



Maija Merimaa, Mika Alastalo, Mika Launikari & Pauliina Nurkka (toim.)

**Oppija aktiivisena toimijana -  
Uudistavaa ja osallistavaa korkeakoulupedagogiikkaa**

**Copyright © tekijät ja  
Laurea-ammattikorkeakoulu 2023  
CC BY-SA 4.0, pl. kansikuva ja sivujen  
10, 49, 54 ja 108 kuvat.**

Kannen kuva: Rawpixel.com on Shutterstock

Sivujen 10, 54 & 108 kuva: Max Williams on Unsplash

Sivun 49 kuva: Age Barros on Unsplash

ISSN-L 2242-5241

ISSN 2242-5225 (verkko)

ISBN: 978-951-799-559-7 (verkko)

Maija Merimaa, Mika Alastalo, Mika Launikari,  
& Pauliina Nurkka (toim.)

**Oppija aktiivisena toimijana -  
Uudistavaa ja osallistavaa  
korkeakoulupedagogiikkaa**

# SISÄLLYSLUETTELO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Esipuhe</b> .....   | <b>6</b>  |
| Pauliina Nurkka  |           |
| <b>1 Johdanto</b> .....  | <b>7</b>  |
| Mika Alastalo, Mika Launikari & Maija Merimaa  |           |
| <br><b>Osa 1 Uudistuvat oppimisympäristöt</b>  |           |
| <b>2 Opettaja pelinrakentajana - pakohuonepeli innostaa oppimiseen korkeakoulussa</b> .....                          | <b>12</b> |
| Pia Lahtinen, Lotta Tiikkainen & Outi Ahonen   |           |
| <b>3 MOOC 360° oppimisympäristössä - Kansainvälisen vaihto-opiskelijan perehdytys kliiniseen harjoitteluun</b> ..... | <b>19</b> |
| Niina Glerean & Mika Alastalo  |           |
| <b>4 Aistien-tila kulttuurienvälisessä oppimisessa</b> .....   | <b>29</b> |
| Minttu Rätty   |           |
| <b>5 Osaamisen kehittämistä yrittäjille pieni pala kerrallaan</b> .....  | <b>37</b> |
| Maija Isaksson & Tarja Laakkonen   |           |
| <b>6 Koulutushetket osana työssäoppimista? Täydennyskoulutusta työelämän rytmissä</b> .....                          | <b>46</b> |
| Siiri Jalo, Virpi Lund & Pirjo Pohjasniemi   |           |
| <br><b>Osa 2 Osallistava pedagogiikka</b>  |           |
| <b>7 Opettava valmentaja vai valmentava opettaja: miten opettajuus yhdistyi yritysvalmennukseen</b> .....            | <b>56</b> |
| Marilla Kortosalmi & Laura Erkkilä   |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>8 Palvelumuotoilulla työelämään - korkeakoulutetut maahanmuuttajanaiset täydentämässä osaamistaan</b> .....                                      | <b>63</b>  |
| Salla Kuuluvainen, Tarja Chydenius & Minna Nieminen   |            |
| <b>9 Erikoistumiskoulutus pienistä osaamiskokonaisuuksista: Monialainen osaaminen sosiaali- ja terveysalan digitalisaation kehittämisessä</b> ..... | <b>75</b>  |
| Outi Ahonen, Leena Hinkkanen, Annamajja Id-Korhonen, Reija Korhonen, Anna-Leena Ruotsalainen, Timo Sirviö, Päivi Sanerma & Jenni Viljanen           |            |
| <b>10 Toivon pedagogiikka vahvistaa rikos- ja päihdetaustaisten kokemusasiantuntijoiden osaamista</b> .....   | <b>87</b>  |
| Katri Kärkkäinen, Tiina Leppäniemi & Karoliina Nikula   |            |
| <b>11 Motivoiva keskustelu digituen lähestymistapana</b> .....  | <b>96</b>  |
| Soile Juujärvi  |            |
| <br>  |            |
| <b>Osa 3 Rajoja rikkova pedagogiikka</b>  |            |
| <b>12 Korkeakoulutuksen kehittämistä Vietnamsissa</b> .....   | <b>110</b> |
| Tarja Laakkonen, Emmi Salmikangas & Virve Pekkarinen  |            |
| <b>13 Oivalluksia yhteistyöstä kenialaisten opettajankouluttajien kanssa</b> .....  | <b>117</b> |
| Tuija Marstio & Irma Mänty  |            |
| <b>14 Virtuaaliopetus kansainvälistyy Digivisio 2030:n tavoitteiden mukaisesti</b> .....  | <b>125</b> |
| Tiina Wikström  |            |
| <b>15 Nursing Degree -opiskelijat ja rakenteisen kirjaamisen rakennuspuut</b> .....   | <b>131</b> |
| Kristiina Kuparinen & Marja Tanskanen   |            |
| <b>16 Crossing language barriers - digital storytelling in clinical environments</b> .....  | <b>140</b> |
| Sari Myrén  |            |
| <br>  |            |
| <b>Kirjoittajat</b> .....   | <b>148</b> |

## Esipuhe

**J**ÄNNITTÄVÄÄ, OLEN UUDESSA roolissa! Vaikka olen työskennellyt ensin pedagogina ja sittemmin pedagogisena johtajana Laurea-ammattikorkeakoulussa lähes koko työurani, kirjoitan kaikkien aikojen ensimmäistä esipuhettani tänään, Laurea-urani 22-vuotispäivänä. Kerron tässä esipuheessa sinulle, lukija, miksi artikkelikokoelma on julkaistu ja mitä voit odottaa käsilläsi olevalta teokselta.

Laurea oli ensimmäinen suomalainen ammattikorkeakoulu, jossa laadittiin koko korkeakoulun toimintaa määrittelevä pedagoginen malli Learning by Developing (LbD, kehittämisspohjainen oppiminen) jo parisen kymmentä vuotta sitten. Laurea tunnetaankin pedagogisesti vahvana korkeakouluna. LbD-malliin kuuluu oleellisena osana tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroiminen oppimistoimintaan. Tämän julkaisun tarinat luettuasi tiedät, miten kehitämme pedagogiikkaa tutkimus- ja kehittämistoiminnassamme ja millaista pedagogiikan kehittämistyötä korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa rahoittavat tahot ovat painottaneet viime vuosina.

Tämän kokoelman 15 artikkelia on jaoteltu kolmeen kategoriaan: uudistuvat oppimisympäristöt, osallistava pedagogiikka ja rajoja rikkova pedagogiikka. Johdannossa viitoidetaan laureaalaista pedagogista kehittämistyötä ja nostetaan esiin keskeisiä pedagogisen kehittämisen teemoja. Muita artikkeleita lukiessasi voit pohtia yhdessä kirjoittajien kanssa esimerkiksi seuraavia asioita: Miten kansainväliseen vaihtoon lähtevä hoitotyön opiskelija voi perehtyä kohdemaan sairaanhoitajan työhön ja kliiniseen harjoitteluun jo opiskelijavaihdon suunnitteluvaiheessa MOOCin avulla? Miten motivoivan keskustelun menetelmää voidaan soveltaa digituen antamisessa? Miten edistetään kenialaisten opettajien oppijalähtöistä ajattelua ja osaamisperustaista toimintaa?

Kiitän lämpimästi jokaista kollegaani paneutumisesta kirjoitustyöhön, pedagogisesta pohdinnasta ja opitun reflektoinnista, palautteen vastaanottamisesta ja annetussa aikataulussa viimeistellyistä artikkeleista. Kiitän myös toimituskunnan jäseniä Maija Merimaata, Mika Launikaria ja Mika Alastaloa osaavasta ja sujuvasta toimitustyöstä ja lämpimästä kollegiaalisuudesta kaltaistani toimitustyönoviisia kohtaan.

Tästä kokoelmasta tuli hyvä! Aiheet ovat ajankohtaisia, hankkeet ovat olleet teemoiltaan monipuolisia ja pedagogiikkaa on kehitetty suurella sydämellä. Toivon ja uskonkin, että löydät pohdittavaa ja sovellettavuutta omaan työhösi. Tehdään yhdessä suomalaisesta korkeakoulupedagogiikasta vielä entistäkin parempaa!

Pauliina Nurkka

Johtaja, ohjaus, opiskeluhyvinvointi ja pedagogiikka

# 1 Johdanto

Mika Alastalo, Mika Launikari & Maija Merimaa

**T**ÄTÄ JOHDANTOLUKUA KIRJOITETTAESSA Suomessa on juuri pidetty eduskuntavaalit keväällä 2023. Vaalit käytiin täysin poikkeuksellisessa maailmantilanteessa. Pandemian, Venäjän hyökkäyssodan, ilmastonmuutoksen ja energiakriisin sekä kohonneen inflaation vaikutukset tuntuvat kaikkien kansalaisten elämässä ja koko yhteiskunnan toiminnassa. Vaalikamppailussa puolueet nostivat esiin monia yhteiskunnallisia haasteita, joita vallitsevat olosuhteet ovat entisestään kärjistäneet. Vaalien alla puolueita erityisesti puhututti Suomen valtion viime vuosina nopeasti kasvanut velkataakka ja lyhyen aikavälin toimet, joita tarvitaan velkaantumiskiirteen katkaisemiseksi. Ainakin yhdestä asiasta näyttäisi vallitsevan yksimielisyys yli puoluerajojen: koulutuksen määrärahoja ei pidä tulevinakaan aikoina leikata. Jatkossakin koulutus, sivistys, osaaminen ja tutkimus nähdään kansakunnan hyvinvoinnin ja maan talouden kilpailukyyn selkärankana.

Korkeakoulutus on opetus-, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kautta avainasemassa vastaamaan elinkeinoelämän ja muun yhteiskunnan osaamistarpeisiin. Suhtautuminen ympäristöön ja kestäväan kehitykseen vaikuttaa yhä enemmän valintoihin, joita yksilöt ja yhteiskunnat tekevät. Uudet teknologiat, monikansallisten yhtymien valta ja pääoma, ympäristön kantokyky, monikanavainen media ja eri toimijoiden toisistaan eroavat intressit määrittävät sitä, mihin suuntaan globaali talous ja kansalaisten arki jatkossa kehittyvät sekä mitä osaamista työmarkkinoilla tarvitaan.

Turbulentti maailma edellyttää aiempaa enemmän ennakoititietoa, jonka varassa voidaan tunnistaa koulutus- ja työmarkkinoiden kansallisia ja kansainvälisiä kehityssuuntauksia ja -näkyviä, tuottaa ymmärrystä makro- ja mikroympäristötekijöistä sekä varautua tulevaisuuteen tai jopa luoda sitä. Globaalissa maailmassa yhä suurempi osa osaamisesta ja sen tuottamasta lisäarvosta markkinoilla perustuu tulevaisuudessa maiden rajat ylittävään ihmisten väliseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen, yhdessä ajatteluun ja tekemiseen. Yrityksille, koulutusorganisaatioille ja yhteiskunnille tämä voi tarkoittaa uudenlaisia mahdollisuuksia, mutta myös aiemmasta poikkeaviin uhkiin ja riskeihin varautumista. Ennakoiva ja laajasti verkostoitunut korkeakoulu näkee metsän puilta, ymmärtää paremmin kokonaisuuksia sekä ekosysteemin moninaisia ulottuvuuksia. Samanaikaisesti muuttuva toimintaympäristö antaa syötteitä jatkuvaan korkeakouluopetuksen ja -pedagogiikan kehittämiseen.

Laureassa pedagogisella kehittämisellä on vahva rooli ja pitkät perinteet. Se näkyy myös Laurean tutkimusohjelmissa: Kestävä ja monipuolinen sosiaali- ja terveysala, Palveluliiketoiminta ja kiertotalous ja Yhtenäinen turvallisuus. Niissä pedagogiikka on yksi kaikkien ohjelmien läpileikkaavista teemoista. Sen

vuoksi Laureassa toteutetaan vuosittain monia laadullisesti korkeatasoisia pedagogisia hankkeita, joissa muun muassa uudistetaan korkeakoulutuksen sisältöä ja pedagogiikkaa, yhteensovittetaan työelämän ja koulutuksen tarpeita sekä tutkitaan ja edelleen kehitetään Laurean pedagogiikkaa ohjaavaa Learning by Developing (LbD) -mallia. Laurean LbD-malli korostaa työelämään integroituvaa oppimista, joten pedagogista kehittämistä tapahtuu muissakin kuin lähtökohdiltaan pedagogisissa hankkeissa TKI-toiminnan ja opetuksen integraation kautta. Eri rahoituskanavista rahoitettavien hankkeiden merkitys korostuu nykyisin pedagogisessa kehittämisessä. Tämä johtuu siitä, että ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa painotetaan ulkoista rahoitusta entistä enemmän.

Tämä julkaisu tekee näkyväksi Laureassa tehtävää pedagogista kehittämistyötä. Julkaisun kolme osaa – Uudistuvat oppimisympäristöt, Osallistava pedagogiikka ja Rajoja rikkova pedagogiikka – esittelevät erilaisia näkökulmia uudistuvaan ja osallistavaan pedagogiikkaan.

Kokoelman ensimmäinen osa, *Uudistuvat oppimisympäristöt*, vie lukijan sinne, missä oppimista tapahtuu. Sen avaa **Piia Lahtisen, Lotta Tiikkaisen** ja **Outi Ahosen** artikkeli, jossa akuuttihoitotyötä opiskellaan avaruuteen sijoittuvassa virtuaalisessa pakahuonepelissä. Virtuaalisten oppimisympäristöjen teema jatkuu **Mika Alastalon** ja **Niina Gleeraanin** kuvauksessa 360°-MOOC:in hyödyntämisestä hoitotyön kansainväliseen harjoitteluun valmistautumisessa. **Minttu Rädyn** artikkelissa siirrytään virtuaalisista tiloista fyysiseen ympäristöön ja kasvatetaan monikulttuurista kompetenssia kokonaisvaltaisen Aistien-tilan avulla. Kahden viimeisen artikkelin kontekstina on työelämä. Näistä ensimmäisessä **Maija Isaksson** ja **Tarja Laakkonen** pohtivat pieniä oppimiskokonaisuuksia keinona mahdollistaa jatkuva oppiminen kiireisessä arjessa. Osan päättää **Siiri Jalon, Virpi Lundin** ja **Pirjo Pohjasniemen** artikkeli täydennyskoulutuksen sovittamisesta työpaikan kontekstiin.

Kokoelman toinen osa, *Osallistava pedagogiikka*, tarkastelee erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Sen avaa **Marilla Kortosalmen** ja **Laura Erkkilän** valmennuksen ja opetuksen pedagogisia eroja kartoittava artikkeli. Seuraavassa artikkelissa **Salla Kuuluvainen, Tarja Chydenius** ja **Minna Nieminen** esittelevät transformatiiviseen pedagogiikkaan perustuvan korkeakoulutetuille maahanmuuttajanaisille suunnatun täydennyskoulutusmallin. Kolmannessa artikkelissa tarkastellaan dialogiseen oppimismalliin perustuvaa sotealan erikoistumiskoulutusta. Artikkelin ovat kirjoittaneet **Outi Ahonen, Leena Hinkkanen, AnnaMaija Id-Korhonen, Reija Korhonen, Anna-Leena Ruotsalainen, Timo Sirviö, Päivi Sanerma** ja **Jenni Viljanen**. Osan lopettavat toivon ja motivaation pedagogisesta voimasta kertovat artikkelit. Näistä ensimmäisessä **Katri Kärkkäinen, Tiina Leppäniemi** ja **Karoliina Nikula** kuvaavat, miten päihde- ja rikostaustaisten kokemus-asiiantuntijoiden uskoa muutokseen voidaan vahvistaa toivon pedagogiikan avulla. **Soile Juujärven** artikkeli puolestaan esittelee motivoivan keskustelun oppijan oman osaamisen vahvistajana.

Kokoelman viimeinen osa, *Rajoja rikkova pedagogiikka*, käsittelee niin koulutusvientiä, kansainvälistä koulutusyhteistyötä kuin ulkomaalaisia opiskelijoitakin. Osan aloittaa **Tarja Laakkosen, Emmi Salmikankaan** ja **Virve Pekkarisen** artikkeli, jossa viedään käytännönläheistä pedagogiikkaa Vietnamiin monimuotokoulutuksen ja MOOCin avulla. **Tuija Marstion** ja **Irma Männyn** katse on puolestaan kenialaisen opettajien digitaalisten kehittämisessä ja digipedagogiikan mahdollisuuksissa afrikkalaisessa kontekstissa. Koulutusviennistä siirrytään **Tiina Wikströmin** artikkeliin myötä kansainvälisen virtuaaliopetuksen toteutusten tarkasteluun. Osan lopettavat degree-opiskelijoiden kielitaidon kehittämistä tarkastelevat artikkelit. Näistä ensimmäisessä **Kristiina Kuparinen** ja **Marja Tanskanen** tarkastelevat hoitotyön ammattikielen haltuunottoa rakenteellisen kirjaamisen opiskelun kautta. Kokoelman päättää **Sari Myrreenin** englanninkielinen artikkeli, jossa kielimuraja rikotaan digitaalisen tarinankerronnan keinoin.

Tämän julkaisun artikkeleissa Laureassa hankkeissa tehtävän pedagogisen kehittämisen moninaisuus tulee hyvin esiin. Artikkeleissa kuvataan pedagogista kehittämistä niin kansallisessa kuin kansainvälisessä



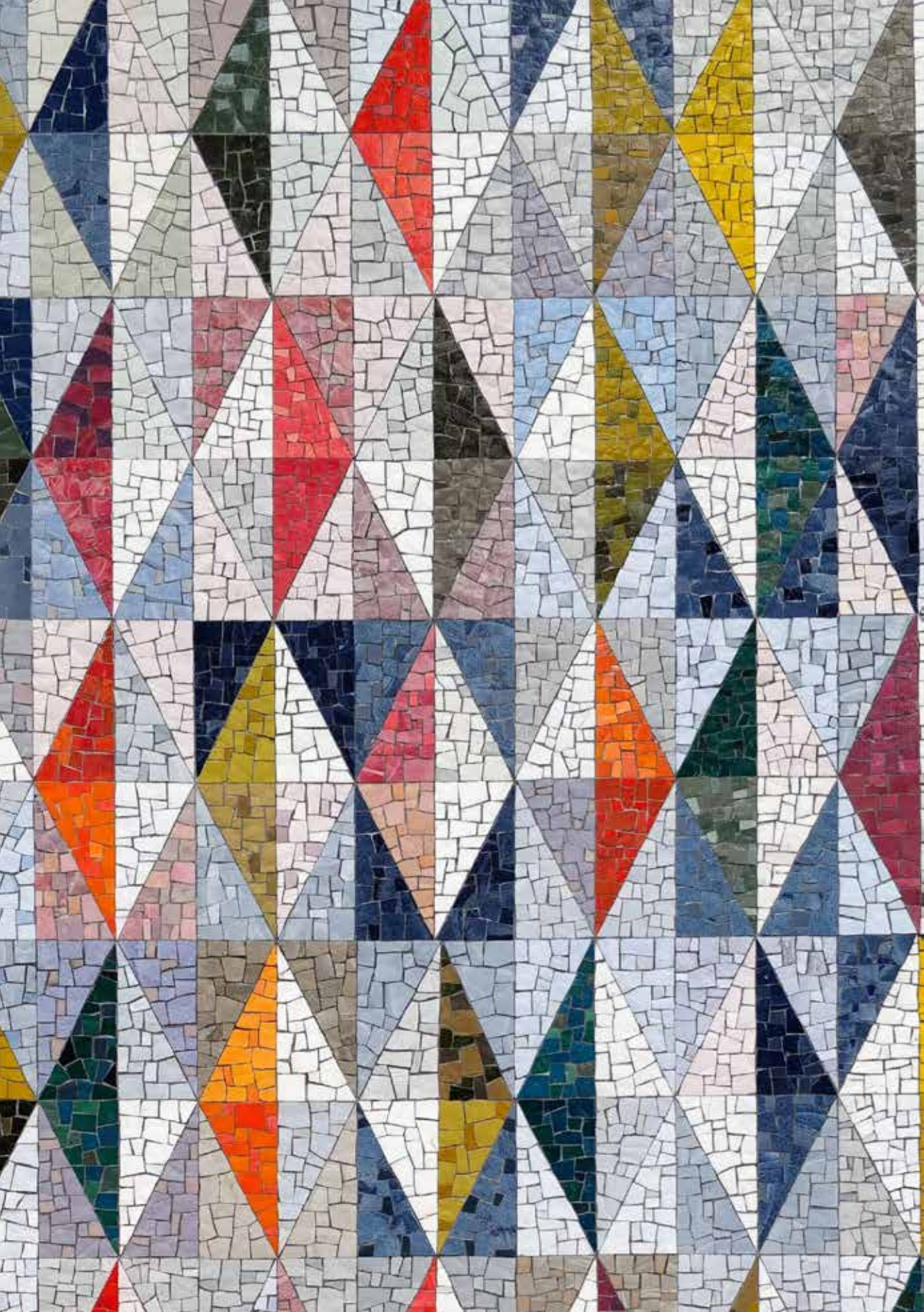
yhteistyössä ja laajuudeltaan vaihtelevissa kokonaisuuksissa sisäisistä kehittämishankkeista useiden kumppaneiden kesken toteutettaviin ulkoisesti rahoitettuihin hankkeisiin. Näin ollen myös pedagogisen kehittämisen tuloksena syntyy sekä laajoja jatkuvan oppimisen koulutuskokonaisuuksia että tarkemmin rajattuja kursseja ja pieniä oppimiskokonaisuuksia.

Digitaalisuus näyttäytyy artikkeleissa läpileikkaavana teemana. Useimmat kuvatut pedagogiset ratkaisut hyödyntävät digitaalisia menetelmiä vaihtelevilla tavoilla digitaalisesta tarinankerronnasta virtuaalisiin pakohuonepeleihin. Julkaisun valossa Laurea näyttää varsin vahvana digitaalisen pedagogiikan asiantuntijaorganisaationa, joka tukee digitaalisen ja pedagogisen osaamisen kehittämistä niin kansallisissa kuin kansainvälisissäkin konteksteissa erikoistumis- ja täydennyskoulutusten muodossa. Digitaalisuus ei kuitenkaan näyttäydy pedagogisessa kehittämisessä itseisarvona, vaan sitä hyödynnetään ihmisten ja kulttuurien kohtaamisen välineenä. Näissä kohtaamisissa ovat hyvin edustettuina myös haavoittuvien ryhmien kuten maahanmuuttajataustaisten ja rikos- ja päihdetaustaisten henkilöiden näkökulmat.

Osallisuuden edistäminen ja sosiaalisen eriarvoistumisen vähentäminen korostuvat myös useissa tämän julkaisun artikkeleissa. Niissä osallisuutta ja eriarvoisuutta tarkastellaan yhteiskunta- ja yksilötasolla sekä esitellään kokeellista kehittämistyötä ja hyviä käytäntöjä, joilla riskiryhmiin kuuluvien yhteiskunnallista integraatiota tuetaan räätälöidyillä koulutus-, työllistymis-, oppimis- ja ohjausprosesseilla. Kirjoituksista nousi esiin myös se, että riittävän vakaalla pohjalla oleva fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky on edellytys itsenäiselle ja omaehtoiselle elämälle, opintoihin osallistumiselle, työelämään siirtymiselle/palaamiselle ja toimiville ihmissuhteille sekä viime kädessä oman paikkansa löytämiselle yhteiskunnasta. Hankkeissa yksilön toimintakykyä parannettiin muun muassa erilaisilla palveluilla ja räätälöidyillä ratkaisuilla, asiantuntijoiden osaamisella, vertaistuellalla sekä kiinnittämällä huomiota jokapäiväisessä asuin- ja elinympäristössä oleviin tekijöihin. Artikkeleissa oli esimerkkejä siitä, miten yksilön itsetuntemusta ja itseluottamusta vahvistamalla voidaan luoda toivoa paremmasta tulevaisuudesta. Toivon ja tulevaisuususkon lujittaminen on ehdottoman tärkeää silloin, kun ihmisen menneisyyden taakka on raskas, eikä välitöntä parannusta asioiden tilaan ole näköpiirissä.

Artikkeleissa kuuluu monen toimijan ääni. Opettajat, kouluttajat, opiskelijat, oppijat, osallistujat, hankekumppanit, asiakkaat ja monet muut ovat äänessä tämän julkaisun sivuilla. Asioita kuvataan eri näkökulmista, tarkastellaan teorioiden valossa, ja lukijalle annetaan paljon tietoa konkreettisen tason pedagogisesta kehittämistyöstä. Sen sijaan jossain määrin vähemmälle huomiolle jätetään tarkastelu siitä, miten vaikuttavaa pedagoginen kehittämistyö on tai mitä kehittämistyön vaikuttavuudelta ylipäätään odotetaan. Selvää on, että kokeellista toimintaa tarvitaan ja sen vuoksi pitää hyväksyä se, että uusien työ- ja toimintatapojen luomisessa ei aina voida onnistua 100 %:sti. Silti kaikessa kehittämistyössä on syytä pysähtyä tarkastelemaan sitä, missä onnistuttiin ja missä ei – sekä analysoimaan syitä, miksi niin kävi.

Monissa kehittämishankkeissa tehdään arvokasta työtä ja saadaan hyviä tuloksia aikaiseksi. Mutta silti aina törmäämme samaan ikuisuuskyseen: miten hankkeiden tulokset voidaan onnistua juurruttamaan, levittämään ja/tai skaalaamaan niin, että ne kiinnittyvät osaksi oman organisaation tai jonkin toisen organisaation toimintaa pysyvämmiin? Tästä kannattaisi tehdä selvitys, jossa retrospektiivisesti tarkasteltaisiin ja arvioitaisiin sitä, miten tässä julkaisussa esiteltyjen Laurean pedagogisten hankkeiden tulokset, havainnot ja kokemukset on onnistuttu viemään käytäntöön.



# **Osa 1**

## **Uudistuvat oppimisympäristöt**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## 2 Opettaja pelinrakentajana - pakohuonepeli innostaa oppimiseen korkeakoulussa

Pia Lahtinen, Lotta Tiikkainen & Outi Ahonen

**T**ÄSSÄ ARTIKKELISSA KUVATAAN kansainvälisessä Escape4Health-hankkeessa kehitettyjen pakohuonepeliskenaarioiden käyttöä moniammatillisessa terveysalan koulutuksessa. Pakopelin luominen hoitotyön opetukseen korkeakoulussa on mahdollistanut opiskelijoille kokonaan uudenlaisen oppimisympäristön ammatillisen osaamisen vahvistamiseksi. Pakopeliympäristön kehittäminen on ollut palkitsevaa ja hauskaa siihen osallistuneille asiantuntijoille. Artikkelissa tarkastellaan oppeja ja näkökulmia, joita peliympäristön rakentamisesta ja kehittämisprosessin eri vaiheista on saatu.

### PAKOHUONEPELITERVEYSALAN OPETUKSESSA

Pakohuone on suosittu ryhmäpeli, jossa pelaajat ovat joko fyysisesti tai symbolisesti lukittuina huoneeseen. Vapautuakseen huoneesta osallistujien on ratkaistava pulmia. Pakohuonepelit ovat lisääntyneet valtavasti terveysalalla ja opiskelijat ovat ottaneet ne positiivisesti vastaan (Woodworth 2021; Guckian, Eveson & May 2020; Plakogiannis, Stefanidis, Hernandez & Nogid 2020; Wu Wagenschutz & Hein 2018).

Pakohuonepelit on todettu oppimisen kannalta tehokkaaksi ja innovatiiviseksi menetelmäksi. Ne tukevat opittujen aiheiden omaksumista ja saavat opiskelijat tarkastelemaan niitä eri näkökulmista. Lisäksi pakopelit kannustavat opiskelijoita ottamaan aktiivisemmän roolin opetuksessa ja oppimaan myös muilta opiskelijoilta. (Woodworth 2021; Kubin 2020; Plakogiannis ym. 2020; Wu ym. 2018.)

Pakohuonepelien käyttö terveysalan opetuksessa kehittää opiskelijoiden vuorovaikutusta, tiimityöskentelyä, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoa, priorisointikykyä ja päätöksentekoa. Pakopeliä voidaan käyttää niin verkko-opetuksessa kuin lähiopetuksessa monipuolisesti eri terveysalan aihealueisiin liittyen. (Woodworth 2021; Kubin 2020; Morrell, Eukel & Santurri 2020; Plakogiannis ym. 2020; Wu ym. 2018.)

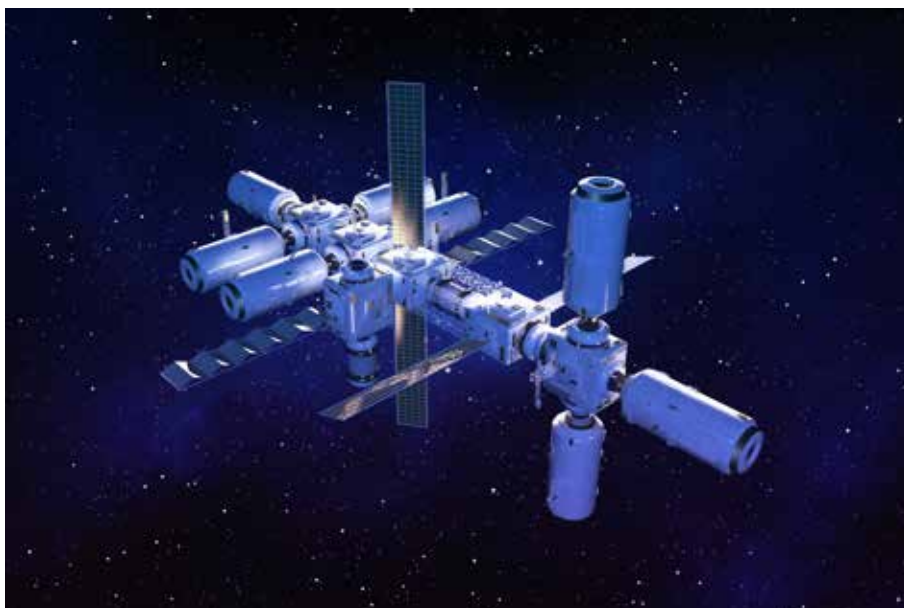
## HOITOTYÖN OPISKELUA ULKOAVARUUDESSA

Luotu pakohuonepeli sijoittuu avaruuteen, jossa kaksi tiimiä toimii yhteistyössä ja ratkaisee tehtäviä keskenään. Molemmilla tiimeillä on oma avaruusasema, jossa he auttavat ulkoavaruudesta tullutta potilasta. Laureassa peliä voidaan pelata digitaalisesti [Seppo-pelillisyyshalustalla](#). Vaihtoehtoisesti ohjeet fyysisen pelin toteuttamiseksi saa Escape4Health -hankkeen [kotisivulta](#) hankkeen päätyttyä elokuussa 2023. Pakopelin pääteemoja ovat ei-tekniset taidot kuten tiimityö, johtajuus ja kommunikaatio. Näiden lisäksi pelissä sovelletaan akuuttihoitotyön keskeisiä työkaluja, kuten potilaan tajunnantason määrittämiseen käytettävää Glasgow Coma Scale -mittaria (Jain & Iverson 2022) tai potilaan ensiarvion tekemiseen käytettävää (c)ABCDE-menetelmää (Karjalainen, Norrgård, Peltomaa, Pirneskoski, Rantala & Tirkkonen 2018). Pelissä ei ole vastustajaa, vaan keskeistä on saavuttaa yhteiset päämäärät. Peli on englanninkielinen.

Toimintaympäristöksi päätettiin kaukainen avaruus, koska halusimme tarkoituksella tukea luovuutta ja vieraannuttaa pelaajat terveydenhuollon toimintaympäristöstä pelin ajaksi. Näin pelaajat saavat turvallisen ympäristön kokeilla erilaisia rooleja ja lähestymistapoja toiminnassaan juuttumatta liiaksi aiemmin opittuihin malleihin.

Molemmissa avaruusaluksissa (Kuva 1.) on oma hoitotyön ensiaputiiminsä. Tiimit kohtaavat matkallaan avaruusolentoja, joilla on inhimillisiä tarpeita. Pelin edetessä pelaajat huomaavat, että heidän omat voimavaransa ja tietonsa ovat rajalliset. Pelissä tuleekin hahmottaa konsultaation tarve ja se, millaista viestintä haasteellisissa tilanteissa optimaalisimmillaan on.

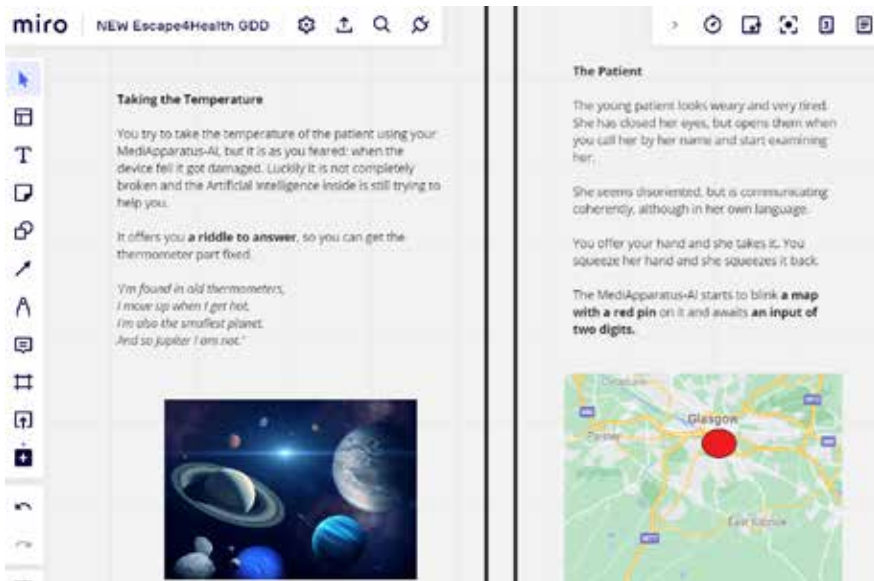
## ENSIASKELEET PAKOPELIN SUUNNITTELIJOINA



*Kuva 1. Ensiaputiimin toimintaympäristönä avaruusasema. Kuva: iStock.com / Maxiphoto.*

Aloittaessamme pelin luomisen Laureassa koimme työskentelyn alkuun pääsemisen haasteellisenä. Hoitotyön opettajina meillä ei ollut juurikaan kokemusta pakopeleistä, saati mobiilipelin rakentamisesta. Latasimme itsellemme useita erilaisia mobiilipakopelejä, jotka inspiroivat meitä luomisprosessissa alkuun. Tutkimme laajasti myös erilaisia arvoituksia ja päättelytehtäviä, ja pohdimme kuinka niiden idea sopisi juonikuvioomme.

Pakopelin ideointi käynnistyi mielikuvataulun (ns. moodboard) kokoamisella virtuaalisella Miro-alustalla. Mielikuvataulu on peliprojektin alkuvaiheessa käytetty työkalu, jolla selkeytetään haluttua tunnelmaa ja ulkoasua pelissä. Samalla voidaan hahmotella pelin värimaailmaa. Tyypillisesti mielikuvatauluun kootaan inspiroivia kuvia, mutta myös videoita, musiikkia ja muita objekteja voidaan käyttää. Mielikuvataulu toimii referenssinä koko peliprojektin ajan, ja siihen palaaminen aika ajoin varmistaa alkuperäisessä visiossa pysymisen. Pelisuunnittelun alussa hahmotelimme juonikuvion, jonka läpi pelaajat johdateltaisiin. Päätimme, että potilaana olevilla avaruusolennoilla on sellaiset ihmisille yleiset sairaudet, jotka pelin ensisijainen pelaajakohderyhmä voisi osata tunnistaa ja hoitaa pintojensa vaiheen mukaisesti. Tavoitteena oli, että tiimit suorittavat potilaan hoidontarpeen arviointia ja hoitotyön päätöksentekoa realistisesti, vaikka toimintaympäristö onkin epätodellinen. Miro-alusta tarjosi visuaalisesti selkeän pohjapiirroksen tarinalle ja tehtäville, jolloin niiden työstäminen selkiytyi. (Kuva 2.)



Kuva 2. Kuvakaappaus mielikuvataulusta Miro-alustalla. Kuvat kuvapankista iStock.com.

Tehtäviä kehittäessämme opimme, ettei niihin saa liiaksi kiintyä, vaan pitkään työstetystä materiaalista on osattava myös luopua. Erilaisia tehtäviä luotiinkin enemmän kuin peliin lopulta päätyi. Kukin pelin kehitystiimin jäsen työskenteli ensin itsenäisesti tehtävien parissa. Sen jälkeen muu tiimi arvioi kriittisesti tehtävänannon selkeyttä, mielikuvituksellisuutta, tehtävän vaikeustasoa ja ratkaisun loogisuutta.

Tiimissämme fasilitaattorina oli pelisuunnittelija, joka opetti meille pelien psykologiaa. Opimme muun muassa, että tehtävien kannattaa olla aluksi helpohkoja ja vaikeutua pelin keskivaiheilla, minkä jälkeen tehtävät voivat taas hieman keventyä. Malli tukee pelaajan itsetuntemusta ja motivaatiota aloittaa peli sekä saattaa se loppuun. (Kuva 3.)



**Kuva 3.** Kuvakaappaus tehtävien rakentamisesta Miro-alustalla. Kuvat: iStock.com / Buradaki ja Google maps 2002.

## PAKOPELIN KULKU

Pelin ensisijaiseksi kohderyhmäksi valitsimme Laurean toisen vuoden hoitoalan opiskelijat, jotka ovat opiskelleet akuuttihoitotyön perusteiden sekä mielenterveys- ja päihdetyön opintojaksot. Kohderyhmää silmällä pitäen pohdimme opintosuunnitelmasta nousevia keskeisiä oppimistavoitteita. Kun peliä pelataan, opettaja käy kyseiset tavoitteet läpi pelaajien kanssa sääntöjen lisäksi. Peliin sisällytettiin opiskelijoiden juuri oppimia keskeisiä hoitotyön teemoja, lääkelaskuja sekä mittareita, kuten Glasgow Coma scale (Jain & Iverson 2022) ja National Early Warning Score (NEWS 2 2022). Pelaajien tulee osata soveltaa niitä pelin aikana. Näiden keskeisten tavoitteiden lisäksi pelissä on myös leikkisämpiä, avaruusteemaa kannattelevia ja tarinaa eteenpäin vieviä tehtäviä. Tärkein tavoite pelissä liittyy itsetuntemuksen kasvuun omista

### Glasgow Coma Scale (GCS)

Kansainvälisesti käytetty mittari tajunnanarvion arviointiin. Sen avulla arvioidaan silmien avaamista, puhevastetta ja liikevastetta.

### NEWS – aikaisen varoituksen pisteytysjärjestelmä

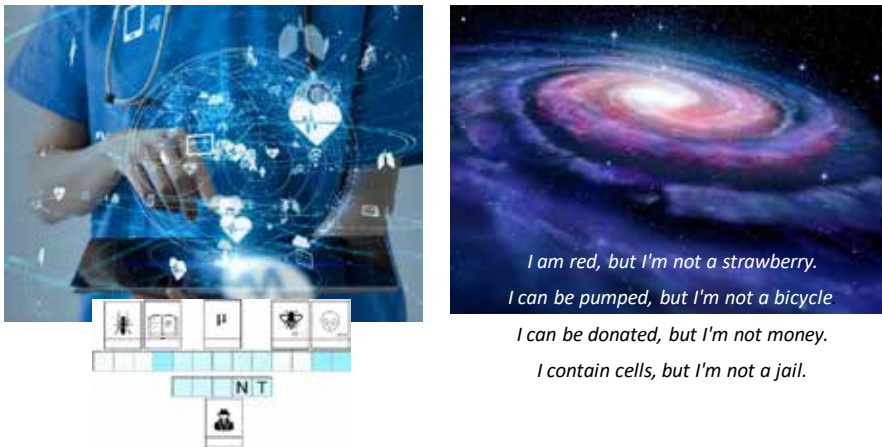
Kehitetty potilaiden tilan heikentymisen tunnistamisen apuvälineeksi. Mittamalla säännöllisesti potilaan peruselintoimintojen arvot voidaan ennakoita potilaan voimien muutokset.

### (c) ABCDE-menetelmä

Strukturoitu potilaan peruselintoimintojen arviointityökalu.

kommunikaatiotavoista ja toimijuudesta tiimissä. Tiimienvälinen kommunikaatio onkin edellytys, että tehtävät saadaan ratkaistua ja tiimit pääsevät etenemään pelissä.

Opettajalle luotiin erillinen ohjeistus pelin alkuvalmisteluista ja kulusta, sekä omasta roolista pelin loppukeskustelussa. Pakopelin aikana opettajan rooli on toimia tiimien toiminnan tarkkailijana. Pelin päätteeksi käydään loppukeskustelu samoin periaattein kuin terveysalalla paljon käytetyissä simulaatioharjoitteissa. Loppukeskustelussa tiimin tavoite on analysoida pelin tapahtumia takautuvasti, ja löytää niistä mahdollisia yhtymäkohtia omiin toimintatapoihin terveydenhuollon kontekstissa. Loppukeskustelussa keskiöön nousevat ei-tekniset taidot. Opettaja kuvaa esimerkein pelin aikana tekemiään havaintoja, minkä jälkeen pelaajat voivat pohtia, mikä toiminnassa oli onnistunutta tai kehitettävää. (Kuva 4.)



**Kuva 4.** Pakohuonepelin kuva-arvoitustehtäviä. Kuvat: [iStock.com / Metamorworks](#) ja [iStock.com / Alex-Mit](#).

Pelin kesto on noin tunti. Sen lisäksi toinen tunti kuluu pelin alustukseen ja loppukeskusteluun. Pelille ei asetettu tarkkaa aikarajaa, koska halusimme tiimien saavan mahdollisuuden ratkaista arvoitus loppuun. Jos tiimi jää liian pitkäksi aikaa jumiin johonkin tehtävään, voi opettaja antaa heille ennalta suunnitellun helpottavan vihjeen, jotta peli lähtee taas etenemään.

## PELIN TESTAAMINEN KESKEN KEHITYSPROESSIN

Pelin testaaminen oli tärkeää sen kehittymisen kannalta. Teimme pelistä monta versiota ja pilotoimme sitä varsin aikaisessa vaiheessa nähdäksemme, olemmeko menossa oikeaan suuntaan. Varhainen pilotointi auttoi hahmottamaan teknisiä haasteita ja pelin juoneen liittyviä tekijöitä. Oli myös mielenkiintoista nähdä pelaajien syventyminen peliin. Alun turhautumisen, kilpailuhengen, tiimien me-hengen sekä jännityksen synny on varmentanut käsitystä siitä, että olemme onnistuneet luomaan peliin haluamamme tunnelman.

Testasimme peliä sekä suomenkielisten että englanninkielisten hoitotyön opiskelijoiden ryhmissä. Lisäksi järjestimme yhden testaussession, johon osallistui opettajia, opettajaopiskelijoita ja hoitotyön asiantuntijoita työelämästä. Jokaisen pilotin jälkeen keräsimme palautteita ja kehitimme peliä edelleen.



Huomasimme, että eri ryhmien ja niistä syntyneiden tiimien dynamiikka oli keskenään hyvin vaihteleva. Useimmissa tiimeissä johtaja valikoitui kuin itsestään, mutta osa tiimeistä työskenteli tasa-arvoisemmissa rooleissa tai lähes yksilöllisesti tehtäviinsä keskittyen. Tieto ryhmien erilaisuudesta tuki ennakoajatustamme opettajavetoisen loppukeskustelun tärkeydestä.

## LOPUKSI

Pilotoinneissa saatujen palautteiden perusteella suurin osa opiskelijoista syventyi pelaamiseen ja oli motivoituneita pelaamaan pelin loppuun asti. Opiskelijat kokivat oppineensa omasta kommunikointityylistään ja tiimityötaidoistaan sekä siitä, kuinka niitä voi kehittää. Havaintomme tuki aiempaa tietoa tiimityöskentelyn ja vuorovaikutustaitojen harjoittamisen tärkeydestä (ks. myös Woodworth (2021); Kubin (2020); Morrelli ym. (2020); Plakogiannis ym. (2020); Wu ym. (2018). Lisäksi moni opiskelijoista piti siitä, kuinka helppoa oli soveltaa akuuttihoitotyön opetusta tehtävien ratkaisemiseen. Tarkoitus ei ole korvata muita oppimismenetelmiä, vaan tuoda rinnalle uusi innostava menetelmä tukemaan jo opitun kertaamista ja soveltamista. Samanlaisia pedagogisia ratkaisuja toivottiin opetukseen lisää.

Hoitotyön kliinisten oppien lisäksi pelimme tukee myös ryhmän koheesion ja me-hengen syntyä. Pelaaminen tiimissä antaa turvallisen ja rennon mahdollisuuden tutustua myös ennestään tuntemattomiin opiskelukavereihin. Huomasimme, että pelin aikana johtajahahmot kannustivat vetäytyvimmat opiskelijat lempeästi mukaan tiimin toimintaan. Pelissä olikin vaikeaa jättäytyä vain passiiviseksi muiden toiminnan tarkkailijaksi.

Niin opettajan kuin pelaajien näkökulmasta voimme todeta, että pakopelit ovat innostava lisä opetukseen ja ne tarjoavat mahdollisuuden soveltaa teoriassa opittua tietoa luovasti. Kannustamme kaikkia kokeilemaan pedagogisen pakopelin kehittämistä.

## Lähteet

**Guckian J., Eveson L. & May H. 2020.** The great escape? The rise of the escape room in medical education. *Future Healthcare Journal*, 7(2):112-115.

**Jain S. & Iverson L.M. 2022.** Glasgow Coma Scale. Viitattu 8.12.2022.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK513298/>

**Karjalainen, M., Norrgård, M., Peltomaa M., Pirneskoski J., Rantala, H. & Tirkkonen J. 2018.**

Suositus peruselintoimintojen arvioinnista ja seurannasta. *Lääkärelehti*, 12-13/2018 vsk 73, 786 - 788.

**Kubin L. 2020.** Using an Escape Activity in the Classroom to Enhance Nursing Student Learning. *Clinical Simulation in Nursing*, 47, 52-56.

**Morrell B. L.M., Eukel H.M & Santurri L.E. 2020.** Soft skills and implications for future professional practice: Qualitative findings of a nursing education escape room. *Nurse Education Today*, 93.

**NEWS 2. 2022.** National Early Warning Score (NEWS) 2. 2022. Viitattu 8.12.2022.

<https://www.rcplondon.ac.uk/projects/outputs/national-early-warning-score-news-2>

**Plakogiannis R., Stefanidis A., Hernandez N. & Nogid. 2020.** A heart failure themed escape room approach to enhance pharmacy student learning. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12, 8, 940-944.

**Reed J.M. & Ferdig R.E. 2021.** Gaming and anxiety in the nursing simulation lab: A pilot study of an escape room. *Journal of Professional Nursing*, 37(2):298-305.

**Woodworth J.A. 2021.** Escape Room Teaching Pedagogy in the Didactic Learning Environment for Nursing. *Nurse Education* 46(1):39-42.

**Wu C., Wagenschutz H. & Hein J. 2018.** Promoting leadership and teamwork development through Escape Rooms. *Medical Education*, 52.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## 3 MOOC 360° oppimisympäristössä - Kansainvälisen vaihto-opiskelijan perehdytys kliiniseen harjoitteluun

Niina Glerean & Mika Alastalo

**K**ORKEAKOULUJEN KANSAINVÄLISEN TOIMINNAN suosituksissa korostetaan kansainvälisyyden tärkeyttä osana korkeakoulujen päivittäistä toimintaa. Opiskelijoille tulee tarjota mahdollisuus kansainvälisyyden kehittämiseen opintojensa aikana joko kotikansainvälistymisen tai ulkomaanvaihtojen avulla. Opiskelijoita kannustetaan lähtemään kansainväliseen vaihtoon (Kokko ym. 2020), ja noin 25 % korkeakouluopiskelijoista suorittaa ainakin yhden ulkomaanjakson tutkinto-opintojensa aikana (Saari, Koskinen, Attila & Alen 2020). Ammattikorkeakoulujen kohdalla opiskelijaliikkuvuus on vähentynyt, mikä osaltaan uhkaa opiskelijoiden kansainvälisyysosaamisen kehittymistä (Opetushallitus 2022).

Hoitotyön koulutuksessa kansainvälinen vaihto voidaan toteuttaa esimerkiksi Erasmus+-ohjelman avulla, joka mahdollistaa opiskelijavaihdon toisessa eurooppalaisessa korkeakoulussa. Hoitotyön koulutuksessa Erasmus -vaihtoon kuuluu usein teoriaopintojen lisäksi kliininen harjoittelu, jossa opiskelija tekee osan opinnoista työelämän oppimisympäristössä, kuten sairaalassa, harjoitellen sairaanhoitajan työtehtäviä. Harjoitteluun on valmistauduttava jo kotimaassa, ja opiskelijan tulee perehtyä kohdemaan sairaanhoitajan työhön ja koulutukseen sekä kliinisen harjoittelun käytänteisiin jo ennen harjoittelun alkua. Opiskelijan on sovitettava kumppanikorkeakoulun kanssa harjoittelusta erillisellä sopimuksella ja varmistettava, että hän muun muassa täyttää kliinisen oppimisympäristön terveystaamukset ja että hänellä on riittävä osaaminen toimia kliinisessä oppimisympäristössä, jotta potilasturvallisuus ja laadukas hoito toteutuvat. Ennakoon tapahtuvan valmistautumisen lisäksi kansainväliselle opiskelijalle tulee järjestää erillinen perehdytys kliiniseen harjoitteluun vastaanottavassa organisaatiossa.

Care for Europe Erasmus+ KA2 -hankkeessa kehitettiin virtuaalinen 360°-teknologiaan perustuva MOOC (Massive Open Online Course), jonka avulla kansainvälinen hoitotyön opiskelija voi perehtyä sairaanhoitajan työhön ja kliiniseen harjoitteluun kotimaassaan jo opiskelijavaihdon suunnitteluvaiheessa. Hankkeen tarkoituksena on kehittää hoitotyön kansainvälisiä opiskelijavaihtoja ja luoda pedagogisia työkaluja opiskelijan

ohjauksen tueksi. Hanke on alkanut syyskuussa 2020 ja se päättyy kesäkuussa 2023. Hanketta johtaa Ranskan Punaisen Ristin sosiaali- ja terveysalan oppilaitos Croix-Rouge Compétence. Muita hankekumppaneita Laurea ammattikorkeakoulun lisäksi ovat Lleidan yliopisto Espanjasta sekä Pécsin yliopisto Unkarista. Laurea vastaa hankkeessa kehitettävästä MOOC:ista.

## VIRTUAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT SAIRAANHOITAJAOPISKELIJAN OPPIMISEN TUKENA

Erilaisten virtuaalisten oppimisympäristöjen käyttö on lisääntynyt hoitotyön koulutuksessa viime vuosina ja erityisesti koronapandemia on edistänyt niiden käyttöä merkittävästi (Choi, Thompson, Choi, Waddill, & Choi 2022). Virtuaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat aikaan ja paikkaan sitomattoman opiskelun, ja hoitotyön koulutuksessa virtuaalisia oppimisympäristöjä voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisten teoreettisten kokonaisuuksien ja kliinisten taitojen harjoittelussa (Chen ym. 2020). Virtuaaliset oppimisympäristöt ovat yksinkertaisimmillaan digitaalisia ympäristöjä, joihin on tuotu oppimisen kannalta merkityksellisiä sisältöjä. Virtuaalisia oppimisympäristöjä voi käyttää erilaisilla digitaalisilla laitteilla, kuten tietokoneella, puhelimella tai VR-laseilla. Virtuaaliin oppimisympäristöihin voidaan liittää kuva-, teksti- tai videoelementtejä ja interaktiivisia toimintoja, kuten mahdollisuus keskustella muiden oppimisympäristön käyttäjien kanssa. Yksi tyypillisin esimerkki virtuaalisista oppimisympäristöistä ovat MOOC:it, jolla viitataan avoimiin suurelle joukolle suunnattuihin verkkokursseihin. MOOC-kursseja on hyödynnetty varsin runsaasti terveysalan koulutuksissa. Tyypillisimmin MOOC:it on rakennettu erilliseen oppimisympäristöön ja niissä käytetään vaihtelevia menetelmiä, kuten videoluentoja, keskustelupalustoja ja podcasteja. (Loghini, De Golle, Rossetini & Palese 2021.)

Virtuaalitodellisuuden käyttö osana hoitotyön koulutusta on lisääntynyt (Chen ym. 2022). Virtuaalitodellisuudella (Virtual reality, VR) tarkoitetaan kolmiulotteista digitaalista tilaa, jota käyttäjä voi tarkastella erillisen päätelaitteen avulla. Virtuaalinen tila jäljittelee todellista tai kuvitteellista ympäristöä, jossa käyttäjä pystyy liikkumaan ja tarkastelemaan sitä. (Virtanen 2018.) Virtuaalitodellisuuden yhteydessä puhutaan usein immersioista, jolla viitataan käyttäjän uppoutumiseen tai läsnäoloon osana ympäristöä. Matalan immersion oppimisympäristöissä läsnäolon tunne on vähäisempää ja käyttäjä käyttää oppimisympäristöä päätelaitteen, kuten tietokoneen tai mobiililaitteen avulla, kun taas korkean immersion ympäristö lisää läsnäolon kokemusta ja siinä hyödynnetään esimerkiksi päähän puettavia VR-laseja (Choi ym. 2022).

VR mahdollistaa taitojen harjoittelun turvallisessa ympäristössä ilman riskejä potilaalle (Chen ym. 2020), ja sen avulla voidaan lisätä opiskelijan osaamista (Choi ym. 2022, Fealy ym. 2019). VR ei kuitenkaan korvaa läsnäoloa vaativaa opetusta ja sitä tulisi hyödyntää muuta opetusta täydentävänä opetusmuotona. Opetuksen keston tulisi myös kiinnittää huomiota (Chen ym. 2020), sillä joillekin käyttäjille VR-oppimisympäristöt voivat aiheuttaa pahoinvointia, päänsärkyä ja huimasta (Botha, de Wet & Botma 2021).

VR-oppimisympäristöjä on mahdollisuus toteuttaa eri tavoin. Yksi kustannustehokas tapa luoda VR-oppimisympäristöjä on 360°-teknologian hyödyntäminen. 360°-teknologialla tarkoitetaan esimerkiksi 360°-kuvien hyödyntämisestä osana oppimisympäristöä. 360°-kuvat levittäytyvät panoraamaksi, jolloin oppimisympäristön käyttäjä voi tarkastella oppimisympäristöä haluamastaan suunnasta joko tietokoneella, mobiililaitteella tai VR-laseilla. 360°-kuvia yhteen linkittämällä muodostuu virtuaalisia kierroksia, joiden avulla käyttäjä pystyy liikkumaan virtuaalisessa tilassa paikasta toiseen. Virtuaalisten kierrosten luomiseksi tarvitaan 360°-kamera, kamerajalusta, mobiililaitte ja kuvien käsittelyyn soveltuva ohjelma. Markkinoilla on useita yrityksiä, jotka tarjoavat lisenssiä vastaan ohjelman 360°-oppimisympäristön rakentamiseen, mutta avoimia ohjelmia on

saatavilla vähän. Monet oppimisympäristöt (esim. Canvas) sallivat 360°-kuvien ja -videoiden käytön osana sovellusta. Virtuaalisia kierroksia on mahdollisuus tehdä esimerkiksi Seppo- tai ThingLink-sovelluksilla.

Care for Europe -hankkeessa MOOC:n kehittämisessä haluttiin hyödyntää uusia innovatiivisia pedagogisia menetelmiä ja virtuaalidellisuutta. MOOC:eissa on aikaisemmin käytetty menetelmänä virtuaalisia potilasskenaarioita (Kononowicz ym. 2015), mutta 360°-teknologian hyödyntäminen terveysalan koulutuksen MOOC:eissa näyttää olevan vielä varsin vähäistä. Hankkeessa haluttiin kokeilla 360°-teknologiaa ja MOOC päädyttiin rakentamaan 360°-kuvia hyödyntäen. Hankkeessa otettiin 360°-kuvia autenttista hoitotyön oppimisympäristöistä eri hankemaissa. Näiden 360°-kuvien avulla rakennettiin virtuaalisia kierroksia, joiden avulla opiskelija voi tutustua autenttisiin hoitotyön oppimisympäristöihin jo harjoittelun suunnitteluvaiheessa, mikä edistää opiskelijan perehtymistä ja oppimista. Hankkeen MOOC rakennettiin ThingLink -oppimisympäristöön, joka mahdollistaa virtuaalisten kierrosten luomisen ja erilaisten oppimismateriaalin integroimisen osaksi oppimisympäristöä. ThingLink -sovellus vaatii käyttäjälisenssin, mutta ohjelmalla luotu sisältö on mahdollista avata vapaasti käytettäväksi ja jaettavaksi erillisen linkin avulla.

## MOOC:N PEDAGOGISEN KEHITTÄMISTYÖN TAUSTA

Suomalaiset korkeakoulut vastaanottavat vuosittain kansainvälisiä sairaanhoitajaopiskelijoita opiskelijavaihtoon. Opiskelijavaihto pitää sisällään teoreettisia hoitotyön opintoja sekä harjoittelun kliinisessä oppimisympäristössä. Kliinisen harjoittelun merkitys on suuri opiskelijan osaamisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta, ja kaikilla opiskelijoilla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet tavoitteelliselle oppimiselle kliinisessä harjoittelussa (Jokelainen ym. 2020). Sairaanhoitajakoulutusta ja kliinisten harjoittelujen määrää säätelevät Euroopassa Euroopan Unionin direktiivit (2005/36/EY ja 2013/55/EU), joiden mukaan kliinistä harjoittelua tulee olla noin 50 % sairaanhoitajakoulutuksen vähimmäislaajuudesta (180 op, Suomessa 210 op).

Harjoittelulla on keskeinen rooli hoitotyön opiskelijan osaamisen kehittämisessä, ja harjoitteluiden on todettu aiheuttavan stressiä opiskelijoille. Kansainväliset opiskelijat kokevat uuteen kulttuuriseen ympäristöön tutustumisen opettavaisena ja palkitsevana kokemuksena, mutta sopeutuminen uuteen ympäristöön voi olla haastavaa. Kansainväliset opiskelijat ovat haavoittuvassa asemassa kliinisessä oppimisympäristössä ja he kokevat toisinaan syrjintää harjoittelun aikana, mikä voi aiheuttaa ulkopuolisuuden tunnetta ja heikentää oppimistuloksia. Puutteellinen kielitaito tai riittämättömät tiedot harjoittelun ohjauskäytänteistä tai hoitotyöstä ja siihen liittyvistä käytänteistä, voivat vaikeuttaa kansainvälisen opiskelijan oppimista kliinisen harjoittelun aikana. (Mikkonen, Elo, Miettunen, Saarikoski & Kääriäinen 2016.) Ohjaajat puolestaan saattavat kokea kansainvälisten opiskelijoiden ohjaamisen haasteellisena ja aikaa vievänä, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa kliinisen harjoittelun ohjaajien halukkuuteen ohjata kansainvälisiä opiskelijoita (Mikkonen, Elo, Tuomikoski & Kääriäinen 2016).

Korkeakoulujen ja kliinisten oppimisympäristöjen vastuulla on perehdyttää kansainväliset sairaanhoitajaopiskelijat uuteen oppimisympäristöön. Korkeakoulujen vastuulla on varmistaa, että kliiniseen harjoitteluun tulevalle opiskelijalla on riittävä osaaminen toimia potilastyössä ja että opiskelija saa harjoitteluunsa asianmukaista ohjausta ja tukea. Kliinisen oppimisympäristön tehtävänä on varmistaa, että potilas- ja työturvallisuus, hoidon laatu ja laadukas harjoittelun ohjaus toteutuvat harjoittelun aikana. Ohjaajat tarvitsevat myös aikaa ja osaamista kansainvälisen opiskelijan laadukkaaseen perehdytykseen ja ohjaukseen. Kansainväliset sairaanhoitajaopiskelijat puolestaan tarvitsevat tietoa sairaanhoitajan työstä ja kliinisen harjoittelun käytänteistä, jotta heillä on mahdollisuudet tavoitteelliseen oppimiseen kliinisen harjoittelun aikana.

Care for Europe -hankkeen tarkoituksena on ollut kehittää pedagogisia työkaluja hoitotyön kansainvälisten vaihtojen edistämiseksi ja opiskelijoiden ohjauksen tueksi. Yksi hankkeessa kehitetyistä pedagogisista työkaluista on MOOC, jonka tarkoituksena on perehdyttää kansainvälinen opiskelija kliniseen oppimisympäristöön Suomessa, Espanjassa, Ranskassa sekä Unkarissa. Tavoitteena on, että MOOC:n opiskeltuaan kansainvälisellä sairaanhoitajaopiskelijalla on realistinen käsitys sairaanhoitajan työstä, työympäristöistä ja koulutuksesta kohdemaassa. Lisäksi MOOC:n 360°-teknologiaan perustuvalla virtuaalisella oppimisympäristöllä tavoitellaan autenttista oppimiskokemusta, jonka tärkeys korostuu hoitotyön moninaisissa työympäristöissä.

MOOC:n avulla kansainvälinen sairaanhoitajaopiskelija voi kehittää kohdemaassa tarvittavaa osaamistaan omien tarpeidensa, kiinnostuksensa ja aikataulunsa mukaan. Vaihtoon tulevan opiskelijan ohjauksesta tulee näin ollen joustavampaa sen alkaessa MOOC:n muodossa jo hyvissä ajoin ennen varsinaista vaihtoa. Parhaassa tapauksessa MOOC auttaa opiskelijaa saavuttamaan hyviä oppimistuloksia ja -kokemuksia hänen ollessa hyvin valmistautunut työelämässä tapahtuvaan oppimiseen. MOOC:n tavoitteet ovatkin yhteneviä Laurean pedagogisten linjausten – opiskelijakeskeisyyden, osaamisperusteisuuden, työelämäläheisyyden, joustavuuden ja ohjauksen – kanssa.

## MOOCIN KEHITTÄMISPROSESSI

Hoitotyön ja terveysalan koulutuksen tulee olla näyttöön perustuvaa (Koivula & Salminen 2016), joten myös MOOCin kehittämisen tuli perustua parhaaseen saatavilla olevaan näyttöön. MOOC:n kehittäminen käynnistyi teoreettisen viitekehyksen muodostamisella ja eteni sen ohjaamana. Hankepartnereiden kesken määriteltiin yhteiskehittämisen keinoin keskeiset MOOC:n kokonaisuudet, jotka olivat: kulttuurinen kompetenssi hoitotyössä, opiskelijan ohjaus ennen kohdemaahan saapumista ja harjoittelun aikana sekä kieli ja kulttuuri. Näistä keskeisistä kokonaisuuksista muodostuivat MOOC:n moduulit.

Kirjallisuushauilla hankittiin muun muassa sairaanhoitajaopiskelijan harjoittelun ohjaukseen ja vaihto-opiskelijoiden tarpeisiin liittyviä tutkimuksia ja julkaisuja, joiden perusteella määriteltiin kuhunkin kokonaisuuteen keskeinen sisältö. Teoreettista viitekehystä arvioitiin hankkeen maakohtaisissa asiantuntijapaneelissa (n=3) sekä maakohtaisissa vaihto-opiskelijoille suunnatuissa workshoppeissa (n=3). Tässä vaiheessa tunnistettiin osan sisällöstä olevan kaikille maille yhteistä ja sellaisenaan sovellettavissa kaikissa hankkeeseen osallistuvissa maissa. Osa sisällöstä oli kontekstisidonnaista, jolloin kunkin maan osalta tulee kuvata käytännöt heidän näkökulmastaan.

MOOC:n ensimmäinen moduuli kohdistuu kulttuurin merkitykseen ja kulttuurisen kompetenssin kehittymiseen hoitotyössä. Ensimmäinen moduuli on sisällöllisesti identtinen kaikissa maissa toisin kuin kolme muuta moduulia, joista laaditaan maaspesifit versiot. Toisessa moduulissa keskitytään teemoihin, joihin opiskelijan tulisi perehtyä ennen klinistä harjoittelua ja mielellään jo ennen maahan saapumista. Moduulissa kuvataan sairaanhoitajan työtä, koulutusta ja uramahdollisuuksia sekä harjoitteluun liittyviä asioita, kuten opintojen suunnittelua ja vaadittavia rokotuksia. Kolmannessa moduulissa keskitytään kliniseen harjoitteluun, harjoittelukäytänteisiin, harjoittelunohjaukseen ja harjoittelun arviointiin. Neljännessä moduulissa opiskelija saa tietoa kulttuurista ja mahdollisuuksista oppia paikallista kieltä. Kolme ensimmäistä moduulia sisältää tietotestejä ja pohdintatehtäviä, jotka palauttamalla opiskelija voi saada kaksi opintopistettä kumppanikorkeakouluista. MOOC:n etusivulle (Kuva 1.) laadittiin ohjeet sen suorittamiseen sekä Padlet-alusta, jolla käyttäjän on mahdollista esittäytyä ja esimerkiksi kertoa jotain kotimaastaan ja siten mahdollisesti tutustua toisiin vaihto-opiskelijoihin.



**Kuva 1.** MOOC:n etusivu.

Kehittämistä tehtiin yhteistyössä paikallisten sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioiden kanssa, ja Suomessa yhteistyökumppanina olivat HUS Helsingin yliopistollisen sairaalan Naistentautien tulosyksikkö, Vatsakeskus sekä HUSin viestintä. 360°-kuvat otettiin HUSin tiloissa, kuten leikkaussalissa, poliklinikalla ja vuodeosastolla yhteistyössä kliinisten opettajien ja yksikköjen henkilökunnan kanssa. Kehittämiseen ja materiaalin tuottamiseen osallistuivat myös vaihto-opiskelijat, joille hanketyötä tarjottiin projektiopintoina. Lisäksi MOOC:ia olivat kehittämässä hoitotyön opettajat, harjoittelun ohjaukseen osallistuvat sairaanhoitajat sekä kolme ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijaa, jotka suorittivat hankkeessa palvelumuotoilun projektiopintojaan.

## MOOCIN TESTAAMINEN

Covid-19-pandemian aiheuttamien vierailurajoitusten vuoksi 360°-kuvien ottaminen autenttisissa terveydenhuollon ympäristöissä viivästyi useampaan kertaan, joten MOOC:n sisältö tehtävineen jouduttiin pilotoimaan keväällä 2022 ilman virtuaalista 360°-oppimisympäristöä. Pilotoinnissa hyödynnettiin Laurea-ammattikorkeakoulussa käytössä olevaa Canvas-oppimisympäristöä, jonne MOOC:n sisältö vietiin. Canvaasiin upotettiin myös esimerkkinä 360°-kuvaan perustuva virtuaalinen kierros, jonka avulla testikäyttäjät saivat alustavaa ideaa kehitettävästä virtuaalisesta ympäristöstä. MOOC:n sisällölliseen pilottiin osallistui opettajia ja opiskelijoita kaikista neljästä hankemaasta. MOOC:ssa opiskeli 70 testikäyttäjää, joista noin puolet (n=33) vastasi palautekyselyyn. Vastaajien mukaan MOOC:n sisältö auttaa vaihto-opiskelijaa orientoitumaan kliiniseen harjoitteluun kohdemaassa, ja he pitivät 360°-kuvien käyttöä hyvänä ratkaisuna. Saatujen kehittämisselustusten mukaan joitakin opetusvideoita korvattiin lyhyemmällä ja tekstiosuuksia tiivistettiin.

Ensimmäistä versiota MOOC:n virtuaalisesta ympäristöstä ThingLink -alustalla päästiin esittelemään hankkeen disseminaatiotapahtumassa kesäkuussa 2022 Espanjassa Lleidan yliopistossa. Tapahtuman yleisö pääsi tutustumaan MOOC:n virtuaaliseen ympäristöön omilla mobiililaitteellaan heille annetun QR-koodin kautta. 360°-kuviin perustuva virtuaalinen kierros herätti yleisössä paljon kiinnostusta ja ratkaisua pidettiin innovatiivisena. Palautetta kerättiin yleisöltä Padletin avulla, ja sen perusteella sisältö oli relevanttia ja hyvin jäsenneltyä.

Syksyn 2022 aikana Laureaan vaihtoon saapuneet sairaanhoitajaopiskelijat (n=7) testasivat MOOC:ia ja antoivat siitä palautetta. Yleisesti ottaen he pitivät 360°-oppimisympäristöstä, joka oli heille uusi tapa opiskella. Sisällöt ja tehtävät koettiin hyödyllisiksi ja käytännöllisiksi harjoittelun näkökulmasta. Keskeisenä kehittämistarpeena he pitivät selkeämpää navigointia virtuaalisen kierroksen huoneesta toiseen erityisesti mobiililaitetta käytettäessä.

## MITÄ HUOMIOIN 360°-OPPIMISYMPÄRISTÖN KEHITTÄMISESSÄ?

360°-oppimisympäristön kehittämiseen on syytä varata riittävästi aikaa. Kuvauksiin voi aina tulla yllättäviä ja pitkiäkin viivästyksiä, kuten Covid-19-pandemia. Näin ollen on hyvä laatia varasuunnitelmia, kuten tässä tapauksessa tehtiin Canvasin väliaikaisen käytön suhteen. 360°-kuvien ottamisessa on tärkeää huomioida muun muassa tarvittavat luvat, mikä korostuu erityisesti terveydenhuollon toimintayksiköissä. Lupa kuvaukseen toimitiloissa täytyy saada, ja jokaiselta kuvassa esiintyvältä tulee saada kirjallinen suostumus kuvien käyttöön. Potilaita, asiakkaita tai terveydenhuollon ammattilaisia ei terveydenhuollon toimintaympäristöissä pääsääntöisesti voi kuvata.

Ennen kuvauksia on tärkeää laatia suunnitelma kuvauksille. Suunnitelmassa tulee pohtia ennalta muun muassa kuinka monta kuvaa tarvitaan, mitä kuvissa tapahtuu, ketä niissä esiintyy ja millaista välineistöä tarvitaan. Esimerkiksi opiskelijoita voi rekrytoida kuvauksiin toimimaan ammattilaisten ja potilaiden rooleissa, kuten tämän MOOC:n kehittämistyössä tehtiin. Terveydenhuollon toimintayksiköissä kuvattaessa on oleellista tehdä yhteistyötä heidän edustajiensa kanssa jo suunnitteluvaiheessa. Kaikista oleellisinta on määrittellä, kuinka valitut kuvat tukevat virtuaalisen ympäristön pedagogisia tavoitteita, ja kuinka hyvin ne edustavat autenttista ja terveydenhuollon kontekstissa näyttöön perustuva toimintaa. Kuvauksissa tulee huolehtia myös toimintayksikön omista säännöksistä esimerkiksi viestintään liittyen. Care for Europe -hankkeessa tehtiin kiinteää yhteistyötä HUSin viestinnän edustajien kanssa.

Teknisesti hyvälaatuisten kuvien saamiseksi on huomioitava riittävä valaistus ja kameran asettelu. 360°-kuvassa näkyy kaikki tilassa oleva. Ylimääräiset esineet ja tavarat kannattaa siirtää pois tilasta. 360°-kuvista tulee helposti levottoman ja sekavan oloisia, jos niissä on paljon näkyviä tavaroita, ja erityisesti, jos ne ovat epäjärjestyksessä. Toisaalta, jos tarkoitus on kuvata autenttista hoitoympäristöä, kuten leikkaussalia, ei sitä pidä kuvausta varten järjestää liian harmoniseksi – näissä tilanteissa erilaista tavaraa ja laitteistoa tarvitaan ja ne kuuluvat ympäristöön. On tärkeää huolehtia, ettei kuviin tallennu mitään henkilötietoja tai muita tietoja, joita ei pidä jakaa avoimesti. Tätä tulee arvioida kuvauksia suunnitellessa, toteutettaessa ja kuvausten jälkeen.

Kehitettäessä virtuaalista oppimisympäristöä kansainvälisessä yhteistyössä tulee väistämättä esiin kulttuuriset erot ja yhtäläisyydet maiden välillä. Sairaanhoitajan työnkuvassa voi olla eroja esimerkiksi työn autonomisuuden asteessa ja tyypillisissä työtehtävissä (WHO 2019). Virtuaalisen oppimisympäristön tulisi olla eri maissa mahdollisimman yhdenmukainen, mutta kuitenkin maakohtaiset erityispiirteet huomioiva – sen



tulisi siis edustaa hoitotyötä mahdollisimman autenttisesti. Huolellinen teoreettisen viitekehyksen ohjaama suunnitelma kuvauksille ja virtuaalisen ympäristön rakentamiselle onkin tärkeä.

## HANKKEESSA KEHITETYN 360°-OPPIMISYMPÄRISTÖN KÄYTTÖMAHDOLLISUUDET HOITOTYÖN KOULUTUKSESSA JA PEREHDYTYKSESSÄ

Hankkeessa kehitettyä MOOC:ia voidaan hyödyntää myös itsenäisenä 360°-oppimisalustana. Hankkeessa kehitettyä virtuaalista 360°-oppimisympäristöä voidaan käyttää pedagogisena työkaluna esimerkiksi opiskelijoiden ohjauksessa. Opiskelija voi navigoida ympäristössään omien osaamistarpeiden tai mielenkiinnon mukaan ja 360°-oppimisympäristön osia voidaan hyödyntää itsenäisinä kokonaisuuksina, kun halutaan kuvata esimerkiksi hoitotyön koulutusta Suomessa tai suomalaista kulttuuria. Oppimisympäristö toimii myös ennakkomateriaalina, jos esimerkiksi halutaan hyödyntää käänteisen oppimisen menetelmää kansainvälisten opiskelijoiden ohjauksessa ja perehdytyksessä. 360°-oppimisympäristö on suunniteltu vastaamaan kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden tarpeita, mutta sitä voi hyvin hyödyntää myös muiden kansainvälisten opiskelijoiden perehdytyksessä tai esimerkiksi hoitotyön koulutuksen tai sairaanhoitajan työn markkinoinnissa.

Kaikilla Suomeen vaihtoon tulevilla sairaanhoitajaopiskelijoilla ei ole mahdollisuutta tehdä klinistä harjoittelua, joten 360°-oppimisympäristön avulla myös he voivat tutustua suomalaiseen terveydenhuollon toimintaympäristöön, vaikka eivät sinne itse fyysisesti pääsekään. 360°-oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden kotikansainvälistymiseen myös niille opiskelijoille, joilla ei ole mahdollisuutta lähteä kansainväliseen vaihtoon koulutuksen aikana. 360°-oppimisympäristöä voitaisiin tulevaisuudessa hyödyntää myös muun muassa maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien perehdyttämisessä.

Covid-19-pandemian ja mahdollisten tulevien pandemioiden tai muiden poikkeustilojen aiheuttamien vierailurajoitusten aikana virtuaaliset oppimisympäristöt voivat tuoda autenttisia klinisiä toimintaympäristöjä lähemmäksi opiskelijoita. Esimerkiksi opiskelijaryhmien tutustumiskäynteihin voidaan suhtautua kriittisesti terveyturvallisuuden näkökulmasta, jolloin virtuaalinen vierailu on potentiaalinen vaihtoehto. Jatkossa 360°-kuviin perustuvia virtuaalisia oppimisympäristöjä voisi kehittää toimintaympäristöihin ja tilanteisiin, joihin pääsee vain harvoin harjoitteluun, ja näin mahdollistaa muun muassa hoitotyön päätöksenteon pohdinta myös näissä tilanteissa.

### TUTUSTU MOOC:IIN!



## **INFOLAATIKKO 1 MITÄ TULEE HUOMIOIDA 360°-OPPIMISYMPÄRISTÖÄ LAADITTAESSA?**

- Oppimisympäristön laadintaa ohjaavan viitekehysten määrittely on kehittämistyön lähtökohta.
- Sopivan alustan valinta käyttötarkoitus ja vaadittava avoimuus huomioiden.
- Riittävän joustava aikataulu ja varasuunnitelmat auttavat tiukoissa tilanteissa.
- Tekniikka vaatii perehtymistä, mutta on melko helposti omaksettavaa ja innostavaa – sitä ei kannata suotta pelätä.
- Kuvaamiselle kannattaa laatia selkeä suunnitelma määrittäen, mitä kuvissa tapahtuu ja mitä niiden halutaan ilmentävän.
- Kuvausympäristöön kannattaa kiinnittää huomioita muun muassa valaistuksen, tietosuojan ja esteettisyyden suhteen.
- Virtuaalisen oppimisympäristön kehittämisessä luovuus pääsee kukoistamaan, mutta on syytä samalla arvioida, kuinka se tukee pedagogisia tavoitteita.

## Lähteet

**Botha, S., de Wet, L. & Botma, Y. 2021.** Undergraduate nursing student experiences in using immersive virtual reality to manage a patient with a foreign object in the right lung. *Clinical Simulation in Nursing* 56, 76-83.

**Chen, F., Leng, Y., Ge, J., Wang, D., Li, C., Chen, B. & Sun, Z. 2020.** Effectiveness of virtual reality in nursing education: Meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research* 22, e18290.

**Choi, J., Thompson, C., Choi, J., Waddill, C. & Choi, S. 2022.** Effectiveness of immersive virtual reality in nursing education: Systematic review. *Nurse Educator* 47 E57-E61. Doi:10.1097/NNE.0000000000001117

**Fealy, S., Jones, D., Hutton, A., Graham, K., McNeill, L., Sweet, L. & Hazelton, M. 2019.** The integration of immersive virtual reality in tertiary nursing and midwifery education: A scoping review. *Nurse Education Today* 79, 14-19.

**Koivula, M. & Salminen, L. 2016.** Hoitotieteen didaktiikka. Teoksessa Koivula, M., Wärnå-Furu, C., Saarinen, T., Ruotsalainen, H. & Salminen, L. (toim.) *Terveysalan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 50-56.

**Kononowicz, A., Berman, A., Stathakarou, N., McGrath, C., Bartyński, T., Nowakowski, P., Malawski, M. & Zary, N. 2015.** Virtual Patients in a Behavioral Medicine Massive Open Online Course (MOOC): A Case-Based Analysis of Technical Capacity and User Navigation Pathways *JMIR Medical Education* 1, e8

**Kokko, T., Spens, K., Aholainen, R., Hakala, J., Hokkanen, J., Holmström, S., Lundin, K., Lähdeniemi, S., Paakkanen, I. & Vihma-Purovaara, T. 2020.** Yhteistyössä maailman parasta - Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjausten 2017-2025 seuranta ja kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:14. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 7.12.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-709-3>

**Longhini, J., De Colle, B., Rossettini, G. & Palese, A. 2021.** What knowledge is available on massive open online courses in nursing and academic healthcare sciences education? A rapid review. *Nurse Education Today* 99, 104812.

**Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H., Tuomikoski, A. & Kääriäinen, M. 2016a.** Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies* 54, 173-187.

**Mikkonen, K., Elo, S., Tuomikoski, A. & Kääriäinen, M. 2016b.** Mentor experiences of international healthcare students' learning in a clinical environment: A systematic review. *Nurse Education Today* 40, 87-94.

**Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020.** Eurostudents VII- Opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 6.12. 2022.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>

**Jokelainen, M., Jumisko, E., Kullas-Nyman, L., Kylmälä, A., Lehtola, K., Ritsilä, J. & Suua, P. 2020.**

Terveysalan harjoittelun laatusuosituksat ammattikorkeakouluille. Viitattu 5.12. 2022

<https://amkterveysala.files.wordpress.com/2020/04/laatusuosituksat-2020-julkaisu.pdf>

**Opetushallitus. 2022.** Korkeakoulujen opiskelijaliikkuvuus on elpynyt koronan jäljiltä – yhä harvempi vaihtoon lähtijä opiskelee ammattikorkeakoulussa. Viitattu 7.12.2022. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/korkeakoulujen-opiskelijaliikkuvuus-elpynyt-koronan-jaljilta-yha-harvempi-vaihtoon>

**Virtanen, M. 2018.** The development of ubiquitous 360° learning environment and its effects on students' satisfaction and histotechnological knowledge. Oulun yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Viitattu 5.12.2022. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218298>

**Rafferty, A., Busse, R., Zander-Jentsch, B., Sermeus, W. & Bruyneel, L. (eds.). 2019.** Strengthening health systems through nursing: evidence from 14 European countries. World Health Organization. Regional Office for Europe, European Observatory on Health Systems and Policies. Health Policy Series: 52 Viitattu 7.12.2022. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326183>



## 4 Aistien-tila kulttuurienvälisessä oppimisessa

Minttu Rätty

**M**ONIAISTINEN TILA ON toiminut Laureassa jo vuodesta 2009. Tilan käyttöä on kehitetty erilaisissa verkostoissa muun muassa avoimena oppimisympäristönä ja kotoutumisen tuen välineenä. Menetelmää päätettiin kutsua Aistien-menetelmäksi ja tilaa Aistien-tilaksi. (Rätty ym. 2015; Kuparinen ym. 2019.) Erasmus+ -rahoitteisen DISC-hankkeen (2018-2022) aikana tilaa hyödynnettiin ja menetelmää kehitettiin edelleen. Kantavana ideana Aistien-menetelmässä on ollut kohtaamisten edistäminen elämyksellisen ja yhteisöllisen tilan suunnittelu- ja rakentamisprosessin avulla. Kohtaamisten edistäminen on nykyään entistä ajankohtaisempaa: tarvitsemme menetelmiä, joissa maahanmuuttajat ja pakolaiset voivat tulla nähdyksi ja kuulluksi.

Artikkelissa kuvataan opiskelijaprojekteja DISC-hankkeen aikana sekä sitä, miten tarinallisuus ja moniaistisuus edistivät monikulttuurisen kompetenssin oppimista. Aistien-tila antoi turvallisen paikan yhdenvertaiseen kohtaamiseen, toiseuden kokemusten kuulemiseen ja erilaisten narratiivien näkyväksi tekemiseen.

### MONIKULTTUURISTA OPPIMISTA

Monikulttuurisuus tarkoittaa yksinkertaisimmillaan etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta, mutta normatiivisena tai poliittisena käsitteenä se sisältää tavoitteen tasa-arvoisesta kohtaamisesta sekä yhteiskunnan muuttumisesta kanssakäymisen myötä (Saukkonen 2020). Yhteiskunnallisen muutoksen lisäksi monikulttuurisuus-käsite sisältää ajatuksen kulttuurin muutoksesta. Kulttuuri voidaan määritellä ikään kuin nesteenä, jossa kulttuurit sekoittuvat olematta selvärajaisia. Kulttuureja muokataan jatkuvasti ihmisten toimesta ja toisaalta yksilöt kuuluvat moneen eri kulttuuriseen ryhmään, joiden jäsenyyttä he tulkitsevat yksilöllisesti. (Mikander, Zilliacus & Holm 2018; Bauman 2011.)

Viime vuosina sosiaalialalla kulttuurinen kompetenssi on määritelty sosiokonstruktivistisen tiedonkäsit-  
tyksen pohjalta: todellisuus on yhteisössä rakennettua, ja vastavuoroisesti erilaiset todellisuudet muovaavat  
yksilöiden maailmankuvaa. Kulttuurinen kompetenssi on yksilön näkökulmasta elinikäinen oppimisprosessi  
(Azzopardi 2020). Sue (2016) on määritellyt erityisesti sosiaalityössä tarvittavaa kulttuurista kompetenssia,  
joka sisältää tietoisuuden omista arvoista ja asenteista, ymmärrystä asiakkaan maailmankuvasta ja elämänti-  
lanteesta, sekä organisaation ja yhteiskunnan valtasuhteista. Kulttuurinen kompetenssi on myös kykyä toimia  
erilaisissa tilanteissa ja kehittää aktiivisesti työtään.

Käytän tässä artikkelissa monikulttuurinen kompetenssi -käsitettä. Monikulttuurinen sosiaalialan kom-  
petenssi on Suen mukaan vielä kulttuurista kompetenssia monitahoisempi käsite. Se sisältää ymmärryksen  
työn kulttuurisidonnaisuudesta ja kyvyn arvioida ja hyödyntää työssään sekä universaaleja että toisaalta myös  
kulttuurisidonnaisia näkökulmia ja työmenetelmiä. (Sue 2016.)

Aistien monipuoliseen hyödyntämiseen perustuvan Aistien-menetelmän avulla monikulttuurisen kompe-  
tenssin oppiminen tapahtuu projekteissa, joissa Laurean opiskelijat yhteistyössä maahanmuuttajien kanssa  
toimivat tiiminä. Tarkoituksena on tarkastella jotain teemaa tai asiaa maahanmuuttajien näkökulmasta.  
Projektityö kehittää taitoja toimia monikulttuurisessa tiimissä ja tunnistaa työskentelyyn liittyviä kulttuuri-  
näkökulmia.

## TARINALLISUUS JA MONIAISTISUUS OPPIMISEN TAUSTALLA

Ihminen hahmottaa maailmaa kehonsa kautta ja muodostaa aistiensa kautta kuvan itseään ympäröivistä  
asioista ja ilmiöistä. Tämän vuoksi eri aistien kautta tulevat kokemukset edistävät hyvinvointia ja oppimista.  
Moniaistisia prosesseja hyödynnetään eri tavoin eri alojen oppimisessa; esimerkiksi matematiikan ja kielten  
oppimisessa on hyödynnetty kahden eri aistin kautta havaittuja ärsykeitä. Toisaalta eri aistien kautta tulevat  
aistielämykset aktivoivat oppijan muistia yhdistämään asioita aiemmin opittuun. Laurean Aistien-tilassa mo-  
niaistisuutta hyödynnetään elämyksellisenä oppimisympäristönä, joka innostaa opiskelijoita keskittymään  
asiaan tai ilmiöön ja kokemaan asioita kokonaisvaltaisesti. Kokemuspohjainen ja käytännönläheinen projek-  
tioppiminen tarjoaa vaihtoehdon kognitiivisille oppimiselle. (Räty & Wikström 2022.)

Aistien-tilojen rakentaminen voidaan nähdä yhtenä tarinankertomistapana. Tarinan ei tarvitse olla teks-  
tiä, vaan se voi olla ääntä, kuvaa tai liikettä tai niiden yhdistelmä. Tarina elää, kun kertoja – tai kuuntelija  
- muuttaa näkökulmaa. Aistien-tilassa on kyse erityisesti kehollisesta tarinasta (engl. embodied story, em-  
bodied narrative). Asioiden koskettaminen ja käsittely, katsominen ja huomion kohdistaminen johonkin ovat  
kehollisia kognitioita, jotka auttavat ihmistä jäsentämään maailmaa ja kertomaan itsestä tarinaa (THL).

## AISTIEN-TILAN RAKENTAMINEN YHTEISÖLLISENÄ PROSESSINA

Aistien-tilaa hyödynnettiin vuosina 2020 - 2021 muun muassa Kulttuuriset kohtaamiset ja kotoutumisen  
tukeminen sekä Moninaisuuden ja monikulttuurisuuden perusteet -opintojaksoilla. Opiskelija tai opiskelijapari  
työskenteli maahanmuuttajataustaisen asiakkaan/yhteistyökumppanin kanssa tiiminä. Projekteissa oli  
tarkoituksena hyödyntää moniaistisuutta ja elämyksellisyyttä oppimisen, vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin  
edistäjänä.

Projektin alussa tiimi suunnitteli yhdessä tilan tavoitteen ja sitä kautta myös tilan toteutuksen ja projektin  
kulun. Tarkoituksena oli rakentaa tila asiakkaalle/yhteistyökumppanille itselleen tärkeästä aiheesta. Projekti

antoi mahdollisuuden pohtia itselle tai ryhmälle tärkeää teemaa ja eri yksilöiden näkökulmia siihen. Esimerkiksi kun tiimi rakensi maahanmuuttajanuoren kotimaata kuvaavan tilan, nuori pystyi samalla pohtimaan omaa identiteettiään, kulttuuriaan ja sitä mikä hänelle on tärkeää. Jos tila rakennettiin tiettyä kohdeyleisöä varten, se myös määritteli tilan sisältöä. Joissain projekteissa tiimi sai itse päättää, ketä se tilaan kutsuu.

Tiimi suunnitteli ja toteutti tilan kuva- ja äänimaailman sekä sisustuksen. Lisäksi tiloissa oli jotain kosketeltavaa sekä haisteltavaa ja maisteltavaa. Tilan rakentamisessa käytettiin Aistien-tilan varastossa olevia pieniä sisustuselementtejä ja muita tavaroita. Joskus tavaroita tuotiin myös kotoa.

Tila ei kuitenkaan ollut näyttely eikä autenttinen kopio aiheesta, vaan sen tarkoituksena oli tuoda esiin itselle tärkeitä näkökulmia aiheesta. Kuva 1 esittää opiskelijoiden rakentamaa ”vappu”-aiheista tilaa. Tilassa kolmelle seinälle heijastettu maisema, aiheeseen sopiva äänimaailma, tilan koristelu sekä maisteltavaksi tarkoitettu sima ja munkit johdattelivat tilassa kävijät keskustelemaan vapputraditioista sekä Suomessa että maailmalla.



*Kuva 1. Opiskelijoiden rakentama Aistien-tila vapputeemalla. Kuva Minttu Rätty.*

Valmis tila oli avoinna joko jollekin valitulle kohderyhmälle tai julkisesti. Tilan rakentajat useimmiten ”isännöivät” tilaa. Tilan tarkoituksena oli herättää ajatuksia ja muistoja sekä houkutella keskustelemaan ja pohtimaan yhdessä. Moniaistisuus herätti usein myös tunteita, jotka ovat tärkeä osa kohtaamista ja oppimista. Opiskelijaprojektin eteneminen on kuvattu kuviossa 1.



**Kuva 2.** Opiskelijaprojektin eteneminen. Kuva: Minttu Rätty.

Taulukkoon 1 on koottu vuonna 2019-2021 Aistien tilassa toteutetut kulttuurien kohtaamiseen liittyvät opiskelijaprojektit. Suurin osa projekteista oli ryhmätöitä, jotka Laurean opiskelijat tekivät kotouttamiskoulutuksen opiskelijoiden tai Laurean kiinalaisten tutkinto-opiskelijoiden kanssa. Koronan vuoksi osa projekteista toteutettiin vain kahden hengen ryhmissä, jolloin Laurean opiskelija ja maahanmuuttajataustaisen kumppani toimivat työparina. Esiteltyihin projekteihin osallistui yhteensä 47 Laurean opiskelijaa ja 40 nuorta maahanmuuttajaa.



**Taulukko 1.** Aistien-tilan opiskelijaprojektit vuosina 2019-2021.

| PROJEKTI   | TOIMIJAT   | TILASSA VIERAILIJAT   | TOIMINNAN TARKOITUS   |
|--|--|---|---|
| Kiinalainen uudenvuoden tapahtuma  | 16 sosionomiopiskelijaa kiinalaisten opiskelijoiden ryhmästä   | Noin 75 Laurean tutkinto- ja vaihto-opiskelijaa, Laurean henkilökunta | Kertoa kiinalaisesta kulttuurista, tavoista ja elämästä Laurean opiskelijoille ja henkilökunnalle.  |
| Pienryhmätoiminta kolmessa ryhmässä itse valitusta teemasta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• häät</li> <li>• juhlat</li> <li>• "lempipaikkani"</li> </ul> Ryhmissä jaettiin omia traditioita ja muistoja. | 10 Laurean sosiaalialan opiskelijaa ja 14 opiskelijaa Vantaan aikuisopiston nuorten maahanmuuttajien kotoutumiskurssilta                     | Noin 20 aikuisopiston opiskelijaa                                     | Oppia monikulttuurista vuorovaikutusta ja pohtia omaa kulttuuri-identiteettiä, aikuisopistolaisten tavoitteena puhua ja oppia suomea.                             |
| Menetelmän esittely DISC-projektiryhmälle: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pakolaisen tarina; miten elää nuorena maahanmuuttajana Suomessa</li> <li>• kotimaan perinnetaru</li> </ul>                     | 8 Varian maahanmuuttajille suunnatun media-alan koulutuksen opiskelijaa  | DISC -projektiryhmä (7 vierasta neljästä eri maasta)                  | Nuorten voimaantuminen, kotimaassa media-alalla saatujen taitojen hyödyntäminen ja näkyväksi tekeminen.<br><br>Menetelmän esittely kansainvälisille kumppaneille. |
| Pienryhmätoiminta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• maahanmuuttajien kulttuuri näkyväksi</li> </ul>  | 10 Laurean sosiaalialan opiskelijaa ja 9 Laurean sairaanhoitajaopiskelijaa Kiinasta sekä muita maahanmuuttajataustaisia yhteistyökumppaneita | Ei vierailijoita  | Oppia tuntemaan toisensa ja erityisesti maahanmuuttajien taustaa, järjestää kohtaamisia korona-aikana.  |
| Pienryhmätoiminta: <ul style="list-style-type: none"> <li>• joulukuukausi</li> <li>• vappu</li> <li>• uusivuosi</li> </ul>   | 7 Laurean sosiaalialan opiskelijaa ja 12 opiskelijaa Vantaan aikuisopiston nuorten maahanmuuttajien kotoutumiskurssilta                      | Ei ryhmän ulkopuolisia vierailijoita                                  | Oppia monikulttuurista vuorovaikutusta, aikuisopistolaisten tavoitteena puhua ja oppia suomea.  |

## MONIKULTTUURINEN KOMPETENSSI – OSAAMINEN OSANA PROJEKTIOPPIMISTA

Projektit olivat merkityksellistä yhteistyökumppaneina toimineiden maahanmuuttajien kannalta. He arvostivat mahdollisuutta kohdata suomalaisia opiskelijoita ja tehdä yhteistyöprojekteja, joissa voi oppia ja käyttää suomen kieltä, sekä oppia samalla suomalaisesta kulttuurista ja tavoista. Tässä artikkelissa keskityn kuitenkin Laurean opiskelijoiden oppimiskokemuksiin heidän tekemiensä raporttien ja blogien perusteella.

Ensinnäkin projektityö lisäsi opiskelijoiden tietoisuutta omista arvoista ja asenteista sekä ymmärrystä kulttuurin muutoksesta. Projektin aikana opiskelijat pohtivat omaa suomalaista kulttuuriaan, arvoja ja normeja ja sitä, miten ne peilautuvat maahanmuuttajien todellisuuteen. Maahanmuuttajien rakentamat suomalaisen kulttuuriin liittyvät tilat ja niiden yhdessä rakentaminen olivat monelle suomalaiselle opiskelijalle kurkistus toiseen näkökulmaan omasta kulttuurista, sen arvoista ja norjeista. Kaikissa projekteissa pyrittiin tasavertaiseen kohtaamiseen. Erityisesti tämä korostui, kun luotiin tiloja eri kulttuurien näkökulmasta: miltä uusi vuosi näyttää eri puolilla maailmaa? Mitä tapoja, arvoja ja tulevaan tai menneeseen viittaavia symboleita juhlintaan liittyy?

Projektityöskentelyssä tavoitteena oli tutustua myös maahanmuuttajataustaiseen asiakkaaseen tai yhteistyökumppaniin ja hänen taustaansa, kulttuuriinsa ja elämäntilanteeseen. Toiseen kulttuuriin tutustuminen tapahtui vuorovaikutuksessa koko toiminnan ajan. Tavoista, traditioista ja niiden merkityksistä keskusteltiin tilan suunnittelu- ja toteutusprosessin aikana. Lisäksi valmiissa tilassa oli mahdollisuus pysähtyä, ja nauttia yhdessä tehdystä lopputuloksesta.

*“Opiskelijana pääsin kurssin kautta piipahtamaan eri kulttuurin tunnelmissa, maisemissa ja musiikissa sekä maistelemaan uusia makuja. Oppiminen teorian lisäksi tapahtui pitkälti myös itselläni elämyksellisesti ja tulen muistamaan tämän kokemuksen positiivisena tapana helpottaa vuorovaikutusta, luoda yhteisöllisyyttä, voimaannuttaa sekä ymmärtää erilaisuutta.”*

Projekteihin liittyi vahvasti yhdessä toimiminen ja toiminnallisuus. Yhdessä tekemisen tarkoituksena oli antaa opiskelijoille valmiuksia toimia erilaisissa asiakastilanteissa.

Monikulttuurinen kompetenssiin liittyy asiakkaiden yksilöllinen huomioiminen ja sopivan työmenetelmän käyttäminen (Sue 2016) Opiskelijat saivat yhteistyössä maahanmuuttaja-asiakkaiden tai yhteistyökumppaniensa kanssa suunnitella koko projektin. Opiskelijat joutuivat pohtimaan innostamisen ja osallistamisen teemoja ryhmässä, jossa taustat ja kielitaito olivat hyvin erilaisia.

*“Halusimme, että kaikki tuntisivat itsensä hyödyllisiksi ja tärkeiksi, joten tilaa rakentaessa ja esiteltäessä nuoret valitsivat itselleen sopivia tehtäviä.”*

Avoimen tehtävänannon tarkoituksena oli edistää opiskelijoiden kykyä toimia erilaisissa tilanteissa ja kehittää aktiivisesti työtään. Osallisuuden edistäminen ja kotoutumisen tukeminen ovat monikulttuuriseen kompetenssiin liittyviä taitoja, joita projektityöllä pyrittiin harjoittelemaan.

*“Pyrimme toiminnassamme aitoon dialogiin ja tasavertaiseen kohtaamiseen ja uskomme sen - tai jo siihen pyrkimisen - opettaneen meitä entistä paremmin kohtaamaan opintojakson tavoitteiden mukaisesti itsellemme vieraita kulttuureja ja niiden edustajia.”*

Käytännönläheinen projekti mahdollisti siis tasavertaisen työskentelyn eritaustaisten tiimiläisten kesken ja antoi näin toiminnallisia valmiuksia monikulttuuriseen työhön. Vaikka itse projekti ei sisältänyt yhteiskunnallista näkökulmaa suoraan, valmis tila viritti usein syvällisempiinkin keskusteluihin. Tutuksi tullessa pari- tai ryhmätyöskentelyssä turvallinen tila loi mahdollisuuden jakaa maahanmuuttajuuteen tai elämäntilanteeseen liittyviä vaikeampia kokemuksia, kuten yksinäisyyttä, koti-ikävää tai huolta tulevaisuudesta.

Opiskelijoiden blogit ja raportit osoittavat, että he ovat osanneet yhdistää toiminnan teoreettiseen viitekehykseen. Sosiokulttuurisen innostamisen, ohjaamisen, identiteettineuvottelun ja kotoutumisen tukemisen lisäksi yhteistyökumppanien tarinoiden kautta myös erilaiset globaalit ilmiöt, kuten transnationalisuus, globaali muuttoliike ja pakolaisuus ilmiönä on linkitetty projektitoimintaan. Tätä kautta opiskelijat ovat saaneet taitoja analysoida kohtaamaansa epätasa-arvoa ja valtasuhteita (vrt. Sue 2016).

*”Luennoilla tarjotut faktat ja peruskäsitteiden määrittely johdattelivat keskusteluihin, joissa nämä asiat saivat usein omakohtaisia kokemuksia ympärilleen ja näin muodostivat uuden syvemmän ymmärryksen näistä teemoista.”*

## AISTIEN-TILA YHDENVERTAISUUDEN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Projektin aikana opiskelijat oppivat Suen (2016) kuvaamia monikulttuurisen kompetenssin eri osa-alueita. Aistien-tilassa toimiminen mahdollisti opiskelijoille kulttuurin käsitteen pohtimisen. Yhdessä tekeminen antoi myös tilaisuuden harjoitella asiakkaiden kohtaamista ja heidän kanssaan toimimista. Maahanmuuttajataustaisten yhteistyökumppanien tarinat toivat perspektiiviä kotoutumisen ja integraation teoreettisen tarkasteluun. Oli tärkeää, että tehtäviin liittyi kotoutumisen teoriaan tutustumista ja raportointia, mikä auttoi opiskelijoita syventämään osaamistaan.

Tarinankertominen, elämyksellisyys ja niiden kautta tunteiden liittäminen opetukseen ovat yhä enemmän pedagogisen keskustelun ja tutkimuksen kohteena (Kinossalo 2020). Nyt moni opiskelija mainitsi vaikuttavimmaksi asiaksi maahanmuuttajien tarinat, joita projektin aikana tai erityisesti valmiissa tilassa oleskeltaessa oli kuullut. Monikulttuurisen kompetenssin oppimisessa on tärkeää tunnistaa myös lähiyhteisön heikoimmassa asemassa olevien ryhmien ongelmia ja tarttumaan niihin (Sleeter 2014). Parhaimmillaan Aistien-tilan projektit tukevat ja voimaannuttavat maahanmuuttajataustaisia yhteistyökumppaneita.

Aistien-tila rakennettiin Laureaan edistämään ja tekemään monikulttuurisuutta näkyväksi. Aistien-tilan tavoite on ollut rakentaa eri taustaisten opiskelijoiden välille yhteistyötä ja luottamusta. Tila luo puitteet tarinallisuuden ja elämyksellisyyden liittämisen osaksi opetusta. Aistien-tilaa voidaan hyödyntää laajasti erilaiseen oppimiseen – toiminnallisuus, elämyksellisyys ja tunteiden käsittely turvallisessa ympäristössä avaavat mahdollisuuden erilaisille oppimisen teemoille.

Sen lisäksi että tilassa tehdyt projektit lisäävät yhteistyötä eritaustaisten opiskelijoiden välillä, tila tuottaa myös erinomaisen mahdollisuuden tehdä yhteistyötä korkeakoulu yhteisön ulkopuolella. Aistien-menetelmän soveltamismahdollisuudet ovat lähes rajattomat.

## Lähteet

- Azzopardi, C. 2020.** Cross-Cultural Social Work: A Critical Approach to Teaching and Learning to Work Effectively across Intersectional Identities. *The British journal of social work*, 50(2), 464-482.  
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz169>
- Bauman, Z. 2011.** Culture in a liquid modern world. Cambridge: Polity.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004.** Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Kinossalo, M. 2020.** Tarinan Voima Opetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kuparinen, K. & Rätty, M. (toim.) 2019.** Elämyksillä osaksi yhteiskuntaa - hankkeen satoa. Laurea-ammattikorkeakoulu, Laurea Julkaisut 111. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-516-0>
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. 2018.** Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9 (1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Rätty, M., Sivonen, S., Saarela, J., Laurikainen, H. & työryhmä. 2015.** Aistien-menetelmä. Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-398-2>
- Rätty, M. & Wikström, T. 2022.** Multisensory Space Handbook. Laurea-ammattikorkeakoulu, Laurea Julkaisut 188. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-644-0>
- Saukkonen, P. 2020.** Vimmainen maailma: Kirjoituksia muuttoliikkeestä, monikulttuurisuudesta ja nationalismista. Siirtolaisuusinstituutti.
- Sleeter, C. E. 2015.** Deepening social justice teaching. *Journal of Language and Literacy Education*.  
[http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/SSO\\_Feb2015\\_Template.pdf](http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/SSO_Feb2015_Template.pdf)
- Sue, D. W. 2016.** Multicultural social work practice: A competency-based approach to diversity and social justice (Second edition.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2022.** Tarinallisuus osallisuuden edistämisen keinona. Viitattu 9.12.2022 <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-edistamisen-mallit/uudista-asiakastyota-luovasti-ja-leikkisasti/tarinallisuus-osallisuuden-edistamisen-keinona>



Euroopan unioni  
Euroopan aluekehitysrahasto

Vipuvoimaa  
EU:lta  
2014–2020



Uudenmaan liitto  
Nylands förbund

## 5 Osaamisen kehittämistä yrittäjille pieni pala kerrallaan

Maija Isaksson & Tarja Laakkonen

**M**AAILMAN MUUTTUESSA MYÖS työelämä ja työelämän tarpeet muuttuvat. Työelämässä jatkuva oppiminen on oleellinen tekijä kilpailukyvyyn ylläpitämiseksi. Työelämän osaamistarpeisiin onkin tarjolla monenlaisia koulutuksia ja kursseja, joiden avulla voi kehittää osaamistaan, ja näiden joukkoon kuuluvat myös *pienet osaamiskokonaisuudet eli mikrokurssit*. Nämä pienet osaamiskokonaisuudet tarjoavat aiempaa joustavampia ja modulaarisempia oppimismahdollisuuksia sekä tukevat elinikäistä oppimista. Tässä artikkelissa keskitymme esiin tulleisiin havaintoihin, jotka ovat syntyneet yrittäjille räätälöityjen pienten osaamiskokonaisuuksien ja oppimateriaalien kehittämisestä ja tarjoamisesta.

### PIENI OSAAMISKOKONAISUUS VAI MIKROKURSSI?

Koulutusta voi lähestyä monin eri tavoin. Elinikäisen oppimisen näkökulma on vaikuttanut oppimisen tapojen kehittämiseen. Koulutusta on pilkottu hyvinkin pieniin osiin, ja taustalta löytyy englanninkielinen käsite ”micro credential”. Se on käännetty suomeksi eri tavoin, kuten pieneksi osaamiskokonaisuudeksi, pien-suoritteeksi, mikrokurssiksi tai aiemmin myös mikrotutkinnoksi. Koska terminologiasta ja käsitteestä on ollut erilaisia käännöksiä ja näkemyksiä, on käsitteen määrittely käynnistetty sekä EU:n tasolla että Suomessa. Suomessa micro credential -termiä määritellään muun muassa OKM:n kansallisen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategialuonnoksessa sekä Opetus- ja koulutussanasto OKSA:ssa. (OKM 2022a; Opetus- ja koulutussanasto 2022, 150.)

Pienet osaamiskokonaisuudet nähdään keskeisenä osana jatkuvaa oppimista, joten myös sen vuoksi käsitteen, laadunvarmistamisen ja joustavuuden määrittely on tärkeää. (Euroopan komissio 2022; OKM 2022a.) OKM:n määrittely pohjautuu EU-neuvoston määrittelyyn sekä European Higher Education Area EHEAn antamiin linjauksiin, joiden mukaan pieni osaamiskokonaisuus on ”pieni määrä opintoja tai hankittua

osaamista, johon liittyvät osaamistavoitteet on kuvattu, jonka laajuus on määritetty (1-59 opintopistettä), joka on arvioitu luotettavasti ja josta annetaan oppijan omistuksessa ja hänen jaettavissa oleva sähköisesti hyödynnettävissä oleva todistus". (OKM 2022b, 25-26.)

EU-neuvoston määrittelyn mukaan micro credential -termi tarkoittaa pieniä osaamiskokonaisuuksia, jotka mahdollistavat tietojen, taitojen ja osaamisen kohdennetun ja joustavan hankkimisen nopeasti muuttuvassa ympäristössä. Opinnot eivät suoraan johda tutkintoon, mutta niillä voidaan täydentää jo olemassa olevaa tutkintoa. EU-neuvoston suosituksessa opintojen oppimistulokset on arvioitu avointen ja selkeästi määriteltyjen kriteerien perusteella ja oppija saa suorituksesta siirrettävissä olevan, mieluiten sähköisen osaamistodistuksen. (Euroopan komissio 2022; Tuomi, 2022.)

OKM:n käynnistämässä pienten osaamiskokonaisuuksien määrittelytyössä termi "micro credential" on käännetty pieneksi osaamiskokonaisuudeksi (Digivisio 2022) ja pieni osaamiskokonaisuus -termiä käytetään jo useasti OKM:n materiaaleissa. Vaikka virallinen suomenkielinen nimitys ja määritelmä termiltä "micro credential" vielä puuttuukin, ovat esimerkiksi useat ammattikorkeakoulut lähteneet kehittämään erilaisia ratkaisuja pienistä osaamiskokonaisuuksista. Monet toimijat käyttävät kokonaisuuksista myös termiä mikrokurssi, jolla he viittaavat yrityksille ja työelämälle suunnattuihin pieniin, helposti omaksuttaviin opintokokonaisuuksiin (Kopeli 2022; Marin 2022; Pulkkinen, Parkkonen & Numento 2020).

Kerromme tässä artikkelissa 3UAS4EER-hankkeessa tehdystä kehittämistyöstä, jonka aikana micro credential -termille ei ollut olemassa vielä vakiintuneita termejä tai selkeää ohjeistusta. Päädyimme käyttämään tässä artikkelissa termejä mikrokurssi ja myöhemmin pikaoppi. Valitsemallamme termillä mikrokurssi pyrimme viestimään muun muassa kurssien rajatusta laajuudesta. Tarkemmin hankkeemme tekemiin määritelmiin ja havaintoihin menemme seuraavissa luvuissa.

## MIKROKURSSEJA YRITTÄJIEN TARPEISIIN

Mikrokurssien rakentaminen on aloitettu Laureassa muun muassa Helsinki-Uusimaa - kestävä ja digitaalinen yrittäjyysalue 2021–2022 (3UAS4EER) -hankkeessa. Hankkeen tavoitteena on edistää pienten ja keskusuurten (pk-) yritysten digivihreää siirtymää. Yksi hankkeen alatavoitteista on rakentaa mikrokursseja, joiden avulla mikroyrittäjät, pk-yritykset ja yrittäjiksi aikovat voivat saada uutta osaamista. Hankkeen suunnitteluvaiheessa oli huomattu, että pienissä ja keskusuurissa yrityksissä kehityskohteina ovat erityisesti digitaalinen myynti ja markkinointi sekä viestintä. Todettiin myös, että digitaaliset teknologiat, palvelullistaminen ja järjestelmäajattelu ja niihin liittyvä liiketoiminnan kehittäminen kaipaavat täydennystä.

Mikrokurssien työstäminen aloitettiin varsinaisesti syksyllä 2021 pk-yritysten haastatteluilla, joilla 3UAS4EER-hankkeessa pyrittiin kartoittamaan vielä täsmällisemmin yritysten osaamistarpeita. Haastatteluissa nousi esiin, että yrittäjät kokivat oppimisen aikaa vieväksi ja oppien menestyksekkään soveltamisen käytäntöön haasteelliseksi. Haastatteluissa pk-yrittäjät painottivat sitä, että vaikka työkiireiden takia heillä ei useinkaan ole aikaa opiskeluun, oman työn kehittäminen koettiin tarpeelliseksi. Teemoja, joista yrittäjät halusivat saada lisää oppeja, olivat kestävä kehitys, digitaaliset ratkaisut, julkiset hankinnat sekä palvelumuotoilu ja yhteiskehittäminen. (Häyrinen, Kaljunen & Julin 2021.)

Pk-yritysten haastatteluissa esiin nousseiden tarpeiden ja teemojen perusteella 3UAS4EER-hankkeessa ryhdyttiin rakentamaan mikrokursseja palvelumuotoilusta, kestävästä kehityksestä, digimarkkinoinnista ja alustataloudesta. Hankkeessa mikrokursseilla viitataan pieniin, helposti omaksuttaviin kokonaisuuksiin, jotka keskittyvät tiettyyn rajattuun teemaan. Kurssit ovat yhden tai kahden opintopisteen laajuisia, ja yksi

opintopiste edellyttää noin 27 tunnin työpanosta. Kurssit ovat ajasta ja paikasta riippumattomia kokonaisuuksia, jotka oppijat voivat suorittaa itselleen sopivan aikataulun mukaan. Tällaisista kursseista käytetään myös nimitystä Massive Open Online Course eli MOOC. Mikrokurssit toteutettiin Laurean Canvas-verkko-oppimialustalla. Täysin verkkopohjaisten kurssien lisäksi hankkeen ensimmäisessä kokeiluvaiheessa testattiin myös työpajatyypistä työskentelyä, jossa osallistujat kokoontuivat muutamia kertoja yhteen tietyinä, ennalta määrättyinä aikoina.

Ensimmäiset mikrokurssien versiot julkaistiin mikro- ja pk-yrityksille keväällä 2022. Koska työskentelimme hankkeessa, tuli tässä vaiheessa ottaa huomioon tiettyjä hankkeelle ominaisia reunaehtoja; osallistujista tuli kerätä taustatietoja. Näin ollen edellytimme, että opintoihin ilmoittautumisen yhteydessä osallistujat ilmoittavat meille y-tunnuksensa. Tämä oli haaste ainakin kahdesta syystä; kursseille opiskelijoiksi hyväksyttiin vain sellaiset yrittäjät, joilla oli oma y-tunnus. Lisäksi ilmoittautumisen jälkeen käynnistyi opiskelijahallintaan prosessi, koska tietoja tuli viedä eri järjestelmiin. Tähän tarvittiin usean eri ihmisen työpanosta sekä aikaa. Myöskään kaikki tieto ei ollut automaattisesti hankkeemme käytettävissä, vaan hajallaan eri järjestelmissä ja eri asiantuntijoiden ”takana”. Lopulta tämä järjestely osoittautui haasteeksi ja totesimme, että kurssille pääsyä tulee kehittää ja ilmoittautumisessa tulee huomioida erityisesti helppokäyttöisyys. Oppijan näkökulmasta oppimateriaalien tulee olla helposti saatavilla ja kirjautumisprosessista tulee tehdä mahdollisimman huomaamaton.

## KÄYTTÄJÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMISTYÖ OHJASI SUUNTAA

Saimme mikrokurssien ensimmäisistä versioista melko vähän palautteita, mutta niissä palautteissa, joita saimme, tuotiin vahvasti esiin se, että opetusmateriaalit olivat hyviä ja koulutus motivoi kehittämään itseään sekä oppimaan aiheesta lisää. Vaikka materiaalit todettiin kiinnostaviksi, veivät kiireinen arki ja yllättävät työtilaukset useimmiten kuitenkin voiton opiskelusta.

Varsinkin tiettyyn aikaan sidottu opiskelu ja työpajatyöskentely sopivat huonosti yrittäjien kiireiseen arkeen. Yritystoimintaa ei voinut pysäyttää opiskelun vuoksi. Koska työpajoista muodostuvalla opintojaksolla työpajoja oli vain muutama, jäi kurssi käytännössä suorittamatta, jos työpajoihin ei päässyt osallistumaan muuttuneen aikataulun vuoksi.

Hankkeen ensimmäisten kurssikokeilujen jälkeen totesimme, että vain kolmannes verkkokursseille osallistuneista 39 yrittäjästä suoritti kurssin siten, että siitä annettiin hyväksytty suoritusmerkintä. Kuitenkin 76 % kursseille ilmoittautuneista vietti aikaa enemmän kuin kaksi tuntia oppimisympäristössä Canvasissa. Yleisesti MOOC-kurssien parissa keskeytysprosentin on havaittu olevan suuri (Boman, Huczkowski, Lepola & Pekkarinen 2021), mikä osoittautui todeksi myös 3UAS4EER-hankkeen mikrokurssien kohdalla. Tämä havainto tuki myös muita hankkeessa koottuja kokemuksia siitä, että yrittäjien arki on kiireistä eikä yrittäjillä välttämättä ole mahdollisuutta suorittaa edes pieniä, yhden ja kahden opintopisteen laajuisia opintokokonaisuuksia.

Mikrokurssi-kokeilujen ja kursseista saadun palautteen perusteella lähdimme kehittämään kursseja. Kiinnitimme tässä vaiheessa erityisesti huomiota oppimisympäristön käytön helppouteen. Pohdimme myös sitä, millaisen ajallisen panoksen yrittäjät voivat antaa opiskelulle sekä miten ja missä yrittäjät mahdollisesti hyödyntävät kurssien materiaaleja.

## MIKROKURSSEISTA KEHITTYI PIKAOPPEJA

Mikrokurssien kehittämisen toisessa vaiheessa ryhdyimme kehittämään alkuperäisistä yhden ja kahden opintopisteen mikrokursseista vieläkin pienempiä kokonaisuuksia. Mittasimme uusien opintojen laajuutta ajassa, jolloin yhden kokonaisuuden pituudeksi tuli muutamia minutteja. Nimesimme nämä pienet kokonaisuudet "Pikaopeiksi". Pikaoppien tavoitteena oli muodostaa pikakatsauksia aihepiireihin, joista varsinaiset mikrokurssit rakentuivat. Pohdimme nimeä myös käyttäjän näkökulmasta ja tulimme siihen tulokseen, että oppijat ymmärtävät helposti Pikaoppi-nimityksen ja sen takana olevat nopeasti omaksuttavat lyhyet sisällöt teema-aiheista. Pikaoppien avulla yrittäjä voi tutustua aihepiiriin muutamassa minuutissa ja päättää, onko sisältö sellaista, josta hän haluaa oppia lisää suuremman kokonaisuuden eli mikrokurssin avulla.

Pikaopit ovat todella lyhyitä ja ytimekkäitä kokonaisuuksia, joiden rakentamisessa panostettiin opintojen käyttäjäystävällisyyteen ja helppokäyttöisyyteen sekä sisältöjen saavutettavuuteen. Pyrimme rakentamaan kurseista visuaalisesti houkuttelevia, mikä oletettavasti tukisi myös käyttäjäystävällisyyttä. Kokonaisuudet koostuvat etupäässä videoista, mutta joukossa on myös erilaisia interaktiivisia kuvia, dioja sekä infograafeja. Pikaopit optimoitiin toimimaan mobiilisti, jotta kokonaisuudet toimivat missä tahansa ajasta ja paikasta riippumatta. Sisällöt tuotiin siten, että niihin voi tutustua helposti puhelimella tai tietokoneella tai joko pelkästään kuuntelemalla tai katsomalla niitä. Kaikkiin videoihin lisättiin ääniraita ja tekstitys, joten kaikki pikaopit ovat täysin saavutettavia.



*Kuva 1. Kansikuva digimarkkinoinnin pikaoppien videosta.*



Pikaoppien katselualustana testattiin WordPress-pohjaista alustaa, jonne rakennettiin digitaalinen oppimisympäristö. Tähän tarvittiin Learning Management System eli LMS sekä joitakin lisäosia.

Oppimislustoissa on monenlaisia toteutustapoja, mutta hankkeemme tavoitteisiin sopi parhaiten oppimisympäristö, jossa oppija voi nähdä materiaalit ilman kirjautumista tai tunnistautumista alustalle. Tällä pyrimme välttämään niitä pullonkauloja, joita ensimmäisissä kursseissa toteutettu prosessi aiheutti.

Päätös avoimesta oppimislustasta tuki myös hankkeemme tavoitteita tarjota materiaaleja mahdollisimman matalalla kynnyksellä yrittäjille, yrityksissä työskenteleville sekä yrittäjiksi aikoville asemasta ja statuksesta riippumatta. Poistimme prosessista myös tiedonkeruuvaiheen, mikä teki opiskelusta helpommin lähestyttävää. Tämä päätös rajasi kuitenkin pois mahdollisuuden antaa oppijalle suoritusmerkki pikaopeista, koska suoritusmerkin antaminen vaatii oppijan tunnistamisen. Jatkossa kursseja voisi kehittää myös siten, että halukkaat saavat suoritteestaan merkinnän.

## OPISKELUA MUUN KUIN SUORITUSMERKINNÄN VUOKSI

Mikrokurssien ja pikaoppien kehittämisen eri vaiheissa 3UAS4EER-hankkeessa pohdittiin suoritusmerkintöjen antamista niissä tapauksissa, joissa yrittäjä on suorittanut mikrokurssin loppuun. OKM:n työseminaarissa elokuussa 2022 todettiin, että mikrokurssien tulisi olla sellaisia, että ne voidaan arvioida ja niistä voidaan antaa oppijalle sähköinen todistus (OKM 2022a; OKM 2022b, 25-26).

Suoritusmerkintöjä voi tarkastella oppijan, koulutusta tarjoavan tahon sekä työelämän edustajien näkökulmasta. Suoritusmerkinnöistä voi olla hyötyä esimerkiksi työnhaussa, kun työnhakija haluaa esittää todisteen omasta osaamisestaan tai erottua positiivisesti muista hakijoista. Toisaalta se voi helpottaa myös työnantajan edustajaa, joka saa paremman käsityksen työnhakijan osaamisesta. Suoritusmerkintä voi olla myös indikaattori koulutusta tarjoavan tahon osalta. Annettujen suoritusmerkintöjen perusteella saadaan tietoa opintosuoritusten määristä ja toisaalta ne auttavat keräämään tietoa kesken jääneistä suorituksista.

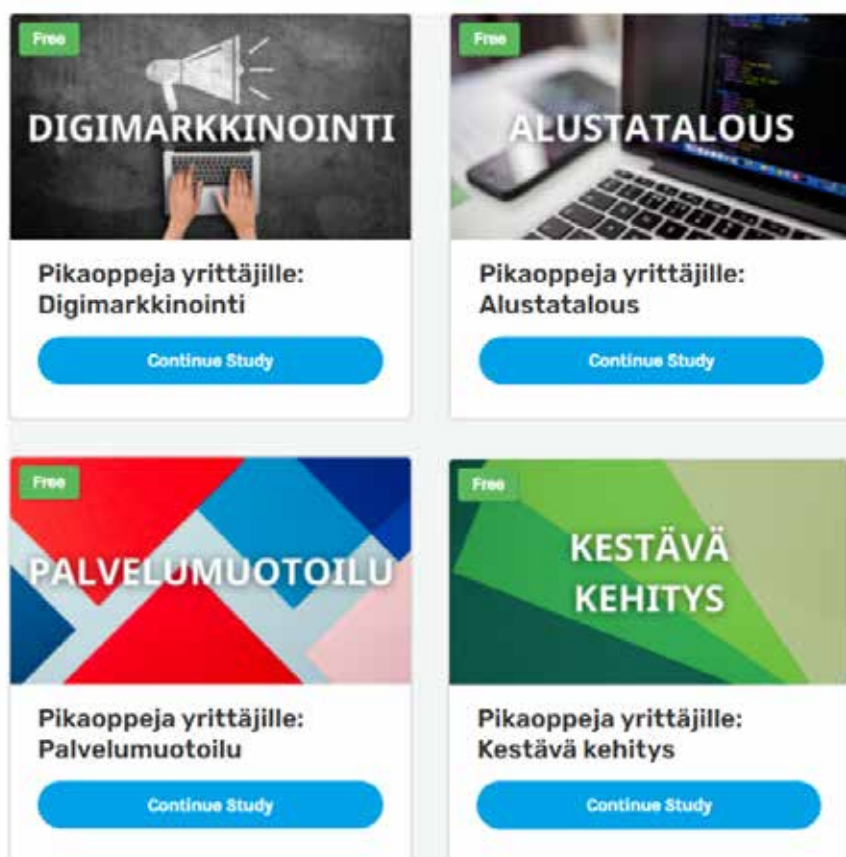
Korkeakouluissa käytössä oleva eurooppalainen opintosuoritusten ja arvosanojen siirtojärjestelmä (ECTS-järjestelmä) on haastava mikrokurssien ja pikaoppien kohdalla. Havaintojemme perusteella voidaan todeta, että moni yrittäjä jätti mikrokurssien lopputehtävät palauttamatta, vaikka he olivat viettäneet kursien parissa paljonkin aikaa. Sille, etteivät yrittäjät suorittaneet kursseja loppuun, voi olla useita syitä, mutta näyttää siltä, että useimmiten yrittäjä kiinnostaa enemmän itse kurssin sisältö kuin suoritusmerkinnät. Tämä nostaa esiin haasteen siitä, minkälaisista kokonaisuuksista voidaan antaa suoritusmerkintä ja miten eri kokoisia kokonaisuuksia voidaan vertailla. Jatkuvan oppimisen näkökulmasta oppijalle edullista olisi se, että oppimisen arvioinnissa ja mittaamisessa käytettäisiin samoja määritteitä kuin tutkinto-opiskelussakin. (ECTS Users' Guide 2015, 44.)

Mikrokurssien kohdalla yhtenä suoritusmerkintäratkaisuna on esitetty osaamismerkkien myöntämistä. Laureassa osaamismerkkijärjestelmien suunnittelusta ja kehittämisestä vastaa ohjausryhmä, jonka tehtävänä on muun muassa linjata, millaista osaamismerkkipolitiikkaa Laureassa noudatetaan. Tällä hetkellä Laureassa osaamismerkkejä myönnetään strategiseen osaamiseen liittyvistä aihepiireistä. (Osaamismerkkit 2021.) Laurean linjaukset eivät kuitenkaan täysin vastaa 3UAS4EER-hankkeen ja yrittäjien tarpeita, joten kehittämistyö suoritusmerkintöjen osalta jatkuu.

## KEHITTÄMISTYÖN ONNISTUMISIA JA HAASTEITA

Uudenlaisten kurssien rakentamisessa nousi esiin useita kysymyksiä, joihin ei ollut valmiita vastauksia, sillä mikrokurssit ja pikaopit eivät ole vielä vakiintuneita käytänteitä korkeakouluissa. Ne kuitenkin täydentävät korkeakoulujen opintotarjontaa ja ne ovat tärkeitä jatkuvan oppimisen näkökulmasta, joten kehittämistyössä saatujen oppien kokoaminen on tärkeää.

Työmme onnistumisina voidaan pitää sitä, että olemme yrittäjältä saamamme palautteen mukaan pystyneet rakentamaan sellaisia kursseja, joiden teemat ja materiaalit ovat mielenkiintoisia. Mikrokurssien lisäksi olemme pystyneet rakentamaan Pikaopit-kokonaisuuksia, jotka ovat kiinnostavia ja visuaalisesti houkuttelevia sisältöjä ja joihin tutustuminen ei vie paljoa aikaa.



Kuva 2. Pikaoppien tarjonta.

Haasteina kehittämistyössä ovat olleet muun muassa mikrokurssimääritelmän puuttuminen, kurssi-alustaan liittyvät ominaisuudet ja osallistuneiden kurssilaisten kesken jääneet kurssisuoritukset. Mikrokurssikäsitteen määritelmän osalta olemme käyneet pitkiä keskusteluja siitä, mitä mikrokurssilla tarkoitetaan ja kuinka kukin kurssien rakentaja termin ymmärtää. Täsmällisen määritelmän puute on toisaalta antanut kehittämistyölle vapauden testata ja kokeilla erilaisia ratkaisuja, mutta toisaalta se on vaikeuttanut yhtenäisen kurssitarjonnan rakentamista.

Yrittäjien kesken jääneet kurssisuoritukset ovat haastaneet sekä hankkeen viestintää että Canvas-verkko-oppimisolustan hallinnointia. Mikäli osallistujia olisi ollut enemmän ja he olisivat suorittaneet kurssit loppuun asti, olisimme mahdollisesti saaneet myös enemmän palautetta kurseista.

Myös mikrokurssimateriaaleihin pääseminen on aiheuttanut haasteita kehittämistyön aikana. Canvas-verkko-oppimisolustan kirjautumisprosessi on monivaiheinen ja se voi johtaa siihen, että opiskelija joutuu odottamaan useampia päiviä ennen kuin hän pääsee käsiksi mikrokurssien materiaaleihin. Tämä asia on hieman ongelmallinen yrittäjien näkökulmasta, koska odottaminen voi johtaa motivaation katoamiseen. Pikaoppien kohdalla vastaavaa haastetta ei ole, koska pikaopit tarjotaan avoimella WordPress-alustalla ilman kirjautumista.

## JATKOKEHITTÄMINEN

Mikrokurssien ja pikaoppien kehittäminen ja viimeistely jatkuu vuonna 2023. Tavoitteena on, että hankkeessa rakennettuja mikrokursseja voidaan tulevaisuudessa hyödyntää mahdollisimman laajasti. Tuotettujen materiaalien jatkokäyttöä pohditaan parhaillaan eri näkökulmista. Pohdinnassa ovat muun muassa kurssien tekijänoikeuksiin ja materiaalien jakamisen tapoihin liittyvät lisenssit (Creative Commons -lisenssit).

Kehittämistyössä on hyvä myös pohtia, miten syvällistä oppimista mikrokurssit tarjoavat. Tähän mennessä rakennettujen mikrokurssien tavoitteena on ollut tarjota yrittäjille osaamisen kehittämistä mahdollisimman vaivattomasti ja mahdollisimman matalalla kynnyksellä. Kun oppimistavoitteiden syvyys vakiintuu, on osaamisesta myös helpompi antaa suoritusmerkintöjä.

Osaamismerkkien, suoritusmerkintöjen sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen selvitystyö jatkuu siten myös vuonna 2023. Mikrokurssien osalta on hyvä pohtia sitä, minkälaisista ja minkä mittaisista kokonaisuuksista osaamismerkkejä voidaan antaa ja minkälaisia osaamismerkit ovat. Tätä kehitettäessä on hyvä seurata kansallisia ja EU-tason suosituksia.

## Lähteet

**Boman, N., Huczkowski, P., Lepola, S. & Pekkarinen, V. 2021.** Opiskelua verkossa Mikrojen ja MOOCien avulla. Teoksessa Harmoinen, P. & Ruotsalainen, A-L. (toim.) Avointa ja Digia! – opettajan ohjekirja opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Laurea julkaisut 160, 18–33. Viitattu 7.12.2022.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-607-5>

**Digivisio. 2022.** Modulaarisuuden pedagogiset periaatteet. Digipedagogiikan studio 23.11.2022. Tallenne.

Viitattu 20.2.2023. [https://video.csc.fi/media/t/0\\_ab1zom00](https://video.csc.fi/media/t/0_ab1zom00)

**ECTS Users' Guide. 2015.** EU:n julkaisu. Viitattu 9.12.2022.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>

**Häyrinen, S., Kaljunen, R. & Julin, M. 2021.** Yrityshaastattelujen tulosten analyysi. Pk-yritysten täydennyskoulutustarpeista mikro-kurssien suunnittelua varten. 3UAS4EERhankkeen julkaisematon materiaali.

**Euroopan komissio. 2022.** Neuvoston suositus 6/2022/EU: Neuvoston suositus annettu 16 päivänä kesäkuuta 2022 eurooppalaisesta lähestymistavasta pieniin osaamiskokonaisuuksiin elinikäisen oppimisen ja työllistävyyden tukemiseksi. Euroopan unionin virallinen lehti 27.6.2022. Viitattu 1.12.2022.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)&from=EN)

**Kopeli, M. 2022.** Mikrokurssit Savoniassa. Verkostoitumistapaaminen mikrokurssien äärellä 2022.

Esitysmateriaalit. Viitattu 5.12.2022.

[https://www.laurea.fi/contentassets/481056832f5d45f9b593b9f45d761154/verkostoitumistapaaminen-mikrokurssien-aaella-esitysmateriaalit\\_8.9.2022.pdf](https://www.laurea.fi/contentassets/481056832f5d45f9b593b9f45d761154/verkostoitumistapaaminen-mikrokurssien-aaella-esitysmateriaalit_8.9.2022.pdf)

**Marin, K. 2022.** Mikrokurssien kehittäminen 3UAS4EER-hankkeessa saatujen oppien valossa.

Verkostoitumistapaaminen mikrokurssien äärellä 2022. Esitysmateriaalit. Viitattu 5.12.2022.

[https://www.laurea.fi/contentassets/481056832f5d45f9b593b9f45d761154/verkostoitumistapaaminen-mikrokurssien-aaella-esitysmateriaalit\\_8.9.2022.pdf](https://www.laurea.fi/contentassets/481056832f5d45f9b593b9f45d761154/verkostoitumistapaaminen-mikrokurssien-aaella-esitysmateriaalit_8.9.2022.pdf)

**OKM. 2022a.** Kohti kansallista korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategiaa –työseminaari 25.8.2022.

Esitysmateriaalit. Viitattu 25.11.2022. <https://okm.fi/tapahtumat/2022-08-%2025/kansallinen-korkeakoulujen-jatkuvan-oppimisen-strategia-seminaari>

**OKM. 2022b.** Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030. Viitattu 25.11.2022. [https://okm.fi/documents/1410845/4392480/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia\\_1.0.pdf/22fd6ebf-1a3a-cdf3-b14d-4aa32bf2caaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia\\_1.0.pdf?t=1670581872127](https://okm.fi/documents/1410845/4392480/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf/22fd6ebf-1a3a-cdf3-b14d-4aa32bf2caaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf?t=1670581872127)

**Opetus- ja koulutussanasto (OKSA), luonnos 30.9.2022.** Viitattu 21.2.2023.

[https://wiki.eduuni.fi/display/CSCITIES/2022-10-26?preview=/309279693/319162389/Opetus\\_+ja\\_koulutussanasto\\_2022\\_09\\_30.pdf](https://wiki.eduuni.fi/display/CSCITIES/2022-10-26?preview=/309279693/319162389/Opetus_+ja_koulutussanasto_2022_09_30.pdf)

**Osaamismerkit. 2021.** Uutinen Laurea intrassa 15.4.2021. Julkaisematon materiaali.

**Pulkkinen, P., Parkkonen, T. & Numento, T. 2020.** Mikrokurssit vahvistavat Xamkin koulutusvientä.

Viitattu 20.2.2023. <https://read.xamk.fi/2020/koulutus/mikrokurssit-vahvistavat-xamkin-koulutusvientia/>

**Tuomi, S. 2022.** Piensuoritus, pieni osaamiskokonaisuus. Digivisio 2030, Digipedagogiikan studio:

Modulaarisuuden pedagogiset periaatteet 23.11.2022. Webinaari-tallenne. Viitattu 2.12.2022.

<https://digivisio2030.fi/tapahtuma/modulaarisuuden-pedagogiset-periaatteet/>



## 6 Koulutushetket osana työssäoppimista? Täydennyskoulutusta työelämän rytmissä

Siiri Jalo, Virpi Lund & Pirjo Pohjasniemi

**T****YÖELÄMÄN VAATIMUKSET JA** digitaalisuus ovat lisääntyneet viime vuosikymmeninä. Työssä toimiminen edellyttää jatkuvaa oppimista. Digitaidot ovat yksi tämän hetken tärkeimmistä osaamistarpeista. Opetushallituksen rahoittamalla Digitaalinen yhteistyö huoltajien kanssa -täydennyskoulutuksella Laurea-ammattikorkeakoulu vahvisti ja tuki opetus- ja kasvatushenkilöstön digitaitoja ja teknologian hyödyntämistä. Koulutus järjestettiin verkossa ja tavoitteena oli juurruttaa digitaalista toimintakulttuuria erityisesti varhaiskasvatukseen. (Jalo, Lund & Pohjasniemi 2022, 125.) Täydennyskoulutuksen pedagogiset ratkaisut olivat olennaisia opiskelijoiden osaamisen kehittymisen kannalta. Hyvin suunnitellussa ja toteutetussa täydennyskoulutuksessa otettiin huomioon työssä olevien aikuisoppijoiden tarpeet ja oppimistavat. Pedagogisina ratkaisuinä painotettiin erityisesti tapaamisten rytmitystä ja sisältöjä, osallistumisen tukemista eri tavoin ja osallistujien yhdessä oppimista.

### JOHDANTO

Digitaalinen osaaminen on vaikuttanut ja muuttanut työntekeymisen tapoihin ja niiden muotoutumiseen useilla ammattialoilla, mikä on yksi tärkeimmistä osaamistarpeista. Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat muutokset edellyttävät työntekeyjoiden osaamisen ja taitojen jatkuvaa ajan tasalla pysymistä ja täydentämistä. Euroopan komissio on linjannut jatkuvan oppimisen strategiset kehittämiskohteet, jonka mukaan Suomen parlamentaarisessa valmistelussa on vahvistettu jatkuvan oppimisen uudistukseen liittyvät tavoitteet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023). Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman (2019) yhtenä tavoitteena on esitetty osaamisen kehittäminen työelämässä ja puuttuvien perustaitojen vahvistaminen työntekeyjillä. Tähän tavoitteeseen hallitusohjelmassa mainitaan pyrittävän lisäämällä muun muassa täydennyskoulutusta.

Ammatillisella täydenniskoulutuksella tarkoitetaan henkilöstölle suunnattua, lyhyt- ja pitkäkestoista koulutusta, joka liittyy työssä tarvittavan osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Täydenniskoulutuksella vastataan henkilöstön välittömiin koulutustarpeisiin tai se kohdennetaan tulevaisuudessa tarvittaviin tietoihin ja taitoihin. Säännöllinen täydenniskoulutus mahdollistaa ammattialan viimeisimmän tiedon hankkimisen, tötaitojen kehittämisen sekä työn hallinnan ja ammatillisen yhteistyön parantamisen. (Opetushallitus 2022.)

Opetusalalla niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin perusopetuksessa on viime vuosina lisääntynyt tarve ja vaatimus sekä digitaalisen osaamisen vahvistamiselle että tieto- ja viestintäteknikan käytölle. Tämä on herättänyt keskustelua alan henkilöstön keskuudessa ja myös tieteellisissä ja poliittisissa yhteyksissä. Erilaiset kansalliset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat, että positiiviset asenteet ja digitaalisen osaamisen kehittäminen tieto- ja viestintäteknikan käytöstä ovat tärkeitä varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa. Ne ennustavat erityisesti tapaa, jolla digitalisaation mahdollisuuksia hyödynnetään jokapäiväisessä pedagogisessa työssä. (Mertala 2018; Salomaa, Mertala & Karila 2021; Fröhlich-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff 2017.)

Tässä artikkelissa kerromme Laurean Digitaalinen yhteistyö huoltajien kanssa -täydenniskoulutuksessa toteutettavista pedagogisista ratkaisuista ja täydenniskoulutuksen vaikuttavuudesta varhaiskasvatuksen henkilöstön jatkuvan oppimisen kontekstissa.

## LAUREA TÄYDENNYSKOULUTAJANA

Täydenniskoulutukset jakautuvat lyhytkestoisiin informaatiopainotteisiin koulutuksiin, esimerkiksi digitaalisten järjestelmien opettamiseen sekä pidempikestoisiin koulutuksiin, joiden tavoitteena on ohjattu ammatillisen kehittymisen prosessi. Täydenniskoulutuksen avulla voidaan vaikuttaa osallistujan syvällisen ymmärryksen ja ammatillisen erityisosaamisen sisäistämiseen. Tämä vaikuttaa täydenniskoulutuksen sisällön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen sekä siihen, minkälaisilla teknologioilla oppimista edistetään (Koehler & Mishra 2009).

Niemi-Murolan (2016) mukaan vaikuttavaan täydenniskoulutukseen kuuluu tietoisuuden lisääntyminen, säännölliset reflektointikeskustelut sekä työympäristön tuki. Tiedon omaksumisen tavoitetta tukee tiedon tarjoamisen lisäksi havainnoinnin hyödyntäminen, harjoittelu ja palautteen antaminen. Taidon oppiminen vahvistuu keskustelemalla teoreettisista perusteista, harjoittelemalla ja havainnoimalla. Osaamisen siirtymistä auttaa koulutuksen jälkeinen työyhteisössä tapahtuva ohjaus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 156.)

Laurea-ammattikorkeakoulu järjestää täydenniskoulutuksia esimerkiksi turvallisuuden, pedagogiikan, hyvinvoinnin ja terveyden, johtamisen ja liiketoiminnan sekä palvelumuotoilun sektorilla. Täydenniskoulutukset ovat maksuttomia tai maksullisia riippuen koulutuksen luonteesta ja koulutusta rahoittavasta tahosta. Laurean koulutukset ovat monipuolisia työelämälähtöisiä korkeakoulutasoisia täydenniskoulutuksia, jotka auttavat organisaatioita henkilöstön osaamisen kehittämisessä ja asiantuntijuuden syventämisessä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Tarjonnassa on koulutuksia, jotka pohjautuvat yritysten konkreettisiin tarpeisiin sekä eri organisaatioiden työntekijöille suunniteltuja koulutuksia, joissa yhtenä tarkoituksena on muilla oppiminen monialaisissa ryhmissä. (Laurea 2022a.)

Laurea-ammattikorkeakoulussa on luotu kehittämispohjainen Learning by Developing (LbD) oppimisen malli, joka on Laurean pedagogisen strategian ja toiminnan perusta. Mallin keskiössä ovat aidot työelämän kehittämisestä, tutkimuksellisuus sekä kumppanuus. Mallia sovelletaan tutkivan oppimisen välineenä Laurean kaikissa monialaisissa opetuksen toteuttamistavoissa sekä hanketyössä, jossa soveltava tutkimus ja aluekehitys on nivottu yhteen. LbD-mallin vahvuutena on autenttinen työelämään kytkeytyminen, aitojen

ongelmien ratkaisutaitojen kehittyminen sekä oppijoiden kriittisen ajattelun ja reflektoinnin kehittyminen. Mallin soveltamisen keskiössä on opettajan systemaattinen ohjaus ja kehittävän palautteen antaminen, joka tukee opiskelijaa ammatillisessa kasvussa. (Rauhala 2020; Laurea 2022b.)

LbD-malli sopii myös hyvin verkossa toteutettavaan täydennyskoulutukseen. Siinä yhdistyvät ja toteutuvat tiedonhankintanäkökulma, osallistumisnäkökulma sekä tiedonluomisnäkökulma, jotka tukevat ketterää tavoitteellista oppimista. (Marstio 2019.) Digitaalinen yhteistyö huoltajien kanssa täydennyskoulutuksessa hyödynnettiin mallin mukaista tutkimuksellisuutta sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista, joka linkittyi työelämän ongelmien ratkaisemiseen. Verkossa tapahtuva vuorovaikutteinen oppimisympäristö mahdollisti koulutettavien ideoiden ja ajatusten työstämisen sekä uusien ratkaisujen luomisen. Koulutuksessa toteutui myös Marstion (2019) esiin tuomat verkon ulkopuolinen kenttätutkimus ja tiedonetsintä, jotka vahvistavat mallin mukaista jaettava asiantuntijuutta ja yhteiskehittämistä.

## PEDAGOGISET RATKAISUT DIGITAALINEN YHTEISTYÖ HUOLTAJIEN KANSSA -KOULUTUKSESSA

Opetushallituksen rahoittamassa Laurea-ammattikorkeakoulun Digitaalinen yhteistyö huoltajien kanssa -täydennyskoulutuksessa vahvistettiin tietoteknisiä perustaitoja, muokattiin digitaalisuuteen liittyviä asenteita sekä innostettiin ja tuettiin digitaalisuuden monipuolista hyödyntämistä. Koulutukseen osallistui varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetus- ja kasvatushenkilöstöä, joiden osaamista lisättiin erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Osallistujille maksuttoman koulutuksen yhtenä päämääränä oli täyttää ammattilaisten digiosaamisen osaamisvajetta. Koulutuksessa paneuduttiin erityisesti koronapandemian myötä vahvistuneeseen tarpeeseen tehdä yhteistyötä lasten huoltajien kanssa verkon välityksellä.

Täydennyskoulutusta suunniteltaessa huomioitiin opintojen saavutettavuus ja osallistujien sujuva osallistuminen ilman maantieteellisiä rajoitteita. Näin ollen koulutus päätettiin toteuttaa kokonaisuudessaan verkon välityksellä. Verkko-opetuksen suunnittelu edellytti etukäteen huolellisesti valmisteltua oppimis- ja ohjausprosessia. Verkossa toteutettavaan täydennyskoulutukseen osallistumiseen liittyi ratkaisevasti henkilöstön digitaaliset taidot ja työpaikan digitaaliset valmiudet. Koulutuksessa kartoitettiin osallistujien työpaikoilla käytettävissä olevat digitaaliset välineet ja sovellukset sekä mahdollisuudet käyttää aikaa sähköisten materiaalien ja järjestelmien hyödyntämiseen.

Kartoituksella saadun tiedon avulla valikoitiin koulutuksen aikana opetettavaksi sovelluksia, joihin osallistujien ilmoittamat välineet soveltuivat ja jotka antoivat uusia mahdollisuuksia jo käytössä olleiden sovellusten rinnalle. Digitaalisten ohjelmien ja sovellusten hallinnan ohjaamiseen varattiin aikaa. Koulutukseen osallistumisen kannalta merkittävä asia oli osallistujien perehdyttäminen korkeakoulukäytänteisiin ja käytössä olleisiin järjestelmiin kuten Canvas ja Zoom. Tämä työ vaati koulutuksen toteuttajilta koulutuksen alkaessa ja sen aikana aikaa ja huomiota. Järjestelmien ja toimintatapojen hallitseminen vapautti osallistujia kohdentamaan voimavaroja koulutuksen sisältöön.





## TAPAAMISEN RYTMITYS JA SISÄLLÖT

Koulutukseen osallistuvien osallistumismotivaatiota ja –mahdollisuuksia tuki osallistujien työtehtävien vuosikellon mukaisesti rytmitetty tapaamiset ja niiden sisällöt. Nämä huomioitiin koulutussisällön ja kehittämistehtävän ajoituksessa. Opetus- ja kasvatushenkilöstön työssä erilaiset tapaamiset huoltajien kanssa toteutetaan tyypillisimmillään syksyllä. Koulutuksessa aiheeseen liittyvä tietoperusta, tietoturva ja tietotekninen tuki toteutettiin keväällä, jolloin osallistujat saivat tuen omassa työssään seuraavana lukukautena toteutettavan huoltajien tapaamiseen.

Tapaamisten sisällöt tukivat osallistujien koulutuksen kehittämistehtävän toteuttamista. Niiden suunnittelussa noudatettiin Hartikaisen (2021, 157) ajatusta siitä, että koulutuksessa käsiteltävät asiat liittyvät opiskelijoiden konkreettiseen tarpeeseen saada hyöty käytännön työhön. Kehittämistehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa huoltajien tapaaminen tai yhteistyötilaisuus verkon välityksellä. Käsitelty tietoperusta syvensi ja konkretisoi huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä ja tärkeyttä opetus- ja kasvatustyössä sekä lisäsi ymmärrystä digitaalisuuden mahdollisuuksista. Osallistujat osasivat kiinnittää erityistä huomiota tapaamisten tietoturvalliseen toteuttamiseen ja tarkistivat oman organisaation ohjeita. Tämä vahvisti ymmärrystä tietoturvaan ja omaan työhön liittyvistä käytänteistä. Erilaisten sovellusten, verkkoalustojen ja ohjelmien esittely tarjosi uusia entistä monipuolisempia mahdollisuuksia verkossa tapahtuvaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Koulutuksen toteuttamisessa yhtenä tärkeänä pedagogisena ratkaisuna huomioitiin opitun välitön toteuttaminen työssä esimerkiksi projektin muodossa. Osallistujan työtehtäviin sidotut kehittämistehtävät konkretisoivat koulutuksessa käsiteltyjen asioiden käytäntöön viemistä, tiedonjakoa ja uusien käytäntöjen levittämistä sekä vertaisoppimista työyhteisössä. Näin uusi tieto ja taito sekä oivallukset pystyttiin viemään suoraan käytäntöön. Kehittämistehtäviksi osallistujat valitsivat työyhteisön tilanteen mukaan monipuolisia ja tarpeen mukaisia digitaalisia sovelluksia, jotka tukivat osallistujien digitaalista osaamista ja huoltajien kanssa

tehtävän digitaalisen yhteistyön toteuttamista. Kehittämistehtävässä olennaista oli huomioida huoltajien osallisuuden toteutuminen varhaiskasvatuslain ja muiden velvoittavien asiakirjojen vaatimusten mukaisesti. Koulutuksen loppuseminaarissa osallistujat esittivät oman toteutuksen kehittämistehtävästä. Näin he saivat paitsi ideoita, malleja ja palautetta omasta oppimisesta niin myös ehdotuksia omiin työyhteisöihin ja organisaatioihin. Tästä mainitsee myös Stammen ym. (2015), joiden mukaan tehokkaimmin uuden oppimista tapahtuu olemassa olevassa yhteisössä, jossa ratkotaan yhdessä jotakin työtilannetta tai -ongelmaa.

## OSALLISTUMISEN TUKEMINEN

Koulutuksen rytmityksessä tulee huomioida tapaamistiheyden kohtuullisuus ja osallistumisen mahdollisuus. Lasten kanssa työskentelevän henkilöstön työtehtävistä irtautuminen vaatii useamman työntekijän yhteistyötä, työn uudelleen organisoimista tai jopa sijaisjärjestelyjä. Digitaalinen yhteistyö huoltajien kanssa -täydennyskoulutuksessa koulutuksen tapaamiset toteutettiin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen päivärytmi huomioiden lasten päiväunien aikaan. Tämä mahdollisti tapaamisiin osallistumisen sujuvasti työpäivän aikana ja ohessa. Tapaamiset keskellä päivää olivat myös otollista aikaa pysähtyä muutamaksi tunniksi pohtimaan omaa ja koko työyhteisön työn tekemistä. Osallistujilta saamamme palautteen mukaan tapaamisten ajankohdat koettiin onnistuneiksi ja osallistuminen aikataulullisesti mahdolliseksi.

Kouluttajien tehtävänä on kannustaa osallistujia koulutuksessa mukana pysymiseen. Osallistujiin pidettiin säännöllisesti yhteyttä ja muistutettiin lähestyvistä tapaamisista. Tapaamisista valmistettiin tallenteita, joihin pystyi tutustumaan itselle sopivana ajankohtana. Keväällä alkaneen ja kesäloman jälkeen jatkuneen koulutuksen näkökulmasta tallenteet olivat asioiden mieleen palauttamisen kannalta tarpeellisia. Lisäksi materiaalit tulevat soveltuvin osin valtakunnallisesti kaikkien saataville ja käytettäväksi Avointen oppimateriaalien kirjastoon (aoe.fi).

## YHDESSÄ OPPIMINEN

Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa otettiin huomioon osallisuuden ja yhteisöllisyyden toteutuminen, joiden koettiin olevan merkittäviä työelämässä oleville osallistujille. Hellströminin, Johnson, Leppilammen ja Sahlbergin (2015, 15-26) mukaan ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus, toisia kannustava avoin ja osallistava vuorovaikutus sekä yksilöllinen vastuu koko ryhmän onnistumisesta edistää oppimisprosessia. Repo ym. (2019, 68) mukaan täydennyskoulutuksella on vahva yhteisöllinen merkitys, jonka avulla voidaan reflektoida työtä, rakentaa yhteistä toimintakulttuuria, selkeyttää oman työyksikön ja eri ammattiryhmien työrooleja.

Koulutuksessa vertaisilta oppiminen toteutui jakamalla omia kokemuksia ja ajatuksia sekä jokapäiväisestä työstä että tapaamisissa käsitellyistä ja esitellyistä digitaalisista sovelluksista ja alustoista. Tämä lisäsi osallistujien oppimista ja tietoisuutta erilaisista toimintatavoista sekä auttoi laajentamaan näkökulmia. Osallistujia kannustettiin vuorovaikutukseen sekä yhteisesti Zoomin päähuoneessa tai koulutuksen aikana käytetyissä Zoomin pienryhmätiloissa. Yhteistoiminnallisella oppimisella pienryhmissä hyödynnetään kaikkien jäsenten tietoa ja osaamista. Kokonaisuudessaan verkossa tapahtuneen koulutuksen osallistujat olivat maantieteellisesti hyvin laajalta alueelta. Tämä rikastutti tietoisuutta erilaisista paikallisista ja organisaatiokohtaisista digitaalisista mahdollisuuksista ja toimintatavoista. Lisäksi osallistujat verkostoituivat jakamalla yhteystietoja myöhempää yhteydenottoa varten.

## POHDINTA

Täydennyskoulutuksella on merkittävä tehtävä työssä olevien ammattilaisten osaamisen kehittämiseen, päivittämiseen ja ylläpitämiseen. Toistuvien työtapojen ja rutiinien lomassa pohdinta oman työn pedagogisista perusteista voi jäädä vähäiseksi. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksella on merkittävä tehtävä työssä olevien osallistujien toiminnan reflektoinnissa sekä työelämän muuttuneisiin osaamistarpeisiin vastaamisessa. Säännöllinen työskentelyn arviointi yhdessä samaa työtä tekevien ammattilaisten kanssa auttaa oppimista ja asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä.

Opetus- ja kasvatushenkilöstölle suunnattujen täydennyskoulutusten sisällöissä keskeisiä ovat ajankohdalliset teemat ja tulevaisuuteen suuntautuva osaamisen ennakointi. Tarve osaamisen päivittämiseen syntyy etenkin kasvatusalan tutkimustiedon lisääntymisestä ja sen myötä päivittyvistä työn tavoitteista. Täydennyskoulutukseen osallistuminen tuo mielekkyyttä työhön, kannattelee työssä jaksamista ja työssä kehittymistä (Eskelinen & Hjelt 2017, 32-36).

Tällä hetkellä digitaalinen osaaminen on eri koulutusasteiden laaja-alaisen osaamisen oppimistavoitteissa. Toteuttamamme koulutuksen aikana henkilöstön digitaidot ja digitaalisuuden hyödyntäminen huoltajien ja lasten kanssa tapahtuvassa työssä lisääntyivät. Koulutukseen osallistujien mukaan muutkin työtiimien jäsenet oppivat yhden tiimiläisen oppimisesta käytäntöön viedyn kehittämistehtävän avulla. Opetus- ja kasvatushenkilöstön oman digitaalisen osaamisen vahvistuminen ja kiinnostuksen lisääntyminen digitaalisuuteen heijastuu suoraan lasten ja oppilaiden digitaitojen oppimiseen.

Opetushallitus rahoittaa, seuraa ja kehittää opetustoimen henkilöstölle suunnattua täydennyskoulutusta. Kiitämme sekä kouluttajina että osallistujien puolesta Opetushallitusta tästä mahdollisuudesta toteuttaa ajankohtaisen aiheeseen liittyvä täydennyskoulutus.

## Lähteet

**Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017.** Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 39. Viitattu 13.10.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>

**Fröhlich-Gildhoff, K. & Fröhlich-Gildhoff, M. 2017.** Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt! Frühe Bildung, 6(4), 225-232. Viitattu 6.10.2022. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/2191-9186/a000332>

**Hartikainen, N. 2021.** Wikin ja blogin käyttö. Tapaustutkimus korkeakouluopiskelijoista Alumni-julkaisun tuottajina ammatillisessa opetuskokeilussa. Väitöskirja. Taiteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin Yliopisto. Viitattu 18.11.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-260-3>

**Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015.** Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus Oy.

**Jalo, S., Lund, V. & Pohjasniemi, P. 2022.** Digitaalinen kasvatusyhteistyö vahvistaa perheiden osallisuutta ja tukee lapsen kasvua. Teoksessa Elomaa-Krapu, M. & Vuorijärvi, A. (toim.) Osallistavia ratkaisuja digitaalisiin hyvinvointi ja terveyspalveluihin (121-128). Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Viitattu 9.2.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-349-7>

**Koehler, M. J. & Mishra, P. 2009.** What Is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE), 9 (1), 60-70. Viitattu 25.11.2022. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>

**Laurea 2022a.** Täydennyskoulutukset. Laurea-ammattikorkeakoulu. Viitattu 5.12.2022. <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutukset/>

**Laurea 2022b.** LbD eli kehittämispohjainen oppiminen. Viitattu 8.12.2022. <https://www.laurea.fi/koulutus/pedagogisia-innovaatioita/lbd/>

**Marstio, T. 2019.** LbD 2.0: ketterää oppimista digijassaa. Laurea Journal. Viitattu 8.12.2022. <https://journal.laurea.fi/lbd-2-0-ketteraa-oppimista-digijassaa/#f826f5af>

**Mertala, P. 2018.** Kahden maailman kohtauspisteessä? Varhaiskasvatuksen teknologiaintegraation kolmatta tilaa kartoittamassa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti – JECER 7(1), 170-176. Viitattu 6.10.2022. <https://journal.fi/jecer/article/view/114090>

**Niemi-Murola, L. 2016.** Vaikuttavan täydennyskoulutuksen järjestämiseen tarvitaan pedagogista osaamista. *Finnanest* 49(3), 181-183. Viitattu. 27.11.2022.

[http://www.finnanest.fi/files/niemi-murola\\_vaikuttavan\\_taydennyskoulutuksen.pdf](http://www.finnanest.fi/files/niemi-murola_vaikuttavan_taydennyskoulutuksen.pdf)

**Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.** Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021– 2030.

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3.

Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 27.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>

**Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023.** Jatkuva oppiminen. Hankkeet ja säädösvalmistelu. Viitattu

13.2.2023. <https://okm.fi/jatkuva-oppiminen>

**Opetushallitus 2022.** Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstökoulutus 2022. Valtionavustus.

Viitattu. 27.11.2022.

<https://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022>

**Pääministerin Sanna Marin hallituksen ohjelma 10.12.2019.** Osallistava ja osaava Suomi

– sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 31.

Viitattu 18.11.2022. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN\\_2019\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Rauhala, P. 2020.** LbD Laurean pedagogiikan kulmakivenä. *Laurea Journal*. Viitattu 8.12.2022.

<https://journal.laurea.fi/lbd-laurean-pedagogiikan-kulmakivena/#f826f5af>

**Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L.,**

**Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019.** Varhaiskasvatuksen laatu arjessa –

Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. *Julkaisut* 15:2019.

Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 8.12.2022.

[https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)

**Salomaa, S. & Mertala, P. & Karila, K. 2021.** Varhaiskasvatuksen opettajan käsityksiä

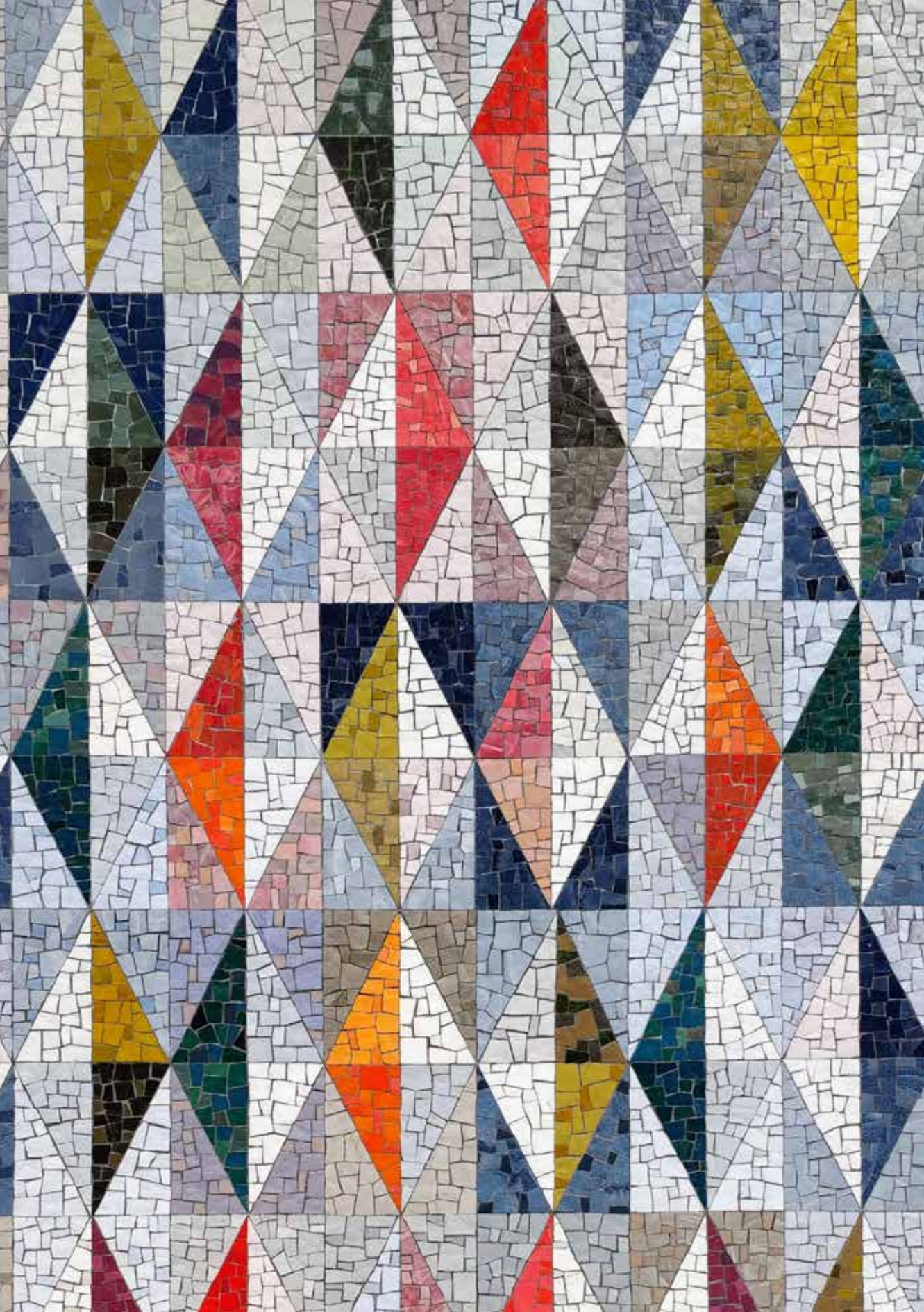
mediakasvatuksesta. *Varhaiskasvatuksen Tiede* – JECER 10(3), 240-268. Viitattu 13.10.2022.

<https://journal.fi/jecer/article/view/114178/67377>

**Stammen L. A., Stalmeijer E. R., Paternotte E., Pool A. O., Driessen, E. W., Scheele, F. & Stassen,**

**L. P. 2015.** Training physicians to provide high-value, cost-conscious care. A systematic review. *JAMA* 314:

2384-2400. Viitattu 27.11.2022. <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2474425>



## **Osa 2**

# **Osallistava pedagogiikka**



**European Union**

European Structural  
and Investment Funds

## 7 Opettava valmentaja vai valmentava opettaja: miten opettajuus yhdistyi yritysvalmennukseen

Marilla Kortesalmi & Laura Erkkilä

**T**YÖELÄMÄN MUUTOSVAUHTI ON tällä hetkellä nopeaa. Yritykset kohtaavat toiminnassaan toimintaympäristön tuomia muutostarpeita, ja työntekijät joutuvat vahvistamaan ja uudistamaan osaamistaan selvittääkseen muutoksen tuomista haasteista. Ammattikorkeakoulut voivat vastata tähän haasteeseen sekä tuomalla työmarkkinoille uutta osaamista tutkintoon johtavien koulutusten kautta että tarjoamalla yrityksille täsmäkoulutuksia – ja valmennuksia. Koska molemmissa on usein sama toteuttaja, lehtori, on tärkeää ymmärtää, miten nämä opettamistilanteet eroavat toisistaan.

Tarkastelemme artikkelissamme, miten lehtorina toimivat haastateltavat (n=3) sanoittavat erilaisia opettamisen tilanteita. Keskitymme erityisesti yritysvalmennuksen ja opintojakso-opetuksen kuvauksiin. Molemmissa opettamistilanteissa on pohjimmiltaan kyse oppimisen mahdollistamisesta, mutta tilanteiden rakenne ja osallistujien erilaisuus tekevät niistä erilaiset. Toisaalta oppiminen yhdistää tilanteita: oppijoiden sosiaaliset ja psykologiset tekijät kuten motivaatio ja minäpystyvyydet ovat niissä vahvasti läsnä. Artikkelissa avaamme, mitkä tekijät opettajien kokemina sekä erottavat että yhdistävät yritysvalmennuksia ja opintojakso-opetusta.

### AINEISTO JA ANALYYSIMENETLMÄT

Tutkimusta varten haastattelimme kolmea Laurean lehtoria, jotka ovat työskennelleet sekä tutkintoon johtavassa koulutuksessa opettajina, että yritysvalmentajina Urbaania kasvua Vantaa -hankkeessa. Urbaania kasvua Vantaa -hankkeessa (2019-2022) kehitettiin vantaalaisen työvoiman osaamista. Tämä tapahtui yhteiskehittämällä muun muassa erilaisia testattavia pilottikoulutuksia ja valmennuksia. Valmennuksia ja koulutuksia olivat toteuttamassa ammattikorkeakoululehtorit.

Lehtoreiden haastattelut kestivät kukin n. yhden tunnin. Haastattelut litteroitiin ja anonymisoitiin. Tuosluvun aineistositaatit ovat nimettömiä. Aineistoa lähestyttiin sisällönanalyysin menetelmin. Induktiivisen



tulkinnan otteella analysissä pyrittiin löytämään yhteisiä teemoja, joita sen jälkeen reflektettiin oppimisen teoriastaan. Tällaisia teemoja löytyi kolme: 1) oppimisen lähtökohdat, 2) oppimisen rakenteet ja 3) opettajuus. Teemojen alle täsmentyi seuraavat alakategoriat: 1) tiedon sekä käytännön soveltamisen täsmensivät oppimisen lähtökohdan teemaa, 2) oppijat, tavoite ja palaute täsmensivät oppimisen rakenteiden teemaa sekä 3) auktoriteetin muodostuminen, ohjaajana toiminen ja palautteen antaminen täsmensivät opettajuuden teemaa. Pystyäksemme kuvaamaan tutkintoon johtavan koulutuksen ja yritysvalmennuksen eroja, aineiston analyysiä jatkettiin syventymällä näiden kahden toteutuksen erojen näkymiseen jäsenyhteisöissä teemoissa ja alakategorioissa (ks. Taulukko 1).

## TULOKSET

Seuraavassa käymme läpi haastatteluaineistoa kolmen oppimiseen liittyvän teeman mukaisesti. Teemojen sisällä haastateltavat tekivät eroja tutkintoon johtavan opetuksen ja yrityksissä tehtävän valmennuksen välillä. Tulokset on kuvattu tiivistetysti taulukossa 1 ja avattu laajemmin tämän jälkeen.

**Taulukko 1.** Tutkinto- ja valmennuskoulutuksen vertailu.

|   | OPETUS TUTKINTOON JOHTAVASSA KOULUTUKSESSA   | YRITYKSISSÄ TAPAHTUVA VALMENNUS  |
|---|--|--|
| <b>1. TIEDON JA KÄYTÄNNÖN VUOROPUHELU</b>                     |  |  |
| Tiedon merkitys   | Teoreettisen tiedon hallintaa, varmuutta sen hallinnasta sekä tekemällä oppimista ja soveltamista teoriatietoon tukeutuen  | Tiedolta vaaditaan käytäntöön sovellettavuutta.  |
| Käytännön soveltamisen merkitys                               | Opetus pyritään sijoittamaan käytäntöön esimerkein.  | Oppiminen lähtee oppijan omista käytännön kokemuksista   |
| <b>2. OPPIMISEN RAKENTEET</b>                                 |  |  |
| Ketteryyden ja ennakoitavuus                                  | Toteutussuunnitelma ohjaa toteutusta ja sisällön etukäteinen kuvaus lisää ennakoitavuutta.                                 | Yritysstrategia ohjaa valmennuksen sisältöä, mutta valmennuksen on myös kyettävä reagoimaan osallistujien tarpeisiin ketterästi.                               |
| Palaute eri tilanteissa                                       | Toteutus on osa isompaa rakennetta (tutkintoa) ja rakenne ohjaa palautteen antamista (esim. arviointikeskustelu, arvosana) | Palaute liittyy valmentamisen lomaan ja vuorovaikutustilanteisiin.   |
| <b>3. OPETTAJUUS</b>  |  |  |
| Oppijoiden erilaisuus haastaa, yhteiset ongelmat mahdollistaa | Opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja taustat voivat haastaa yhteisten näkökulmien löytämistä.                           | Yritys osallistujien yhteisenä taustana sanoittaa koettuja tilanteita yhteisesti jaettaviksi.  |
| Ohjaajana toimiminen  | Ohjaus rakentaa opiskelijan ammatti-identiteettiä, joka palkitsee ohjaajaa. Ohjaus muodostaa monivuotisen suhteen.         | Ohjaus kohdistuu tarkkarajaisesti käsillä olevaan tehtävään. Osallistujien kehittymistä ei ole juuri mahdollista seurata, joten se ei palkitse ammatillisesti. |

Kuvatessaan opetustaan tutkintoon johtavissa opintojaksototeutuksissa, oppijat olivat etupäässä ensimmäistä korkeakoulututkintoaan suorittavat nuoret aikuiset. Valmennukset puolestaan viittasivat Lau-reassa toteutetun, ulkoisesti rahoitetun hankkeen nimissä tehtyihin yrityksen työntekijöiden valmennuksiin. Valmennukseen osallistujat ovat pääsääntöisesti jo pidempään työelämässä toimineita, omassa työssään kokeneita aikuisia oppijoita.

## TIEDON JA KÄYTÄNNÖN VUOROPUHELUA

Haastatellut lehtorit pitivät oppimisprosessia lähtökohtaisesti samanlaisena sekä tutkintoon johtavassa koulutuksessa että yritysvalmennuksissa. Molemmissa tavoitteena on lisätä uusia tietoja ja taitoja. Molempien nähtiin myös tavoittelevan osallistujien valmiuksia oppia uutta, ja näin luoda edellytyksiä osallistujien jatkuvalla oppimiselle. Suurimmat erot haastateltavat näkivät tiedon merkityksessä oppijalle sekä opitun tiedon kytkeytymisestä käytäntöön.

Tutkintoon johtavassa koulutuksessa teoreettisen tiedon nähtiin luovan pohjan oppimiselle. Opiskelijoiden osaamisen nähtiin syntyvän teorian tiedon soveltamisesta käytäntöön, kuten haastateltava H1 ohessa kuvaa.

*”Jos opiskelijat jotain tekevät, niin ne tietävät, että mikä on teorialähtökohta siinä kaikessa. Se on lähtökohta, mutta miten sä viet sen käytäntöön, että muuttuu jo osaamiseksi.” (H1)*

Tutkintoon johtavassa koulutuksessa teorian tiedon soveltamisen ei kuitenkaan nähty aina tapahtuvan aidoissa työelämän tilanteissa ja opiskelijoiden nähtiin olevan isomman haasteen edessä pyrkiessään sijoittamaan oppimaansa sisältöä käytäntöön. Tutkinto-opetuksen tarjoamat käytännön soveltamisen mahdollisuudet nähtiin erilaisissa simuloituissa harjoituksissa ja työelämäprojekteissa.

Valmennuksiin osallistuvilla aikuisilla oppijoilla teoreettiseen tietoon liittyvä haaste näyttäytyi päinvas-taisena. Valmennettavilla oli kertynyt työelämästä jo paljon kokemusta, ja heidän uuden oppimisensa tarve pohjautui vahvasti työelämän tarpeisiin. Aikuisoppijaa motivoi opittavien tietojen ja taitojen sovellettavuus käytännössä ja hyödyllisyys oman työn kannalta. Tällöin sellainen teoreettinen tieto, jolle ei löytynyt suoraa sovellettavuutta työtehtävissä, koettiin tarpeettomaksi. Haastateltava H2 vertailee näitä osuvasti.

*”Et he [tutkinto-opiskelijat] katsovat sitä (oppimista) aika paljo välillä tämmöisestä tutkintona-kövinkelistä, että he haluavat saada tutkinnon ja sen takia he on tulleet tänne nyt sit oppi-maan jotain. Kun sit taas valmennettavat, jotka tulevat jostain yrityksistä tai mistä tahansa organisaatioista, niin heille se on enemmän sellaista, että nyt mulla on suuri tarve oppia jotain, joka liittyy mun työhön tällä hetkellä.” (H2)*

Tutkinto-opiskelija ja valmennettava aikuisoppija eroavat tiedon transferenssin suhteen. Tiedon transfe-rensilla tarkoitetaan opitun tiedon siirtämistä ja soveltamista uusissa tilanteissa ja ympäristöissä. Sitä on tutkittu erityisesti työelämäoppimisen näkökulmasta. Tiedon transferenssin merkitys oppimisprosessissa on saanut erilaisia tulkintoja. Roumellin (2019) mukaan aikuisopetuksen haasteet eivät niinkään liity sisältöön tai opetusmenetelmiin vaan enemmänkin siihen, että opiskeltavan sisällön siirtäminen uusiin tilanteisiin jää tunnistamatta ja määrittelemättä. Tutkinto-opiskelijaa tiedon transferenssissa haastaa siis opitun tiedon siir-

täminen käytännön tilanteisiin. Aikuisoppijaa puolestaan haastaa opitun tiedon soveltaminen laajemmin kuin juuri siinä tilanteessa, joka synnytti uuden oppimisen tarpeen.

## OPPIMISEN RAKENTEET

Oppimistapahtuman ulkoiset tekijät ja reunaehdot määrittivät haastateltavien mukaan paljon sitä, millaiseksi oppimiskohtaukset muodostuivat. Sekä opettajana että valmentajana toimiessaan lehtorit kokivat, että heillä oli pedagoginen autonomia. Tämän nähtiin tarkoittavan sitä, että he pystyivät, ja heiltä myös edellytettiin sitä, että he ratkaisevat itsenäisesti sen, miten opetettava tai valmennettava sisältö oppijoille vietään ja esitetään. Ulkoiset rakenteet määrittivät kuitenkin molemmissa sekä opetuksen tavoitetta että käytännön toiminnan reunaehtoja, erityisesti palautteen antamista.

### Ketteryys ja ennakoitavuus toteutuksen suunnittelussa

Haastateltavat näkivät, että tutkintoon johtavassa koulutuksessa toteutussuunnitelmat ohjasivat opetuksen sisältöä hyvin kokonaisvaltaisesti. Toteutussuunnitelmissa olevien kuvausten koettiin tuovan sekä läpinäkyvyyttä että ennakoitavuutta, mikä helpottaa sekä opiskelijoiden opintopolkunsa rakentamista että opettajia työnsä suunnittelua. Toisaalta haastateltavat kokivat, että toteutuksen aikana suunnitellusta ei ollut hirveästi mahdollisuuksia poiketa. Opiskelijat olivat toteutusta valitessaan orientoituneet suunnitelmassa esiteltyihin määrittelyihin, eikä haastateltavat tunnistaaneet, että niitä olisi voinut ketterästi muokata silloinkaan, kun toteutukseen osallistujien tarpeet olisivat siihen ohjanneet.

*”Mulla on myös 40 vaativaa silmäparia, jotka tietävät tasan tarkkaan, mitä niille on luvattu. Se ei voi elää ja kenen mukaan se eläisi? Kaikki ne ovat yksittäisiä asiakkaita.” (H3)*

Ketteryys oli taas yritysten valmennuksissa sisäänrakennettuna reunaehtona. Yritysjohdolle osallistui valmennuksen tavoitteiden määrittelyyn. Itse valmennuksen aikana sekä valmentajalta ja valmennukselta odotettiin mukautumista valmennettavien työntehtävien tarpeisiin. Valmennuksen tavoitteet nousivat yrityksen strategiasta ja valmentajalta vaadittiin kykyä suunnitella toteutus tämän mukaisesti. Toisaalta valmennukseen osallistujat edellyttivät sisällön integroituvan heidän työssään kohtaamiin haasteisiin. Näin ollen valmentaja joutui tasapainottelemaan näiden kahden joskus ristiriitaisen toiveen välissä. Strategiasta nousevan tavoitteen tuominen lähelle oppijoiden omia kokemuksia olikin yksi haastateltavien mainitsemista haasteista. Alla olevassa esimerkissä haastateltava H1 kuvaa sisällön elastisuuden odotusarvoisuutta.

*”Riippuen siitä, mitä osallistujilta nousee ja mitä taas nousee myöskin johdolta. Mitä he näkevät ja kokevat, miten se valmennus pyörii siellä, niin sittenhän lopputulos saattaa olla se, että valmennus joko lopetetaan, koska osallistujat rupeavat olemaan liian aktiivisia tai ei koeta antaa riittävä hyötyä juuri siihen hetkeen, mikä heillä mahdollisesti siellä on. Tai sit se menee ihan, et saadaankin joku ahaa-elämys siinä matkan varrella, et tässä asiassa me ei ole koskaan edes ajateltu, voisiko tämän lisätä sinne. Ja painottaakin tätä, koska tämä tuntuu olevankin tärkeä homma.” (H1)*

## Palaute eri tilanteissa

Haastateltavat kuvasivat, miten tutkintokoulutuksen opetukseen on sisään rakennettu mekanismit palautteen antamiseen. Tämän lisäksi lehtorit käyttivät omassa opetuksessaan erilaisia palautteen muotoja runsaasti. Esimerkiksi opintojakson tehtäviä arvioitiin pitkin matkaa ja oppijat antoivat toisilleen vertaispalautetta. Kirjallinen palaute oli tyypillinen opintojaksototeutuksissa.

*”Siis mä oon entistä enemmän miettinyt omassa opettajuudessani sitä, et mulla on kaksi tehtävää: opettaa ja arvioida. Kaikki muu on alisteista näille kahdelle. Mä käytän aikaa ihan hirvittävän paljon arviointiin ja palautteen antamiseen. Opiskelijalle henkilökohtainen palaute sen tekemistä tehtävistä on tosi tärkeä.” (H3)*

Yritysvalmennuksissa kirjallinen palaute oli harvinaisempaa. Palautetta annettiin epämuodollisemmin tekemisen lomassa. Osallistuvat aikuisoppijat halusivat kehittää valmennuksissa ammattitaitoaan, joten he myös vaativat palautetta. Valmentajan tehtävänä oli luoda sen antamiselle luontevat ja tarkoituksenmukaiset hetket, koska sille ei ollut oppimisalustan ja arvosanojen kirjausten kaltaisia rakenteellisia mekanismeja. Alla olevassa sitaatissa haastateltava H2 kuvaa hyvin sitä, miten palaute vahvisti oppimisprosessia valmennuksissa.

*”Ja niitä kun sit antaa ja sanoo, niin huomaa, et ihmiset on ihan äimänkäkenä välillä, et mitä ihmettä, että voi kiitos, että se on tosi luksusta heille saada palautetta. Huomaa, että ihmiset saa aika vähän varsinkin kannustavaa palautetta (työssään).” (H2)*

Palautteen antaminen yritysvalmennuksissa vaati siis erilaisia taitoja; herkkyyttä aistia ryhmädynamiikkaa ja lukea erilaisia tilanteita. Valmennukset olivat usein kestoiltaan opintojaksoja lyhyempiä toteutuksia, joten oppijat saattavat pysyä toisilleen etäisempinä. Tämä korosti valmentajan tilannelukutaidon merkitystä.

## OPETTAJUUS

Haastateltavat sivusivat oman opettajuuden toteutumista sekä tutkintokoulutuksen toteuttajina että yritysvalmentajina. Molemmissa vaadittiin laajaa yleisosaamista. Yritysvalmennuksissa osallistujat olivat kuitenkin herkempiä haastamaan valmentajaa ja vaatimaan uusia tutkimuksia. Koska valmennuksissa sisällöt saattoivat muuttua nopeastikin, valmentajana toimiminen vaati ketteryyttä päivittää myös omaa osaamistaan. Toisaalta valmennuksessa osallistujien palaute oli välitöntä, mikä osaltaan ruokki myös valmentajan omaa ammatillista kehittymistä.

### Oppijoiden erilaisuus haastaa, yhteiset ongelmat mahdollistaa

Opintojaksototeutuksissa koettuun opettajuuteen vaikutti oppijoiden taustojen ja elämäntilanteiden moninaisuuden tuomat haasteet. Haastateltavien mukaan opiskelijoiden oli joskus vaikea löytää yhteistä rajapintaa oppimiseen, ja he joutuivat lehtoreina myös sekä fasilitoimaan opiskelijoiden yhteistyötä että sovittamaan opetuksen sisältöä siten, että se vastaisi mahdollisimman monen opiskelijan omiakin tavoitteita, kuten haastateltava H2 kuvaa.

*”Niin sit he [tutkinto-opiskelijat] itselleen määrittelee niitä (tavoitteita), että mitä tämä tavoite tarkoittaa mulle, tai että mihin mä haluan erityisesti fokusoida tämän opintojakson aikana, mitkä on mun tärkeimmät tavoitteet ja niitä ei ole kovin monta sitten. (H2)*

Yritysvalmennuksissa oppijat tulivat samasta yrityksestä ja jakoivat saman toimintaympäristön ja kulttuurin, sekä hyvässä että pahassa. Näin ollen osallistujat tunnistivat toistensa työssä kohtaamat haasteet, vaikka ne eri tehtävissä kohdattaisiinkin hieman erilaisina.

*”siellä (yrityksessä) on siis kuplinut tarve, joka on tunnistettu ja tiedostettu, kaikki tietää suunnilleen sen saman jutun, et jotain pitäisi tehdä. Mutta tarvitaan ulkopuolinen liikkeellepanija, ja sitä kouluttaja kyllä yleensä on.” (H3)*

Haastateltavan H3 kuvaus yllä avaa sitä, miten valmennukseen osallistuvien yhteisesti tunnistettu haaste toimii heille yhteisenä motivaattorina kehittyä, ja valmentaja voi näin keskittyä kehitysprosessin käynnistämiseen.

## Ohjaajana toimiminen

Haastateltavat kuvasivat, miten tutkintoon johtavassa koulutuksessa opettajan suhde opiskelijaan muodostui pitkän ajan kuluessa. Opettaja kohtasi saman opiskelijan eri opintojaksoissa pitkin opintopolkua. Parhaassa tapauksessa opettajan ja opiskelijan välille syntyi luottamussuhde, joka koettiin molemminpuolisesti palkitsevana. Pidemmälle ajalle sijoittuvissa kohtaamisissa opettajilla oli mahdollisuus arvioida oman ohjauksensa vaikutusta opiskelijan kehityksessä. Tämä toimii palautteena opettajalle.

Yritysvalmennukset olivat kestoaltaan lyhyempiä ja valmentajalla ei useinkaan ollut näkymää siihen, mitä valmennuksissa läpikäytyjä menetelmiä ja työtapoja osallistujat lopulta hyödynsivät omassa työssään. Valmennuksessa ohjaus kohdistui tarkkarajaisesti käsillä olevaan ongelmaan.

*”eihän sekään riitä, että minä innostun siitä (tavoitteesta) ja minä olen motivoitunut, koska on niitä väliin tulevia muuttujia. Että vaikka ensin mennään kivasti eteenpäin, niin sitten tapahtuu jotain, että tämä ei onnistunut tai aikataulu petti ja ihminen vaihtui ja tämä ei onnistunut. Voi tippua motivaatio koko tavoitteen suhteen.” (H2)*

Koska ongelman ratkaisuun vaikuttavia tekijöitä oli paljon, valmennusten vaikutusta ei ollut helppoa arvioida. Tällöin omalle työlle ei ollut mahdollista saada suoraa palautetta.

## YHTEENVETO

Tutkimuksen haastateltavat olivat kaikki kokeneita lehtoreita. Heille oli luontevaa arvioida omaa tapaan-  
sa työskennellä, ja he olivat toimineet tehtävissään niin pitkään, että olivat havainneet myös, miten oma  
ammattitaito oli kehittynyt eri tehtävissä. Heille oli myös luontevaa puhua oman ammattitaitonsa kehit-  
tymisestä, he eivät asemoineet itseään valmiina. Ehkä näistä seikoista johtuen yritysvalmennus näyttäytyi  
heille mielenkiintoisena haasteena, varsinkin erilaisena opettamisena kuin tutkintoon johtavassa koulutuksessa.  
Tilaisuus tarjosi heille mahdollisuuden oppia uutta. Tämä näkyi haastateltavien puheessa siten, että he eivät

arvioineet valmennusta tai opetusta parempi-huonompi-akselilla vaan erottelivat niiden erilaisia piirteitä. Artikkelin tavoitteena ei ole löytää yleispätevää analyysiä eroista, vaan pikemminkin kuvata ilmiötä tästä esitellystä näkökulmasta.

## Lähteet

**Roumell, E. A. 2019.** Priming adult learners for learning transfer: Beyond content and delivery. *Adult Learning* 30 (1): 15-22.

## 8 Palvelumuotoilulla työelämään - korkeakoulutetut maahanmuuttajanaiset täydentämässä osaamistaan

Salla Kuuluvainen, Tarja Chydenius & Minna Nieminen

**U**LKOMAALAISTAUSTAISTEN ON TUNNETUSTI vaikea työllistyä ja päästä osaksi yhteiskuntaa Suomessa. Naisille työllistyminen on vielä miehiä vaikeampaa, sillä moni nainen muuttaa Suomeen perhesyistä, ilman tietoa työpaikasta. (Penkari 2021.) Myös korkeakoulutetuista maahanmuuttajanaisista moni on työmarkkinoiden ulkopuolella (Larja 2019). DiversCity-hankkeessa haluttiin löytää ratkaisuja korkeakoulutettujen maahanmuuttajanaisten työllistymiseen kohtaannuttamalla työntajia ja työnhakijoita, ja tarjoamalla korkeakoulutetuille maahanmuuttajanaisille neljä kuukautta kestävä palvelumuotoilun täydennyskoulutus. Koulutuksen tarkoituksena oli parantaa osallistujien työllistymistä kehittämissä tehtäviin, vahvistaa heidän hyvinvointiaan ja tunnetta yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Palvelumuotoilun osaaminen täydentää hyvin erilaisia korkeakouluopintoja, koska palvelumuotoilijalle monialainen osaaminen on vahvuus (Demirkan & Spohrer 2015). Osallisuuden kokemusta vahvistettiin hyödyntämällä transformatiivista pedagogiikkaa palvelumuotoilun opetuksen lisäksi.

Maahanmuuttajanaisten työllisyys Suomessa on alhainen verrattuna suomalaistaustaisiin naisiin, maahanmuuttajamiehiin ja muiden Pohjoismaiden maahanmuuttajanaisiin (Kurrone 2021; Larja 2019), eikä se saavuta suomalaistaustaisten naisten työllisyyttä edes 15 maassaolovuoden aikana (Larja 2019). Esimerkiksi kolmansista maista saapuneiden maahanmuuttajanaisten työllisyys on vain 41 % verrattuna suomalaisnaisten 72 %:iin (Euroopan muuttoliikeverkosto 2022). Maahanmuuttajanaisten työllisyystilannetta selitetään niin naisten henkilökohtaisilla ominaisuuksilla kuten liian vähäisellä suomen kielen taidolla, liian vähäisillä sosiaalisilla verkostoilla, ja tarvittavan koulutuksen ja kokemuksen puutteella, kuin toisaalta yhteiskunnan rakenteisiin ja asenteisiin liittyvillä syillä kuten koulutusjärjestelmien erilaisuudella eri maissa, pitkiin perhepääpäänsä kannustavalla kotihoidon tuella Suomessa, suomalaisten työnantajien syrjivillä asenteilla ja maahanmuuttopolitiittisella ympäristöllä. (Penkari 2021; Himanen & Könönen 2019; Larja 2019). Korkeakoulutetuille

maahanmuuttajanaisille on usein tarjolla vain koulutusta vastaamatonta työtä, mikä ei houkuta palaamaan työmarkkinoille (Larja 2019).

DiversCity-hankkeen aikana järjestettiin yhteensä kolme palvelumuotoilun koulutusta. Yksi koulutuksesta toteutettiin Laurean Leppävaaran kampuksella, yksi osittain Leppävaarassa ja osittain verkossa, ja yksi kokonaan verkossa. Kaksi koulutuksesta järjestettiin englanniksi, ja yksi suomeksi englannilla tuettuna. DiversCity-hankkeessa maahanmuuttajanaiset ja Suomessa toimivat työyhteisöt kohtasivat useissa eri palvelumuotoilun toimeksiannoissa. Osallistujatiimit kehittivät koulutuksen kolmella eri toteutuskurssilla palveluja yhteensä 21 työyhteisölle pääkaupunkiseudulla ja Kymenlaaksossa. Tarvittavat taidot ja ohjauksen kurssilaiset saivat hankkeen ohjaajilta. Tämä lisäsi yhteistä ymmärrystä ja työn hyvin tekemisen kokemusta niin työnhakijoille kuin työnantajille.

## TYÖNANTAJIEN ENNAKKOLUULOT VOIVAT ESTÄÄ TYÖLLISTYMISTÄ

Monella alalla on huutava osaajapula, ja myös palvelumuotoilun taitajille on kysyntää median perusteella (mm. Duunitori 2022; Lab Ammattikorkeakoulu 2022; Hongisto 2017; Niipola 2020; Tillaeus 2018). Vaikka ulkomailta Suomeen muuttaneilla on paljon osaamista, niin työmarkkinoiden monenlaiset kohtaanto-ongelmat esimerkiksi osaamisen, muodollisen pätevyyden, koulutustason (yli- tai alikoulutus) tai alueellisuuden kohdalla vaikeuttavat työllistymistä (ManpowerGroup 2020). Suomalaisissa työyhteisöissä ei välttämättä ole oivallettu, että työntekijöiden moninaiset kulttuuritaustat voivat olla myös myönteinen tekijä.

Eri taustaisen työntekijän rekrytoinnissa on keskeistä, nähdäänkö valtaväestöstä poikkeava kulttuuri-tausta myönteisenä tekijänä. Monet tutkimukset osoittavat, että moninaisuudesta on työyhteisöille paljon hyötyjä. Huomioimalla ja hyödyntämällä moninaisuutta järkevästi voidaan muun muassa parantaa yhteisöjen työnantajakuvaa, lisätä työn tuottavuutta, edistää luovuutta ja innovaatioita, kasvattaa yhteisön resilienssiä ja lisätä asiakastyytyvyyttä (Savileppä 2010; Frost 2018; Elia ym. 2019; Shore, Cleveland & Sanches 2018; Duchek, Raetze & Scheuh 2020; McKay, Avery, Liao & Morris 2011). Monenlaiset ja -taustaiset työntekijät vaikuttavat myös yrityksen kannattavuuteen myönteisesti (Ellison & Mullin 2014; Deszö & Ross 2012; Richard 2000).

Maahanmuuttajien työllistymistä hankaloittaa kuitenkin se, että osa työnantajista suhtautuu varautuneesti vieraaseen kulttuuritaustaan ja arvostaa suomalaista koulutusta ja työkokemusta enemmän kuin muualla hankittua (Kyhä 2011).

## OSALLISTUJIEN KOKEMUKSIA TYÖELÄMÄSTÄ

Hankkeessa aloittaneita osallistujia oli monilta erilaisilta ammattialoilta ja monista eri maista. Koulutustaustoissa oli esimerkiksi insinöörejä, graafisia suunnittelijoita, hoitoalan osaajia, biologeja, kaupallisen alan osaajia ja arkkitehtejä. Iältään naiset olivat 25–51-vuotiaita. Lähes sadasta hankkeessa mukana olleesta osallistujasta suurin osa oli koulutuksen aikana työttömiä. Muutama oli kotona lasten kanssa, kokoaikaisessa tai osa-aikaisessa työssä ja joillain oli oma yritys. Suurin osa osallistujista oli ollut Suomessa alle viisi vuotta.

Hankkeessa kerätystä osallistujien palautteesta nousivat esiin korkeakoulutettujen naisten työelämään pääsyyn haasteet, jotka ovat tutkimuksista tuttuja. Asiantuntijatehtävien löytäminen edellyttää omia työelämäverkostoja, riittävää kielitaitoa ja mielellään aiempaa kokemusta suomalaisesta työelämästä. Intoa ja osaamista työelämään olisi, mutta vähäiset verkostot vaikeuttavat osallistujien mukaan piilotyöpaikojen löy-

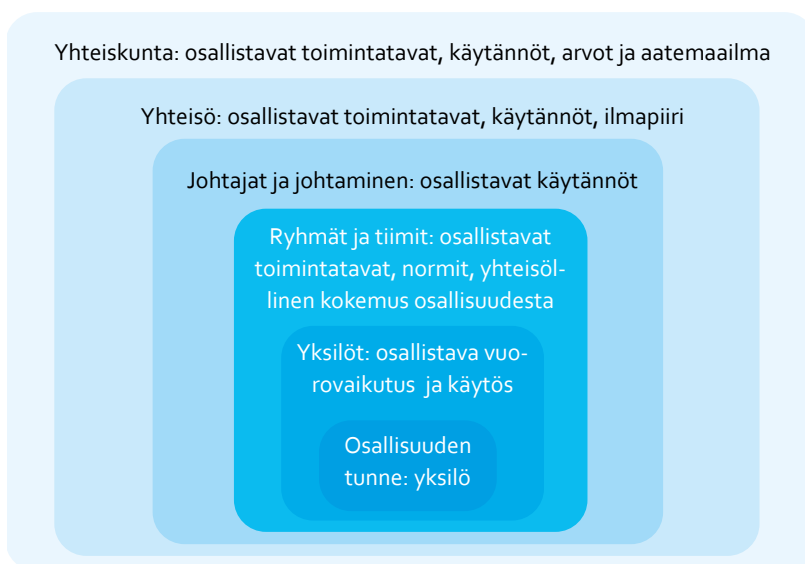


tämistä, ja jopa palkattomien harjoittelupaikkojen saamista. Yritykset eivät välttämättä edes vastaa kyselyihin harjoittelupaikoista. On vaikeaa kotoutua ja näyttää osaamistaan, kun siihen ei anneta tilaisuutta, osallistajat kertoivat. Osa hankkeeseen osallistujista olikin perustanut yrityksen tai suunnittelei yrittäjäksi ryhtymistä.

Hankkeen osallistujille alan vaihtaminen näyttäytyi haasteena. Koska perhe-elämän ja kouluttautumisen yhteensovittamisen on työstä, naiset halusivat lyhyitä, tiiviitä opintokokonaisuuksia, joilla kehittää osaamistaan. Osallistujalla saattoi olla kolmekin maisterintutkintoa ulkomailta, joten uuden, vuosia kestävä tutkinnon hankkiminen Suomesta koettiin turhauttavana.

## OSALLISUUTTA MUOTOILEMASSA

Osallisuus rakentuu sosiaalisena prosessina (mm. Cobigo ym. 2016), ja sen edistäminen vaatii monen tasoista systemaattista työtä. Tässä osallisuudella tarkoitetaan mukaan ottamista tai tunnetta ryhmään kuulumisesta. Ferdman (2014) on hahmotellut viitekehyksen, joka havainnollistaa, miten yksilön kokemus osallisuudesta eli itselleen merkitykselliseen ryhmään kuulumisen tunne on osallisuuden rakentumisen keskiössä (kuvio 1). Henkilökohtaisen kokemuksen lisäksi osallisuuden tunteen syntymiseksi tarvitaan myös hyväksyviä ja mukaan ottavia ihmissuhteita, yhteisöllisyyden tunnetta tukevia ja aktiivisuutta mahdollistavia ryhmiä, osallistavaa johtamista sekä työyhteisöjä, joissa yhdenvertaisuutta ja osallisuutta edistetään monella tapaa. Yhteiskunnallisesti osallisuutta tuetaan lainsäädännöllä, inklusiivisilla toimintatavoilla ja erilaisuutta arvostavalla ajattelutavalla.



**Kuva 1.** Osallisuuden systeemiset tasot (Ferdman 2014, suom. Chydenius).

DiversCity-hankkeessa osallisuuden kasvua edistettiin ennen kaikkea systeemisen viitekehyksen ydintasoilla eli yksilön, vuorovaikutuksen, ryhmien ja yhteisöjen tasolla. Koulutuksen avulla haluttiin vahvistaa myös naisten yleistä hyvinvointia, tunnetta kyvykkyydestä ja suomalaisen yhteiskuntaan integroitumista. Osallistujille haluttiin tarjota turvallinen yhteisö, joka auttaisi verkostojen luomisessa ja jossa jokainen osallistuja voisi olla oma itsensä.

## TRANSFORMATIIVINEN OPPIMINEN VAHVISTI NAISTEN TUNNETTA KYVYKKYYDESTÄ

Koulutuksen sisällöt liittyivät palvelumuotoilun peruskäsitteisiin ja menetelmiin, joita opiskelijat sovelsivat yritystoimeksiantoihin. Tässä noudatettiin Laureassa kehitettyä Learning by Developing -mallia eli kehittämispohjaista oppimista (Laurea 2023). LbD-malliin kuuluu keskeisesti oppiminen projektimaisten, todellisen elämän toimeksiantojen kautta, joita työtetään ryhmittäin (Raij 2014). LbD-mallin lisäksi kurssilla sovellettiin transformatiivista oppimista. Transformatiivinen eli uudistava oppiminen tarkoittaa oppimista, joka uudistaa ihmisen perustavia käsityksiä itsestään ja suhteesta ympäröivään maailmaan, niin luontoon kuin yhteiskunnan rakenteisiin (O'Sullivan, Morrel & O'Connor 2002).

Transformatiivinen oppiminen tukee oppijan kykyä luoda merkitystä omaan elämäänsä (Simsek 2012). Tulevaisuuden monimutkaiset haasteet ja työelämä edellyttävät oppimista, joka tukee henkistä kasvua ihmisenä (Joutsenvirta, Laininen, Tyni ja Korkeakoski 2022). Transformatiivisessa oppimisessa korostuvat tiedon lisäksi myös tunteet, tahto, intuitio ja kehollinen toiminta (Joutsenvirta 2022). Keskeistä on ajatus, että hyödyntämällä ihmisen kaikkia olemuspuolia oppijan koko potentiaali tulee käyttöön (Joutsenvirta ym. 2022). Ihmisen ymmärrys asioista lisääntyy kokemuksen ja harjoittamisen kautta, ei ainoastaan tiedollisten ajattelu-prosessien kautta (Joutsenvirta 2022).

Transformatiivisen oppimisen periaatteita ovat esimerkiksi toimiminen yhdessä muiden kanssa, yhteisöllisyys, turvallinen, erilaiset tunteet salliva ympäristö, opitun kriittinen reflektio keskustelun kautta sekä pyrkimys pitää valtaetäisyys suhteessa opettajiin mahdollisimman matalana. Oppijoiden yhteisö ja siinä ilmenevät suhteet nähdään keskeisenä oppimiselle ja muutokselle. (Baumgartner 2001; Joutsenvirta ym. 2022.)

## ESIMERKKEJÄ TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN SOVELTAMISESTA

Transformatiivisen oppimisen avulla kurssin osallistujissa vahvistettiin heidän muutostaan suhteessa ympäröivään maailmaan ja käsitykseen omasta itsestä (Morrell, O'Connor & O'Sullivan 2002). Tämä tapahtui tuomalla kurssin pedagogiseen toteutukseen tunnemaailman ja henkisen kasvun tukemista tiedollisen oppimisen lisäksi.

Turvallista oppimisilmapiiriä luotiin koulutuksen aikana laatimalla yhteiset pelisäännöt yhteisön ja opiskelijaryhmien toimintaan ja kysymällä kurssin aloituskyselyssä, mitkä asiat ovat tärkeitä osallistujan oppimiselle ja turvallisuuden tunteelle. Kaksi kertaa kurssin aikana järjestetty reflektiotyöpaja tarjosi tilaisuuden pohtia omia tunteita yhdessä muiden kurssilaisten kanssa - työpajoissa sovellettiin esimerkiksi palvelumuotoilun asiakaspolun ajatusta. Jokainen opiskelija loi oman oppimispolkunsua visuaalisesti ja kuvasi siinä kurssin aikana kokemansa muutoksen (Kuva 2).



Yhteisöllisyyttä lisättiin kurssilaisten omalla WhatsApp-ryhmällä, jossa he saattoivat vaihtaa ajatuksia ja tarvittaessa kääntyä myös ohjaajien puoleen kysymyksineen. Ohjaajat tarjosivat opiskelijoille paljon erilaista tukea, esimerkiksi hankkeessa mukana ollut Nicehearts-yhdistys antoi koulutettaville yksilömentorointia erilaisten elämäнкysymysten pohdintaan. Myös palvelumuotoilun toimeksiannon toteuttamiseen tarjottiin enemmän ohjausta kuin ammattikorkeakouluopinnoissa yleensä on mahdollista antaa. Ohjaajat tarjosivat myös keskusteluapua opiskelijoiden ryhmissä ilmeneviin yhteistyön haasteisiin. Opiskelijoiden kysymyksiin vastattiin nopeasti, ohjaajuudessa toteutettiin pikemminkin oppimisen fasilitaattorin kuin opettajan roolia. Osallistujien elämäntilanteet otettiin huomioon mahdollisimman kokonaisvaltaisesti: perheelliset osallistujat saattoivat ottaa mukaan koulutuspäiviin lapsiaan, jos hoitoavun järjestäminen oli vaikeaa (Kuva 4).



*Kuva 4. Koulutuksen osallistuja ja lapsi. Kuva: Taina Tossavainen.*

## DIVERSCITY-HANKKEELLA OLI HYVIÄ VAIKUTUKSIA

Osallistujilta kerättiin säännöllisesti palautetta ja käyttäjäkokemuksia koulutuksesta sen kehittämiseksi: palautekyselyillä, reflektiotyöpajoissa ja koulutuksen suorittaneiden haastatteluilla. Osallistujakokemuksia hankkeessa kartoitti palvelumuotoilun YAMK-opiskelija Sabine Maselkowski. Koulutuksen alussa osallistujien odotukset jakaantuivat neljään pääteemaan: oman muotoilu-uran kehittäminen, työllistymisen mahdollisuuksien parantaminen, uuden oppiminen sekä verkostoituminen.

Palautteiden perusteella koulutus vastasi osallistujien odotuksia. Koulutuksen onnistumisesta kertoo myös, että suurin osa kurssin aloittaneista myös valmistui koulutuksesta. Jotkut kesken koulutuksen työ-

listyneistä halusivat jatkaa koulutuksen loppuun asti, vaikka olivat onnistuneet löytämään töitä. Osallistujat olivat oppineet uusia taitoja ja tutustuneet uusiin digitaalisiin työkaluihin ja niiden hyödyntämiseen, he olivat oppineet uutta palvelumuotoilusta ja laajentaneet ammatillisia verkostojaan. Osallistujat kokivat koulutuksen ilmapiirin ja tuen auttaneen heitä eteenpäin uusille ammatillisille poluille, he halusivat oppia lisää ja olivat esimerkiksi kiinnostuneet palvelumuotoilun ammattikorkeakoulukoulutuksesta. Koulutus antoi konkreettisia vinkkejä työnhakuun ja oman osaamisen paketoimiseen, jolloin itsevarmuus omiin kykyihin kasvoi.

*“Olen rakastunut palvelumuotoilun prosessiin. Olen motivoitunut luomaan uraa palvelumuotoilijana käyttäen uusia taitojani. Tulen käyttämään muotoiluajattelua tulevaisuudessa kaikessa mitä teen.”* Osallistujan kommentti palautekyselyssä.

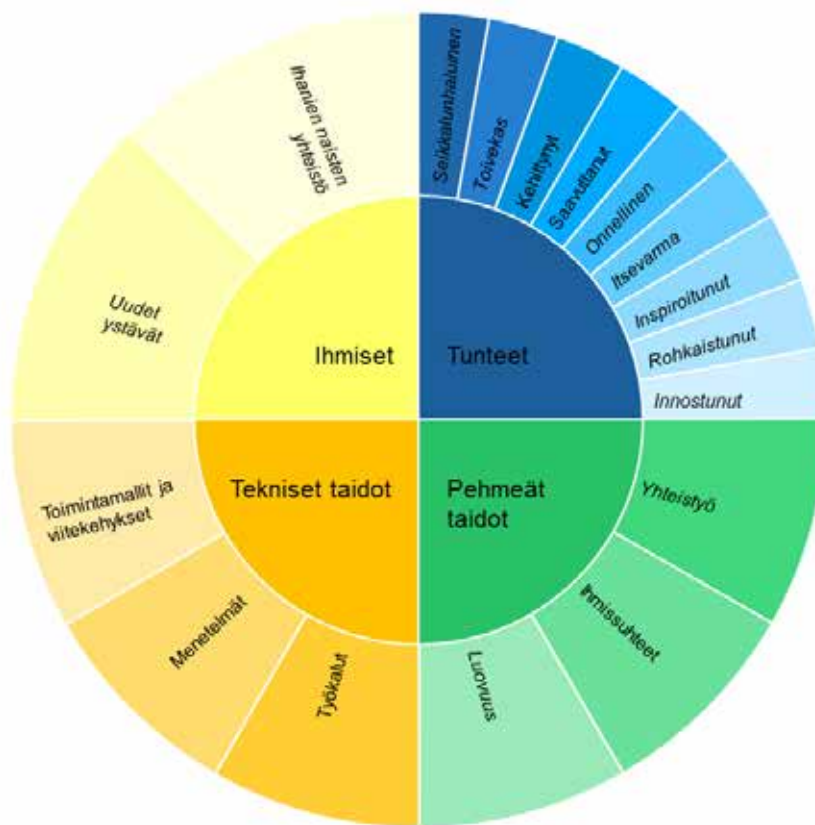
Osallistujat pääsivät työskentelemään yritysten kanssa ja luomaan työelämän verkostoja, joiden tarkoituksena oli tukea osallistujien ammatillista kehittymistä. Toimeksiantojen tarkoituksena oli antaa opiskelijoille kehittämistyön näyttöä heidän omiin palvelumuotoilijan portfolioihinsa. Toimeksiannon toteuttamiseen saatu koulutus ja ohjaus antoivat mahdollisuuden oppia ja kokeilla kehittämisen erilaisia menetelmiä tuetussa ja turvallisessa ympäristössä.

Hankkeen koulutuksissa oli yhteensä 21 erilaista toimeksiantoa yrityksiltä, kuntaorganisaatioilta, korkeakouluilta ja järjestöiltä. Niitä oli esimerkiksi kaupunkien maahanmuuttajataustaisten asukkaiden osallisuuden kehittämisestä matkailun kehittämiseen ja työntekijän perehdytyskokemuksen parantamiseen. Toimeksiantoissa tiimit pääsivät hyödyntämään myös omia kokemuksiaan ja verkostojaan esimerkiksi maahanmuuttajille suunnattujen digitaalisten palveluiden käytettävyyden parantamisessa.

Osallistujat pitivät yritysten palvelumuotoilutoimeksiantoja merkittävänä oppimiskokemuksena. Ryhmätyö koettiin kuitenkin ajoittain haastavaksi. Haastetta työskentelyyn toi tiimityö ihmisten kanssa, joiden tavat toimia ja ammatilliset taustat olivat moninaisia. Koulutuksen aikana tiimit kuitenkin löysivät yhteisen tavan toimia. Kehittyneet tiimityötaidot mainittiinkin yhtenä koulutuksen tuloksena palautteissa ja oikea, yritykselle tehty kehittämistoimeksianto antoi osallistujille varmuutta työnhakuun. (Maselkowski 2022).

Koulutuksen suurin vaikutus koettiin kuitenkin olleen henkisessä kasvussa, joka on transformatiivisen oppimisen yksi tärkeimmistä vaikutuksista oppijan taitoihin (Joutsenvirta 2022). Koulutuksen myötä osallistujien ammatillinen itseluottamus parani, he löysivät innostusta kehittää itseään ja heidän rohkeutensa kohdata uusia haasteita kasvoi (kuva 5).

Merkityksellisenä palautteen mukaan osallistujille näyttäytyi se, että koulutus oli suunnattu nimenomaan naisille. Osallistujat saivat ryhmästä vertaistukea ja uusia ystäviä, ryhmässä koettu yhteisöllisyys innosti osallistujia ja lisäsi koulutuksen mielekkyyttä. Uuden oppiminen vaikutti osallistujien itseluottamuksen kehittymiseen, ja uudet opitut taidot olivat yhdistettävissä aiempaan osaamiseen. Osallistujat suhtautuvat toiveikkaammin ja itsevarmemmin tulevaisuuteen. (Maselkowski 2022.) Tämä oli merkittävä ja odottamaton tulos myös hankkeen toteuttajille. Osallistujat kertoivat, että koulutukseen osallistuminen oli vaikuttanut heidän ihmissuhteisiinsa, tunne-elämäänsä ja he olivat oppineet sekä teknisiä että ns. pehmeitä, yhteistyöhön ja luovuuteen liittyviä taitoja (kuva 5).



**Kuvio 2.** Koulutuksen vaikutukset DiversCity -hankkeen osallistujiin. Kuva: Sabine Maselkowski

*"On paljon asioita, joista pidin kurssissa, mutta parasta oli kauan sitten menettämäni itsevarmuuden saaminen takaisin."* Osallistujan kommentti palautekyselyssä.

*"Tilan antaminen naisille muutosten tekemiseen, yhteistyön ja monimuotoisuuden arvostaminen, yhtäläinen mahdollisuus osallistua riippumatta omasta alkuperästä, erilaisten taustojen, ominaisuuksien ja kykyjen arvostaminen"* Osallistujan kommentti palautekyselyssä kysymykseen, mikä kurssissa oli parasta.

Kolmas DiversCity-koulutuskierto käynnistyi syksyllä 2022 maksimimäärällä eli 45 osallistujalla, sillä moni koulutuksen osallistujista oli suositellut koulutusta verkostoilleen. Palvelumuotoilua soveltavalle koulutukselle sekä itsetuntoa kehittävä ohjaukselle on selkeästi tarvetta maahanmuuttajanaisten keskuudessa. Transformatiivisen oppimisen soveltaminen toi DiversCity-koulutukseen ajatuksen ihmisestä kokonaisvaltaisena toimijana, ei vain työmarkkinoiden resurssina – moni koulutukseen osallistunut kuitenkin työllistyi

koulutuksen jälkeen. Töitä löytyi esimerkiksi Espoon kaupungin maahanmuuttajien palveluita kehittävästä tehtävistä, digitaalisen palveluiden muotoilun tehtävistä ja taloushallinnon alalta. Kenties koulutuksen hyvät tulokset johtuivat siitä, että koulutuksessa ei korostettu uusia taitoja vain työelämän hyötyjen näkökulmasta, vaan pyrittiin luomaan hankkeen osallistujille kasvua ihmisenä ja tunnetta osallisuudesta?

DiversCity –monimuotoista ja digitaalista palvelumuotoilua -hankkeessa mukana ovat Laurea-ammattikorkeakoulu, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu Xamk ja Nicehearts ry. Hankkeen rahoittaa Euroopan Unionin sosiaalirahasto. Hanke rahoitetaan osana unionin Covid-19-pandemian johdosta toteuttamia toimia. hankkeen toteutusaika on 01.09.2021 - 31.08.2023.

Lisätietoa hankkeesta [DiversCity – monimuotoista ja digitaalista palvelumuotoilua](#).

## Lähteet

**Baumgartner, L. M. 2001.** An update on transformational learning. New directions for adult and continuing education 89, 15-24.

**Cobigo, V., Brown, R., Lachapelle, Y., Lysaght, R., Martin, L. & al. 2016.** Social Inclusion: A Proposed Framework to Inform Policy and Service Outcomes Evaluation. Inclusion, 4(4), 226-238.

**Dezsö, C.L. & Ross, D.G. 2012.** Does female representation in top management improve firm performance? A panel data investigation. Strategic Management Journal 33(9), 1072-1089.

**Duchek, S., Raetze, S. & Scheuch, I. 2019.** The role of diversity in organizational resilience: a theoretical framework. Business Research 13, 387-423.

**Demirkan, H., & Spohrer, J. 2015.** T-shaped innovators: Identifying the right talent to support service innovation. Research-Technology Management, 58(5), 12-15.

**Duunitori 2022.** Palvelumuotoilun avoimet työpaikat. Viitattu 17.11.2022.

<https://duunitori.fi/tyopaikat/ammatti/palvelumuotoilu>

**Elia, S., Messeni Petruzzelli, A. & Piscitello, L. 2019.** The impact of cultural diversity on innovation performance of MNC subsidiaries in strategic alliances. Journal of Business Research. Vol 98, 204-213.

**Ellison, S.F. & Mullin, W.P. 2014.** Diversity, social goods provision, and performance in the firm. Journal of Economics & Management Strategy, 23(2), 465-481.

**Euroopan muuttoliikeverkosto. 2022.** Maahanmuuttajanaisten kotoutuminen EU:ssa. Poliittika ja toimenpiteet. EMN Inform. Bryssel: Euroopan muuttoliikeverkosto.

<https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/11/EMN-INFORM-Maahanmuuttajanaisten-kotoutuminen-EUssa-politiikka-ja-toimnpiteet.pdf>

**Ferdman, B. 2014.** The practice of inclusion in diverse organizations – towards a systemic and inclusive framework. In: Ferdman & Deane, B. R. 2014. Diversity at work, the practice of inclusion. Josey Bass: San Fransisco.

**Frost, S. 2018.** How diversity (that is included) can fuel innovation and engagement -and how sameness can be lethal. Strategic HR Review 17(3) 119-125.

**Hongisto, S. 2017.** Palvelumuotoilun osaajista on pulaa, sanovat ammattilaiset. Helsingin sanomat. Viitattu 9.12.2022. <https://www.hs.fi/ura/art-2000005376717.html>



**Joutsenvirta, M. 2022.** Miten opitaan tulevaisuudesta käsin? Työn tuuli 1/2022, 14–20. Viitattu 2.2.2023.  
[https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyontuuli\\_012022\\_a4\\_20220530-.pdf](https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyontuuli_012022_a4_20220530-.pdf)

**Joutsenvirta, M.; Laininen, E.; Tyni, S. & Korkeakoski, M. 2022.** Transformatiivinen oppiminen  
kestävyydsosaamisen tukena. UAS Journal. Viitattu 2.12.2022. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022101161564>

**Kurronen, S. 2021.** Maahanmuuttajanaisten loukku. EVA arvio. Elinkeinoelämän valtuuskunta. Viitattu  
2.12.2022. <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2021/02/eva-arvio-030.pdf>

**Kyhä, H. 2011.** Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja  
työurien alusta Suomessa. Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Turun yliopiston julkaisu: Sarja C,  
osa 321. Scripta Lingua Fennica Edita. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4784-3>

**Könönen, J. & Himanen, M. 2019.** Maahanmuuton sääntelyn ja etnisen syrjinnän yhteydet  
maahanmuuttajien työmarkkina-asemaan. Teoksessa: Kazi, Villiina & Alitolppa-Niitamo, Anne & Kaihovaara,  
Antti (toim.) Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. Helsinki: Työ- ja  
elinkeinoministeriö. EM oppaat ja muut julkaisut 2019:10, 54-65. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>

**Lab-ammattikorkeakoulu. 2022.** Palvelumuotoilijat haalitaan töihin koulun penkiltä. Viitattu 9.12.2022.  
<https://lab.fi/fi/tarina/palvelumuotoilijat-haalitaan-toihin-koulun-penkilta-labista-valmistuu-iso-osa-suomen>

**Larja, L. 2019.** Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella. Teoksessa:  
Kazi, Villiina & Alitolppa-Niitamo, Anne & Kaihovaara, Antti (toim.) Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019:  
Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. TEM oppaat ja muut julkaisut  
2019:10, 28-42. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>

**Laurea. 2023.** LbD eli kehittämispohjainen oppiminen. Viitattu 2.2.2023.  
<https://www.laurea.fi/koulutus/pedagogisia-innovaatioita/lbd/>

**ManpowerGroup. 2020.** ”Ratkaisuja osaajapulaan Mitä työntekijät haluavat”. Talent Shortage Survey  
-tutkimus. Viitattu 17.11.2020. [https://tietopankki.manpower.fi/hubfs/Osaajapulatutkimus/2019/  
Ratkaisuja%20osaajapulaan%202020%20digi.pdf?\\_](https://tietopankki.manpower.fi/hubfs/Osaajapulatutkimus/2019/Ratkaisuja%20osaajapulaan%202020%20digi.pdf?_)

**Maselkowski, S. 2022.** The Impact of Participating in DiversCity. Julkaisematon raportti. DiversCity -hanke.  
Laurea-ammattikorkeakoulu.

**McKay, P.F., Avery, D., Liao, H. & Morris, M. 2011.** Does Diversity Climate Lead to Customer Satisfaction? It Depends on the Service Climate and Business Unit Demography. *Organization Science* 22(3). 788–803.

**Morrell, A., O'Connor, M. A. & OSullivan, E. 2002.** Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis. New York, N.Y.: Palgrave.

**Niipola, J. 2020.** Palvelumuotoilun kysyntä nousussa kriisiaikana: Hellon rekrytoi sekä Helsingissä että Lontoossa. Tivi. Luettu 9.12.2022. <https://www.tivi.fi/uutiset/palvelumuotoilun-kysynta-nousussa-kriisiaikana-hellon-rekrytoi-seka-helsingissa-etta-lontoossa/70a04686-5141-451f-85b0-3a8fd690577b>

**O'Sullivan, E., Morrell, A., & O'Connor, M. (Eds.). 2016.** Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis. Springer.

**Penkari, V. 2021.** Korkeakoulutetut maahanmuuttajanaiset suomessa. Lähihoitajan ammatinvalinnan motiivit. Pro gradu tutkielma. 6-9. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/131463/PenkariVilma.pdf?sequence=2>

**Richard, O.C. 2000.** Racial diversity, business strategy, and firm performance: A resource-based view. *Academy of Management Journal* 43(2), 164–177.

**Savileppä, A. 2010.** Erilaisuus energiaksi. Työkirja. Moniverkko –hanke. Diversa Consulting ja Helsingin yliopiston Palmelian koulutus- ja kehittämiskeskus.

**Shore, L. M., Cleveland, J. N. & Sanchez, D. 2018.** Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*. 28 (2), 176-189.

**Simsek, A. 2012.** Transformational Learning. In: Seel, N.M. (toim.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_373](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_373)

**Tillaeus, J. 2018.** Yritykset palkkaavat nyt työntekijöitä varmistamaan, että asiakas on tyytyväinen: ”Työpaikkailmoituksissa etsitään jatkuvasti enemmän palvelumuotoilijoita”. Yle Uutiset 14.11.2018. Luettu 9.12.2022. <https://yle.fi/a/3-10504018>



## 9 Erikoistumiskoulutus pienistä osaamiskokonaisuuksista: Monialainen osaaminen sosiaali- ja terveysalan digitalisaation kehittämisessä

Outi Ahonen, Leena Hinkkanen, Annamajja Id-Korhonen, Reija Korhonen, Anna-Leena Ruotsalainen, Timo Sirviö, Päivi Sanerma & Jenni Viljanen

**S**UOMEN SOSIAALI- JA terveydenhuollon tavoitteena on vahvistaa kansalaisten palvelua digitaalisten palveluväylien kautta. Lisäksi maassamme on käynnissä laaja muutos hyvinvointialueiden käynnistäessä työtään. Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten on välttämätöntä hallita paitsi digitaalisten palvelupolkujen kautta tapahtuvaa asiakkaiden tukemista ja hoitoa, myös digitaalisten palvelujen käyttöä ja niiden kehittämistä. (Tieto hyvinvoinnin... 2014; Valtionvarainministeriö 2022.

Euroopassa on jo pitkään laajennettu digitalisaation hyödyntämistä. Euroopan maista Suomessa hyödynnetään eniten digitalisaatiota yhteiskunnan eri osa-alueilla (European Commission 2022). Suomen sosiaali- ja terveydenhuollossa on jo useampia vuosia kehitetty sähköisiä palveluita (Tieto hyvinvoinnin... 2014) ja tiedonhallintaa niin kansallisesti (Tuomikoski ym. 2022; Vehko ym. 2022), kuin alueellisesti. Digitalisaatio vaatii uutta osaamista ammattilaisilta (Tiainen ym. 2021; Värrä ym. 2020; Ahonen ym. 2020).

Korkeakoulut ovat viime vuosina kehittäneet tutkintojen sisältöjä vastaamaan digitaalisten palveluiden käyttämisessä ja kehittämisessä vaadittavaa osaamista (Silen-Lipponen & Korhonen, 2020; Tiainen ym. 2021). Kansalaisten näkökulmasta asiakas- ja palveluprosesseista tulee luoda digitaalisten palveluiden käyttöä tukevia. Lisäksi kehitettyjen sähköisten palveluiden tulee olla niin hyviä, että niitä voidaan käyttää ensisijaisina palveluina. (Kyytsönen, ym. 2021.) Digitaalisten palvelujen yhtenä haasteena on se, että ne edellyttävät käyttäjiltä entistä aktiivisempaa otetta omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimisessa. Siksi haavoituvimpia asiakasryhmiä tulee tukea riittävästi palveluiden digitalisoituessa (Tetri & Juujärvi 2022) ja vahvistaa näin heidän osallisuuttaan (Weiste ym. 2022).

## DIGITALISAATION KASVU SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLOSSA HAASTAA KEHITTÄMÄÄN OSAAMISTA

Määriteltäessä tulevaisuuden sosiaali- ja terveydenhuollon (sote)-henkilöstön osaamistarpeita ovat digitalisaatioon liittyvät osaamistarpeet keskeisessä roolissa. Tärkeimpiä tulevaisuuden osaamisia ovat muun muassa asiakaslähtöisten palveluiden kehittämisosaaminen, digitaalisten ratkaisujen hyödyntämisaaminen, tiedon arviointiosaaminen, innovaatio-osaaminen, digitaalisen teknologian luova käyttötaito ja digitaalisten toimintojen hallinta- ja ohjaustaidot. (Osaaminen 2035. 2019, 31.)

Elinikäinen oppiminen sosiaali- ja terveysalalla on lain tuoma vaade pitää ammattitaitoa yllä (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, Terveydenhuoltolaki 1326/2010) Toisaalta se on hieno mahdollisuus vahvistaa avaintaitoja sekä kehittää muun muassa digitalisaation edellyttämiä taitoja (Opetushallitus 2018). Erikoistumiskoulutus on työelämän osaamistarpeita ja korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämisosaamista yhdistävä osaamisen vahvistamisen mahdollisuus korkeakoulututkinnon suorittaneille. Erikoistumiskoulutukset tarjoavat joustavan mahdollisuuden kehittää osaamista ajankohtaisilla ja merkittäville asiantuntijuuden alueilla. (Kallunki & Sippola 2016.)

Erikoistumiskoulutuksen suunnittelussa keskeistä on työelämän tulevien osaamistarpeiden monialainen ennakoiti. Opiskelijat kokevat merkityksellisenä koulutusten tuottaman osaamisen ja löytämänsä uudet verkostot. Erikoistumiskoulutukset kytkeytyvät korkeakoulun profiiliin ja strategiaan painoaloihin. Erikoistumiskoulutuksen sisällöt vahvistavat myös perustutkintokoulutusta. Jatkuvan oppimisen kehittämisessä erikoistumiskoulutusten tunnettavuutta ja roolia tulisi vahvistaa. (Rauhala & Urponen 2019.) Selvitettäessä sosiaalialan jatkuvan oppimisen tarpeita sosiaalialan ammattilaisten näkemyksissä korostuivat lisä- ja täydennyskoulutukset. Erikoistumiskoulutuksen rooli ei ollut kovin selkeä. (Helminen 2021.)

Tässä artikkelissa kuvataan kansallisen erikoistumiskoulutuksen *”Monialainen osaaminen sosiaali- ja terveysalan digitalisaation kehittämisessä”* toimintamallia ja sen kehittämistyötä. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa uutta osaamista sosiaali- ja terveydenhuollon (sote) tiedonhallintaan, digitaalisiin palveluihin ja palvelumuotoiluun. Erikoistumiskoulutus vastaa näihin tarpeisiin ja lisää osaamista digitaalisten palveluiden hyödyntämisessä ja kehittämisessä osana palveluvalikoimaa. Erikoistumiskoulutus myös edistää sotehenkilöstön sotedigiosaamisen tunnistamista ja tunnustamista hyödyntäen osaamismerkkijärjestelmää osaamisen osoittamisessa. Kehittämishankkeen aikana toteutettiin kaksi pilottikoulutusta. Tuotoksena syntyi uudentyypinen, 14 ammattikorkeakoulun yhteistyöhön perustuva erikoistumiskoulutuksen toteutusmalli. Joustava malli mahdollistaa sen, että oppijat voivat suorittaa joko yksittäisiä erikoistumiskoulutuksen opintojaksoja tai koko koulutuksen ja näin kehittää omaa osaamistaan omien yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Erikoistumiskoulutus toteutettiin myös ruotsinkielisenä.

## MONIALAINEN OSAAMINEN SOSIAALI- JA TERVEYSALAN DIGITALISAATION KEHITTÄMISESSÄ -ERIKOISTUMISKOULUTUS

Monialainen osaaminen sosiaali- ja terveysalan digitalisaation kehittämisessä -erikoistumiskoulutuksen (myöhemmin käytetään käsitettä monialainen erikoistumiskoulutus) toimintamalli tavoittelee Digivisio 2030:n mukaista joustavaa ja yksilöllistä oppimista. Digivisio 2030 on Suomen kaikkien 38 korkeakoulun yhteinen hanke, jonka tavoitteena on luoda oppimiselle tulevaisuus, joka hyödyttää niin korkeakouluja, oppijoita kuin yhteiskuntaakin. Uutena palveluna rakennetaan jatkuvan ja joustavan oppimisen tarjotin, joka kerää

suomalaisten korkeakoulujen jatkuvan oppimisen tarjonnan helposti saavutettavasti yhteen paikkaan. Tarjontaa pilotoidaan vuosina 2023 ja 2024 siten, että vuoden 2024 lopulla tarjontaan on suunniteltu liitettäväksi korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. (Digivisio 2022).

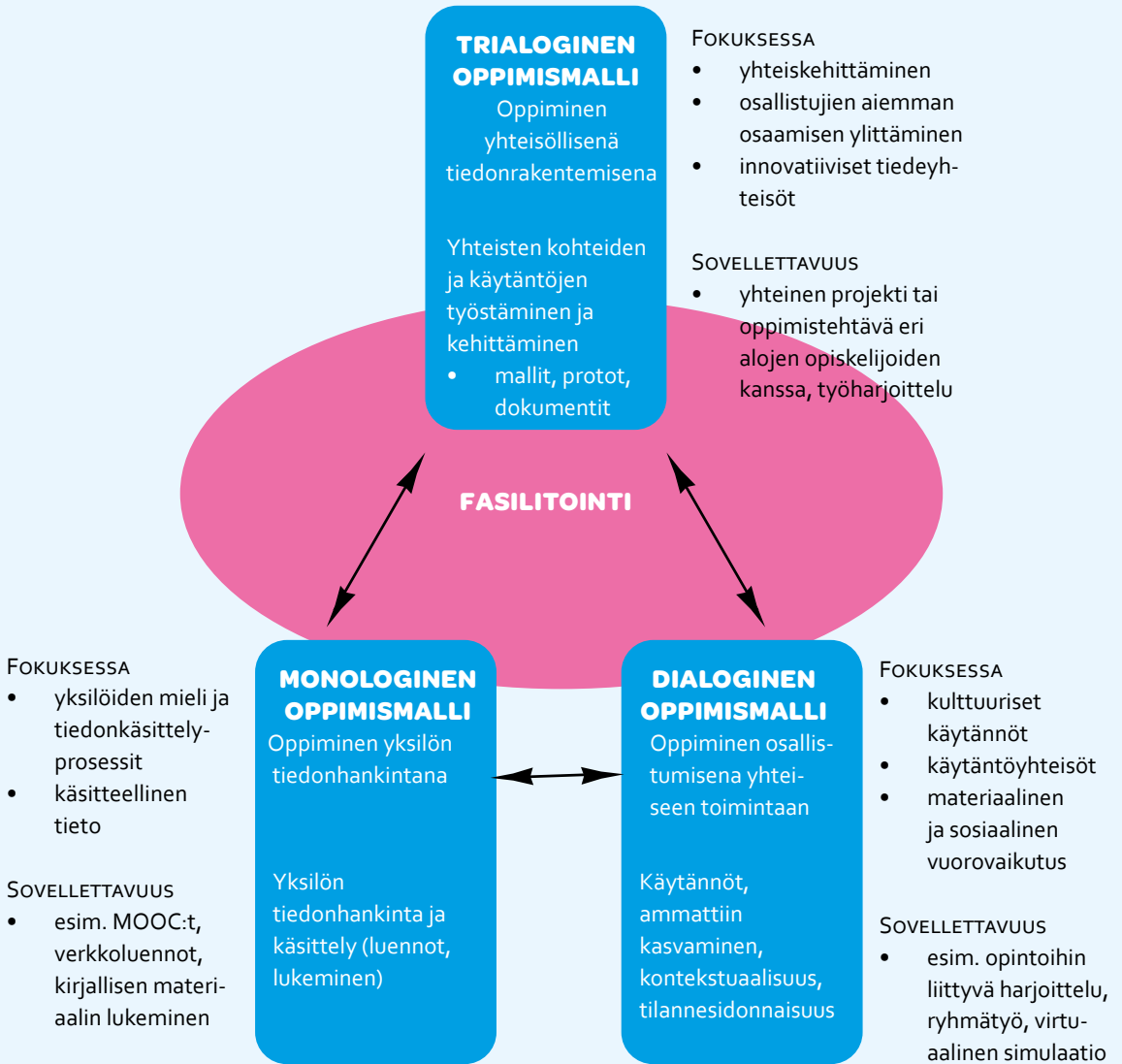
”*Uusille urapoluille digisoteasaamisella*” UUDO-hanketta 2021–2023 rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Hankkeessa tuotetaan ja kehitetään yhteisenä toteutuksena 14 ammattikorkeakoulun kanssa uudenlaista erikoistumiskoulutusta, joka on European Qualifications Framework EQF 6 tasoa (Opetushallitus 2022), ja joka toteutettiin 13 ammattikorkeakoulun yhteisenä toteutuksena suomenkielillä ja ruotsinkielisen toteutuksen toteutti Novia. Erikoistumiskoulutus mahdollistaa osallistujalle väylän ”uusille urille digisoteasaamisella” eli sosiaali- ja terveydenhuoltoon uutta osaamista tiedonhallintaan, digitaalisiin palveluihin ja palvelumuotoiluun. Erikoistumiskoulutuksen myötä sosiaali- ja terveydenhuoltoon saadaan levitettyä laajemmin edellä mainittujen aihealueiden tietoa ja osaamista. Uusi erikoistumiskoulutus myös edistää sotehenkilöstön sotedigiosaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Kehittämishankkeen aikana toteutettiin kaksi pilottikoulutusta, joista ensimmäinen päättyi toukokuussa 2022. Toinen koulutuksen toteutus käynnistyi maaliskuussa 2022. Pilottikoulutuksien kokemusten ja hyväksi havaittujen käytäntöjen sekä saadun palautteen ja kehittämiskohtien tunnistamisen perusteella luodaan vuoden 2023 aikana toteutusmalli hankkeen jälkeen toteutuvaan omakustanteiseen koulutukseen. Opiskelijan on mahdollista suorittaa koulutus kokonaisuutena tai kerätä osaamista osissa osallistuen yksittäisille opintojaksoille.

## KOULUTUKSEN PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT

Monialaisen erikoistumiskoulutuksen pedagogisena viitekehysenä hyödynnetään dialogista oppimista, joka korostaa yhteisöllisen tiedonrakentelun merkitystä osallistujien uuden tiedon luomisessa. Dialoginen oppiminen ei ole varsinaisesti pedagoginen malli. Se on lähestymistapa yhteisölliseen oppimiseen. Oppimisen keskiössä on konkreettinen kehittämisen kohde, jota työstetään yhdessä digitaalisia välineitä hyödyntäen.

Dialogisessa oppimisessa opiskelijalla on keskeinen rooli oman oppimisen jäsentäjänä. Heidän on keskeistä itse koordinoita kehittämistä ja tiedonrakentelua. Tavoitteena on siirtyä yksilökeskeisestä ajatteluvasta kohti yhteisöllistä työskentelyä. Mielessä tapahtuvan asioiden prosessoinnin lisäksi sosiaaliset käytännöt ja verkostot sekä ne osallistujien kehittämät ulkoiset tuotokset, joita he työstävät jatkokäyttöön, ovat oppimisessa merkityksellisiä. (Paavola 2012.) Dialogisuuden rinnalla ovat myös monologinen ja dialoginen oppiminen. Monologisessa oppimisessa korostuu uuden tiedon vahvistaminen ja dialogisessa oppimisessa osallistuminen yhteisölliseen toimintaan. Dialogisen oppimisen mallin elementit ovat kuvattu kuviossa 1. (Ahonen ym. 2020.)



**Kuva 1.** Trialogisen oppimisen malli (Ahonen ym. 2020).

Opiskelijoiden ohjauksen ja orientoinnin tuki toteutettiin keskitetysti yhteisellä verkkoalustalla Digi-campusella (digicampus.fi). Jokaisella ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmällä oli oma tutoropettaja, joka ohjasi opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua. Opintoihin kuului runsaasti valinnaisuutta, joten oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman teko ja tutoropettajan hyväksyntä suunnitelmalle heti opintojen alussa oli olennainen osa opintojen suunnittelua.

## KOULUTUKSEN SISÄLLÖT

Monialaisen erikoistumiskoulutuksen opintojen 30 opintopisteen (op) sisällöt jakautuvat seuraaviin osa-alueisiin: Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköisten palveluiden ja tiedonhallinnan (10 op), Palvelumuotoilu (5 op), Työelämälähtöisen kehittämistehtävän (10 op) ja Vapaasti valittavien opintojen (5 op) kokonaisuuteen.

Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköisten palveluiden ja tiedonhallinnan osaamisen asiantuntija 10 op kokonaisuudesta opiskelija sai valita oman kiinnostuksen mukaisesti 5 x 2 op ydinosaamista erikoistumiskoulutuksessa tukevia opintoja. Kahden opintopisteen ydinosaamisen opintojaksoja on kahdeksan eri kokonaisuutta, joissa hyödynnetään monologisia, dialogisia ja dialogisia pedagogisia tapoja oppia (vrt. Paavola 2012). Opintojaksot on kuvattu oheisessa taulukossa (taulukko 1).

**Taulukko 1.** Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköisten palveluiden ja tiedonhallinnan osaamisen asiantuntijuus opintojaksot.

| OPINTOJAKSO   | KUVAUS  |
|---|---|
| Asiakaslähtöinen sosiaali- ja terveydenhuollon palveluosaaminen sähköisessä ympäristössä 2 op | Opiskelija oppii tunnistamaan ja hallitsemaan erilaisia sähköisiä palveluympäristöjä, palvelupolkuja ja niihin liittyviä työvälineitä, sekä auttamaan asiakasta valitsemaan tarkoituksenmukaisen sähköisen sosiaali- ja terveyspalvelun.  |
| Verkkovuorovaikutus 2 op  | Opintojaksolla opiskelija oppii hyödyntämään verkkovuorovaikutuksen ominaisuuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä.  |
| Verkko-ohjaus 2 op  | Opiskelija oppii arvioimaan verkko-ohjauksen tarvetta sekä arvioimaan ohjauksen onnistumista ja vaikuttavuutta sekä luomaan onnistuneita verkkovuorovaikutustilanteita.   |
| Eettinen osaaminen 2 op   | Opintojakso auttaa opiskelijaa ymmärtämään digitaalisen toimintaympäristön ja tulevaisuuden sosiaali- ja terveysalan työn eettisiä haasteita ja soveltamaan ammattietetisiä ohjeita digitaalisten palvelujen asiakaskontakteissa ja niiden suunnittelussa.  |
| Sosiaali- ja terveysalan tiedonhallinnan osaaminen 2 op                                       | Opintojaksolla opiskelija oppii tiedon keräämiseen, organisointiin ja tallentamiseen liittyviä asioita. Miten tieto saadaan tarkoituksenmukaisesti ja hallitusti käyttöön. Tiedonhallinnassa on pohdittu tiedon omistajuutta ja tiedon käytön vastuita, saatavuutta ja luovuttamista, samoin kysymyksiä tietoturvasta ja tietosuojasta. |
| Tiedolla johtamisosaaminen 2 op   | Opintojaksolla opitaan, miten tietoa käytetään päätöksenteon tukena oman ammatillisen toiminnan, työyhteisön, organisaation tasoilla suhteutettuna omaan tehtävään.   |
| Terveyden ja hyvinvoinnin seurantaosaaminen 2 op  | Opintojaksolla opitaan tekoälyn ja robotiikan perusteita ja mahdollisuuksia asiakkaan hoito- ja palveluprosessissa. Miten seurantatietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi päälle puettavassa teknologiassa ja arvioida sote alalla?  |
| Sote alan digitalisaatioon liittyvä yhteiskunnallinen osaaminen 2 op                          | Digitalisaatioon liittyvässä yhteiskunnallisessa osaamisessa tulee osata tunnistaa ja analysoida teknologisoitumiseen liittyvää eriarvoisuutta ja mahdollisia syrjäyttäviä rakenteita ja prosesseja. Tavoitteena on osata edistää osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia ihmislähtöisesti.                                      |

Palvelumuotoilun opintojakso mahdollistaa pedagogisesti trialogista oppimista, jossa opiskelijat tekevät kehittämistyötä oikealle asiakkaalle (vrt. Paavola 2012). Opintojakso koostuu johdanto-osasta ja palvelumuotoiluprosessin mukaisesti – ymmärrys-, konseptointi- ja prototyyppivaiheesta. Kokonaisuus toteutetaan neljänä etäpäivänä, joiden välissä opiskelijat työskentelevät itsenäisesti pienryhmissä. Koska palvelumuotoilun työote on konkreettinen ja kokeileva, ei sitä voi oppia kovin syvällisesti ilman oikeita työelämälähtöisiä kehittämishaasteita. Kahdessa pilottitoteutuksessa työelämähaasteen tarjosivat Mieli ry ja Pelastakaa Lapset ry. Opiskelijat tuottivat Mieli ry:ltä ja Pelastakaa lapset ry:ltä saatuihin kehittämishaasteisiin erilaisia konsepteja, joita asiakas pystyy jatkotyöstämään omiin tarpeisiinsa. Palvelumuotoilu opintojaksolla opittu työskentelytapo toimii pohjana myös 10 op:een työelämälähtöisessä kehittämistehtävässä.

Erikoistumiskoulutuksessa osaamisen kehittymistä sovelletaan työelämälähtöisessä kehittämistehtävässä (myöhemmin kehittämistehtävä), joka tehdään työelämän toimijoiden toimeksiantoihin eli trialogisen oppimisen keinoin (vrt. Paavola 2012). Opiskelijoiden yleisten ja sote-alan erityisvalmiuksien, kuten digitaalinen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen, kehittymistä edistetään korkeakoulujen ja työelämätoimijoiden yhteistyönä (Konkola ym. 2021,124). Hankkeessa kerättiin valtakunnallisesti toimeksiantajilta aiheita sosiaali- ja terveysalan digitalisaation kehittämistehtäviin. Opiskelijat ratkaisivat opinnoissaan näitä toimeksiantoja 10 opintopisteen laajuudessa kehittämistehtävässään palvelumuotoiluprosessia hyödyntäen.

Opiskelijat työskentelivät noin kolmen opiskelijan tiimissä. Kehittämistehtäville nimettiin ohjaaja opiskelijan kotikorkeakoulusta ja kehittämistehtävään liittyvät idea- ja suunnitelma- ja loppuseminaarit järjestettiin kahden ammattikorkeakoulun yhteistyönä verkkototeutuksena. Opiskelijat tuottivat kehittämistehtävästä prosessin kuluessa kirjallisen raportin, jossa palvelumuotoiluprosessi, tulokset ja hyödynnetty lähdemateriaali kuvattiin. Kehittämistehtävästä tuotetun posterin avulla kehittämistyöt esiteltiin kaikkien 13 ammattikorkeakoulun opiskelijoille loppuseminaarin yhteisessä osuudessa. Blogitekstissä kehittämisprosessin tuloksista kerrottiin ammatilliselle yhteisölle. Erikoistumiskoulutuksen toisen toteutuksen kehittämistehtävistä laaditaan yhteisjulkaisu, johon artikkelit kaikista kehittämistehtävistä kootaan.

Kehittämistehtävän tarkoituksena oli mahdollistaa verkostoituminen eri AMK:ien opiskelijoita kiinnostaviin kehittämishankkeisiin. Valtakunnallisten toimeksiantojen keruu ja jakaminen opiskelijaryhmille vei kuitenkin paljon opettajien työaikaa. Ensimmäisessä ERKO-toteutuksessa opiskelijat valitsivat kaikista toimeksiantoista itselleen kiinnostavimmat. Kehittämistehtävän aiheita valitsivat samanaikaisesti verkossa 13 opiskelijaa, 13 suomenkielistä koulutusta toteuttavasta AMK:sta. Toisessa toteutuksessa kehittämistehtävien jakamiseen liittyvää prosessia yksinkertaistettiin ja opiskelijat tekivät kehittämistehtävän oman kotikorkeakoulun ryhmissä. Toimeksiantajien aiheet jaettiin ammattikorkeakouluille ja opiskelijat valitsivat kehittämistehtävän aiheen näistä aiheista.

Opetussuunnitelman **vapaavalintaisten sisältöjen kokonaisuuden** (5 op) tarkoituksena on täydentää ja syventää opiskelijan osaamista erikoistumiskoulutuksen päätaavoitteiden mukaisesti. Opiskelija voi valita opinnot oman kiinnostuksensa ja osaamistarpeensa mukaan. Koulutuksen ensimmäisellä ja toisella toteutuskerralla opiskelijoita ohjattiin valitsemaan vapaavalintaisiksi sisällöiksi kansallisessa SotePeda 24/7-hankkeessa tuotettuja avoimia verkkokursseja eli MOOC:eja sote:n digitalisaatioon liittyviltä eri osaamisalueilta. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus valita muita opintoja tai *Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköiset palvelut ja tiedonhallinta* -kokonaisuudesta opintojaksoja vapaavalintaisiin.



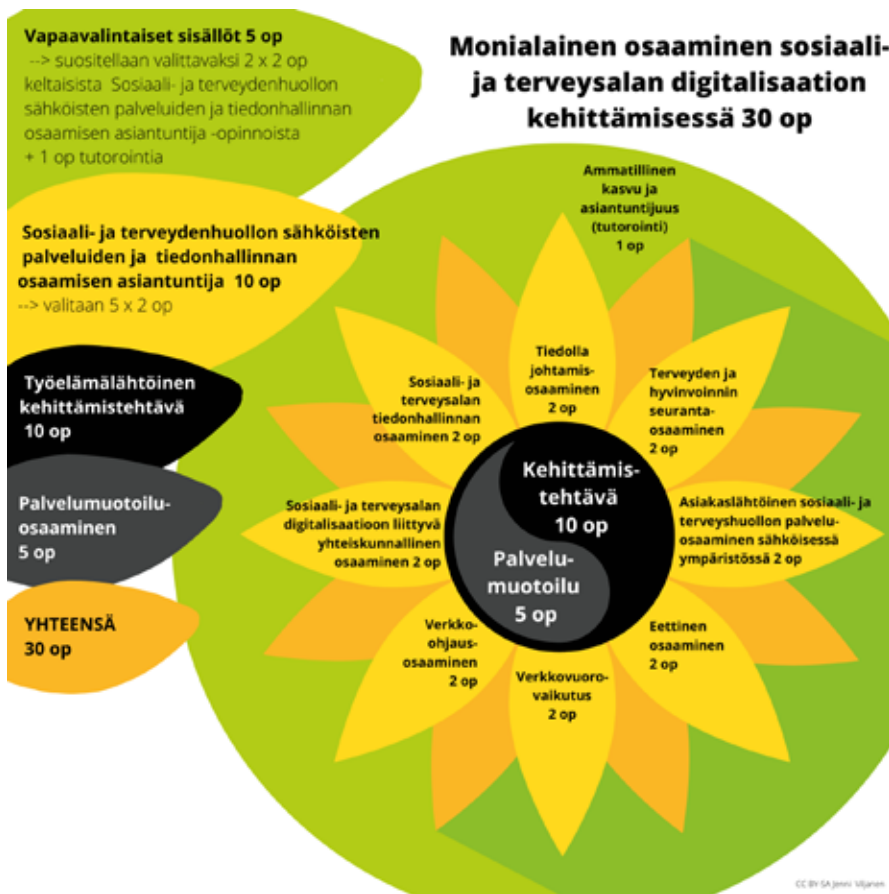
## ERIKOISTUMISKOULUTUS TUOTETTIIN YHTEISKEHITTÄMÄLLÄ

Hankkeen aikana opiskelija on pystynyt opiskelemaan ilmaiseksi pilotoitavassa koulutuksessa. Yhdessä kehitetty erikoistumiskoulutus tulee olemaan maksullinen opiskelijalle hankkeen päätyttyä. Kaikilta pilottiteutuksen opintojaksoilta opiskelijoilta on kerätty palautetta ja opintojaksoja on kehitetty eteenpäin. Yhteiskehittäminen käynnistettiin keväällä 2022 työpajoissa, hankkeen toimijat ja ohjausryhmän jäsenet kehittivät mallia etätyöpajoissa. Hankkeen toimijat vastasivat kyselyyn nykyisen erikoistumiskoulutuksen toteutumisesta ja ideoista uuden toimintamallin kehittämiseen. Henkilöstö kokoontui lähityöpajoihin hahmottamaan opiskelijan palvelupolkua ja vuosikelloa uudelle toimintatavalle. Syksyn 2022 aikana on pidetty etäyhteydellä työpajoja niin opiskelijoille, opintohallintohenkilöstölle kuin hankkeen toimijoillekin. Toimintamallia on kehitetty hankkeen aikana viikoittaisissa työpaketin vetäjien kokouksissa sekä käsitelty myös osallistuvien korkeakoulujen hallintohenkilöiden ja ohjausryhmän kanssa. Toimintamallia on esitelty myös valtakunnalliselle sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksen verkostolle yhteisten käytänteiden löytämiseksi.

UUDO-hankkeen henkilöstölle toukokuussa 2022 tehdyn kyselyn tavoitteena oli osaltaan auttaa maksullisen koulutuksen toimintamallin muodostuksessa. Vastaajia oli 22. Heistä hanketyöntekijöitä oli 32 % ja opettajia 68 %. Hankkeen henkilöstön työkokemus oli pääosin yli 10 vuotta. Vastaaajista 50% työskenteli ammattikorkeakoulussa hoitotyön alalla, ja loput fysioterapian, sosiaalialan, muotoilun tai IT:n tai jollain muulla alalla. Vastaaajista lähes kaikki ovat sitä mieltä, että erikoistumiskoulutuksen opintojen sisältö vastaa opetussuunnitelmavoitteita ja European Qualifications Framework eli EQF 6 -tasoa. Vastaaajat yhtä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että koulutuksen vaatimustaso vastaa työelämän tarpeisiin hyvin tai kiitettävästi.

Esimerkkinä opiskelijapalautteesta kuvataan palvelumuotoilun opintojakso. Piloteista saatujen opiskelijapalautteiden perusteella verkko-opinnot edistivät hyvin opiskelijoiden osaamisen kehittymistä. Verkossa työskentely antoi opiskelijoille rohkeutta kokeilla ja testata erilaisia alustoja. Opintojaksossa pienryhmätyöskentely aidon, työelämälähtöisen haasteen ympärillä oli antoisaa ja tiimin yhteisoppiminen oli mielekästä, mikä edisti oppimista yhteistyön ja yhteisten päämäärien kautta. Verkkotapaamisia pidettiin tärkeinä ja työelämälähtöiset haasteet konkretisoivat palvelumuotoilun perusteet sekä avasivat palvelumuotoilun prosessin hyvin. Työelämälähtöisen haasteen kautta opiskelijoille tuli rohkeutta ja motivaatiota siirtää osaamista oman työn ja palveluiden kehittämiseen. Kun työntekijä on herkkä arvioimaan työn ja palveluiden kehittämistarpeet, hän pystyy näkemään haasteet eri näkökulmista ja arvioimaan haasteita monipuolisesti. Myös kriittinen ajattelu oman työyhteisön toiminnan kehittämisessä on lisääntynyt koulutuksen aikana. Verkkototeutus mahdollisti valtakunnallisen yhteistyön ryhmän jäsenten välillä. Reflektointitaidot kehittyivät tiimissä, ne antoivat uutta perspektiiviä asioihin ja näin laajensivat omaa osaamista.

UUDO-hankkeessa tuotettu erikoistumiskoulutuksen toteutusmalli on uudentyypinen, toimijoiden yhteistyöhön perustuva ja opiskelijalle joustava. Opiskelijalla on kaksi tapaa opiskella: hän voi suorittaa erikoistumiskoulutuksesta erillisiä opintojaksoja, jolloin hän saa opintojaksosta opintosuoritusotteen ja osaamismerkkin. Vaihtoehtoisesti hän voi suorittaa koko erikoistumiskoulutuksen yhdessä ja puolessa vuodessa ja saada koko erikoistumiskoulutuksesta todistuksen ja metaosaamismerkkin, joka kattaa kaikki yksittäiset osaamismerkkit opintojaksoista.



**Kuva 2.** Monialainen osaaminen sosiaali- ja terveysalan digitalisaation kehittämisessä -erikoistumiskoulutuksen opintojaksot. Kuva: Jenni Viljanen, CC BY-SA4.0.

Opiskelijoille tarjotaan kaksi kertaa vuodessa erikoistumiskoulutuksen kaikki opintojaksot. Tämä mahdollistaa joustavan tavan osallistua erikoistumiskoulutukseen ja rakentaa tarpeen mukaista osaamista yksilöllisesti sosiaali- ja terveydenhuollon digitalisaation kehittämiseen huomioiden myös opiskelijoiden monialaiset taustat. Opiskelija voi edetä itsenäisesti suorittaessaan opintojaksoja. Jos opiskelija suorittaa koko erikoistumiskoulutuksen, tukee hänen opiskeluaan Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus 1 op -opintojakso, joka auttaa opintojen kokonaisuuden hahmottamisessa ja työelämälähtöisen kehittämistehtävän prosessissa.

Erikoistumiskoulutuksen sisällöt pysyvät uudessa toimintamallissa pääosin ennallaan. Muutokset perustuivat opiskelijoiden palautteeseen sekä opettajien näkemyksiin. Uudessa mallissa siirryttiin suosittulemaan vapaavalintaisiksi sisällöiksi ensisijaisesti *Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköiset palvelut ja tiedonhallinta* -kokonaisuuden opintojaksoja (Kuva 2). Lisäksi uudessa toimintamallissa opiskelijan tulee olla suorittanut palvelumuotoilun opintojakso ja sosiaali- ja terveydenhuollon sähköisten palveluiden ja tiedonhallinnan osaamisen asiantuntijuus kokonaisuudesta kaksi kahden opintopisteen opintojaksoa ennen kuin hän pääsee tekemään kehittämistehtävää. Kehittämistehtävän aihe valitaan jatkossa opiskelijan omasta työyhteisöstä tai aihe on muuten opiskelijan tuottama. Tämä edistää dialogisen oppimisen mahdollisuuksia.

## MITÄ UUDEN TOIMINTAMALLIN KEHITTÄMISESSÄ OPITTIIN?

Viime vuosina useat sote-alan erikoistumiskoulutukset ovat jääneet toteutumatta, kun hakijoita ei ole ollut riittävästi. Monet työnantajat eivät pysty maksamaan työntekijöilleen erikoistumiskoulutuksen hintaa, joka on sote-alalla vakiintunut 1500 euroon. Todelliset määrärahat työntekijöiden vuosittaiseen koulutukseen ovat usein paljon pienemmät. Uudessa mallissa tarjotaan mahdollisuus valita erikoistumiskoulutuksen sisältöistä yksittäisiä opintojaksoja ja maksaa koulutus näiden valittujen opintojaksojen perusteella.

UUDO-hankkeessa kehitetty erikoistumiskoulutuksen toimintamalli pyrkii tarjoamaan opiskelijalle mahdollisimman joustavan ja yksilöllisen tavan opiskella erikoistumiskoulutuksen sisältöjä. Mallin kehittämisessä on ollut keskeistä tarve sotealan täydentävälle osaamiselle. Sosiaali- ja terveydenhuollon digitaaliset palvelut ja tiedonhallinta ovat lähes jokaisen sote-alan ammattilaisen työtä ja ammattilaisten osaamista tulee vahvistaa (OPH 2019).

Erikoistumiskoulutuksen toteutuksessa eri korkeakoulun toimintamallien, hallinnon ja järjestelmien yhteensovittaminen on aiheuttanut haasteita. Erikoistumiskoulutuksen uuden toimintamallin pilotoinnissa on törmätty yhteisesti järjestettyjen erikoistumiskoulutuksen opintosuoritusten kirjaamisen ja siirron hallintoon. Tämä on hankaloittanut opettajien tai tutoreiden työtä, ja mikä harmillisinta, myös monimutkaistanut oppijan polkua. Hankkeen aikana opiskelijoilta saadun palautteen mukaan useamman korkeakoulun yhdessä järjestämän koulutuksen suurimpana haasteena on ollut opinto- ja hallinnon monimutkaisuus.

Kun opiskelija on kirjoilla yhdessä korkeakoulussa, mutta suorittaa erikoistumiskoulutukseen kuuluvia opintojaksoja useassa muussa ammattikorkeakoulussa, tarkoittaa tämä käytännössä erillistä ilmoittautumista jokaiselle opintojaksolle erillisellä ilmoittautumislomakkeella opintojaksoa toteuttavan korkeakoulun käytäntöjen mukaan. Näin opiskelijalle kertyy tunnuksia jokaiseen korkeakouluun, jossa hän suorittaa jonkin erikoistumiskoulutuksen opintojakson. Opiskelijan kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että kaikki opintojaksot löytyvät yhdestä paikasta, niille pystytään ilmoittautumaan yhteneväisellä tavalla, ja kirjautumaan tarvittaaviin järjestelmiin yksillä tunnuksilla. Tässä Digivisio-hankkeella riittää vielä työtä (Digivisio 2030).

Jatkuvan oppimisen periaatetta noudattaen opintojakoittainen osallistuminen antaa niin opiskelijalle kuin työnantajallekin mahdollisuuden hankkia juuri sitä osaamista, jota tarvitaan. Kun opiskelija on suorittanut koko tutkinnon, hän saa myös erikoistumiskoulutuksen todistuksen ja metaosaamismerkin. Sen ei tarvitse kuitenkaan aina olla tavoitteena. Toisissa organisaatioissa voidaan haluta tarjota pienempiä sisältöosaamisen kokonaisuuksia työntekijöille.

Joustava toteutusmalli palvelee sekä opiskelijan että organisaation osaamisen kehittämisen tarpeita. Tämä mahdollisuus tuo sosiaali- ja terveydenhuollon digitalisaatiosta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille lisää mahdollisuuksia osallistua erikoistumiskoulutusopintoihin. Työnantajilla on parempi mahdollisuus tarjota työntekijöille kouluttautumismahdollisuuksia, kun koulutuksen hinnan voi jakaa eri vuosille. Tällä hetkellä erikoistumiskoulutuksen toteutus on EQF tasolla 6, mutta opiskelijan jatko-opintojen kannalta erikoistumiskoulutuksen nostaminen EQF 7 tasolle vahvistaisi hänen mahdollisuuksiensa hyödyntää erikoistumiskoulutusta (Rauhala & Urponen 2019).

## Lähteet

**Ahonen, O., Id-Korhonen, A., Juvonen, S., Koivisto, J., Kuosa, P., Pekkarinen, V., Pöyry-Lassila P., Rintala, T., Ruotsalainen, A., Sihvo P. & Viljanen J. (toim.). 2020.** Vahvista SoteDigi- osaamistasi 24/7! Laurea-ammattikorkeakoulun erillisjulkaisu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-587-0>

**Digivisio 2030.** Suomi elää monipuolisesta osaamisesta. Viitattu 23.11.2022. <https://digivisio2030.fi/>

**European Comission 2022.** European Commission digital strategy. Next generation digital Comission. Communication to the Comission 30.6.2022. C(2022) 4388 final. Viitattu 22.11.2022. [https://commission.europa.eu/system/files/2022-06/c\\_2022\\_4388\\_1\\_en\\_act.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2022-06/c_2022_4388_1_en_act.pdf)

**European Comission 2022.** Finland in the Digital Economy and Society Index. Viitattu 22.11.2022. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-finland>

**Helminen, J..2021.** Jatkuvan oppimisen koulutukset ja osaamisen kehittämistarpeet sosiaalialalla. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Työelämä 23. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-384-1>

**Kallunki, J. & Seppälä, H.2016.** Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Arene & Unifi. [https://unifi.fi/wp-content/uploads/2019/06/korkeakoulujen\\_erikoistumiskoulutukset\\_kasikirja.pdf](https://unifi.fi/wp-content/uploads/2019/06/korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf)

**Konkola, R., Hauta-aho, H., Hillamo, H., Karttunen, M., Niemi, J. Tuominen, M., Huusko, M. & Väättäin, H. 2021.** Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14: 2021. <https://karvi.fi/publication/sosiaali-ja-terveysalan-korkeakoulutuksen-arviointi/>

**Kyytsönen, M., Aalto, A-M. & Vehko, T. 2021.** Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköinen asiointi 2020-2021: Väestön kokemukset. Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköinen asiointi 2020-2021: Väestön kokemukset, terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Raportti 7/2021. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-680-0>

**Opetushallitus 2018.** Eiliniikaisen oppimisen avaintaidot. Viitattu 22.11.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elinikaisen-oppimisen-avaintaidot>

**Opetushallitus. 2022.** Tutkintojen viitekehykset. Viitattu 5.12.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset>

**Osaaminen 2035. 2019.** Osaamisen arvioinnin ensimmäisiä ennakoititulosia. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:3. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>

**Paavola S., Lakkala M., Muukkonen H., Kosonen K. & Karlgren K.** 2011. The roles and uses of design principles for developing the triological approach on learning. *Research in Learning Technology*, 19(3). <https://doi.org/10.3402/rlt.v19i3.17112>

**Paavola, S.** 2012. Triologinen oppiminen. Teoksessa Ilomäki, L. (toim). *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa.* Helsinki: Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2012:5, 115-120. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laatua-e-oppimateriaaleihin-e-oppimateriaalit-opetuksessa-ja>

**Rauhala, P. & Urponen, H.** 2019. Selvitys korkeakoulujen erikoistumiskoulutuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:17. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-639-3>

**Silen-Lipponen, M. & Korhonen, T. toim.** 2020. Osaamisen ja arvioinnin yhtenäistäminen sairaanhoitajakoulutuksessa – YleSHarviointi-hanke. Savonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111089877>

**Sosiaalihuoltolaki. 1301/2014.** Viitattu 18.11.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>

**Tetri, B. & Juujärvi, S.** 2022. Self-Efficacy, Internet Self-Efficacy, and Proxy Efficacy as Predictors of the Use of Digital Social and Health Care Services Among Mental Health Service Users in Finland: A Cross-Sectional Study. *Psychology Research and Behavior Management* 15, 291-303. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S340867>

**Terveystieteidenhuoltolaki. 1326/2010.** Viitattu 18.11.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>

**Tiainen, M., Ahonen, O., Hinkkanen, L., Rajalahti, E. & Värri, A.** 2021 The definitions of health care and social welfare informatics competences. *Finn J EHealth EWelfare*, 13(2), 147–59. <https://doi.org/10.23996/fjhw.100690>

**Tieto hyvinvoinnin ja uudistuvien palvelujen tukena - Sote-tieto hyötykäyttöön -strategia 2020.** 2014. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3548-8>

**Tuomikoski, K., Liljamo, P., Reponen, J. & Kanste, O.** 2022. Digihoitopolkujen vaikutukset terveydenhuollon ammattilaisten toimintaprosesseihin erikoissairaanhoidossa. *Finnish Journal of EHealth and EWelfare*, 14(3), 326–338. <https://doi.org/10.23996/fjhw.112648>

**Valtiovarainministeriö 2022.** Julkisen hallinnon digitalisaatio. Viitattu 18.11.2022.

<https://vm.fi/digitalisaatio>

**Vehko, T., Kyytsönen, M., Ikonen, J., Koskela, T., Kainiemi, E. & Parikka, S. 2022.** Sosiaali- ja terveydenhuollon sähköisten vastaanottopalveluiden käyttö kaupunki-maaseutu-alueuokituksen mukaan Suomessa. Finnish Journal of EHealth and EWelfare, 14 (3), 309–325. <https://doi.org/10.23996/fjhw.114017>

**Värri, A., Tiainen, M., Rajalahti, E., Kinnunen, U. M., Saarni, L. & Ahonen, O. 2020.** The definition of informatics competences in Finnish healthcare and social welfare education. Digital Personalized Health and Medicine, Studies in Health Technology and Informatics 2020;1143-7.

<https://ebooks.iospress.nl/publication/54343>

**Weiste, E., Rydman, V., & Kurki, A-L. 2022.** Osallisuutta vai eriarvoisuutta? Sote-toimijoiden käsityksiä asiakasosallisuudesta digitalisoituvissa sosiaali- ja terveyspalveluissa. Finnish Journal of EHealth and EWelfare, 14(3), 299–308. <https://doi.org/10.23996/fjhw.112893>



## 10 Toivon pedagogiikka vahvistaa rikos- ja päihdetaustaisten kokemusasiantuntijoiden osaamista

Katri Kärkkäinen, Tiina Leppäniemi ja Karoliina Nikula

**K**ASVATUS JA TOIVO on sidottu yhteen (Värri 2022). Kasvatus on turhaa, jos ei ole toivoa. Toivo voidaan ymmärtää elämää ylläpitävänä periaatteena (Heikkinen 2022; Värri 2022). Heikkinen (2022) on todennut, että jos meillä ei ole toivoa, meillä ei ole enää mitään. Tässä artikkelissa tarkastelemme toivon näköaloja erityisesti kokemusasiantuntijoiden täydennyskoulutukseen osallistuvan kokemusasiantuntijan, eli yksilön, näkökulmasta.

### JOHDANTO

Rikos- ja päihdetaustaisten kokemusasiantuntijoiden digitaaliset taidot ovat melko heikot, mutta motivaatio niiden kehittämiseen on korkea. Tämä käy ilmi Kokemusasiantuntijat verkossa -hankkeen taustaselvityksestä (kts. esim. Kurki ja Nikula 2022a ja 2022b). Kokemus osaamattomuudesta voi luoda toivottomuutta. Näkemyseroja digitaalisen osaamisen tasosta on kokemusasiantuntijoiden itsensä ja heitä työllistävien organisaatioiden edustajien välillä (Kurki ja Nikula 2022a ja 2022b). Kokemusasiantuntijat ovat arvioineet omaa osaamistaan paremmaksi kuin heitä työllistävien organisaatioiden edustajat, kun esimerkiksi älypuhelimien sujuva käyttö tai sosiaalisen median välineiden ja kanavien hallinta harhaanjohtaa työssä tarvittavan digiosaimisen tasoa arvioitaessa.

Laurea-ammattikorkeakoulussa on tehty kokemusasiantuntijoiden koulutukseen ja osaamisen lisäämiseen liittyvää työtä jo vuosia. Tästä hyvänä esimerkkinä on kehittämistyö rikos- ja päihdetaustaisten kokemusasiantuntijoiden parissa. Heidän digitaalisia taitojaan ja työllistymis- ja koulutusmahdollisuuksiaan on vahvistettu Kokemusasiantuntijat verkossa -hankkeessa. Tavoitteena on ollut kehittää ja parantaa kokemusasiantuntijoiden tarjoamaa matalan kynnyksen apua ja tukea verkossa. Hankkeessa on luotu malli

kokemusasiantuntijoiden digitaalisesti painottuneelle täydennyskoulutukselle.<sup>1</sup> Koulutusmallin keskiössä on sosiaalisesti kestävä kehityksen mukainen toivoa sytyttävä pedagoginen lähestymistapa.

Tässä artikkelissa avaamme pedagogista kehittämistyötä ja hankkeessa toteutettua pedagogista mallia ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Artikkelin kuvaa sitä, mitä toivon pedagogiikka tässä kokemusasiantuntijoiden täydennyskoulutus kontekstissa tarkoittaa, ja mitä vaikutuksia sillä voi olla niin yksilön, työelämän kuin yhteiskunnan tasolla. Osoitamme artikkelissa, että toivon pedagogiikka on periaatteellinen ja käytännöllinen lähtökohta kokemusasiantuntijoiden koulutukselle. Hankkeen toimintafilosofia voidaan käsitteellistää toivon pedagogiikkana. Käytännössä tämä tarkoittaa toivon näköalojen vahvistamista ja pedagogista kehittämistyötä toivon pedagogiikan muotoiluna kokemusasiantuntijuuden kontekstissa.

Kokemusasiantuntijalla tarkoitamme tässä Terveiden ja Hyvinvoinnin laitoksen määritelmää: ”Kokemus-toimijaksi tai -asiantuntijaksi voidaan kutsua ihmistä, jolla on omakohtaista kokemusta joko sairastavana, kokeneena, toipuneena, kuntoutuvana, palveluita käyttäneenä tai läheisenä/omaisena. Kokemusasiantuntija tietää, mikä häntä on auttanut ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet hänen tai läheisensä toipumiseen tai elämän muutokseen sekä siihen sopeutumiseen.” (THL n.d.).

## TOIVO PITÄÄ ELÄMÄÄ YLLÄ

Pedagogista kehittämistyötä voidaan tässä yhteydessä pitää myös toivon johtamisena eli kuunteluna ja vuoropuheluna, jossa etsitään jokaisessa yksilössä piileviä voimavaroja. Toivon johtamisessa suuntana on myönteisyys ja sellaiset asiat, jotka toimivat (Juuti 2005). Siinä painotetaan dialogia ja kuuntelua sekä sitä, mikä itse kussakin yksilössä on parasta. Keskeinen ajatus on siinä, että jokainen ihminen on arvokas. Toivon johtaminen perustuu ratkaisukeskeisyydelle. Toivon johtamisfilosofian mukaan onnistuminen liittyy selittämättömästi toivon heräämiseen. Toivo saa aikaan ihmisessä myönteiset voimat, huumorin, onnistumisen ja ilon. Juutin mukaan toivo valjastaa nämä ihmisen käyttöön siten, että toiminnasta ja elämästä tulee elämän arvoista ja mielekästä. (Juuti 2005, 11.)

Toivo on voima, jonka myötä huominen on mahdollinen (Lindqvist 2004). Lindqvistin (2004, 102) mukaan toivo toteutuu armon kautta. Lokakuussa 2022 järjestetyssä Kokemusasiantuntijuus pysyvästi käyttöön palveluissa -seminaarissa Hämeenlinnan rikosseuraamuskeskuksen johtaja Kaisa Tammi sanoitti toivoa näin: ”Toivon tuomisessa yleensä onnistuu vain sellainen, joka puhuu kokemuksesta”.

Edellä olevat teoreettiset pohdinnat toivosta ovat melko filosofisia tai abstrakteja. Toivo on myös käytännöllisiä ja konkreettisia asioita: kokemusasiantuntijoiden täydennyskoulutusmallissa toivon tavoittaminen edellyttää usein yksilöllistä tukea ja ohjausta sekä vertaistukea ja samaistumista muihin oppijoihin. Konkreettisesti täydennyskoulutuksessa toivo voi ilmetä saavutettuina opintopisteinä, suoritettuina kursseina, hankittuina konkreettisina uusina digitaivoina, oivalluksina omasta osaamisesta, muotoiltuna ansioluettelona tai hankittuina työ- ja harjoittelupaikkoina. Ilmiö on kaksisuuntainen: toivo voi vahvistua ja lisääntyä saavutetuista opintopisteistä. Kun ihminen oivaltaa, että uudet ansiot ja pieneltäkin näyttävät askeleet eteenpäin antavat nostetta elämään ja tulevaan tekemiseen, saa hän toivoa ja hänen uskonsa parempaan huomiseen vahvistuu.

Yksilökeskeinen kulttuurimme tarjoaa ihmisille monia vapauksia ja mahdollisuuksia. Suomea pidetään yhdenvertaisuuden mallimaana, jossa kaikilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja elämässä pärjäämiseen. Heille, joille syystä tai toisesta nämä mahdollisuudet eivät ole olleet käytettävissä, voi syntyä mielikuva, että syy osattomuuteen ja koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen löytyisi yksin heistä itsestään. Koulutustason

<sup>1</sup> Täydennyskoulutus on jatkoa palkitulle KEIJO-koulutusmallille (kts. esim. Nikula ja Lindström 2021).



periytymisessä on kyse sosiaalisista malleista (Haltia 2021). Sosiaalinen huono-osaisuus, esimerkiksi koulutuksen osalta, on Suomessakin ylisukupolvista (Vauhkonen ym. 2017) ja toisaalta myös koulutus itse uusintaa eriarvoisuutta (Brunila 2021).

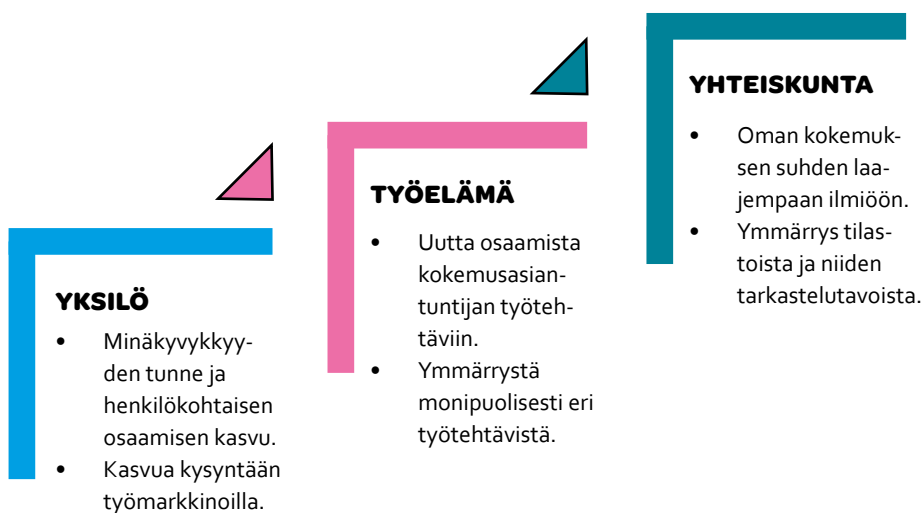
Sosiaalisen huono-osaisuuden taustalla on siis useita eri tekijöitä, monella eri tasolla. Jos palataan ajatuksen yksilökeskeisyydestä, voi yksilö kokea toivottomuutta, jos hän joutuu sellaiseen ristiriitaiseen ja mahdottomaan positioon, jossa esimerkiksi osattomuutta ratkaistaessa huomio kiinnitetään pelkästään hänen yksilöllisiin ominaisuuksiinsa laajempien näköalojen sijaan. Toisaalta on merkityksellistä huomioida, että puheen vahvistaminen huono-osaisuuden ylisukupolvisuudesta, voi myös luoda yksilölle toivottomuutta. Tunteen, että tulevaisuus on jo valmiiksi käsikirjoitettu.

Sosiaalipedagogiikan professori Hämäläinen (2022) on esittänyt, että toivon pedagogiikalla ”ihmistä autetaan tiedostamaan muutoksen mahdollisuus itsessä ja ulkoisissa olosuhteissa. Toivon pedagogiikka koskee tietoisuuden herättämistä siitä, että ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa omilla valinnoillaan ja tekemisillään maailman menoon ja omaan elämänsäntapaansa.”

## TOIVON PEDAGOGIIKKA KOULUTUSMALLISSA

Toivo on valinta ja näkökulma, mutta vaatii kriittistä ajattelua ja harkittua pedagogiikan toteuttamista. Tärkeämpää kuin ripustaa koulutettavien opettajien identiteetti tarkkaan rajattuun opetussuunnitelmaan, olisi ohjata opetusalan ammattilaisia rakentamaan toivon pedagogiikkaa. Meidän on opittava ja opetettava unelmoimaan, luottamaan potentiaaliimme ja etsimään uutta tapaa olla yhteiskunnassa. (Samuel 2010.)

Kolmivaiheisen täydennyskoulutusmallin ulottuvuudet ovat yksilö, työelämä ja yhteiskunta. Koulutusmallissa vahvistetaan ensin yksilön osaamista, sen jälkeen opettavan taidon ja tiedon yhteyttä työelämään ja viimeisessä vaiheessa yhteiskuntaan.



*Kuvio 1. Täydennyskoulutuksen kolmiportainen malli yksilö - työelämä - yhteiskunta (Leppäniemi 2022).*

Yksilö-vaiheessa pedagoginen malli tukee ja kehittää osallistujan *minäpystyvyyttä*. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskoa omaan kykyynsä vaikuttaa elämäänsä, motivaatioon oppia uutta ja kehittyä (Bandura 1977). Koulutusmallin ensimmäisessä vaiheessa oppija kartuttaa uusia taitoja ja kasvattaa osaamistaan konkreettisoin taidoin. Kokemusasiantuntijoiden täydennyskoulutuksessa haltuun on otettu muun muassa esiintymistaitoja, sosiaalisen median kanavia vaikuttamisen ja viestinnän välineinä sekä opittu raportointitaitoja (mm. taulukkolaskennan ja tekstinkäsittelyohjelman käyttöä). Kaikki ne ovat asioita, jotka saattavat olla päihde- ja rikostaustaiselle osallistujalle aivan uusia.

Koulutusmallin toisessa vaiheessa tartutaan työelämän syrjästä kiinni, ja hyödynnetään karttunutta osaamista työelämän kontekstissa. Oppija saa uusia kontakteja ja kokemusta käytännön työtehtävistä. Nämä ovat rikos- ja päihdetaustaisille koulutettaville erityisen tärkeitä ja toivoa luovia asioita, sillä aiempaa onnistumiskokemusta koulutuksesta ei aina ole, eikä työkokemustakaan ole kertynyt välttämättä lainkaan. Taitojen laajentaminen työelämän kontekstissa tarkoittaa osaamisen osoittamista käytännön läheisellä kehittämistehtävällä. Työsuhteessa olleet saattoivat sen avulla näyttää työnantajalle kehittyneitä osaamistaan ja tuottaa tarvittavaa aineistoa työpaikan käyttöön. Samalla laajennetaan ymmärrystä ja tietoa sellaisista työtehtävistä, jotka täydennyskoulutuksessa opittuja taitoja vaativat.

Luopajarvi (1983) kirjoitti jo neljäkymmentä vuotta sitten Aikuiskasvatuslehteen aikuiskoulutuksen ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kehittämisestä. Hän näki jo tuolloin, miten ihmisen asema yhteiskunnan jäsenenä oli muuttumassa, ja miten meiltä kaikilta odotettaisiin suurempaa panosta elinympäristömme yhteisiin asioihin. Jotta yksilö voi tehokkaasti toimia näiden yhteisten tavoitteiden eteen, tarvitsee hän uusia valmiuksia. "Koulutusjärjestelmän on lähdeävä yksilön tarpeista ja elämäntilanteesta sekä hänen kokonaispersoonallisuutensa tasapainoisesta kehittämisestä", totesi Luopajarvi artikkelinsa loppusanoissa.

Jotta kokemusasiantuntijan koulutuksesta saamat uudet taidot ja kyvyt eivät jäisi vain hänen ja potentiaalisen työnantajan väliseksi asiaksi, on oppijaa autettava näkemään, miten hänelle karttunut osaaminen vaikuttaa yhteiskunnallisella tasolla. Siksi mallin kolmas, yhteiskunnallinen taso vastaa useimpien koulutuksiin osallistujien unelmaan syrjivien ja sortavien rakenteiden murtamisesta. Freiren (2005) mukaan koulutuksen tehtävä on muuttaa maailmaa rakenteiden säilyttämisen sijaan. Freiren sorrettujen pedagogiikka tunnetaan myös vapautuksen kasvatuksena, sillä siihen sisältyy ajatus yhteiskunnallisesta sorrosta vapautumisesta ja yhteiskunnallisten vaikuttamismahdollisuuksien antamisesta heille, joilla sitä ei ole. Koulutusmallin yhteiskunnallisella tasolla työskentelylle tärkeää maaperää luovat Rikosseuraamusalan luomat Sidosryhmäyhteistyön linjaukset (2022, 10, 67), joissa linjataan muun muassa kokemusasiantuntijoiden kanssa tehtävän yhteistyön lisäämisestä ja edistämisestä, ja henkilöstön valmiudesta ja osaamisesta yhteistyön mahdollistamiseksi.

Koulutusmallin muotoilu on ohjannut systeeminen ajattelu. Yksilö, työelämä ja yhteiskunta ovat vuorovaikutuksessa ja yhteydessä toisiinsa, joten kaikki nämä tasot huomioidaan. Oppijaa myös tuetaan hahmottamaan omaa osaamistaan systeemisesti, kokonaisuutena. Systeemisen ajattelun voidaan nähdä olevan myös laajemmin koulutusmallimme kehiksenä. Muotoilemassamme koulutusmallissa kohderyhmänä ovat päihde- ja rikostaustaiset kokemusasiantuntijat. Näin ollen olemme tekemisissä mm. osallisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon ilmiöiden kanssa (kts. esim. Rikosseuraamuslaitos 2019, 25). Systeemisen ajattelun mukaisesti ymmärrämme, ettei yksilökeskeisyys ratkaise yhteiskunnallisia ongelmia esimerkiksi osallisuuden ja tasa-arvon toteutumisessa. Osallisuuden ja tasa-arvon vahvistaminen edellyttää yksilöllisten ratkaisujen rinnalle yhteiskunnallisia ratkaisuja – muun muassa koulutuksen ja pedagogiikan keinoin (esim. Brunila 2021). Kun kehitimme koulutusmallia toivon pedagogiikasta, aloimme tarkastella sitä, miten omassa (kehittämisen) työssämme voimme pedagogisin keinoin lisätä toivoa yhteiskuntatasolla.

## TOIVON NÄKÖALOJA KOULUTUSMALLIN ERI TASOILLA

Systeemisen ajattelun pohjalta näemme, että päihde- ja rikostaustaisille kokemusasiantuntijoille suunnattu koulutusmalli luo toivoa sekä yksilö-, työelämä- että yhteiskuntatasoilla. Kokemusasiantuntijoiden koulutuksella luomme toivoa oppijoille itselleen, mutta myös toivoa sosiaali- ja terveysalan palveluissa työskenteleville sekä koko yhteiskuntaan siitä, että vaikeista elämäntilanteista voi selvitä.

Päivi Rissanen (2021) on kuvannut väitöskirjassaan omaa mielenterveyskuntoutumistaan: ”Vertaistuki, kokemusasiantuntijatoiminta, opiskelu ja työ muuttivat aikaisempaa potilaan ja kuntoutujan identiteettiä tuomalla elämään toimijuuden, toivon sekä unelmat.” Se, että identiteetti kehittyi läpi ihmisen elinkaaren (Rubin 2004), luo itsessään toivoa. Koulutusmallimme tavoitteena onkin tarjota kokemusasiantuntijoille identiteetin rakennusaineita osaamista kehittämällä. Jos identiteettiä tarkastelee osaamisen näkökulmasta, siihen sisältyy muun muassa kyky tunnistaa omaa osaamista ja vahvuuksia sekä kyky nähdä mahdollisuuksia soveltaa osaamista eri yhteyksissä (Halonen, Grekula & Wenström 2020; Ketamo ym. 2022). Työelämään siirtyminen on osa uutta identiteettiä ja samalla uudenlaisen identiteetin rakentaminen on keskeinen osa rikollisuudesta irrottautumisesta (Aresti, Eatough & Brooks-Gordon 2010).

On tietoinen valinta, että muotoilemamme täydennyskoulutus on suunniteltu toteutettavaksi vertaisryhmissä. Identiteetti muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja dialogissa toisten kanssa (Rubin 2004). Koska vertaistuki mahdollistaa uusien näkökulmien ja merkitysten tavoittamisen, se voi antaa rakennusaineita uudenlaisen identiteetin muotoutumiselle yhdessä toisten kanssa (Rissanen 2021).

Koulutusmallissamme toivon pedagogiikalla luodaan Hämmäläisen (2022) sanoin kasvatuksen keinoin toivon näköalaa siihen, miten ihminen asemoi itsensä maailmaan ja katsoo tulevaisuuttaan. Toivon pedagogiikalla on luonteva yhteys vahvuuspedagogiikkaan, jonka juuret ovat positiivisessa psykologiassa (kts. esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2019) Voidaan ajatella, että sekä vahvuuspedagogiikassa että toivon pedagogiikassa tavoitteena on saada oppija tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja kyvyistään sekä saada hänen osaamisensa käytäntöön. Vahvuustutkija Kaisa Vuorinen (2022) on esittänyt, että kaikki lapset ja nuoret ansaitsevat positiivista otetta ja kannustamista elämäänsä, jotta voimavarat elää, osallistua ja vaikuttaa kasvavat.

Muotoilemassamme toivon pedagogiikan koulutusmallissa ulotamme tämän ajatuksen koskemaan myös aikuisia; omaa päihde- ja rikostaustaa työssään hyödyntäviä ihmisiä, joiden osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuudet ovat aiemmin saattaneet olla vähäisiä. Kokemusasiantuntijana toimiminen voi antaa vaikeille kokemuksille tarkoituksen ja täydennyskoulutuksen kautta kokemusasiantuntija voi saada työkaluja omien kokemusten hyödyntämiseen sekä jonkin uuden luomiseen. Kokemusasiantuntijan osaamisen kehittyminen voidaan nähdä resurssina kiinnittynä ja päästä osalliseksi työelämään ja työyhteisöihin. Tämä voi sytyttää toivoa.

Kuten tunteet yleisesti, myös toivon tunne vaikuttaa ihmisen toimintakykyyn ja hyvinvointiin (kts. esim. Nurmi ym. 2014). Toivon pedagogiikkaan pohjaavassa koulutusmallissa tavoitteena on vahvistaa kokemusasiantuntijoiden minäpystyvyyttä ja itsearvostusta sekä luoda siten heidän mieliinsä toivoa omasta tulevaisuudesta. Psykologian tutkijat Nurmi ym. (2014) ovat todenneet, että itsearvostuksella on yhteyttä siihen, miten ihminen kokee itsensä suhteessa muihin ihmisiin ja millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen. Lisäksi oman itsen merkitys on arvioitu merkityksellisimmäksi tekijäksi, kun on selvitetty ihmisten käsityksiä siitä, mistä oma tulevaisuus riippuu (Nurmi ym. 2014; Pulkkinen & Polet 2010). Vahva itsearvostus lisää myös hyvinvointia työssä ja suojaa työuupumukselta (Feldt, Mäkikangas & Piitulainen 2005; Nurmi ym. 2014). Jos toivon

pedagogiikkaan pohjaavalla täydennyskoulutuksella onnistutaan vahvistamaan kokemusasiantuntijan mi-  
näpystyvyyttä ja itsearvostusta, sillä voi olla kauaskantoiset vaikutukset kokemusasiantuntijan työelämään.  
Näin toivo tavoittaa myös työelämä- ja yhteiskuntatason.

## TOIVON MUOTOILU KANTAA JA KANNATTA

Parhaimmillaan kokemusasiantuntijakoulutuksissa tarjotaan yksilöille uusia mahdollisuuksia ja löydetään  
elämän merkityksellisyyttä. Pedagogisessa toimintamallissa otetaan rikostaustaiset aidosti mukaan osaksi  
korkeakoulu yhteisöä, kehittämään palvelujärjestelmää ja muokkaamaan yhteiskunnan rakenteita yhdessä  
ammattilaisten kanssa.

Koulutusmallilla ylläpidetään ja monipuolistetaan yksilöiden kyvykkyyttä ja ehkäistään syrjäytymistä. Se  
itsessään luo toivoa. Opiskelu korkeakoulussa on monelle rikostaustaiselle aivan uusi maailma: se on tuonut  
monenlaista uutta hyvää elämään ja aukaissut silmiä omalle potentiaalille. Koulutus on myös vähentänyt  
koettua stigmaa, kun omaa menneisyyttä on voinut hyödyntää mielekkäällä tavalla hyödyksi parempaa tule-  
vaisuutta itselle ja toisille rakennettaessa.

Aloitimme artikkelin toteamalla, että kasvatus on turhaa ilman toivoa. Albert Einsteinin sanoin: "Se mihin  
keskitymme, kasvaa ja lisääntyy". Näiden ja artikkelissa aiemmin esitettyjen ajatusten perusteella voidaankin  
sanoa, että toivon pedagogia on luovuttamaton lähtökohta ja perusta kestävä koulutuksen muotoilussa.

*Tämä artikkeli on kirjoitettu osana Kokemusasiantuntijat verkossa –hanketta (2021-2023),  
jota rahoittaa ESR osana unionin Covid-19-pandemian johdosta toteuttamia toimia.  
Artikkeliä on kommentoinut myös rikosseuraamusalan kokemusasiantuntija Tepi Salo.*

## Lähteet ja kirjallisuus

**Aresti, A., Eatough, V. & Brooks-Gordon, B. 2010.** Doing time after time: an Interpretative Phenomenological Analysis of reformed ex-prisoners' experiences of self-change, identity and career opportunities. *Psychology, Crime & Law*, 16 (3), 169–190.

**Bandura, A. 1977.** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

**Brunila, K. 2021.** Etuoikeuksista ja eriarvoisuuksista kasvatuksessa ja koulutuksessa. Viitattu 24.11.2022. <https://blogs.helsinki.fi/cosupport/2021/04/23/etuoikeuksista-ja-eriarvoisuuksista-kasvatuksessa-ja-koulutuksessa/>

**Feldt, T., Mäkikangas, A. & Piitulainen, S. 2005.** Persoonallisuuden riski- ja suojaavat tekijät työhyvinvoinnin näkökulmasta. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T., & Mauno, S. (toim.). *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–118.

**Freire, P. 2005.** Sorrettujen pedagogiikka. Kuortti, J. (suom.). Tomperi, T. (toim.) *Alkuperäisjulkaisu Pedagogia do oprimido*. 1974. Tampere: Vastapaino.

**Halonen, L., Grekula, M. & Wenström, S. 2020.** Miten ohjaan tulevaisuuden työelämään? Työkaluja opiskelijan osaamisidentiteetin rakentumisen tueksi. ePooki. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 11. Viitattu 21.11.2022. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202003198542>

**Haltia, N. 2021.** Miksi koulutustaso periytyy edelleen? Radio Moreeni. Viitattu 8.12.2022. [https://soundcloud.com/radio\\_moreeni/miksi-koulutustaso-periytyy-edelleen](https://soundcloud.com/radio_moreeni/miksi-koulutustaso-periytyy-edelleen)

**Heikkinen, H. 2022.** Kestävyykasvatus: kohti planetaarista viisautta ja kestävää toivoa. Luento Vastuullisuus: Kohti kestävää tulevaisuutta Georg Henrik von Wrightin jäljillä -seminaarissa 11.3.2022. Helsinki.

**Hämäläinen, J. 2022.** Toivon pedagogiikkaa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 23, nro 1/2022, 121-128.

**Juuti, P. 2005.** *Toivon johtaminen*. Helsinki: Otava.

**Ketamo, H., Ollila, J. & Paaso, L. 2022.** Miten huomata yhä moninaisempaa osaamista? Sitran muistio, 02/2022. Helsinki: Sitra. Viitattu 21.11.2022 <https://www.sitra.fi/julkaisut/miten-huomata-yha-moninaisempaa-osaamista/>

**Kurki, J. & Nikula, K. 2022A.** Kokemusasiantuntijoiden digitaalisen osaamisen taso ja lisäkoulutuksen tarpeet – kokemusasiantuntijoiden näkökulmia kehittämistyön pohjaksi. *Laurea Journal*. Viitattu 8.12.2022.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022053039789>

**Kurki, J. & Nikula, K. 2022B.** Kokemusasiantuntijoita työllistävien organisaatioiden edustajien näkemyksiä kokemusasiantuntijoiden verkkotyöstä. *Laurea Journal*. Viitattu 8.12.2022.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022060945108>

**Lindqvist, M. 2004.** Toivosta ja epätoivosta. Helsinki. Kirjapaja.

**Leppäniemi, T. 2022.** Kokemusasiantuntijoiden täydennyskoulutus yhdistää yksilön, työelämän ja yhteiskunnan näkökulmat. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022100761314>

**Luopajarvi, T. 1983.** Aikuiskoulutuksen ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kehittämisestä. *Aikuiskasvatus* 3 / 1983, 107-108.

**Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014.** Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Pulkkinen, L. & Polet, J. 2010.** Tyydytystä ja huolta aiheuttavat asiat elämässä. Teoksessa L. Pulkkinen & K. Kokko (toim.) *Keski-ikä elämänvaiheena*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 362, 75–90.

**Raij, K. 2007.** Learning by developing. *Laurea Julkaisut A58*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070113480>

**Raudasoja, A., Heino, S. & Rinne, S. 2019.** Osaamisidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. *HAMK Unlimited Journal* 5.8.2019. Viitattu 21.11.2022.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111690407>

**Rikosseuraamuslaitos 2019.** Rikosseuraamuslaitoksen tilastoja 2019. Helsinki: Rikosseuraamuslaitos  
[https://www rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-tilastollinenvuosikirja/pjx6k2qbp/Rikosseuraamuslaitoksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2019\\_ISSN\\_2242-6957\\_verkkojulkaisu.pdf](https://www rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-tilastollinenvuosikirja/pjx6k2qbp/Rikosseuraamuslaitoksen_tilastollinen_vuosikirja_2019_ISSN_2242-6957_verkkojulkaisu.pdf)

**Rissanen, P. 2015.** Toivoton tapaus? : Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 88/2015. Helsinki: Kuntoutussäätiö

**Rubin, A. 2004.** Identiteetti, individualismi ja tulevaisuuden haasteet. *Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto*. Viitattu 24.11.2022.  
<https://tulevaisuus.fi/artikkeleita/identiteetti-individualismi-ja-tulevaisuuden-haasteet/>

**Saarinen, R. 2020.** Oppi toivosta. Helsinki: Gaudeamus.

**Samuel, M. 2010.** Searching for a “pedagogy of hope”: teacher education and the social sciences. Perspectives in Education, Volume 28(1), March 2010.  
<https://www.ajol.info/index.php/pie/article/view/76895>

**Sidosryhmäyhteistyön linjaukset 2022.** Rikosseuraamuslaitos. Raportti. Viitattu 10.11.2022.  
[https://www.rikosseuraamus.fi/material/collections/20220608133128/7Zrdylskj/Sidosryhmayhteistyon\\_linjaukset.pdf](https://www.rikosseuraamus.fi/material/collections/20220608133128/7Zrdylskj/Sidosryhmayhteistyon_linjaukset.pdf)

**Talaskivi-Munther, T., Talasma, H. & Varjonen, K. 2017.** Jaetun asiantuntijuuden valmennus Laurea-ammattikorkeakoulussa Espoossa. Ratkes 23:3-4, 24-30. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201801221509>

**THL. n.d.** Kokemusosaaminen -sivusto. Viitattu 7.3.2023. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-edistamisen-mallit/osallisuutta-edistava-hallintomalli-tukee-osallisuustyon-johtamista/kokemusosaaminen>

**Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2019.** Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. 2017.** Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 82: 5, 501–512.

**Vuorinen, K. 2022.** Huomaa hyvä! – Tulevaisuus hyvää huomaten -tapahtuma. Sitra. 21.11.2022. Helsinki.

**Värri, V-M. 2022.** Kasvatuksen metaetiikan peruskysymyksiä ekokriisin aikakaudella. Luento Vastuullisuus: Kohti kestävää tulevaisuutta Georg Henrik von Wrightin jäljillä -seminaarissa 11.3.2022. Helsinki.

## 11 Motivoiva keskustelu digituen lähestymistapana

Soile Juujärvi

**S**OSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLOSSA kehitetään tällä hetkellä voimakkaasti sähköisiä palveluja. Niiden tarkoitus on parantaa palvelujen saavutettavuutta ja helpottaa elämän ja terveyden kannalta tärkeiden asioiden hoitamista. Esimerkiksi sähköinen asiointi vapauttaa jonottamisesta ruuhkaisissa terveyspalveluissa, kun asiakas voi tehdä ajanvarauksen internetissä ja uusia reseptinsä Kanta-palvelussa. Asiakkaat voivat käyttää erilaisia sähköisiä ohjelmia itsehoidon ja kuntoutuksen tukena ja tavata ammattilaisia videovastaanotolla.

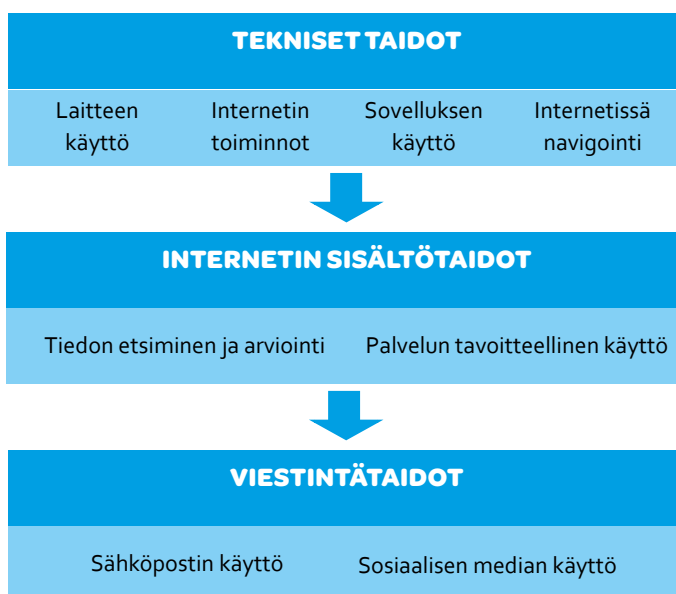
Sähköisten palvelujen on ajateltu lisäävän kansalaisten yhdenvertaisuutta tukemalla asuinpaikasta riippumatonta asiointia pitkien välimatkojen Suomessa. Sähköisten palvelujen laajamittaisen käytön uskotaan myös hillitsevän sosiaali- ja terveyspalvelujen kustannusten kasvua. Nämä hyvät asiat jäävät kuitenkin saavuttamatta, elleivät ihmiset halua tai osaa käyttää sähköisiä palveluja. Tämän vuoksi yhteiskunnan tulee tarjota kansalaisille *digitukea* eli apua ja tukea sähköisten laitteiden ja palvelujen itsenäiseen ja turvalliseen käyttöön (Valtionvarainministeriö 2017).

Digituki on suomalaisessa kehittämistyössä syntynyt käsite, jolla tarkoitetaan viranomaisten, palvelun tuottajien ja järjestöjen antamaa tukea. Julkisilla palveluilla on lain mukaan velvollisuus neuvoa asiakkaitaan digitaalisten palvelujen käytössä. Järjestöjen antama digituki puolestaan perustuu niiden yleishyödylliseen toimintaan ja jäsentensä eduista huolehtimiseen. Se sisältää vapaaehtoisten ja työntekijöiden antamaa digitaitojen opastusta ja laiteneuvontaa. Yrityksistä pankit ovat merkittäviä digituen toimijoita, koska pankitunnuksia käytetään kirjautumisen välineenä myös muihin sähköisiin palveluihin. Työväenopistot ja kirjastot antavat opastusta ja koulutusta toimintansa puitteissa. Digitukea on saatavilla monesta paikasta, jotta kaikkien tarpeet tulisivat huomioiduksi (Valtionvarainministeriö 2017.) Digituen tarpeesta seuraa, että myös sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten tulee osata tukea ja motivoida asiakkaita digitaalisten laitteiden ja palvelujen käyttöön (vrt. Tiainen, Ahonen, Hinkkanen, Rajalahti & Värrä 2021).



Digitaaliset taidot eli digitaidot ovat tutkimusten mukaan osoittautuneet monimutkaiseksi kokonaisuudeksi. *Tekniset taidot* sisältävät lukuisia laitteiden ja internetin käyttöön liittyviä toimintoja, kuten älypuheli-  
men näppäimien käyttö, selaimen ja hakukoneen käyttö, nettisivulla navigointi, sähköisen lomakkeen täyttä-  
minen, tiedostojen tallentaminen ja niiden liittäminen sähköpostiin tai hakemukseen.

Teknisten taitojen lisäksi on hyvä osata internetin sisältöön liittyviä *tiedon käsittelyn* ja *arvioinnin* taitoja sekä *strategisia* taitoja. Strategisilla taidoilla tarkoitetaan taitoa käyttää internetiä tavoitteellisesti omien pää-  
määrien toteuttamiseksi. *Viestintätaidoilla* puolestaan tarkoitetaan taitoa luoda ja ylläpitää kontakteja inter-  
netissä, esimerkiksi sosiaalisen median ja sähköpostin kautta. Esimerkiksi henkilö voi kysyä neuvoja tutuiltaan  
Whatsappin tai Facebookin kautta. Sähköisten palvelujen sujuva ja tarkoituksenmukainen käyttö edellyttää  
näiden kaikkien taitojen hallintaa. Teknisten taitojen oppiminen on edellytys muiden taitojen oppimiselle (vrt.  
Deursen, Courtois & Dijk 2014.) Kuvio 1 havainnollistaa sähköisten palvelujen käytössä tarvittavia digitaitoja.



**Kuva 1.** Sähköisten palvelujen käytössä tarvittavia taitoja.

Asiakkaiden digitaidot ja vastaavasti digituen tarve vaihtelevat. Valtionvarainministeriön (2017) Au-  
ta-hankkeessa tunnistettiin neljä asiakassegmenttiä. Pieni osa asiakkaista ei pysty käyttämään ollenkaan  
digitaalisia palveluja toimintakyvyn rajoitteiden vuoksi. Heille asiointi tulee varmistaa muiden kanavien  
kautta, kuten puhelimella, käyntiasiointina tai puolesta asiointina. Toisaalta valtaosa asiakkaista osaa käyt-  
tää palveluja itsenäisesti ja etsiä itse tarvittavaa lisätietoa. Jotkut asiakkaat tarvitsevat palvelujen käyttöön  
satunnaista opastusta ja kevyttä tukea, kuten puhelinneuvontaa tai chatbottia. Eniten digitukea tarvitsevat  
ne asiakkaat, jotka eivät osaa käyttää digitaalisia laitteita tai palveluja eivätkä myöskään käytä niitä (Val-  
tionvarainministeriö 2017.) Tähän ryhmään kuuluvat ne, jotka eivät vielä omista digilaitetta. Esimerkiksi 10  
prosenttia 50–65-vuotiaista ei omistanut älypuhelinlaite vuonna 2020 (Suomen virallinen tilasto 2020). Vaikka  
nuoret voivat olla taitavia laitteiden ja sosiaalisen median käytössä, he eivät välttämättä osaa käyttää sähköi-  
siä palveluja (Kaihlainen ym. 2021).

## DIGITUEN ANTAMISESSA KOROSTUVAT KOHTAAMISEN JA MOTIVOINNIN TAI DOT

Digituki on uutta toimintaa, joka etsii vasta muotoaan ja hyödyntää erilaisia oppimisen ja ohjaamisen muotoja. Vahvaa tukea tarvitseville on ehdotettu monenlaisia muotoja, kuten puhelinpalvelua, lähitukea palvelupisteissä, vertaistukea järjestöissä ja koulutuksia (Valtiovaraministeriö 2017). Aikuisille on tyypillistä opetella digitaitoja yrityksen ja erehdyksen kautta tai pyytämällä apua läheisiltä. Huomattavasti harvinaisempaa on digikurssille osallistuminen ja avun pyytäminen ammattilaiselta (Deursen, Helsper & Eynon 2016; Tetri & Juujärvi 2022).

Edellä kerrotun perusteella voisi olettaa, että digituen antajan eli *digitukijan* tulisi olla tietotekniikan asiantuntija, joka tuntee läpikotaisin laitteiden ja ohjelmistojen toiminnot. Näin ei kuitenkaan ole, vaan asiantuntijatietao tärkeämpää on kyky ratkaista digiongelmia yhdessä asiakkaan kanssa. Digituen antamisessa korostuvat asiakkaan kohtaamisen ja motivoinnin taidot. Motivoinnilla tähdätään siihen, että asiakas oppii käyttämään itsenäisesti laitteita ja palveluita (Juujärvi 2022.)

Tarkastelen tässä artikkelissa motivoivan haastattelun mahdollisuuksia ja keinoja digituen antamisessa. Motivoiva haastattelu tarkoittaa yhteistyöhön perustuvaa keskustelutyylä, jolla pyritään vahvistamaan asiakkaan motivaatiota ja sitoutumista muutokseen (Miller & Rollnick 2013). Motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan toimintaan johtavien syiden ja vaikuttimien kokonaisuutta (Suomisanakirja 2022). Motivoivasta haastattelusta käytetään myös termiä motivoiva keskustelu, joka kuvaa paremmin vuorovaikutuksen dialogista luonnetta. Sitä käytetään myös tässä artikkelissa.

Idean tähän artikkeliin sain DigiIN-hankkeessa toteutetusta tutkimuksesta, jossa haastattelin eturivin digituen toimijoita ja kehittäjiä Uudellamaalla. Haastateltavat kuvasivat käyttävänsä useita motivoivan keskustelun elementtejä, vaikka vain yksi mainitsi sen nimeltä (Juujärvi 2022.) Motivoivan keskustelun taidot vaikuttivat olevan kokemuksen kautta karttunutta hiljaista tietoa. Tutkimusten mukaan motivoiva keskustelu on vaikuttava ja yleisesti pätevä menetelmä erilaisten elämäntapamuutosten tukemisessa (Arkowitz & Miller 2008; Hetteman, Steele & Miller 2005) – miksipä ei myöskin digitaaliseen maailmaan siirtymisessä.

Kokeilimme motivoivan keskustelun ideoita ja menetelmiä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille suunnatussa täydennyskoulutuksessa, joka puolestaan toteutettiin Digionnea kaikille -hankkeessa. Opiskelijat ohjasivat asiakkaita aitoihin asiakastapauksiin perustuvissa monenlaisissa digitukilanteissa. Palautteen perusteella motivoiva keskustelu on joustava mutta jämäkkä lähestymistapa erilaisten asiakkaiden kohtaamiseen.

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata, miten motivoivan keskustelun menetelmää voidaan soveltaa digituen antamisessa. Käytän pääasiallisena lähteenä Millerin ja Rollnickin (2013) uudistettua motivoivan haastattelun käsikirjaa. Artikkelini ei siis ole kattava esitys motivoivasta keskustelusta tai digituesta.

## MOTIVOIVAN KESKUSTELUN HENKI

Lähtökohtana motivoivassa keskustelussa on ihmisen tukeminen pienessä tai suuressa muutoksessa. Kysymyksessä voi olla yksittäisen taidon opettelu tai laajempi arjen tottumusten muuttaminen, kuten pankki-palvelujen käytön aloittaminen tai kauppaostosten tilaaminen kotiin. Esimerkiksi työelämään siirtyminen tai työpaikan vaihtaminen voivat edellyttää laaja-alaista digiosaamisen päivittämistä.

Asiakkaan *sisäinen* motivaatio on avain muutokseen. Usein muutos lähtee liikkeelle ulkoisista pakotteista, kuten käytännön pakosta, toisten ihmisten tai ympäristön vaatimuksista. Ihminen haluaa ensin toimia sosi-

aalisesti hyväksytyllä tavalla ja alkaa sitten pohtia omia käsityksiään ja muutoksen yhteensopivuutta omien arvojensa kanssa. Hyväksytyään muutoksen hän on valmis pohtimaan konkreettisia tavoitteita tai tekoja sen toteuttamiseksi (Oksanen 2014.) Työntekijän tehtävä on herätellä ja vahvistaa asiakkaan motivaatiota vuorovaikutuksen keinoin. Hän on tietoinen muutokselle ominaisesta ambivalenssista eli toisilleen vastakkaisten tunteiden ja tarpeiden yhtäaikaisesta esiintymisestä ja pyrkii käsittelemään sitä mielekkäällä tavalla. On myös hyvä muistaa, että motivoitumisen tavat ovat yksilöllisiä (Miller & Rollnick 2013).

Motivoivan keskustelun periaatteiden eli *hengen* omaksumista pidetään edellytyksenä sen menestykselle käytölle asiakastyössä. Henkeä ilmentävät yhteistyö, asiakkaan hyväksyminen, myötätunto ja muutoksen esiin kutsuminen. Menetelmän kehittäjät William Miller ja Stephen Rollnick (2013) korostavat asiakkaan varauksetonta hyväksyntää, joka tarkoittaa hänen yksilöllisyytensä arvostamista, itsemääräämisoikeutensa kunnioittamista, vahvuksiensa ja ponnistelujen tunnistamista ja tukemista sekä täsmällistä empatiaa.

Täsmällinen empatia (erotuksena myötätunnosta ja sympatiasta) tarkoittaa pyrkimystä ymmärtää tilanne asiakkaan näkökulmasta käsin, nähdä maailma hänen silmiensä kautta. Täsmällisen empatian vastaakohtana on oman näkökulman esittäminen ja pitäminen ainoana oikeana tai oleellisena ja vastaavasti asiakkaan näkökulman kieltäminen tai mitätöinti (Miller & Rollnick 2013). Jos työntekijä ei aidosti usko asiakkaan vahvuuksiin, hänen on vaikea kunnioittaa tämän näkökulmia ja pidättäytyä antamasta suoria neuvoja, mikä puolestaan voi estää sisäisen motivaation viriämistä (Miller & Moyers 2006).

Tutkimukseni mukaan hyvä digituki tapahtuu pitkälti motivoivan haastattelun hengessä. Haastattelin henkilöitä, jotka opastivat digiasioissa monenlaisia asiakasryhmiä, kuten vapautuvia vankeja, mielenterveyskuntoutujia, asunnottomia tai kuuroja. Heidän mukaansa oleellista on ”ihmisenä ihmiselle oleminen” ja asiakkaan yksilöllisten tarpeiden ymmärtäminen. Digipulma nähdään osana asiakkaan elämäntilannetta, vaikka siitä ei varsinaisesti keskusteltaisikaan. (Juujärvi 2022.)

Digitukijat pyrkivät luomaan kiireettömän ja turvallisen ilmapiirin, jossa digipulmat nähdään arkisina, kaikkia ihmisiä koskettavina asioina. Pulmien ratkominen yhdessä ja asiantuntijatermien välttäminen viestivät tasa-arvoa ja yhteistyötä. Asiakas oivaltaa, että ei edes digitukija osaa kaikkea ja vaikeitakin asioita on mahdollista oppia. Haastateltavat kertoivat myös esimerkkejä täsmällisen empatian käytöstä. He tunnistivat asiakkaiden vaikeita tunteita ja korostivat niiden ymmärtämisen merkitystä. Asiakkaan pulma tulisi nähdä asiakkaan näkökulmasta ja ratkaista hänelle sopivalla tavalla. Opastamisen tulisi tapahtua hänelle tutulla laitteella. (Juujärvi 2022.)

## PULMAN SELVITTÄMISEN TAIDOT

Motivoivan haastattelun vuorovaikutustekniikat voidaan jakaa avaintaitoihin ja edistyneisiin ohjaustaitoihin. Perustaidot muodostavat VAHTI-akronyymien eli niihin kuuluvat asiakkaan vahvistaminen, avoimet kysymykset, heijastava kuuntelu ja tiivistäminen (Koski-Jännes, Riittinen & Saarnio 2008). Niiden avulla työntekijä rakentaa yhteistyösuhdetta ja selvittää asiakkaan tilannetta tämän näkökulmasta käsin. Vahvistaminen tarkoittaa asiakkaan kannustamista ja kehumista eri tavoin, esimerkiksi kiinnittämällä huomio siihen, mitä hän on jo tehnyt digiongelman ratkaisemiseksi. *Mitä, mikä, miten* ja *millainen* ovat avoimia kysymyksiä, joihin ei voi vasta kyllä tai ei. Avoimet kysymykset auttavat asiakasta pohtimaan asiaa laajemmin ja työntekijää ymmärtämään hänen sisäistä maailmaansa.

Refleктоiva eli heijastava kuuntelu on motivoivan haastattelun avaintaito. Se tarkoittaa työntekijän puheenvuoroja, jossa hän kertoo, miten on kuullut ja ymmärtänyt asiakkaan edeltävän puheen. Heijastava

kuuntelu sisältää yksinkertaisia ja monimuotoisia reflektioita. Yksinkertaisessa reflektiossa toistetaan joitakin asiakkaan sanoja tai ilmaistaan se toisin sanoin sisältöä muuttamatta. ”Pelkäät että saatat painaa vahingossa väärää nappia ja tiedot menevät sitten väärille ihmisille.” Monimuotoisissa reflektioissa puolestaan selvennetään asiakkaan puhetta, tunnetiloja ja puheen merkityksiä työntekijän johtopäätösten pohjalta. ”Sinusta tuntuu siltä, että voit sotkea asiiasi netissä ja siitä seuraa vain harmia.” (Rakkolainen & Ehrling 2012.) Tiivistys on työntekijän reflektioiva yhteenveto asiakkaan kertomuksesta tai kertomuksen teemasta keskustelurupeaman päätteeksi. Tiivistys osoittaa asiakkaalle, että työntekijä on kuunnellut häntä huolellisesti ja arvostaa hänen kertomiaan asioita. Samalla se antaa hänelle mahdollisuuden täydentää tai korjata työntekijän ymmärrystä tilanteesta (Miller & Rollnick 2013).

Motivoivan keskustelun avaintaidot ovat keskeisiä hyvän kohtaamisen taitoja. Kohtaaminen voi tapahtua periaatteessa missä tahansa kummallekin sopivassa ajassa ja paikassa, jossa luottamuksellinen keskustelu on mahdollista. On tärkeää, että digitukija tyhjentää oman mielensä muista asioista ja luo kiireettömän ilmapiirin kohtaamiselle. Näin hän osoittaa olevansa asiakkaan käytettävissä ja viestii arvonantoa ja kunnioitusta tätä kohtaan. Hän pyrkii avoimilla kysymyksillä selvittämään, mistä asiakkaan pulmassa on kysymys ja mihin laajempaan kokonaisuuteen se hänen tilanteessaan mahdollisesti liittyy. Digitukijan tulisi saada tieto siitä, millaisia laitteita asiakkaalla on käytössä ja millä tasolla hänen tosiasialliset taitonsa ovat. Hän voi esittää myös tarkentavia suljettuja kysymyksiä, mutta hänen ei tulisi lähteä ratkomaan asiakkaan ongelmaa ennenaikaisesti. On tärkeää tehdä tiivistys asiakkaan digihaasteesta ennen kuin siihen aletaan etsiä ratkaisuja. Näin digitukija varmistaa, että hänellä on oikea ymmärrys asiakkaan tilanteesta.

Digitukitilanteet herättävät paljon tunteita ja niillä on yhteys motivoitumiseen. Asiakkaan tunteiden sanoittaminen on tärkeä heijastavan kuuntelun keino jo pulman selvittämisen vaiheessa. Usein asiakkailla on osaamattomuuteen liittyviä häpeän tunteita ja pelkoa laitteiden ja internetin käyttöä kohtaan (Juujärvi 2022). Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen välittää empatiaa ja syventää yhteistyösuhdetta. Kielteiset tunteet kertovat motivoitumisen esteistä: miksi asiakas ei halua käyttää digiä. Toisaalta tärkeä on myös sanoittaa onnistumisen tunteita ja näin vahvistaa asiakasta.

## KUTSU ESIIN MUUTOSPUHETTA

Sisäisen motivaation varmistamiseksi työntekijän tulee varmistaa keskustelussa kolme asiaa. Asiakkaan tulisi tavoittaa tunne, että hän voi itse päättää toiminnastaan. Hänellä tulisi olla myös tunne siitä, että hän pystyy tekemään haluamiaan muutoksia elämässään. Lisäksi hänen pitäisi kokea saavansa tukea ajatuksilleen työntekijältä ja muilta ihmisiltä (Ryan & Deci 2000; Oksanen 2014.) Motivoivan keskustelun hengen mukaista toimintaa on liiallisesta neuvomisesta pidättäytyminen, asiakkaan todellisen päätösvallan osoittaminen ja hänen vahvuksiensa kehuminen ja kannustaminen. On myös tärkeää pohtia sitä, kuinka asiakas voisi saada tukea läheisiltään ja muilta ihmisiltä muutokseen sitoutumisessa ja sen toteuttamisessa. (Miller & Rollnick 2013).

Digitukija ei voi suoraan antaa asiakkaalle motivaatiota, vaikka hän näkisi muutoksen tarpeen. Motivoivan keskustelun perusajatuksena on kutsua asiakas puhumaan muutoksesta ja vahvistaa muutospuhetta. Avaintaitojen käyttö luo perustan muutoksesta keskustelulle ja muutossuunnitelman tekemiselle (Miller & Moyers 2006). Tällöin digitukija kuuntelee tarkasti asiakkaan puhetta ja poimii (toistaa) siinä esiintyviä muutoksen ituja heijastavan kuuntelun keinoin. Nämä voivat olla vain sivuhuomautuksia tai keskeneräisiä lauseita. Asiakas saa näin vahvistusta orastavalle muutosajatukselle ja rohkaistuu keskustelemaan siitä lisää. Erityisesti monimuotoisten reflektioiden käytön on todettu olevan yhteydessä myönteiseen muutokseen

asiakkaan elämässä (Rakkolainen, Koski-Jännes, Tolonen & Tuomisto 2015). Tällöin työntekijä rikastaa asiakkaan sanomaa uudella näkökulmalla tai tulkinnalla. Kannustaminen ja kehuminen voivat puolestaan rohkaista asiakasta kokeilemaan laitteita tai palveluita.

Motivoivan keskustelun yhteydessä viitataan usein Prochaskan ja DiClementen (1984) malliin, jonka mukaan muutos sisältää seuraavat vaiheet:

- esiharkinta: henkilö ei koe tarvetta muutokseen
- harkinta: henkilö kokee tarvetta muutokseen mutta pitäytyy vanhassa toimintatavassa
- kokeilu: tarve muutokseen on voimistunut ja hän voi kokeilla uutta toimintatapaa
- sitoutuminen muutokseen: henkilö sitoutuu tekemään muutosta ja palaa sen toteuttamiseen "rep-sahdusten" jälkeen.

Jos asiakas ei koe tarvetta muutokseen, luennointi digivälineiden tai palvelujen hyödyistä ei auta. Sen sijaan työntekijä voi pyytää asiakasta kertomaan, mitä tämä jo tietää asiasta ja sen jälkeen tiedustella, haluaako hän lisätietoja. Yksi tapa herätellä muutosajatuksia on pyytää asiakasta kertomaan, miten asiakas on onnistunut hoitamaan asiat ilman digiä. Jos asiakas on tullut digitukeen toisen henkilön kehotuksesta, voidaan keskustella siitä, miksi tämä näkee digin käytön asiakkaalle tarpeellisena ja mitä asiakas siitä ajattelee. Millerin ja Rollnickin (2013) mukaan tällainen asiakkaan mielipiteitä arvostava keskustelu herättää luottamusta ja voi synnyttää pohdintaa muutoksen tarpeellisuudesta. Taulukossa 1 on esitetty muutosta esiin kutsuvia kysymyksiä.

Harkinta- ja kokeiluvaiheet ovat hedelmällisiä motivoitumisen kannalta, koska asiakas kokee ristiriitaa aikaisemman ja uuden toimintatavan välillä. Muutokseen yleensä liittyy hyötyjä ja haittoja, joita hän haluaa puntaroida. Ristiriita voi liittyä erilaisiin pelkoihin: laite voi mennä rikki, henkilötiedot voivat vuotaa nettiin tai asiakas voi täyttää väärin hakemuksen ja menettää etuudet. Muutoksen toteuttaminen voi vaatia rahaa, aikaa ja vaivannäköä. Asiakkaan lähipiiri ei koe muutosta tarpeellisena tai jopa vastustaa sitä. Muutoksen esteiden ja riskien pohtiminen on kuitenkin merkki siitä, että asiakas näkee sen mahdollisena.

**Taulukko 1.** Muutosta esiin kutsuvia kysymyksiä. Esimerkkinä digitaitojen oppiminen.

|  |
|--|
| Millaisia ongelmia nykytilanteessa on?                                 |
| Millaiselle muutokselle (digitaidon oppimiselle) on tarve?             |
| Mitä haluat ongelman sijaan?   |
| Millaisia hyötyjä muutoksesta (digitaidon oppimisesta) olisi?          |
| Millaisia haittoja muutoksesta olisi?                                  |
| Mihin suurempaan kokonaisuuteen muutos (digitaidon oppiminen) liittyy? |
| Mitä (voimavaroja) tarvitset muutoksen tekemiseksi?                    |
| Kuka voisi tukea sinua muutoksessa (oppimisessä)?                      |
| Mitä muutoksia olet aikonut tehdä?                                     |
| Mikä olisi ensimmäinen askel muutoksessa?                              |

Asiakas saattaa tasapainoilla vastakkaisten tarpeiden ja tunteiden välillä, jolloin on kyse ambivalenssista. Siitä seuraa, että jos työntekijä puhuu voimakkaasti muutoksen puolesta, asiakas alkaa *vastustaa* sitä. Jos työntekijä taas puhuu muutosta vastaan, asiakas voi alkaa etsimään perusteluja muutoksen puolesta. "Sinulla on hyviä syitä olla hankkimatta älypuhelin". Työntekijä voi sanoittaa ambivalenssin tekemällä yhteenvedon siitä, miksi asiakas *toisaalta* haluaa muutosta mutta *toisaalta* vastustaa sitä. Tämä edellyttää turvallista ilmapiiriä, koska se paljastaa asiakkaan ajattelun ristiriitaisuuden. Asiakas voi olla myös helpottunut: "Sinäpä sen sanoit. Asia on juuri noin!" On tärkeä korostaa asiakkaan henkilökohtaista valintaa ja päätösvaltaa omista asioistaan: "Sinä itse päätät, hankitko älypuhelin vai et". Työntekijä voi myös todeta, että nyt ei ole oikea aika tai olosuhteet muutokselle ja suunnata keskustelun muihin aiheisiin heijastavan kuuntelun keinoin.

Millerin ja Rollnickin (2013) mukaan asiakas on vasta sitten valmis muutokseen, kun hän on työstänyt siihen liittyvän ambivalenssin. Muutoksen suunnittelu käynnistyy usein lyhyen ja yksinkertaisen kysymyksen kautta, jota kutsutaan avainkysymykseksi: Mitä ajattelet tehdä seuraavaksi? Mikä olisi ensimmäinen askel? Miller ja Rollnick korostavat, että työntekijän ei tulisi kiirehtiä suunnittelemaan asioita asiakkaiden puolesta, koska silloin ambivalenssi palaa. Asiakkaalta voi kysyä, mitä tietoa hän tarvitsee päätöksen tekemiseen. Hän voi jäädä miettimään asiaa ja palata siihen seuraavalla kerralla.

## OPASTUSTA JA TIETOJEN VAIHTAMISTA

Digitukea kutsutaan usein myös digineuvonnaksi. Neuvonnalla yleisesti tarkoitetaan tiedon jakamista, suosittelun ja ohjeiden kertomista tai toimenpiteiden näyttämistä. Siihen sisältyy ajatus siitä, että neuvoja tietää neuvottavaa paremmin, mitä tämän tulisi tehdä. Neuvomisella on hyvä tarkoitus, mutta sitä voidaan toteuttaa tavoilla, jotka eivät tue asiakkaan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Työntekijä voi asemoida itsensä asiantuntijaksi, jonka tehtävänä on ratkaista asiakkaan ongelma keräämällä siitä yksityiskohtaista tietoa ja antamalla sen jälkeen selkeät toimintaohjeet. Tällainen ajattelutapa johtaa helposti suljettujen kysymysten käyttöön ja asiakkaan lyhyisiin kyllä/ei -vastauksiin. Tällöin keskustelu ajautuu niin kutsuttuun asiantuntija-ansaan, jolloin työntekijä lakkaa kuuntelemasta asiakasta ja hänen todellinen ongelmansa voidaan sivuuttaa. Millerin ja Rollnickin (2013) mukaan muutoksen edistämisen kannalta ratkaisevaa on työntekijän asenne, jossa hän näkee sekä itsensä että asiakkaat asiantuntijoina, jotka tekevät yhteistyötä ongelman ratkaisemiseksi.

Motivoivan keskustelun hengen mukaista on yleensä neuvojen välttäminen asiakkaan oman päätösvalan turvaamiseksi. Neuvomisella on kuitenkin paikkansa kolmessa tilanteessa. Ensinnäkin neuvominen on aivan oikea toimintatapa silloin, kun asiakas itse pyytää sitä. Tätä luonnollisesti tapahtuu digituen tilanteissa, koska asiakas on tullut hakemaan apua ajankohtaiseen pulmaansa. Toiseksi neuvominen on sallittua silloin kun työntekijä pyytää siihen luvan. "Jos haluat, voisin kertoa tai näyttää sinulle joitain asioita". Kolmanneksi neuvominen on sallittua, mikäli asiakas on vaaratilanteessa. Esimerkiksi hän ei noudata tietoturvaa tai sallii jonkun toisen käyttää pankkitunnuksiaan. Silloinkin neuvomisen tulisi tapahtua kuulostellen asiakkaan tarpeita ja reaktioita. Mikäli asiantuntija päätyy antamaan suorita neuvoja, hänen tulisi tarjota useita toimintavaihtoja, jotta päätösvalta säilyisi asiakkaalla. Esimerkiksi hän voi kertoa tapoja, miten asiakas voi jatkossa hoitaa asioitaan myös ilman digiä (vrt. Miller & Rollnick 2013.) Taulukkoon 2 on koottu ohjeita, miten neuvominen tapahtuu motivoivan keskustelun hengessä.

**Taulukko 2.** *Neuvoja neuvomiseen (Miller & Rollnick 2013).*

|  |
|--|
| Kysy lupa neuvomiseen, ellei se ole ilmeinen         |
| Kysy, mitä asiakas jo tietää asiasta                 |
| Käytä tavallista kieltä                              |
| Selitä selkeästi                                     |
| Jaa tietoa paloittain                                |
| Tarkista välillä, miten asiakas on ymmärtänyt tiedon |
| Lue asiakkaan sanatonta viestintää                   |
| Pyydä asiakasta tekemään johtopäätöksiä tiedosta     |
| Tarjoa useita ratkaisuvaihtoehtoja                   |

Asiakkaiden opastamista digiasioissa on hyödyllistä ajatella neuvomisen sijaan tietojen vaihtamisena. Asiakas jakaa tietoa pulmastaan ja siihen liittyvistä asioista ja tukija tarjoaa tietoa sen ratkaisemiseksi. Tukijan tulisi välttää vaikeita digitermejä ja käyttää arkikieltä. Neuvomisen tulisi edetä paloittain. Esimerkiksi sähköisen palvelun käyttämisessä on lukuisia asioita, kuten internetin käynnistäminen, palvelun etsiminen netistä tietoturvallisesti, sisäänkirjautuminen, lomakkeen tai tietojen täyttäminen, liitteiden liittäminen ja palvelusta ulos kirjautuminen. Tukijan tulee tarkistaa, miten asiakas on ymmärtänyt edellisen ”tiedonpalan” ennen kuin hän kertoo seuraavan. Hänen ei tule arvostella asiakkaan vastauksia vaan suhtautua niihin asiallisesti (Miller & Rollnick 2013). Asiakkaan osaamattomuuden ja hämmennyksen tunteita voi normalisoida kertomalla, että kaikilla ihmisillä on haasteita digiasioiden opettelussa. Varsinkaan teknisten toimintojen oppiminen ei tapahdu yhdellä kerralla, vaan vaatii harjoittelua (Juujärvi 2022.)

Kun asiakasta neuvotaan kädestä pitäen, on luontevaa puhua digiopastuksesta neuvonnan sijaan. Opastus viittaa toimintaan, jossa opas kertoo yksityiskohtaisia tietoja niiden oikeilla paikoilla ja vieläpä kiinnostavasti, kuten matkaopas tekee. Näyttäminen on oleellinen osa opastusta. Jos asiakkaalla ja digitukijalla ei ole yhteistä kieltä, näyttäminen on ainoa mahdollinen opastuksen tapa. Digitukija voi piirtää toimintoja tai näyttää niitä omalla laitteellaan.

Asiakkaat eivät useinkaan tiedä teknisten ominaisuuksien ja toimintojen nimiä eivätkä osaa selittää, mistä ongelmassa on kysymys. Digitukija voi kertoa tai näyttää omalla laitteellaan, miten toiminto tehdään ja asiakas voi tehdä vastaavan omalla laitteellaan (Juujärvi 2022). Asiakasta tulee kannustaa tekemään asiat itse ohjaustilanteessa (Digi- ja väestötietovirasto 2022). Opastuksen lopussa digitukija voi pyytää asiakasta näyttämään, miten asia tehdään tai kertomaan, miten hän selittäisi asian kaverilleen (Digi- ja väestötietovirasto & eOppiva 2020). Asiakasta voi myös pyytää kuvittelemaan tai kertomaan, miten hän jossain lähitulevaisuuden tilanteessa tulee käyttämään kyseistä taitoa.

Opastuksessa on tärkeä muistaa digituen eettiset ohjeet. Digitukija ei saa ottaa vastaan asiakkaan tunnustautumisvälineitä eikä kirjautua palveluihin hänen puolestaan. Jos opastus edellyttää asiakkaan henkilötietojen näkemistä, digitukijan tulee kysyä siihen lupa. Digitukijaa koskee vaitiolovelvollisuus eikä hän saa koskaan

kertoa henkilötietoja eteenpäin. Asiakasta tulee auttaa hienotunteisesti ja luottamuksellisesti. Digitukijan ei tule myöskään ottaa kantaa digituen sisältöihin, ellei hän ole kyseisen palvelun tarjoaja (Digi- ja väestötietovirasto 2022.)

Eettisistä ohjeista huolimatta ohjaustilanteisiin voi sisältyä harmaita alueita, jossa digitukija joutuu itse ratkaisemaan, mikä on eettisesti oikea toimintatapa. Tämä johtuu osaltaan siitä, että nykyinen lainsäädäntö ei tunnista tuettua asiointia. Monet ryhmät, kuten iäkkäät ja maahanmuuttajat, tarvitsevat teknistä apua sähköisessä asiointissa, vaikka pystyvätkin päättämään asioista itse (Vanhusasiavaltuutettu 2022).

## RIITTA TARVITSEE ASUNNON

*58-vuotias Riitta on kokenut hiljattain avioeron ja muuttanut asumaan väliaikaisesti kaupungin kriisimajoitusyksikköön. Mies on hoitanut aiemmin kaiken sähköisen asiointin. Riitalla on älypuhelin, jota hän on käyttänyt vain puhelujen soittamiseen ja tekstiviestien lähettämiseen. Hän osaa myös pelata pasianssia.*

*Ensin Riitan tulisi tehdä asuntohakemus internetissä. Hänen tulisi jatkossa hoitaa itsenäisesti myös muut asiat, kuten asiointi Kelan palveluissa. Sitä varten tulee osata myös sähköinen vahva kirjautuminen. Toisaalta Riitta on motivoitunut oppimaan uusia asioita uudessa elämäntilanteessa, toisaalta häntä pelottaa ja hävettää oma osaamattomuus.*

*Sosiaaliohjaaja Krisse antaa Riitalle digitukea kiireellisten asioiden hoitamisessa. Riitta kuitenkin haluaisi, että Krisse tekisi asuntohakemuksen hänen puolesta, jotta se tulisi tehdyksi oikein. Krisse näyttää toiminnot tietokoneella mutta kannustaa Riitaa suorittamaan ne itse. Asuntohakemuksessa kysytään henkilötietoja, joiden näkemiseen digitukitilanteissa täytyy pyytää lupa. Vaikka Riitan mielestä on itsestään selvää, että Krisse saa nähdä hänen tietonsa, Krisse pyytää siihen luvan.*

*Krisse antaa myönteistä palautetta onnistumisesta. Hän kysyy Riitalta, mitä hyötyä ja haittoja puolesta tekemisestä olisi ollut. Riitta oivaltaa sen, että hänen täytyy oppia hoitamaan asioitaan itsenäisesti jatkossa. Riitta ja Krisse sopivat, että seuraavalla kerralla harjoitellaan vahvaa kirjautumista ja asumistukihakemuksen täyttämistä.*

*Koska Riitalla on puutteelliset taidot laitteiden ja internetin käytössä, Krisse tarjoaa hänelle vaihtoehtoja, missä niitä voisi opiskella. Riitta kiinnostuu työväenopiston kursseista, joita hän lupaa selvittää seuraavaa tapaamiskertaa varten.*

*Lopuksi Krisse motivoi Riitaa kysymällä, mikä on seuraava askel sen sijaan että kertoisi, mitä Riitan tulee tehdä. Tapaaminen päättyi hyvässä hengessä.*



## MOTIVOIVAN KESKUSTELUN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Miller ja Moyers (2006) mukaan motivoivan keskustelun taidot opitaan vaiheittain. Motivoivan keskustelun hengen omaksuminen luo perustan avaintaitojen oppimiselle. Reflektioiva kuuntelu auttaa työntekijää ymmärtämään asiakkaan sisäistä maailmaa, mikä puolestaan auttaa muutosta esiin kutsuvien kysymysten muotoilussa. Asiakkaan epäröinnin käsittely on keskeinen muutoksen edistämisen taito, joka perustuu avaintaitojen joustavalle käytölle. Onnistunut muutossuunnitelman laatiminen ja muutoksen sitoutuminen tapahtuvat tämän jälkeen. Muutoksen vakiinnuttaminen on vuorossa vasta seurantakäyntien aikana. (Miller & Moyers 2006.)

Motivoivaa keskustelua voidaan mainiosti opiskella osana tutkintoon johtavaa koulutusta tai ammatillisille suunnattua täydennyskoulutusta. Opetuksen alussa kannattaa keskustella motivoivan keskustelun taustaoletuksista, koska ilman niiden omaksumista opiskeltavat taidot jäävät teknisiksi taidoiksi. Koska motivoivan keskustelun taidot opitaan vaiheittain, ne tulee myös opettaa vaiheittain. Opettajan tulisi toimia mallina taitojen käyttämisestä opetustilanteissa. Hän voi esimerkiksi kutsua opiskelijat pohtimaan asioita avoimilla kysymyksillä ja tehdä tiivistyksiä opetuksen sisällöstä. Taitojen oppiminen edellyttää käytännön harjoittelua ja palautteen saamista. Tässä simuloitujen asiakastilanteiden videoiminen on oivallinen apuväline (Rosengren 2009).

Motivoivan keskustelun oppiminen on usein pitkä prosessi, joka kannattaa vaiheistaa. Tutkimusten mukaan peruskurssin aikana tyypillisesti ehditään omaksua motivoivan keskustelun henkeä ja perustaitoja (Madson, Loignon & Lane 2009). Täydennyskoulutuksissa on myös yleistä, että ammattilaisten tulee poisoppia aikaisempia vuorovaikutustapoja, kuten suljettujen kysymysten käyttöä.

Digituki on motivoivan keskustelun uusi soveltamisalue. Kokeilimme sitä Digionnea kaikille -hankkeen toteuttamassa täydennyskoulutuksessa, joka oli suunnattu ensisijaisesti sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille. Opiskelijat harjoittelivat motivoivan keskustelun taitoja simuloituissa asiakastilanteissa, jotka perustuivat heidän omaan kokemuksiinsa. Osa asiakastilanteista myös videoitiin ja opiskelijat saivat palautetta taidoistaan muulta ryhmältä ja opettajilta. Opiskelijat kokivat videotyöskentelyn erittäin hyödyllisenä.

Digituen tilanteet ovat moninaisia, mutta yleensä pulman selvittämisen, muutoksen edistämisen ja opastuksen taidot ovat kaikki tarpeellisia. Nämä taidot voivat esiintyä limittäin ja lomittain hyvässä kohtauksessa, jonka lähtökohtana on asiakkaan tarpeet. Ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa motivoivaa keskustelua.

Kiitän Christina Forsbergia ja Riitta Saarelaa asiakastapauksen laatimisesta.

Tämän artikkelin kirjoittamisessa on hyödynnetty Kaikki mukaan digitaaliseen yhteiskuntaan (DigiIN) ja Digionnea kaikille (DigiOn) -hankkeiden tuloksia. DigiOn-hanketta rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto osana unionin Covid-19-pandemian johdosta toteuttamia toimia vuosina 2021–2023. DigiIN-hanketta rahoittaa Suomen Akatemian yhteydessä toimiva Strategisen tutkimuksen neuvosto vuosina 2019–2025 (hankenumerot 327169, 327145, 352506, 352501). Artikkelit on osa DigiIN-hankkeen tukemaa julkaisutoimintaa.

## Lähteet

**Arkowitz, H. & Miller, W. R. 2008.** Learning, applying, and extending motivational interviewing. Teoksessa H. Arkowitz, H. A. Westra & S. Rollnick (toim.) Motivational interviewing in the treatment of psychological problems. New York: Guilford Press, 1–25.

**Deursen van, A. Courtois, C. & Dijk van, J. 2014.** Internet skills, sources of support, and benefiting from Internet use. *International Journal of Human-Computer Interaction* 30(4), 278–90.

**Deursen van, A., Helsper, E. & Eynon, R. 2016.** Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society* 19(6), 804–823.

**Digi- ja väestötietovirasto 2022.** Digituen eettinen ohjeistus. Viitattu 6.12. 2022.  
<https://dvv.fi/digituen-eettinen-ohjeistus>

**Digi- ja väestötietovirasto ja eOppiva. 2020.** Digituki – Taitoja tuen antajalle.  
<https://www.eoppiva.fi/koulutukset/digituki-taitoja-tuen-antajalle/>

**Hetteman, J., Steele, J. & Miller, W. R. 2005.** Motivational interviewing. *Annual Review of Clinical Psychology* 1 (1), 91–111.

**Juujärvi, S. 2022.** Sosiaalisesti syrjäytyneiden ryhmien digituki: Empatiaa ja käytännön ongelmanratkaisua. *Yhteiskuntapolitiikka* 87(5–6), 491–501. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022112466750>

**Kaihlanen, A., Virtanen, L., Valkonen, P., Kilpinen, J., Hietapakka, L., Buchert, U., Hörhammer, I., Isola, A.-M., Laukka, E., Kouvonen, A., Kujala, S. & Heponiemi, T. 2021.** Haavoittuvat ryhmät etäpalvelujen käyttäjinä – kokemuksia COVID-19-epidemian ajalta. Tutkimuksesta tiiviisti 33/2021, Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 6.12.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-687-9>

**Koski-Jännes, A., Riittinen, L. & Saarnio, P. (toim.). 2008.** Kohti muutosta. Motivointimenetelmiä päihde- ja käyttäytymisongelmiin Helsinki: Tammi.

**Madson, M. B., Loignon, A. C. & Lane, C. 2009.** Training in motivational interviewing: a systematic review. *Journal of Substance Abuse Treatment* 36(1), 101–109.

**Miller, W. R. & Moyers, T. B. 2006.** Eight stages in learning motivational interviewing. *Journal of Teaching in the Addictions* 5(1), 3–17.

**Miller, W. R. & Rollnick, S. 2013.** Motivational interviewing. Helping people change. Third edition. New York: Guilford Press.

**Oksanen, J. 2014.** Motivointi työvälineenä. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. 1984.** The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy. Homewood, IL: Dow/Jones Irwin.

**Rakkolainen, M. & Ehrling, L. 2012.** Reflektointi taitona ja tekniikkana motivoivassa haastattelussa. *Psykologia* 47(1), 20–37.

**Rakkolainen, M., Koski-Jännes, A., Tolonen, K. & Tuomisto, M. T. 2015.** Päihdeasiakkaan taustan ja motivoivan alkuhaastattelun yhteydet hoidon tuloksiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauskirja* 52 (2), 102–117.

**Rosengren, D. B. 2009.** Building motivational interviewing skills: a practitioner workbook. New York: Guildford Press.

**Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology* 55(1), 68–78.

**Suomen virallinen tilasto 2020.** Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. Viitattu 6.12. 2020. [https://www.stat.fi/til/sutivi/2020/sutivi\\_2020\\_2020-11-10\\_fi.pdf](https://www.stat.fi/til/sutivi/2020/sutivi_2020_2020-11-10_fi.pdf)

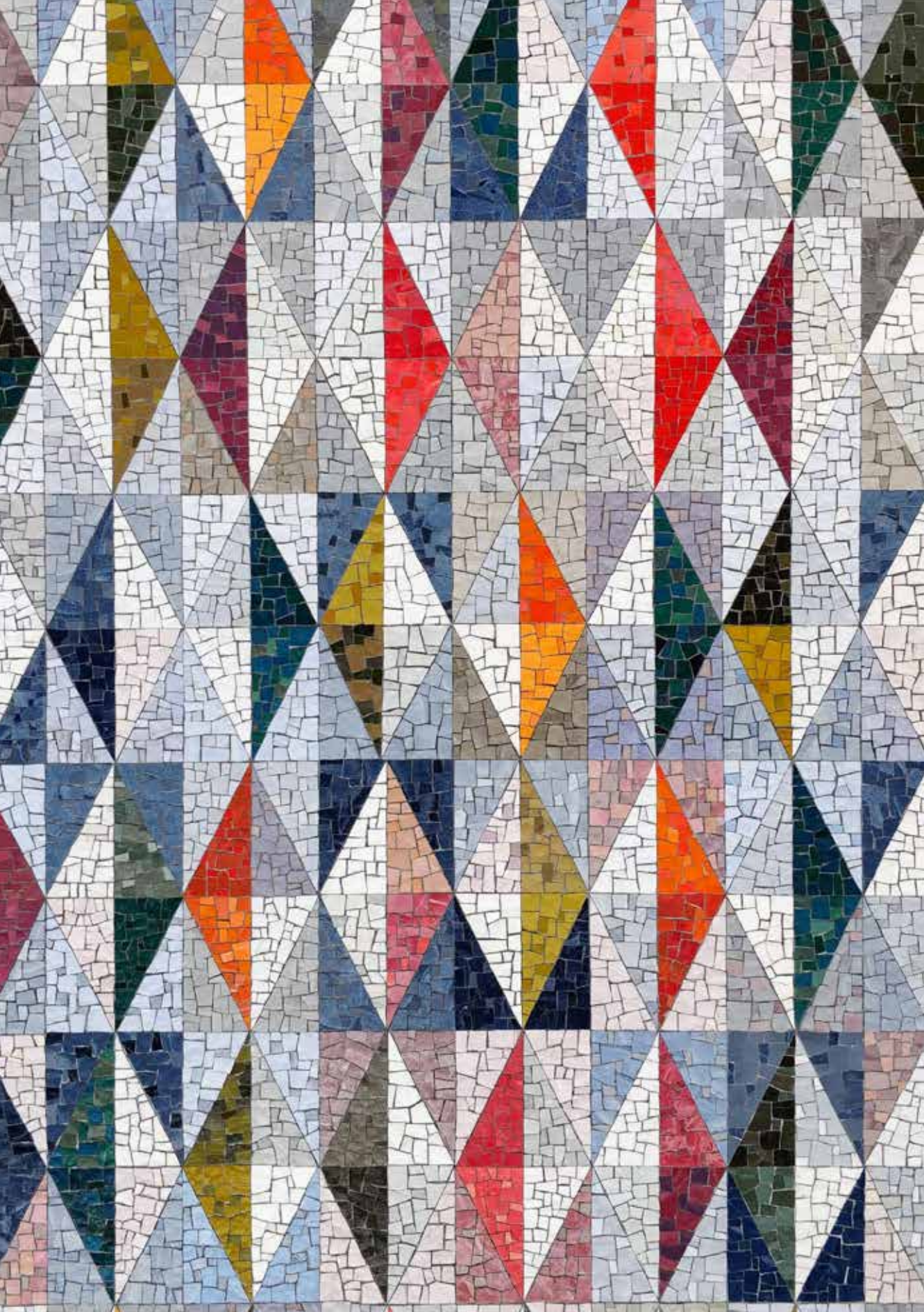
**Suomisanakirja 2022.** Viitattu 6.12. 2022. <https://www.suomisanakirja.fi/motivaatio>

**Tetri, B. & Juujärvi, S. 2022.** Self-efficacy, Internet self-efficacy and proxy efficacy as predictors of the use of digital social and health care services among mental health service users in Finland: a cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management* 15, 291–303. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S340867>

**Tiainen, M., Ahonen, O., Hinkkanen, L., Rajalahti, E. & Värri, A. 2021.** The definitions of health care and social welfare informatics competencies. *Finnish Journal of e-Health and e-Welfare* 13(2) 147–159. Viitattu 6.12. 2022. <https://doi.org/10.23996/fjhw.100690>

**Valtionvarainministeriö 2017.** Digitaalisen toimintamalliehdotus. Auta-hankkeen projektiryhmän loppuraportti. Viitattu 6.12. 2022. <https://vm.fi/documents/10623/6581896/AUTA+raportti.pdf/74d0c25e-fa60-43c6-8856-c418faef9085>

**Vanhusasiavaltuutettu. 2022.** Iäkkäiden ihmisten syrjäytyminen digiyhteiskunnasta on ollut tiedossa pitkään – Vanhusasiavaltuutettu ehdottaa kolmea ratkaisua päättäjille yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Viitattu 16.12.2022. <https://vanhusasia.fi>



## **Osa 3**

# **Rajoja rikkova pedagogiikka**



## 12 Korkeakoulutuksen kehittämistä Vietnamissa

Tarja Laakkonen, Emmi Salmikangas ja Virve Pekkarinen

**K**ORKEAKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN ON ajankohtainen aihe Vietnamissa. Vietnamin opetusministeriön mukaan korkeakoulutuksen haasteita ovat muun muassa opetuksen heikko laatu, puutteet opettajien pätevyyydessä, vanhanaikaiset opetusmenetelmät ja -materiaalit sekä vanhentuneet laitteistot ja koneet. Opetus ei tuota opiskelijoille tarvittavia työelämätaitoja, ja se painottuu liikaa olemassa olevan tiedon ulkoa opetteluun sekä kokeisiin. Vietnamin opetusministeriö on käynnistänyt kehittämishankkeita, joilla se pyrkii edistämään Vietnamin korkeakoulutusta muun muassa modernisoimalla opetussisältöjä ja -menetelmiä, parantamalla opettajien osaamista sekä kehittämällä infrastruktuuria (esim. laitteistoja). Yhteistyö ulkomaalaisten kumppaneiden kanssa on keskeisessä roolissa kaikilla edellä mainituilla kehittämisalueilla. (Garam 2008, 9–15.)

Vietnamin tarve saada ulkopuolista asiantuntemusta ja osaamista korkeakoulusektorinsa kehittämiseen on ollut lähtökohtana CLIDEV-hankkeelle\*. Hankkeessa tehdyllä opetuksen kehittämistoiminnalla on pyritty vastaamaan partnerikorkeakoulujen haasteisiin ja vahvistamaan niiden pedagogista osaamista. Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisesti kolmea hankkeessa käytettyä pedagogista ratkaisua, jotka ovat yhteistyö ulkopuolisten sidosryhmien kanssa, opettajien pedagoginen koulutus (Training of Trainers on Pedagogy) sekä koulutus MOOC:ien rakentamisesta (Training of Trainers on MOOC).

### ULKOPUOLISET SIDOSRYHMÄT MUKAAN OPETUKSEN KEHITTÄMISEEN

CLIDEV-hankkeen tavoitteena on osallistaa korkeakoulujen ulkopuolisia sidosryhmiä (esimerkiksi työelämän edustajia) opetuksen suunnitteluun ja sitä kautta saada sisällöllisiä näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen. Sidosryhmäyhteistyöllä varmistetaan se, että partneriyliopistojen tarjoamat koulutukset vastaavat paremmin muuttuvan työelämän vaateisiin.

CLIDEV-hanke aloitettiin tarvekartoituksella, jonka tarkoituksena oli tuottaa tietoa työelämän ja yliopiston ulkopuolisten sidosryhmien tarpeista partnerikorkeakoulujen opetuksen kehittämistyöhön. Kartoituksen tekemiseen valittiin Laureassa kehitetty Open Innovation Camp -menetelmä (kts. Santonen, Nevmerzhitskaya, Purola & Haapaniemi 2019). Open Innovation Camp on sprinttityyppinen tapahtuma, jossa huolellisesti valittu joukko sidosryhmiä luo yhteisymmärrystä ja kehittää käyttäjäkeskeisiä konsepteja sekä ratkaisuja ennalta määritellyn haasteeseen tietyssä määräajassa.

Open Innovation Camp oli tarkoitus järjestää Vietnamsissa hankkeen alussa, mutta koronapandemian vuoksi suunnitelmia oli pakko muuttaa. Open Innovation Campista luovuttiin ja se korvattiin sidosryhmähaastatteluilla. Sidosryhmien tarpeiden ja näkemysten kartoittamisessa oli kolme päävaihetta.

Ensimmäisessä vaiheessa kerättiin partneriyliopiston oman projektitiimin näkemykset sidosryhmistä. Projektitiimiä pyydettiin nimeämään ja luokittelemaan yliopiston sidosryhmät sekä muotoilemaan oleellisia kysymyksiä kullekin sidosryhmälle.

Toisessa vaiheessa näkemyksiä kerättiin yliopiston muilta toimijoilta (esim. muilta opettajilta, muulta henkilöstöltä ja opiskelijoilta). Toimijoita pyydettiin nimeämään ja luokittelemaan sidosryhmät sekä muotoilemaan oleellisia kysymyksiä kullekin sidosryhmälle. Vaiheiden yksi ja kaksi jälkeen projektitiimi pystyi listaamaan yliopiston ulkopuoliset sidosryhmät sekä muotoilemaan heille lopulliset haastattelukysymykset.

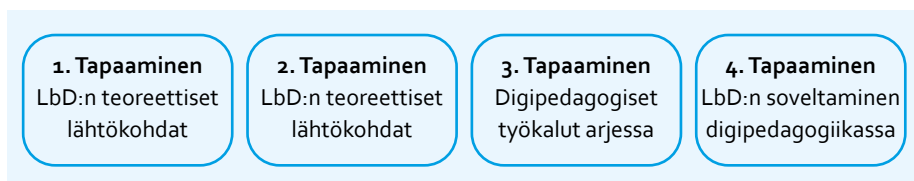
Kolmannessa vaiheessa projektitiimi haastatteli ulkopuolisten sidosryhmien edustajia ja sai siten kerättyä heidän näkemyksiään opetuksesta, tulevaisuuden tarpeista ja tarvittavasta osaamisesta.

Haastattelujen tulokset koottiin yhteen tarvekartoitusraporttiin, jota voitiin käyttää apuna hankkeen muiden toimintojen suunnittelussa ja täsmentämisessä.

## OPETTAJIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS

Partnereiden opetuksen kehittämistä tuetaan opettajien koulutuksella Training of Trainers on Pedagogy (lyhyemmin ToT on Pedagogy). ToT on Pedagogy on partneriyliopistojen opettajille suunnattua koulutusta, jonka tavoitteena on esitellä uusia pedagogisia näkökulmia ja työkaluja oman työn, opetuksen ja osaamisen kehittämiseen. Ammatilliseen kehittämiseen tähtäävän ToT-toimintatavan ytimenä on tarjota koulutuksiin osallistuville tietoa ja käytännön taitoja, joita he voivat hyödyntää omassa työssään sekä jakaa eteenpäin omassa organisaatiossaan (Pancucci 2007). Partneriyliopistojen oppimisen käytännöt painottuivat hankkeen alussa lähinnä perinteisinä nähtyihin ratkaisuihin, joissa korostui materiaalien ja tiedon jakaminen opiskelijoille. Tavoitteenamme olikin kehittää toimintaa käytännönläheisempään suuntaan ja siirtää katsetta nimenomaan pedagogisiin ratkaisuihin opetuksen tukena.

ToT on Pedagogy järjestettiin neljänä verkkotapaamisena. Kahden ensimmäisen tapaamiskerran lähestymistapa oli tutkimusperustainen, ja ne toteutettiin verkkoluentoina. Kaksi jälkimmäistä tapaamista rakennettiin vuorovaikutteiseksi verkkotyöpajoiksi (kuva 1).



**Kuva 1.** Training on Trainers on Pedagogy –koulutuksen rakenne.

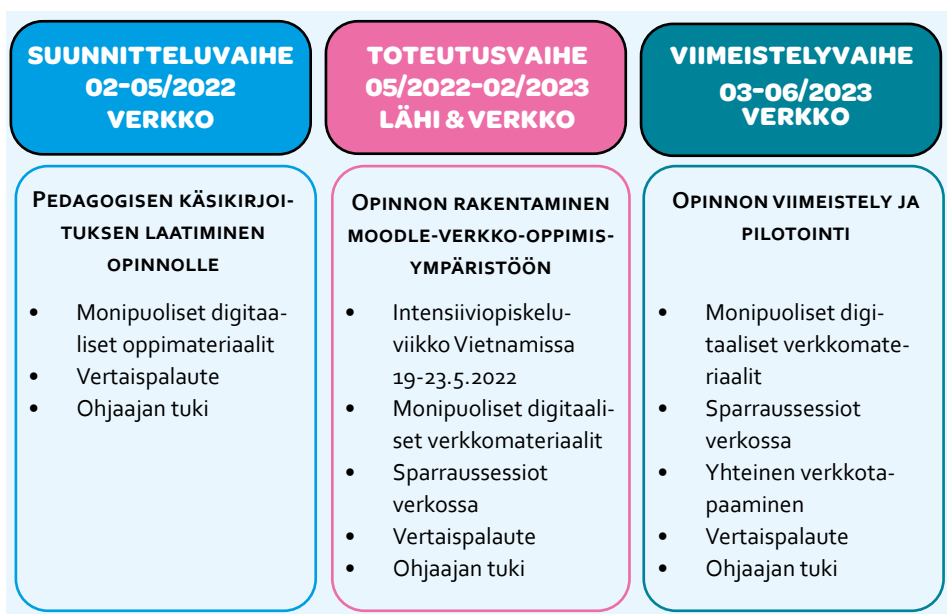
Kahden ensimmäisen tapaamisen aikana Laurean asiantuntijat esittelivät Learning by Developing (LbD)-mallia sekä sen teoreettisia lähtökohtia. Learning by Developing on Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetty pedagoginen malli, jossa opiskelijat oppivat yhdistämään tieteellistä tietoa käytännön työelämän ilmiöihin kehittämisprojektien avulla (Raij 2007). Kolmannessa ToT-tapaamisessa keskityttiin digipedagogiikkaan, sen merkitykseen alati digitalisoituvassa maailmassa sekä sen mahdollistamiin käytännön sovelluksiin. Tapaamisessa tutustuttiin helppoihin tapoihin lisätä digitaalisen oppimisen ratkaisuja omaan opetukseen ja kokeiltiin ryhmässä useita helppokäyttöisiä työkaluja. Neljännessä tapaamisessa keskusteltiin LbD-mallin soveltamisesta digitaalisessa oppimisessa, ja työpaja keskittyi erityisesti projektimuotoisen oppimisen mahdollistamiseen digipedagogiikan keinoin.

ToT on Pedagogy -työpajoissa jaettiin ideoita siitä, miten erilaisia työkaluja voitaisiin hyödyntää arjen opetustilanteissa, ja tapaamisiin osallistuneet opettajat olivat innoissaan mahdollisuudesta kehittää samalla omaa digitaalista osaamistaan. Osallistujat kokivat, että riittävän yksinkertaisten työkalujen käyttöön ottaminen ei vaadi suuria ponnistuksia, vaan askel digitaalisen pedagogiikan suuntaan nähtiin mahdollisena ja kiinnostavana kehityssuuntana opettajien omassa arjessa.

## KOULUTUS MOOCIEN JA VERKKOKURSSIEN KEHITTÄMISESTÄ

Partnerikorkeakoulujen opetustarjontaa laajennettiin joustavilla digitaalisilla oppimiskursseilla, jotta tuettiin Training of Trainers on MOOC -koulutuksella (lyhyemmin ToT on MOOC). Tavoitteena oli, että koulutuksen jälkeen osallistujat osaavat suunnitella ja toteuttaa laadukkaan ja pedagogisesti perustellun MOOC- tai verkkokurssin. Koulutuksen aikana opettajille tarjottiin sekä tietoa että konkreettista pedagogista ja digipedagogista tukea MOOC:ien kehittämiseen ja rakentamiseen.

ToT on MOOC -koulutus toteutettiin fasilitoituna monimuotokoulutuksena, joka sisälsi sekä yhteisiä verkkotapaamisia että kasvokkaisia kohtaamisia ja itseopiskelua. Koulutus jakautui suunnittelu-, toteutus- ja viimeistelyvaiheeseen (kuva 2).



**Kuva 2.** Training of Trainers on MOOC -koulutuksen rakenne.



## Suunnitteluvaihe

Koulutus alkoi verkossa järjestetyllä orientaatiotapaamisella, jossa käytiin läpi koulutuksen tavoitteet ja käytännön toteutus. Ensimmäisellä tapaamiskerralla tutustuttiin myös syvemmin MOOC-käsitteeseen. Lisäksi partnerit järjestäytyivät orientaatiotapaamisessa yliopistokohtaisiin tiimeihin, joiden tehtävänä oli konkreettisesti kehittää ja rakentaa MOOC tai verkkokurssi. Orientaatiotapaamisen jälkeen siirryttiin varsinaiseen suunnitteluvaiheeseen, jossa partneriyliopistot ryhtyivät laatimaan pedagogista käsikirjoitusta MOOC:ille tai verkkokurssille. Pedagogisen käsikirjoituksen tekeminen sisälsi:

1. MOOC:n ja verkkokurssin idean, tyypin, kohderyhmän ja oppimisympäristön valinnan
2. Pedagogisen ja digipedagogisen suunnitelman tekemisen (muun muassa osaamistavoitteiden laatiminen, opetus- ja arviointimenetelmien valinta, opinnon mitoituksen tarkastelu)
3. Lämpileikkaavien teemojen huomioon ottamisen opinnon suunnittelussa (muun muassa visuaalisuus, saavutettavuus, tekijänoikeudet ja lisenssit).

MOOCin pedagogisen käsikirjoituksen rakentamisen tukena osallistujilla oli käytössään Moodle-verkko-oppimisympäristöön koostetut monipuoliset verkko-oppimateriaalit sekä koulutuksen fasilitaattorin ohjaus ja tuki. Lisäksi koulutuksessa haluttiin hyödyntää osallistujien vertaispalautetta vahvistamaan yhteistä tiedon rakentamista ja jakamista (esim. Jaleel & Verghis 2015; Paavola & Hakkarainen 2005). Vietnamsissa vertaispalautteen käyttö opetuksessa ei kuitenkaan ole kovinkaan tavallista. Sen vuoksi koulutuksen osallistujatkin lämpenivät ajatukselle hitaasti. Osallistujia saatiin kannustettua antamaan jonkin verran kirjallista vertaispalautetta muiden pedagogisista käsikirjoituksista, mutta ehdottomasti paremmin vertaispalautte toimi myöhemmin kasvokkaisissa kohtaamisissa. Suunnitteluvaiheen tuloksena kaikki partneriyliopistojen tiimit olivat laatineet pedagogisen käsikirjoituksen rakennettavalle MOOC:ille tai verkkokurssille.

## Toteutusvaihe

Toteutusvaiheessa tavoitteena oli rakentaa suunniteltu MOOC tai verkkokurssi valittuun verkko-oppimisympäristöön pedagogisen käsikirjoituksen pohjalta. Toteutusvaiheen työskentely alkoi intensiiviviikolla, joka toteutettiin Vietnamsissa 19. - 23.5.2022. Osallistujina oli yhteensä 19 MOOC:ien ja verkkokurssien kehittäjä hankkeen vietnamlaisista partneriyliopistoista. Intensiiviviikon tavoitteena oli tukea MOOC- tai verkkokurssien kehittäjiä ja varmistaa, että kaikki pääsevät alkuun opinnon rakentamisessa valitsemaansa verkko-oppimisympäristöön. Ohjelmaan sisältyi sekä kaikille yhteisiä oppimistilaisuuksia että tiimikohtaisia sparraustuokioita. Yhteisissä tilaisuuksissa käytiin läpi muun muassa sitä, miten MOOC tai verkkokurssi rakennetaan verkko-oppimisympäristöön ja millaisia teknisiä ja pedagogisia ratkaisuja ja työkaluja verkko-oppimisalusta mahdollistaa. Lisäksi intensiiviviikon aikana opeteltiin yhdessä osallistujien kanssa käyttämään Moodle-verkko-oppimisympäristöä opettajan roolissa ja harjoiteltiin rakentamaan erilaisia aktiviteetteja (esim. sivujen, tekstin, linkkien, kuvan ja videon lisäämistä, monivalintakyselyjen tekemistä sekä interaktiivisten digitaalisten sisältöjen tuottamista siihen tarkoitettun H5P-työkalun avulla). Tiimikohtaisissa sparraustuokioissa keskityttiin kunkin tiimin valitsemiin aiheisiin tarkemmin, esimerkiksi tietyn työkalun käytön opetteluun.

Intensiiviviikon jälkeen työskentely jatkui jokaisen yliopistokohtaisen tiimin itsenäisenä työskentelynä, jota tuettiin Laurean digipedagogisen asiantuntijan järjestämällä, verkon kautta tarjottavilla sparrausessioilla. Sparrausessioissa keskityttiin juuri niihin pedagogisiin, digipedagogisiin tai teknisiin kysymyksiin, joita osallistujat halusivat käsitellä.

ToT on MOOC -koulutuksen toteutusvaiheeseen liittyi sekä onnistumisia että haasteita. Suurin onnistuminen oli intensiiviweekki ja sen aikana tapahtunut oppiminen. Vaikka intensiiviweekin alussa esimerkiksi Moodle-verkko-oppimisympäristö oli usealle osallistujalle melko vieras, kaikki osallistujat kokeilivat rohkeasti Moodlen käyttöä. Osallistujat olivat erittäin motivoituneita oppimaan uutta ja he jakoivat omia havaintojaan ja oppejaan muiden kanssa aktiivisesti. Haasteena toteutusvaiheessa on puolestaan ollut muun muassa se, että osa partnereista ei ole päässyt etenemään toivotussa aikataulussa, koska heillä on ollut ongelmia verkko-oppimisympäristön pystyttämiseksi. MOOC:it ja verkko-oppiminen ovat Vietnamissa vielä varsin uusia opetuksen ratkaisuja ja siten myös verkko-oppimisympäristön hallinnoinnin osaaminen on rajallista. Partneriyliopistoista osa on onnistunut verkko-oppimisympäristön luomisessa ja tarvittavan osaamisen kehittämisessä, mutta osalla työ on vielä kesken. Myös partnereiden muut samanaikaiset työtehtävät ovat aiheuttaneet sen, että uuden verkko-opinnon kehittämiselle ei ole jäänyt riittävästi aikaa.

## Viimeistelyvaihe

ToT on MOOC -koulutuksen viimeinen vaihe on viimeistelyvaihe, jonka aikana viimeistellään partnereiden rakentaman MOOC:n tai verkkokurssin digipedagogiset ratkaisut. Lisäksi partnereita tuetaan opinnon pilotoinnissa eli opinnon avaamisessa opiskelijoille sekä pilottiopiskelijaryhmän rekrytoimisessa. Viimeistelyvaihe ja uuden opinnon pilotointi pienellä opiskelijaryhmällä on tärkeä osa uuden opinnon, erityisesti MOOC:ien ja verkkokurssien, kehittämistä. Pilotoinnista saatu opiskelijapalautte auttaa MOOC:ien ja verkkokurssien rakentajia viimeistelemään opinnon ja löytämään mahdolliset tekniset ongelmat tai haasteet ennen kuin opinto siirtyy osaksi yliopiston varsinaista opetustarjontaa (esim. Burns 2019; Martin 2010). Haasteina tässä vaiheessa ovat erityisesti opiskelijoiden kirjautumismenetelmien valinta Moodlessa sekä oppimisympäristön ylläpito, joista partnereiden on neuvoteltava omien yliopistojensa IT-henkilökunnan kanssa.

## LOPUKSI

CLIDEV-hankkeen tavoitteena on kehittää vietnamilaisten partneriyliopistojen opetusta sekä opetussuunnitelmia mm. tarjoamalla ToT on Pedagogy -koulutusta opettajille sekä fasilitoimalla partnereita MOOC- ja verkkokurssien rakentamisessa. Tarkasteltaessa hankkeen tuloksia, voimme todeta, että hankkeen tarvekartoitus ja sidosryhmien näkemysten kerääminen opetuksen suunnitteluun eivät onnistuneet siinä laajuudessa, jossa niitä alun perin ryhdyttiin tekemään. Vietnamin koronarajoitukset estivät kasvokkaiset haastattelut ja epävakaa verkkoyhteys vaikeuttivat yhteyden säilymistä etähaastattelussa. Myös ajatus laajasta yliopiston ulkopuolisten sidosryhmien mukaan ottamisesta opetuksen kehittämiseen tuntui partnereista vielä melko vieraalta ajatukselta. Tämä johti muun muassa siihen, että sidosryhmäanalyysissä ja tarvekartoitusraportissa näkyivät yliopiston opettajien ja opiskelijoiden näkemykset ja tarpeet, mutta työelämän osuus jäi niissä pinnalliseksi. Seuraavissa hankkeissa kannattaakin kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten sidosryhmät saataisiin mukaan hieman kevyemmällä ja helpommin lähestyttävillä keinoilla.

Vajavaisesta tarvekartoituksesta huolimatta hankkeessa pystyttiin esittelemään partnereille uudenlainen tapa ajatella opetusta ja työelämän osaamista. ToT on Pedagogy sekä ToT on MOOC -koulutukset ja työpajat puolestaan tarjosivat partneriyliopistojen osallistujille mahdollisuuden hyödyntää suomalaisen, melko pitkälle edistyneen digiopetuksen näkökulmia ja soveltaa niitä omassa opetuksessaan. Partnerit toivoivat mahdollisuutta kouluttaa koko yliopiston opettajia digitaalisessa pedagogiikassa, mikä ei kuitenkaan ollut näin laajamittaisesti mahdollista hankkeen puitteissa. Tähän toiveeseen vastataan välittämällä ToT on Pedagogy

-koulutusten materiaalit jaettavaksi myös muille kuin koulutuksiin osallistuneille, ja laatimalla verkko-opetuksen mahdollisuuksia esittelevä tietopaketti partneriyliopistoille. Digiloikan ottaminen yksin kiireisen arjen keskellä voi olla haastavaa, mutta työpajojen kautta opettajien kiinnostus digitaalisten oppimiskäytäntöjen kokeilemiseen saatiin heräämään. Erityisen pidettyjä olivat koulutuksissa esitellyt digitaalisen oppimisen työkalut, joita opettajat ottivat sujuvasti osaksi luentomuotoista opetusta.

ToT on MOOC-koulutuksessa digitaalisten kurssien rakentamisen suurimmaksi haasteeksi muodostui järjestelmien toimivaksi saattaminen, mikä vei hankkeen alussa odotettua enemmän aikaa. Partneriyliopistojen valmiudet uuden virtuaalisen oppimisympäristön käyttöönottoon olivat vaihtelevat, ja teknisten pulmien ratkaisemisessa tarvittiin paljon tukea suomalaisilta asiantuntijoilta. Hankkeen sujuvan etenemisen varmistamiseksi olisi ollut hyvä kiinnittää heti alussa huomiota siihen, millaiset valmiudet kullakin yliopistolla on hankkia ja ylläpitää uusia digitaalisia järjestelmiä. Yhteistyön sujuvuutta haastoi myös verkon välityksellä toimiminen: yhteydenpito partnereihin on toisinaan hidasta, ja ongelmat Vietnamin verkkoyhteyksissä tai toimintakulttuurin eroavaisuudet ovat aiheuttaneet jopa sovittujen tapaamisten väliin jäämisiä.

Laurea-ammattikorkeakoulun näkökulmasta konkreettisin CLIDEV-hankkeesta saatava hyöty on omien asiantuntijoiden osaamisen kehittyminen sekä ToT on MOOC-koulutus, jota jalostamalla on luotu keväällä 2023 ensimmäistä kertaa Laureassa järjestetty MOOC-koulutuskonsepti. Konseptin tarkoituksena on järjestää noin kaksi kertaa vuodessa verkkokoulutus, jonka aikana osallistujat rakentavat uuden automatisoidun opinon digipedagogisten asiantuntijoiden ohjauksessa. Koulutuksen tuloksena syntyy myös suomen- ja englanninkielinen MOOC-opinto MOOC:n rakentamisesta. Tätä automaattista, MOOC:n rakentamiseen ohjaavaa opintoa voidaan jatkossa hyödyntää sekä CLIDEV-hankkeen partneriyliopistoissa että Laurean henkilöstökoulutuksessa.

**CLIDEV-HANKE (STRENGTHENING CLIMATE CHANGE EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN VIETNAM)** on kehittämishanke, jossa on mukana kaksi suomalaista sekä neljä vietnamlaista partneria (Helsingin yliopisto (metsätieteellinen), Laurea, Hue University, Vietnam National University of Forestry, Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry ja Tay Nguyen University). Nelivuotinen hanke on käynnissä elokuuhun 2024 asti ja sen rahoittaja on ulkoministeriö (HEI-ICI). Hankkeen tavoitteena on kehittää partnerikorkeakoulujen kestäväan kehitykseen sekä ilmastomuutokseen liittyvää opetusta ja opetussuunnitelmia mm. kouluttamalla opettajia, uudistamalla olemassa olevia opintojaksoja sekä rakentamalla ja laajentamalla opetustarjontaa joustavien digitaalisten oppimiskäytäntöjen, esimerkiksi MOOC-opintojen (massive open online course) avulla.

## Lähteet

**Burns, M. 2019.** Yes, You Should Pilot Your Online Course: A Few Things To Consider As You Do. eLearning Design and Development, eLearning Industry. Viitattu 31.1.2023.

<https://elearningindustry.com/pilot-your-online-course-things-to-consider>

**Garam, I. 2008.** Vietnam korkeakoulujen opiskelijarekrytointin ja yhteistyön kohdemaana. CIMO Publications 2/2008. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Viitattu 3.2.2023.

<https://docplayer.fi/2623006-Vietnam-korkeakoulujen-opiskelijarekrytointin-ja-yhteistyon-kohdemaana-irma-garam.html>

**Jaleel, S. & Verghis, A. M. 2015.** Knowledge Creation in Constructivist Learning. Universal Journal of Educational Research, 3(1), 8–12. doi:10.13189/ujer.2015.030102

**Martin, B. 2010.** Beta Testing an Online Course. Learning Guild. Viitattu 31.1.2023.

<https://www.learningguild.com/articles/299/beta-testing-an-online-course/?rd=1>

**Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005.** The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological approach to learning. Science and Education, 14, 535–557. doi:10.1007/s11191-004-5157-0

**Pancucci, S. 2007.** Train the Trainer: The Bricks in the Learning Community Scaffold of Professional Development. World Academy of Science, Engineering and Technology. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 1(11), 597–604. doi:10.5281/zenodo.1076078

**Raij, K. & Laurea-ammattikorkeakoulu. 2007.** Learning by Developing. Laurea-ammattikorkeakoulu. Viitattu 3.2.2023. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070113480>

**Santonen, T., Nevmerzhitskaya, J., Purola, A. & Haapaniemi, H. 2019.** Open Innovation Camp (OIC) – A Tool For Solving Complex Problems Rapidly. In Proceedings of the OpenLivingLab Days Conference. Co-creating Innovation: Scaling-up from Local to Global. Brussels: European Network of Living Labs, 226–241. Viitattu 3.2.2023. <https://openlivinglabdays.com/2019/08/16/conference-proceedings>



## 13 Oivalluksia yhteistyöstä kenialaisten opettajankouluttajien kanssa

Tuija Marstio ja Irma Mänty

**M**UUTAMAN VUODEN TAKAINEN Maailmanpankin raportti (World Bank 2018) osoitti, että koulunkäynti ei ole yhtä kuin oppiminen. Vaikka yhä useampi lapsi pääsee kouluun, yli puolet maailman lapsista ja nuorista ei opi lukemisen ja laskemisen perustaitoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Puhutaan globaalista oppimisen kriisistä, jolla viitataan opetuksen heikkoon saavutettavuuteen ja laatuun kehitysmaissa. Koronapandemia on kärjistänyt kriisiä ja sen taustalla olevat syyt ovat moninaisia: aliravitsemus, puutteelliset oppimateriaalit, oppilaille vieras opetuskieli, opettajien poissaolot, valtavat luokkakoot, ja ulkoa opettelua tukevat pedagogiset käytännöt. Lisäksi koulutusjärjestelmän hallinnossa ja koulutuspoliittisissa ratkaisuissa on usein haasteita (Kontinen 2019, Lindgren 2021.)

Yhtenä vastauksena näihin haasteisiin on Ulkoministeriön HEI ICI -ohjelma (Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument), jonka tavoitteena on auttaa kehitysmaiden korkeakouluja tarjoamaan hyvin toimivaa ja helposti saavutettavaa koulutusta opiskelijoille. Se kattaa yhdeksän nelivuotista hanketta, joista neljä tarjoaa ratkaisuja oppimisen kriisiin Etiopiassa, Keniassa, Mozambikissa ja Palestiniassa. Laurea on mukana Keniaan suuntautuvassa TOTEMK-hankkeessa (Training of Trainers for Teacher Education and Management in Kenya), jossa koulutetaan opettajankouluttajia, jotka puolestaan kouluttavat opettajia kentällä. Tässä nelivuotisessa hankkeessa (2020-2024) toteutustapana on erilaisia, lähinnä koulutusta sisältäviä työpaketteja. Helsingin yliopisto toimii hankkeen vetäjänä. Kouluttajien koulutukseen osallistuu 20 yliopistoa eri puolilta Keniaa. Kerromme tässä artikkelissa kokemuksistamme TOTEMK-hankkeen kouluttajina ja asian tuntijoina.

## KOHTI OPPIJALÄHTÖISYYTTÄ

Korkeakouluopettajat Keniassa kokevat työssään hyvin samanlaisia haasteita kuin suomalaiset kollegansa. Ajankohtaisia aiheita ovat pedagogisesti viisas teknologian hyödyntäminen, oman roolin muutos tietojen omistajasta niiden kättilöijäksi sekä kasvaneet osaamisvaatimukset. Tällä hetkellä kenialaisia opettajia työllistää erityisesti uuden kompetenssipohjaisen opetussuunnitelman (Competency Based Curriculum) vieminen käytännön tasolle.

Keniassa korkeakouluopetus on tyypillisesti luentovetoista ja sen suunnittelu fokusoituu sisältöön pikemminkin kuin opiskelijan oppimiskokemukseen. Opettajakeskeisen opetuksen haasteena on opiskelijan passiivinen rooli tiedon vastaanottajina. Tällöin opiskelijoiden tarkkaavaisuus voi herpaantua helposti ja osallistumisen kynnyks on korkea. Muutos oppijalähtöiseen ajatteluun edellyttää näkökulman vaihtamista.

TOTEMK-hankkeessa olemme halunneet haastaa opettajakeskeisen ajattelun sekä jakaa Suomessa kerättyjä kokemuksia kompetenssipohjaisesta opetuksen suunnittelusta. Tärkeänä tehtävänämmä on kehittää yhdessä kenialaisten opettajakouluttajien kanssa opettajien digipedagogisia valmiuksia. Merkittävässä roolissa on lisäksi kenialaisten ja suomalaisten yhteistuotantona rakentuva MOOC, joka tuo koulutusten sisältöä laajalti saavutettavaksi.

## PEDAGOGISIA OIVALLUKSIA

Jo toteutuneessa digipedagogiikkaan fokusoivassa koulutuksessa tavoittelimme opettajien siirtymistä sisältökeskeisestä oppimisen suunnittelusta oppimisprosessin pedagogiseen suunnitteluun. Muotoiluajattelun soveltaminen tarjosi tähän ratkaisun, koska siinä huomio kiinnittyy opiskelijan oppimisen kokemukseen samalla tavoin kuin palvelumuotoilussa asiakkaan asiakaskokemus asetetaan keskiöön. Hyödynsimme koulutuksissa ABC Learning Design -menetelmää. Se on oppimisen muotoilun menetelmä, joka on alun perin luotu Diana Laurillardin (2012) teoreettisen vuorovaikutusta kuvaavan mallin avulla ja jonka käyttäjäkunta on kansainvälisesti varsin laaja. Menetelmää on hyödynnetty kansainvälisessä Erasmus+ -hankkeessa ja sen työkalut ovat avoimesti saatavilla verkossa ABC Learning Design -sivustolta.

Saimme kunnian esitellä menetelmää ensimmäisinä kenialaiselle opettajakunnalle. ABC-menetelmässä erilaisia oppimisen tapoja kuvaavia kortteja asetellaan opinnon juonen sisältävälle ”pelilaudalle” ja sitä kautta syntyy opinnon käsikirjoitus visuaaliseen muotoon. Näin opettajan huomio keskittyy opiskelijoiden oppimisen tekoihin opinnon aikana. Muihin oppimisen muotoilun menetelmiin verrattuna ABC-menetelmä on nopea toteuttaa ja se soveltuu hyvin korkeakouluopetukseen. Menetelmä käsittää 90 minuutin mittaisen työpajan, joka stimuloi myös vuorovaikutusta opettajatiimien sisällä sekä niiden välillä.

Vaikka korkeakoulujen toimintatavoissa ja opetuksen sisällöissä on suuriakin eroja maittemme välillä, olemme havainneet, että opetuksen haasteet teknologian hyödyntämisessä ovat usein hyvin samankaltaisia. Keskeisenä pullonkaulana on opettajien digipedagoginen osaaminen.



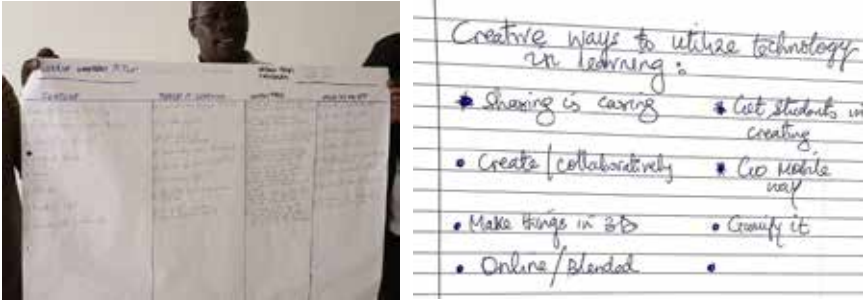
**Kuva 1.** Osallistujat laatimassa pedagogista käsikirjoitusta suunnittelemalleen opinnolle ABC-työpajassa. Kuva: Tuija Marstio 2021.

Yhteistyö yritysten ja korkeakoulujen välillä on Keniassa vielä suhteellisen uusi asia. Opettajat eivät myöskään ole tottuneet jakamaan omia materiaalejaan kollegoidensa kanssa. Yhteistyöhön ja jakamiseen rohkaistiin TOTEMK-hankeessa sekä koulutuksen aikana että sen jälkeen sitouttamalla yliopistot jalkauttamaan oppitunteja omassa korkeakoulussa. Koulutustilaisuuksiin osallistui joka kerta 3 opettajaa kustakin kahdestakymmenestä yliopistosta. Näissä kohtaamisissa on syntynyt hedelmällisiä keskusteluja, kun osallistujat ovat innostuneet jakamaan toisilleen koulutuksen aikana oppimaansa ja myös pyrkineet rakentamaan yhteistyötä paikallisten yliopistojen välillä. Toivomme, että sen myötä yliopistojen sisälle syntyy toimivia käytäntöyhteisöjä, jotka mahdollistavat ketterän oppimisen ja epäformaalin vertaisoppimisen.

Keniassa opettajaopiskelijoiden ja opettajien välinen suhde saattaa partnereiden mukaan usein varsinkin koulutuksen alussa jäädä etäiseksi, mutta opetusharjoittelun aikana kollegiaalisuutta halutaan hoitaa. Opiskelijakeskeisyys ja tapamme ajatella korkeakouluopiskelijoiden olevan nuorempia kollegoita ("young colleague") ovat herättäneet kenialaisissa opettajankouluttajissa suurta kiinnostusta. Laurean LbD-mallista nouseva juniorikollega-ajattelu merkitsee opiskelijoiden kunnioitusta ja kuuntelua sekä haasteiden ja vastuun antamista, mutta myös aktiivista ohjausta ja johtamista (Kallioinen, 2011, 12). TOTEMK-hankeessa paneudu-taan nimenomaan asenteisiin, motivaatioon ja sosiaalikultuurillisiin asioihin opettajan työssä.

Pelillisuus ja eri medioiden käyttö osoittautuivat merkittäviksi elementeiksi positiivisen ilmapiirin luomisessa koulutukseen. Osana koulutusta toteutimme oppimispelin, jonka tavoitteena oli motivaation lisääminen ja ryhmäytymisen edistäminen. Rakensimme Seppo-pelialustalle roolipelin, jossa pelaajien tehtävä oli pelastaa yliopistojen opetusteknologia avaruusolioiden hyökkäyksiltä. Kolme päivää kestävä peli sisälsi 7 tehtävää, joihin kampuksella olijat paneutuivat 3-4 hengen joukkueissa ja etäosallistujat yksilöpelinä. Pela-

minen sai aikaan myönteistä pohinää alusta alkaen. Osallistujat tunsivat pääsevänsä heti tekemään asioita, joita olivat tulleet oppimaan. Pelaajat kertoivat tuntemuksistaan, pohtivat asioita ja dokumentoivat päivän tehtäviä teksteiksi, videoklipeiksi, valokuviksi ja selfieiksi. Voimme lämpimästi suositella peilistämistä koulutusten yhteyteen!



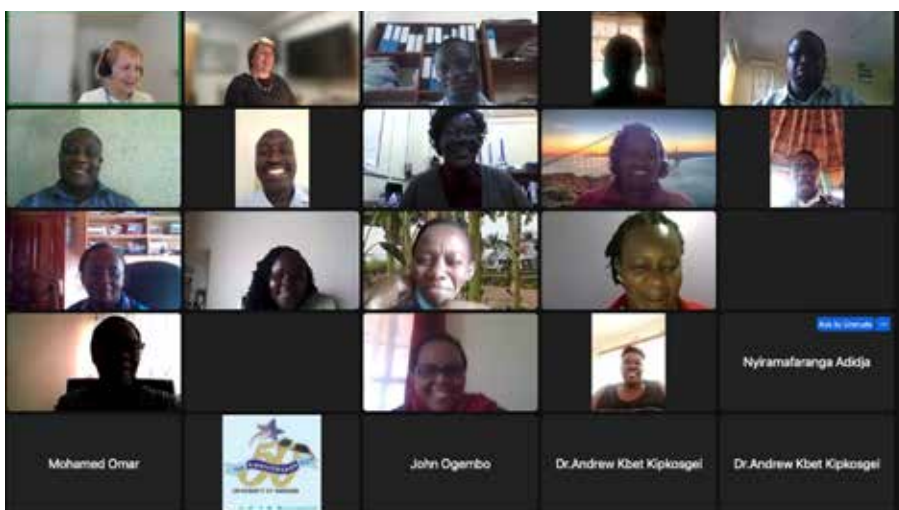
**Kuvat 2 & 3.** Tehtävän dokumentointia pelialustalle Kuvat: Irma Mänty 2021.

Otimme ryhmäselfieitä Zoomin istunnoista ja pidimme kameroita päällä aina, kun se oli etäyhteyksien kannalta mahdollista. Kuvat auttoivat kouluttajia ja koulutukseen osallistujia tutustumaan toisiinsa. Otimme työpajoissa ja seminaarissa runsaasti valokuvia, joilla on ollut käyttöä some-viestinnässä ja raporteja laadittaessa. Valokuvien käytöstä oli sovittu etukäteen partnereiden kanssa. Teimme Nairobissa myös useita haastatteluvideoita, joita käytämme MOOC-kursseilla. Videointiin käytimme kännykkää ja siihen kytkettyä ulkoista mikrofonia.



**Kuva 4.** Haastattelun nauhoitus. Kuva: Irma Mänty 2022.





*Kuva 5. Ryhmäselfie Zoomissa Kuva: Irma Mänty 2022.*

## KULTTUURISET ERITYISPIIRTEET

Kansainvälistä koulutusta suunniteltaessa kulttuuristen erityispiirteiden huomiointi on tärkeää. TO-TEMK-hankkeessa olemme kohdanneet kenialaisten kumppaneidemme identiteettiin vaikuttavia kulttuuriin, kieleen ja uskontoon liittyviä asioita, jotka ovat avautuneet meille yhä paremmin yhteistyön edetessä. Meille kouluttajille partnereiden kohtaaminen heidän omassa ympäristössään oli erittäin tärkeä ja koulutusta syventävä vaikutus. Paikallisten olosuhteiden ymmärrys kasvoi entisestään.

Keniaassa on runsaasti eri etnisiä ryhmiä, joilla on omat perinteensä. Vaikka englantia on kaikille yhteinen kieli, swahili eri murteineen ja lukuisia määrä pakallisia kieliä ovat käytössä arjessa. Jo pelkästään henkilöiden nimet olisivat olleet haasteellisia, jos emme olisi saaneet osallistujalistoja kenialaisten partnereidemme koostamana. Kaikilla kenialaisilla on sekä englanninkielinen että oman etnisen ryhmänsä mukainen nimi.

Vieraillessaan Suomessa partnerikorkeakoulujen edustajat huomasivat opettajan työn olevan arvostetumpaa Suomessa kuin Keniaassa ja suomalaisten opettajien olevan autonomisempia pedagogisten ja sisällöllisten valintojen suhteen. Kenialaiset olivat kiinnostuneita yhteisopettajuudesta, joka on heille vielä uutta. Olemmekin saaneet koulutukseen osallistujilta runsaasti positiivista palautetta siitä, että me laurealaiset koulutamme saumattomasti yhdessä sekä kampuksella että verkon välityksellä. Yhdessä tehty etukäteissuunnittelumme on tuottanut hyvää tulosta, jota myös kenialaiset haluavat oppia.

Kenialaiseen kulttuuriin kuuluvat seremoniat, joille on syytä varata ohjelmassa omat aikansa. Hankkeen koulutusten avajaisiin osallistuu aina johdon edustajia sekä runsaasti myös muita kuin koulutukseen osallistuvia henkilöitä. Seremonioihin kuuluivat puheet, rukoukset, musiikkiesitykset ja tilojen koristelu kukkasin sekä Kenian ja Suomen lipuilla. Vaikka seremonioihin kuluu aikaa, ne lisäävät koulutuksen arvostusta ja antavat jaetun kokemuksen pysähtyä arjen keskellä.



*Kuva 6. Seminaarin avaus Strathmoren yliopistossa Kuva: Irma Mänty 2022.*

## LUOVIA RATKAISUJA TEKNISIIN HAASTEISIIN

Keniassa sähkökatkokset ovat tavallisia ja tietoverkkoyhteydet ovat paikoitellen heikot tai ne puuttuvat kokonaan. Yliopistojen kampuksilla tilanne on kuitenkin melko hyvä ja tästä johtuen kenialaiset ovatkin pystyneet hyvin osallistumaan verkkokokouksiin ja webinaareihin, joissa toimiminen on ollut heille ennestään jonkin verran tuttua. Olemme halunneet käyttää hankkeessa kenialaisten Moodlea ja Zoomia, jolloin digialustojen omistajuus ja tekninen tuki ovat olleet heidän hallussaan. Tämä on osoittautunut monessa tilanteessa hyväksi ratkaisuksi, sillä näin toimien partnerit eivät ole tulleet riippuvaiseksi meistä ja osaavat toimia myös hankkeen päätyttyä.

Paikallisesta infrastruktuurista johtuen kenialaiset käyttävät paljon matkapuhelimia. Huomasimme, että kenialaisilla opettajankouluttajilla ei ole yhtä hyvät Moodlen tai muun oppimisolustan käyttötaidot kuin suomalaisilla opettajilla. Koska tietoverkkoyhteydet ovat heikot, he suosivat pikaviestiohjelmiä ja sähköpostia sekä välttivät raskaiden tiedostojen tai videoiden käsittelyä. Digityökaluiksi he valitsivat usein ilmaisia sovelluksia. Käsitelimmekin sen vuoksi koulutuksessa tietoturvaa ja tietosuojaa, joiden laidansäädäntö Keniassa on Euroopan lainsäädännön kaltaista, mutta sitä ei ehkä vielä koeta niin velvoittavana kuin meillä Suomessa. Annoimme reflektiotehtäväksi koulutettaville tietoturvariskien pohtimisen opetuksen kannalta ja suunnittelun, miten ottaa asiat puheeksi opiskelijoiden kanssa.

Teknisesti ja pedagogisesti haastavinta tähän mennessä on ollut hybridiopetuksen toteuttaminen Nairobissa. Ensimmäisellä kerralla pidimme nelipäiväisen hybridityöpajan Nairobin yliopistossa ja toisella kerralla yksipäiväisen seminaarin Strathmoren yliopistossa hybriditoteutuksena. Hybridiopetus vaatii hyvän etukäteissuunnittelun ja yhteistyön yliopiston IT-asiantuntijoiden kanssa. Opimme paljon yhdessä toisiltamme, sillä myös IT-tuki joutui ottamaan haltuun itselle uusia tekniikoita. [Katso tästä video kokemuksistamme.](#)

Hybridiopetuksen aikana meillä oli kaksi lähikouluttajaa kampuksella Nairobissa ja yksi kouluttaja etänä Suomesta käsin. Pystyimme näin osallistamaan ja aktivoimaan sekä lähitapaamisessa että etänä olevat osallistajat. Etäyhteys ja pienryhmät toteutettiin Zoomilla. Helppoa se ei kuitenkaan ollut, emmekä välttyneet monilta teknisiltä haasteilta. Hyvin toimivasta yhteisopettajuudesta ja luovista ongelmanratkaisutaidoista oli apua. Vaikka olimme joka kerta valmistautuneet hyvissä ajoin etukäteen, saatettiin luokkatilaa joutua vaihtamaan aivan viime tipassa ja eräänä webinaaripäivänä sähköverkko oli katkennut koko Keniassa. Yliopistojen omat generaattorit kuitenkin toimivat, joten webinaari saatiin tuolloinkin pidettyä.

## AJIFUNZAYE HAACHI KUJUA – OPPIMINEN JATKUU KOKO ELÄMÄN

Swahilin kielessä on sanonta Ajifunzaye haachi kujua (One who studies goes on learning), jolla tarkoitetaan, että oppiminen on elämänikäinen prosessi. Kenialaisilla opettajankouluttajilla on vahva motivaatio oppia uusia asioita suomalaisilta korkeakouluilta. He tuntevat suomalaisen koulutuksen hyvän maineen. Tämä onkin ollut hyvä maaperä lähteä rakentamaan digipedagogista osaamista yhteistyössä heidän kanssaan. Olemme halunneet säilyttää kenialaisilla partnereilla sekä pedagogisten että teknisten päätösten omistajuuden, jotta muutosten juurtuminen olisi todennäköisempää. Yhdessä olemme oppineet monia asioita ja iloinneet siitä, että sekä oppimisen muotoilu ABC-menetelmällä että pelillisyyden hyödyntäminen sopivat hyvin opettajankouluttajien koulutukseen Keniassa. Koulutusten myötä olemme saaneet todistaa kenialaisten opettajien rohkeutta kokeilla uudenlaisia menetelmiä, suunnitella opetusta ja ottaa käyttöön erilaisia digityökaluja.

TOTEMK:n kaltaisilla hankkeilla tuetaan koulutuksen laadun ja inklusiivisuuden vahvistamista kehittyvässä maissa sekä edistetään suomalaisen opetusalan osaamisen hyödyntämistä kehitysyhteistyössä. Kokeuksemme pohjalta voimme todeta, että hankkeen edetessä meidän suomalaisten korkeakoulu toimijoiden osaaminen sekä valmiudet toimia kehitysyhteistyötehtävissä ovat lisääntyneet.

# Lähteet

**ABC Learning Design -sivusto.** Viitattu 2.11. 2022. <https://abc-ld.org/>

**Kontinen, T. 2019.** Oppimisen tutkimus tarvitsee myös globaalia ja yhteiskuntatieteellistä otetta. Jyväskylän yliopiston tiedote 25.11.2019. Viitattu 3.11.2022. <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2019/11/oppimisen-tutkimus-tarvitsee-myo-s-globaalia-ja-yhteiskuntatieteellista-otetta>

**Laurillard, D. 2012.** Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology . New York, N.Y. : Routledge.

**Lindgren, S. 2021.** Koronapandemian kärjistämä globaali oppimisen kriisi vaatii ratkaisuja. Valtioneuvoston tiedote 10.8.2021. Viitattu 3.11.2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/koronapandemian-karjistama-globaali-oppimisen-kriisi-vaatii-ratkaisuja>

**Opetus- ja Kulttuuriministeriö. 2019.** Globaaliin oppimisen kriisiin on löydettävä ratkaisut. Tiedote 18.7.2019. Viitattu 3.11.2022. <https://okm.fi/-/globaaliin-oppimisen-kriisiin-on-loydettava-ratkaisut->

**Opetushallitus.** Ohjelmat/korkeakoulutus. HEI ICI ohjelma. Viitattu 3.11.2022. <https://www.oph.fi/fi/ohjelmat/hei-ici-ohjelma>

**Oppimisen muotoilu ja Laurean ABC-kortit.** Laurean kotisivu. Viitattu 2.11.2022. <https://www.laurea.fi/koulutus/pedagogisia-innovaatioita/abc-oppimismuotoilu/>

**Kallioinen, O. 2011.** Johtajuuden näkökulma opettajuuden kulttuurisessa muutoksessa, Teoksessa: Salmi, L. & Kupari, K. (toim.). Learning By Developing - Polkuja uudistuvaan opettajuuteen. Laurea Julkaisut B46. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070513522>

**TOTEMK-hankkeen verkkosivu.** Viitattu 2.11.2022. <https://totem.ke/>

**World Bank. 2018.** World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>



## 14 Virtuaaliopetus kansainvälistyy Digivisio 2030:n tavoitteiden mukaisesti

Tiina Wikström

**T**KI-TOIMINNAN LINKITTÄMINEN OPETUKSEEN ja myös virtuaaliopetukseen on aina ajankohtaista suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, ja tämä on tavoitteena myös erilaisissa kansainvälisissä hankkeissa. Suomessa Digivisio 2030 -hankkeessa kaikki Suomen korkeakoulut luovat uutta oppimisen aikakautta digipedagogiikalla, jolla tavoitellaan muuttuvassa maailmassa tarvittavaa uutta osaamista.

Korkeakoulujen kansainvälisissä hankkeissa uusi osaaminen ja tärkein oppi TKI:n ja virtuaaliopetuksen yhdistämisestä tulee usein käytännössä: miten kohdata eri kulttuurit, miten löytää yhteiset tavoitteet, millä tekniikalla luoda jaettuja visioita ja miten liittää kansainväliset partnerit tasavertaisesti yhteisten toimintatapojen luomiseen myös verkossa. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää monen eri tulokulman huomioimista. Tässä artikkelissa kuvataan kahdessa EU-rahoitteisessa hankkeessa virtuaaliopetuksen kansainvälistämiseen luotua kokeilua, jota tarkastellaan sekä teoreettisesti että peilaten Digivisio2030 -tavoitteisiin.

### VIRTUAALIKOHTAAMISIA KANSAINVÄLISISSÄ HANKKEISSA

Laureassa TKI-toiminnan liittämistä verkko-opetukseen on kokeiltu useammassakin kansainvälisessä hankkeessa. Tässä niistä esitellään kaksi.

Alueellista yhteistyötä ja korkeakoulutuksen kansainvälistymistä edistettiin Uzbekistanin, Tadžikistanin ja Kiinan kanssa toteutetussa hankkeessa (University Cooperation Framework for Knowledge Transfer in Central Asia and China, UNICAC 2019-2022, Erasmus+). Laurean ohella korkeakoulut ja kolmannen sektorin toimijat Espanjasta ja Italiasta toimivat tässä hankkeessa eurooppalaisina yhteistyökumppaneina. Kehitystyö kohdistui kansainvälisen opetuksen, oppimisen ja tutkimustoiminnan edistämiseen.

Toisessa hankkeessa (ILO, Intercultural Learning Online, 2022-2024, Erasmus+) kohderyhmänä ovat puolestaan korkeasti koulutetut maahanmuuttajat, joille avataan Euroopan korkeakoulu yhteisöjä tarjoamalla heille mahdollisuuksia luennointiin ja erilaisten työpajojen pitoon. ILO-hankkeessa on mukana Laurean ohella Belgian, Kreikan, Italian ja Alankomaiden korkeakouluja, yliopistoja ja kolmannen sektorin toimijoita. Tällainen yhteistyö edistää maahanmuuttajien verkostoitumista ja työllistymistä, ja lisäksi hankkeessa luodaan erilaisia mentoroinnin malleja, jotka tukevat myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden hyvinvointia ja kiinnittymistä työmarkkinoille.

Laurea toteutti molemmissa hankkeissa monialaisen ja monikulttuurisen vuorovaikutteisen verkko-opintojakson, jossa mukana olivat UNICAC-hankkeen osalta opettajat ja opiskelijat Uzbekistanista, Tadžikistanista ja Kiinasta. ILO-hankkeessa toteutetulla kurssilla oli luennoitsijoina puolestaan korkeasti koulutettuja maahanmuuttajia Suomesta sekä Belgiasta, jossa toimintaa koordinoi European Migrant Platform -organisaatio.

Virtuaaliopetus toteutettiin Laureassa opintojaksoilla, jotka kuuluvat sosiaalialan englanninkielisen tutkintokoulutusohjelman täydentävään tarjontaan. Valitut kurssit ovat jo lähtökohtaisesti monialaisia ja monikulttuurisia kursseja, ja niihin osallistuvat Laurean tutkinto-opiskelijoiden ohella myös vaihto-opiskelijat eri maista. Kurssien teemoina ovat muun muassa kulttuurikompetenssit, kestävä kehityksen moninaisuus, resilienssi, digitaalinen oikeudenmukaisuus, johtajuus sekä tulevaisuuden megatrendit ja globaalit haasteet.

UNICAC-hankkeen kokeilussa mahdollistettiin Uzbekistanin, Tadžikistanin ja Kiinan opiskelijoiden ja opettajien verkkopohjaiset kohtaamiset yhdessä Laurean opiskelijoiden kanssa. Käytännössä tämä toteutettiin niin, että UNICAC-partnerit osallistuivat kurssille luennoitsijoina ja panelisteina. Näin myös nuoremmat ja kokemattomammat opettajat saivat kokemusta interaktiivisesta verkko-opetuksesta ja sen suunnittelusta sekä kansainvälisen opiskelijaryhmän luotsaamisesta. Samoin kurssille osallistuneet Uzbekistanin, Tadžikistanin ja Kiinan opiskelijat tutustuivat Laurean tutkinto- ja vaihto-opiskelijoihin erilaisissa ryhmäkeskusteluissa. Lisäksi he saivat paitsi uutta kurssisisältöä hyödynnettäväksi omiin opintoihinsa myös mahdollisuuden verkostoitua ja ystävyyttä eurooppalaisten kollegojensa kanssa.

ILO-hanke osallistui niin ikään kansainväliselle opintojaksolle, joka avattiin siitä kiinnostuneille, korkeasti koulutetuille maahanmuuttajaluennoitsijoille. He saivat valita omat teemansa kurssin pääteeman alta, ja kurssilla kuultiin muun muassa työvoimapolitiittinen esitys Suomen maahanmuuttopolitiikasta ja maahanmuuttajien integroitumisesta suomalaiseen työelämään, kestävä talouden luontosarja sekä henkilökohtainen kasvutarina eurooppalaisen rasmin kokemisesta kohti omaa voimaantumista. Kurssin loppuseminaarissa ja oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat saattoivat edelleen työstää luennoitsijoiden puheenvuoroja ja analysoida niiden merkitystä omalla koulutusallallaan ja omassa kulttuurissaan.

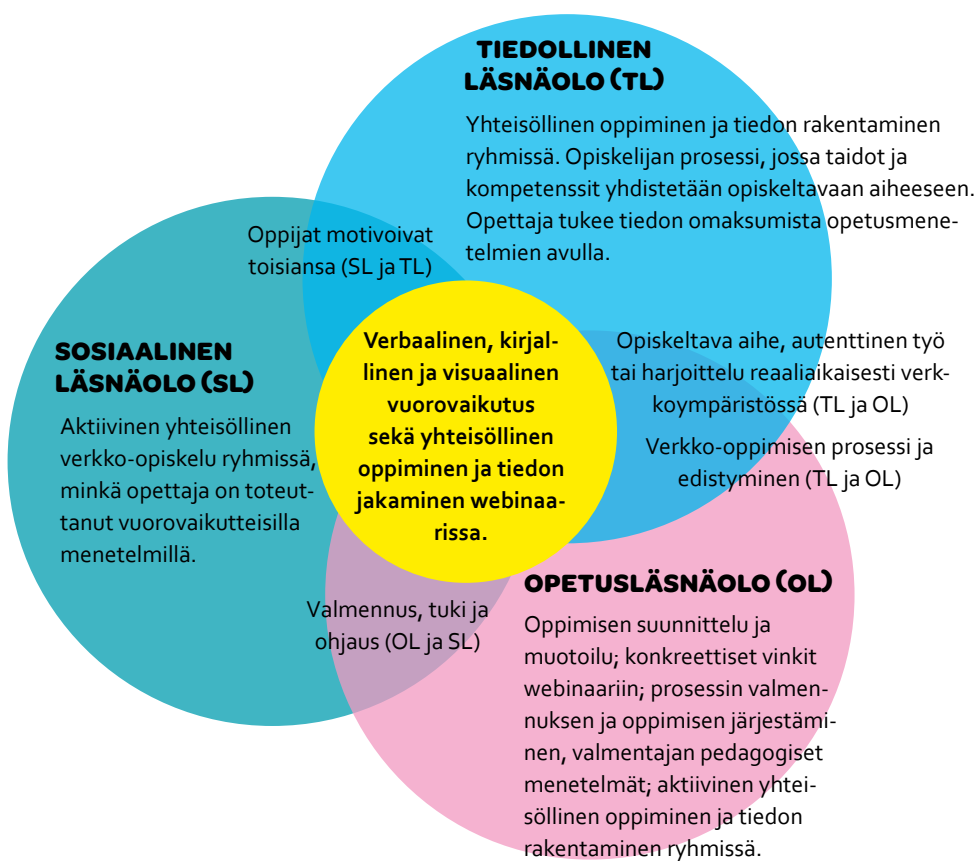
## VIRTUAALIOPINNOT TAUSTATEORIOIDEN VALOSSA

Miten nämä hankkeissa toteutetut virtuaaliopinnot sitten resonoivat virtuaalisen TKIO-toiminnan kehittämisen taustateorioiden kanssa? Tässä artikkelissa tarkastellaan lyhyesti kahta teoriaa: Tutkivan yhteisön tutkimusperinnettä (Community of Inquiry, Col) ja konstruktivistista yhteistoiminnallisen verkko-oppimisen teoriaa (OCL, Online Collaborative Learning).

### Tutkivan yhteisön tutkimusperinne

Tutkivan yhteisön tutkimusperinnettä (Col) ovat Suomessa edelleen kehittäneet Garrisonin viitekehyksen pohjalta esimerkiksi Timonen ja Ruokamo (kuva 1). Timosen ja Ruokamon reaaliaikaisen yhteisöllisen verk-

ko-opiskelun alustava malli analysoi läsnäolo-käsitteen kautta muun muassa tiedon aktiivista rakentamista ryhmissä ja opettajan roolia tiedon omaksumisen tukijana. Tätä mallia voidaan soveltaa myös edellä mainittujen Laurean kansainvälisten hankkeiden verkkokurssikokeilujen analysointiin. Kummassakin verkkototeutuksessa keskiössä olivat verbaalinen, kirjallinen ja visuaalinen vuorovaikutus, yhteisöllinen oppiminen ja tiedon jakaminen sekä virtuaalisissa workshoppeissa ja luennoilla että kurssien loppuseminaareissa.



**Kuva 1.** Timosen ja Ruokamon (2022) alustava tutkivan yhteisön viitekehyyksen pohjaava yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagoginen malli.

Koska kurssit olivat luonteeltaan interaktiivisia, sosiaalisella läsnäololla oli niissä merkittävä rooli. Kurssilla hyödynnettiin Canvas-työtilaa, Zoomin mahdollistamia virtuaalisia kokoushuoneita ja ryhmäkeskustelua samoin kuin virtuaalista Padlet-seinää. Myös luento-osuudet oli rakennettu visuaaliseksi ja vuorovaikutteiseksi ja näin mahdollistettiin monipuolinen dialogi. Kaikessa toiminnassa huomioitiin erityisesti silkkitienvälisten virtuaalisten apuvälineiden toimivuus.

Koska opiskelijat ja luennoitsijat tulivat monenlaisista taustoista, eri maista ja eri koulutusaloilta, he motivoivat ja innostivat toisiaan sosiaalisesti ja tiedollisesti. Opiskelijat esimerkiksi kommentoivat palautteessa,

että ilman UNICAC-hankkeen suomia mahdollisuuksia he tuskin koskaan olisivat päässeet tutustumaan uzbekistanilaisiin tai tadjikistanilaisiin opiskelijoihin ja heidän kulttuuriinsa. ILO-hankkeen maahanmuuttajapuheenvuoroja kommentoitiin muun muassa niin, että ymmärrys arjen rasismista ja sen vaikutuksista ihmisten elämään ei avaudu ilman vaikuttavien henkilökohtaisten tarinoiden kuulemista.

Molemmilla kursseilla tietoa ja kompetensseja rakennettiin yhdessä reaaliaikaisesti ja aktiivisesti, ja luennoitsijoiden ja opiskelijoiden tarinat nousivat autenttisesti omasta kulttuuritaustasta ja omista kokemuksista. Opettajan rooli oli kummallakin kurssilla fasilitoiva, turvallisia kohtaamisia mahdollistava ja yhteisöllisyydelle tilaa antava. Kurseilla pyrittiin käyttämään sellaisia vuorovaikutteisia menetelmiä, jotka innostivat myös uusia opettajia kokeilemaan erilaisia opettamisen ja oppimisen tapoja ja samalla rakentamaan omaa kansainvälistä opettajuuttaan.

## Konstruktivistinen yhteistoiminnallinen verkko-oppiminen

Konstruktivistisen yhteistoiminnallisen verkko-oppimisen OCL (Online Collaborative Learning) -teoriaa kehittänyt Harasim painottaa opiskelijoiden kesken käytyä diskurssia ja yhteistyötä avaimena oppimiseen ja perustana tiedollisille kohtaamisille (kts. esim. Learning Theory and Online Technologies). Ryhmädiskurssissa mahdollistuu ideointivaihe, jossa ovat läsnä moninaiset näkemykset ja jossa opettajan rooli on olla fasilitoija ja rohkaista kaikkia osallistumaan. Ideointivaihetta seuraa fokusointi ja vähitellen yhteisen, jaetun ymmärryksen ja jaetun tiedon vaihe.

OCL nojaa vahvasti yhdessä ja yhteistyössä rakennettuun tietoon, debattiin, dialogiin ja tiedon edistämiseen. Tämän näkemyksen mukaan opettaja on moderaattori, joka edustaa tiedon yhteisöä opiskelijoille ja tuo dynaamiseen keskusteluun ajankohtaisia teemoja ja tukee opiskelijoita monialaisen tiedon tuottamisessa ja sen ymmärtämisessä.

UNICAC- ja ILO-hankkeiden kurssiyhteistyössä korostui mahdollisuus saada ajankohtaista ja tulevaisuusorientoitunutta tietoa usealta asiantuntijalta eri kulttuuritaustoista ja eri aloilta. Näitä toisiaan täydentäviä näkemyksiä opiskelijat saattoivat verrata ja työstää ryhmissä sekä laajentaa näin omaa ymmärrystään ja tietoaan eri maiden ja kulttuurien todellisuudesta. Fasilitaattorina opettaja loi tilaa keskustelulle ja jakamiselle ja toimi dialogin summaajana, jaetun tiedon edistäjänä sekä nuorempien kollegojen tukijana ja oppimiskokemusten mahdollistajana. Kompetensseja kehitettiin horisontaalisesti – laajentaen näkemyksiä ja osaamista – ja myös vertikaalisesti, fokusoiden ja syventyen erityisesti itselle tärkeisiin opintojakson teemoihin.

## DIGIVISIO 2030 MAHDOLLISTAJANA

Suomen Digivisio2030 -hankkeessa tavoitellaan korkeakouluissa uutta oppimisen aikakautta digipedagogiikkaa jatkuvasti kehittämällä ja helpottamalla oppimista ja osaamisen kerryttämistä. Tämä visio luotaa oppimisen tulevaisuuteen ja pyrkii luomaan sellaisen ”kansainvälisesti arvostetun oppimisen ekosysteemin, joka hyödyttää laajasti koko yhteiskuntaa”. Tämä tavoite kehystää myös Laurean UNICAC- ja ILO-hankkeissa tehtyä työtä.

Jatkuvaa oppimista painottavassa Digivisiossa todetaan maailman muuttuvan yhä kiihtyvämällä vauhdilla ja työelämän vaativan aina vain uusia taitoja ja osaamista. Digivisio painottaa rajat ylittävää ekosysteemiajattelua ja avoimia ratkaisuja ja sen ymmärtämistä, että oppiminen ja osaaminen tulevat saamaan muotoja, joita emme osaa vielä edes kuvitella.



UNICAC- ja ILO-kurssikokeiluissa pyrittiin ylittämään perinteisiä oppimisen ja opetuksen rajoja. Opintojaksoilla tuotiin virtuaalisesti yhteen, yhteisen jaetun oppimisen ääreen opiskelijoita, opettajia ja eri alojen asiantuntijoita eri puolilta maailmaa mahdollisimman vaivattomasti, ns. napin painalluksella. Kurssien teemoissa liikuttiin meitä kaikkia koskevissa tulevaisuuden ja kestävän kehityksen metahaasteissa, joita ei voida ratkaista kuin yhdessä, luopumalla kaikista silloista. Digivisio 2030 haastaa meitä: on aika uskaltaa luoda yhdessä kansainvälisen virtuaalioppimisen tulevaisuutta myös hankkeissa.

# Lähteet

**CoI. The Community of Inquiry.** Viitattu 7.12.2022. <https://coi.athabasca.ca/>

**Digivisio2030.** Oppimisen tulevaisuus. Viitattu 7.12.2022. <https://digivisio2030.fi/oppimisen-tulevaisuus/>

**Erasmus+ ILO-hanke.** Intercultural learning online. Viitattu 7.12.2022. <https://iloproject.eu/>

**Erasmus+ UNICAC-hanke.** Viitattu 7.12.2022. <https://unicac.eu/>

**European Migrant Platform.** Viitattu 7.12.2022. <https://europeanmigrantplatform.eu/>

**Garrison, D. R. 2017.** E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice (3. painos). Routledge/Taylor and Francis.

**Garrison, D. R. 2016.** Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry. Routledge.

**Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. 1999.** Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105.

[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

**Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. S. 2010.** Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31– 36. Viitattu 7.12.2022. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>

**Harasim, L. 2017.** Learning theory and online technologies. Second edition. Routledge.

**Harasim, L.** OCL Theory. Viitattu 7.12.2022.

<https://www.lindaharasim.com/online-collaborative-learning/ocl-theory/>

**Timonen, P. & Ruokamo, H. 2022.** Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijaprofiilit sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 24(3), 74–92. <https://doi.org/10.54329/akakk.123033>

**Wikström, T. 2021.** When the Silk Road went online: internationalisation of higher education in pandemic times. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042927817>

## 15 Nursing Degree -opiskelijat ja rakenteisen kirjaamisen rakennuspuut

Kristiina Kuparinen & Marja Tanskanen

**N**IIN KUIN MEDIASTA tiedetään, sairaanhoitajakoulutus kiinnostaa yhä harvempia. Linjaan on kuitenkin positiivinen poikkeus: vuonna 2019 Laurean Nursing Degree Programme -koulutukseen oli 448 hakijaa, vuonna 2021 heitä oli 656 ja vuonna 2022 jo 965. Tämän koulutuksen vetovoimaa ei ole varaa hukata. Työskentelemme tämän motivoituneen opiskelijajoukon parissa ja tässä artikkelissa pohdimme, miten hoitotyön ammatillisen suomen kielen yhtä osa-aluetta voitaisiin kehittää niin, että se parhaiten hyödyttäisi sekä opiskelijoita että heidän tulevia työpaikkojaan.

### JOHDANTO

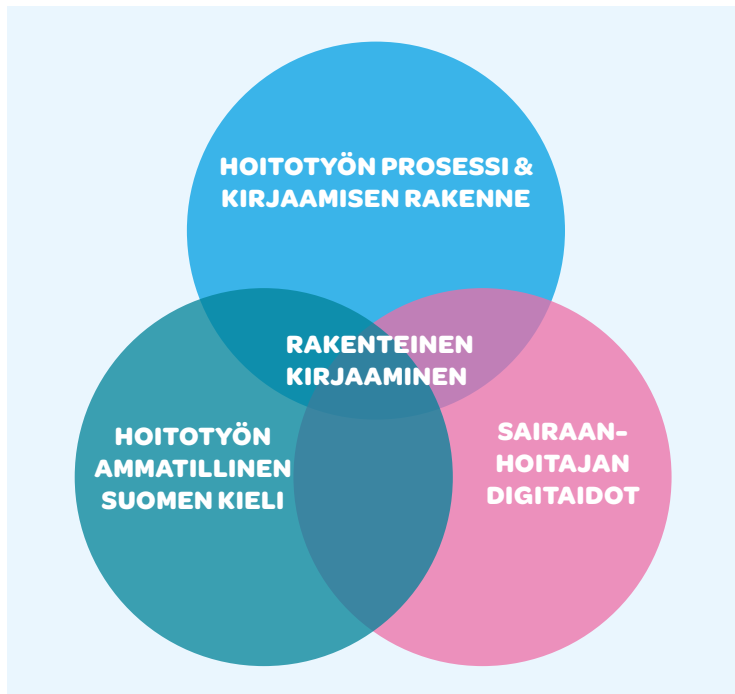
Nursing Degree Programme -koulutuksessa suomalaisen sairaanhoitajatutkinnon opiskelukieli on englanti. Tutkintokoulutuksen aloittavilta ei-suomenkielisiltä opiskelijoilta edellytetään pääsääntöisesti B1.1-tasoa<sup>1</sup> suomen kielen taitoa opintojen alkaessa. Valtaosa opiskelijoista onkin maahanmuuttajia, jotka jo pärjäävät arjessaan suomeksi. Kielitaidon kehittymisen tueksi tutkintoon on rakennettu terveysalan suomi toisena kielenä -polku, joten opiskelija voi halutessaan opiskella hoitotyön suomea niin, että hän valmistuttuaan selviää suomeksi terveysalan työympäristöissä.

Tässä tarkastelemme kielipolun yhtä askelta: ensimmäiseen opiskeluvuoteen sijoittuvaa kolmen opintopisteen Nursing Documentation in Finnish -opintojaksoa ja sen toteutustapaa. Tämä opintojen osa valikoitui kiinnostuksemme kohteeksi, koska siinä risteää kolme vaativaa osa-aluetta: hoitotyön prosessien strukturoitu kuvaustapa ja sairaanhoitajan digitaidot sekä ammatillinen suomen kieli, joka opiskelijoillamme on vasta kehittymässä (kuvio 1). Kiinnostavaa on, että maahanmuuttajataustaiset sairaanhoitajaopiskelijat mainitsevat

<sup>1</sup>Tasosta käytetään nimityksiä toimiva peruskielitalo (CEFR) tai itsenäisen kielenkäyttäjän kielitalo (Europass).

tämän työn osa-alueen sellaiseksi, jossa he joutuvat pyytämään tavallista enemmän apua (Kela & Komppa 2013, 184). Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että monet työnantajat odottavat opiskelijoiden hallitsevan kirjaamiskäytänteet ennen työelämään siirtymistä, mutta opiskelijoilla on harvoin tarpeeksi tilaisuuksia tutustua kirjaamiskäytänteisiin opinnoissaan. Oppiminen työssä taas edellyttää osallisuutta työyhteisössä sekä omaa toimijuutta. (Virtanen 2017.)

Halusimmekin kokeilla, kuinka nämä osa-alueet voitaisiin yhdistää tavalla, joka tukisi alusta alkaen opiskelijan toimijuutta kirjaamisessa, syventäisi tietoja suomalaisen terveydenhuollon käytännöistä ja näin madaltaisi kynnyksiä havainnoida ja oppia lisää autenttisissa tilanteissa työharjoittelussa.



*Kuvio 1. Rakenteinen kirjaaminen vaatii monia osataitoja. Kuva: Kristiina Kuparinen.*

Keväällä 2022 suunnittelimme ja toteutimme Nursing Documentation in Finnish -opintojakson näitä osa-alueita yhdistellen. Yhteistyömme kuului osaksi Kielibuusti-hanketta (2022), jossa kotimaisten kielten opetusta kehitetään vastaamaan kansainvälisten osaajien tarpeisiin. Laureassa Kielibuustin ytimessä on S2-opetuksen<sup>1</sup> syventäminen kielen ja ammattialan integraatiolla. Työn lähtökohtien hahmottamiseksi seuraavassa esitellään rakenteisen kirjaamisen ominaisuuksia, punnitaan sen erityisiä haasteita toisen kielen oppijalle sekä sitä, miten kirjaamisen digitaalinen muoto olisi hyvä huomioida opetuksessa.

## HOITOTYÖN PROSESSI JÄSENTELEE KIRJAAMISTA

Suomen sosiaali- ja terveyspalveluissa käytetään tietojärjestelmiä, joihin asiakkaiden tai potilaiden tiedot strukturoidaan tarkoin. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2022) mukaan tällainen rakenteinen tieto tarkoittaa tiedon kirjaamista ja tallentamista yleisesti sovittujen rakenteiden mukaisesti. Näin kirjauksia voidaan terveydenhuollossa jäsentää hoitoprosessin vaiheiden, erilaisten tietojärjestelmien näkymien tai otsikoiden avulla. Potilastiedon kirjaamiseen on määritelty yhteiset koodistot, luokitukset ja termistöt, joita terveydenhuollon henkilöstö täydentää tarvittaessa vapaamuotoisella tekstillä. Tiedot tallennetaan potilas- ja asiakastietojärjestelmiin.

Yhdenmukaistetun kirjaamisen tavoitteena on, että käytössä oleva asiakas- ja potilastieto on laadukasta ja monipuolista. Rakenteisen kirjaamisen ohjelmasta on myös helpompi hakea tietoa kuin vapaamuotoisesta tekstistä ja hyödyntää sitä esimerkiksi uusien asiakirjojen laatimisen pohjana. Samalla myös hoitotyön yhteenvedon, erilaisten lausuntojen ja todistuksien kirjoittaminen helpottuu. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022.) Strukturoitu tieto siis välittää moniammatilliselle yhteistyölle välttämättömiä viestejä ja näin ohjaa työskentelyä. Lisäksi se tuottaa raaka-ainetta, josta voidaan seuloja tietoja ja muovata erilaisia potilasasia-kirjoja, eri tekstilajeja.

Yksi tällaisista päivittäisen hoitotyön tekstilajeista on hoitosuunnitelma. Sen rakenne jäsenyy hoitotyön prosessin vaiheiden mukaan (kuvio 2), ja sen sisältöjen kirjaamisessa sovelletaan Finnish Care Classification eli FinCC - luokituskokonaisuutta. Tämä suomalainen hoitotyön luokituskokonaisuus muodostuu hoidon tarveluokituksesta<sup>2</sup>, hoitotyön toimintoluokituksesta<sup>[2]</sup> ja hoidon tuloksen tilan luokituksesta<sup>[3]</sup>. (Kinnunen ym. 2019.) Jotta osaisi kirjata, täytyy siis hahmottaa prosessin vaiheet ja niiden jäsenyminen tekstimuotoon – sekä tietysti osata käyttää näitä vaiheita kuvaavia ilmaisuja (kuvio 2). Kielen opettajan näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että prosessin mukaan kirjaajan on osattava kuvata tulevaa ja mennyttä toimintaa, häivyttää omaa rooliaan käyttämällä passiivia ja tietää, milloin näkökulma vaihtuu oman toiminnan kuvauksesta havaintoihin potilaasta tai asiakkaasta. Näihin taitoihin liittyvät kielelliset rakenteet olisivat itsessään mielenkiintoinen artikkelin aihe.

| [Blue header bar] |                  |                  |                  |                  |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| [Blue box]        |                  |                  | [Blue box]       | [Blue box]       |
| [Light blue box]  | [Light blue box] | [Light blue box] | [Light blue box] | [Light blue box] |
| [Light blue box]  | [Light blue box] | [Light blue box] | [Light blue box] | [Light blue box] |

**Kuvio 2.** Kirjattaessa hoitotyön prosessi jäsenyy sen vaiheiden mukaan (Kinnunen ym. 2019).

<sup>2</sup> suomi toisena kielenä -opetuksen; Termillä tarkoitetaan suomen kielen opetusta Suomessa niille, joille suomi ei ole äidinkieli (ks. Mela 2003).

Hoidon tarve- ja hoitotyön toimintoluokitusta sovelletaan päivittäisen hoidon rakenteiseen kirjaamiseen sekä perusterveydenhuollossa että erikoissairaanhoidossa. Luokituksia voidaan käyttää erikseen, mutta suurin hyöty saadaan niiden rinnakkaisesta käytöstä. Kun potilaan hoidon tarvetta kuvataan hoitosuunnitelmassa ja annettua hoitoa hoidon prosessin eri vaiheissa kuvataan tarve- ja toimintoluokitusten avulla hoitokertomuksessa, saadaan johdonmukainen kokonaiskuva potilaan voinnista ja siinä tapahtuneista muutoksista. (Kinnunen ym. 2019.) Tästä syystä valitsimme juuri nämä dokumentoinnin tekstit huomion kohteeksi myös omassa suunnittelussamme.

## TULEVAISUUDEN SAIRAANHOITAJALTA ODOTETAAN MONIPUOLISIA DIGITAITOJA

Edellä kirjaamisen rakennetta on kuvattu sarakeittain etenevänä prosessina. Kirjausten vaakarivit taas järjestyvät FinCC-luokituskokonaisuuden mukaisesti: jos potilaan tarpeet kohdistuvat esimerkiksi ravitsemukseen ja kivun hoitoon, nämä kaksi luokkaa ja niitä tarkentavat alaluokat läpäisevät prosessin kaikki vaiheet eri näkökulmista. Terveysalan työympäristöissä näkyvä voi kuitenkin jäsentyä monimutkaisemmin kuin tässä taulukossa, koska sähköisissä järjestelmissä liikutaan usein välilehdeltä ja ikkunasta toiseen. Moninaiset sähköiset järjestelmät edellyttävätkin erilaisten rakenteiden oppimista ja navigointitaitoa, mikä tuottaa vaikeuksia kielestä riippumatta. Sähköisten työvälineiden käyttöönotto toisen kielen kautta aiheuttaa kuormitusta (Kela & Komppa 2013, 814). Pahimmillaan käytettävyyden ongelmat voivat johtaa järjestelmän vaatimusten kiertämiseen (Haukirauma 2020).

Digitaaalisuus on kuitenkin keskeinen työelämätaito. Tulevaisuuden sairaanhoitajaa - nykyistä opiskelijaa – sairaanhoitajaliitto<sup>3</sup> kuvailee digitaalisten sote-palveluiden strategiassaan näin: ”Sairaanhoitaja on aktiivinen ja motivoitunut potilastietojärjestelmän, digitaalisten sote-palvelujen, tietokantojen ja raportointityökalujen käyttäjä, hyödyntäjä ja sekä kehittäjä.” (Sairaanhoitajaliiton ... strategia 2021.)

Digitaitojen kasvua tukeaksemme otimme käyttöön Snowflake-nimisen rakenteisen kirjaamiseen harjoitusohjelman, jota on aiemmin käytetty vain suomenkielisten opiskelijoiden kirjaamiskoulutuksessa. Opettelimme ensin itse käyttämään ohjelmaa terveysalan kollegan kärsivällisellä avustuksella. S2-opettajan silmin edellä kuvattujen rakenteiden, luokitusten ja ohjelmiston logiikan samanaikainen mieleen painaminen toi terveellisen muistutuksen opiskelijoiden työkuormasta. Digitaalinen muoto, tiedon rakenne ja kielellinen sisältö sulautuvat erottamattomasti yhteen sairaanhoitajan kirjaamistyössä.

## KIRJAAMISEN SUOMEN KIELI ON ERITYISALAN ERITYINEN ALUE

Hoitotyön ammatillinen kieli on oma erityisalansa: se muodostaa konkreettisen joukon kielen piirteitä, sanastoa, fraaseja sekä muita kielellisiä käytänteitä (Tervola 2019, 48). Yksin rakenteisesta kirjaamisestakin nämä kaikki on tunnistettavissa; kirjaaminen on oikeastaan vielä oma, suppea erityisalansa terveysalan sisällä.

Terveysalan vuorovaikutustilanteista kirjaaminen poikkeaa siinä, että kirjatessaan hoitaja ei voi useinkaan käyttää hyväkseen esimerkiksi sanattoman viestinnän keinoja, visuaalisia vihjeitä tai puhekuomppanin tukea. Silloin tietoa ei pääse rakentamaan vuorovaikutuksessa, ellei kyseessä ole esimerkiksi hoitokokouksessa yh-

---

<sup>3</sup> Sairaanhoitajaliiton nykyinen nimi on Suomen Sairaanhoitajat.

teisesti sovittujen asioiden muistiin merkitseminen. Yksinkin kirjattessaan hoitaja kuitenkin kantaa sosiaalista vastuuta siitä, että moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi hoitosuunnitelman toteuttamisessa etenee.

Kirjaaminen on leimallisesti ammattilaisten välistä kommunikaatiota (Kela & Komppa 2013, 180). Maija Tervola (2019, 97) on väitöskirjassaan koonnut terveysalan työtilanteiden kriteereitä, joiden avulla voidaan arvioida tehtävien kielellistä vaatavuutta. Näistä kriteereistä esimerkiksi edellä mainittu sosiaalinen vastuu, riippuvuus nimenomaan kielellisestä kuvaamisesta ja tekstin suuntaaminen mahdollisesti entuudestaan tuntemattomalle vastaanottajalle tekevät kirjaamisesta vaativaa ammatillista työtä.

Vaativuutta kasvattaa entisestään aiemmin kuvattu rakenne ja sen edellyttämän luokituksen käyttö: FinCC-luokituskokonaisuus koostuu 17 komponentista eli hoitotyön sisältöalueesta, ja kukin komponentti sisältää erilaisen määrän pää- ja alaluokkia. Esimerkistä alla (kuvio 3) voidaan huomata, että luokituksen sanastossa törmää nopeasti äidinkielisellekin uusiin ilmauksiin. Vähintäänkin sisältöalueet on kuitenkin tunnistettava, jotta onnistuu rakenteissa navigoimaan.

| LUOKITUKSEN KOMPONENTTI | PÄÄLUOKKA                    |
|-------------------------|------------------------------|
| Kudoseheys              | Ihorikko                     |
|                         | Palovamma                    |
| Lääkehoito              | Lääkekielteisyyd             |
|                         | Lääkkeiden yhteisvaikutukset |
| Nestetasapaino          | Nestetasapainohäiriön riski  |
|                         | Kuivuminen                   |

**Kuvio 3.** Esimerkkejä luokituksen komponenteista (vasemmalla) ja niiden pääluokista (Kinnunen ym. 2019).

Opetusta suunniteltaessa edellä kuvattua on vielä syytä peilata opiskelijoilta edellytettyn suomen kielen taitotasoon. Tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitoja kuvataan B<sub>1</sub>-tasolla (CEFR) seuraavasti:

*"Ymmärrän tekstejä, joissa on pääasiassa hyvin tavallista arkipäivän kieltä tai työhön liittyvää kieltä." "Pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä aiheista, jotka ovat tuttuja tai itseäni kiinnostavia."*

Arjen selviytymisen ja terveysalalla tarvittavan kielitaidon välinen ero näyttää aikamoiselta, ja välimatkan kurominen vaatiikin ponnistelua. Marja Seilonen ja Minna Suni (2016) ovat kuitenkin mielenkiintoisessa tutkimuksessaan havainneet, että B<sub>1</sub>-tason kielitaitokin voi riittää alkuun – siihen, että ammatillista kielitaitoa voi jatkuvasti kasvattaa työympäristössä. Omassa kehitystyössämme pyrimme tuomaan rakenteisen kirjaamisen elementit oppimisen lähikehityksen vyöhykkeelle tiedon pilkkomisen, integraation ja toiminnan avulla. Seuraavassa kuvataan, kuinka rajasimme ja jäsentelimme eri osataitoja.

## RAKENTEISEN KIRJAAMISEN RAKENNUSTELINEET

Tavoitteenamme Nursing Documentation in Finnish –opintojaksolla oli vahvistaa opiskelijan toimijuutta: tuttujen dokumenttien ja yksinkertaisen oman tuottamisen harjoittelun kautta opiskelijat voisivat ennakoida dokumentointitilanteita sekä rohkaistua havainnoimaan ja kokeilemaan kirjaamista myös harjoitteluissaan.

Keskeisenä menetelmänä käytimme yhteisopettajuutta, jossa toimimme tasavertaisina asiantuntijoina, mutta eri rooleissa. Terveysalan ammatillisen kielen opetuksessa tällainen integraatio on opiskelijan etu (Rajala, Takaeilola & Sairanen 2018). S2-opettajan vastuulla tällä kursilla oli tuntee kielitaitotason vaatimukset ja määrittellä kielelliset painopisteet sen mukaisesti, osallistua autenttisen materiaalin valintaan ja suunnitella sen edellyttämän kielituen sekä edistää kielitietoisuutta. Terveysalan opettajan tehtäviin taas kuului hoitotyön sisältöjen ja työelämäkäytäntöjen asiantuntemus, autenttisten materiaalien haku sekä kielitietoisten menetelmien soveltaminen omassa opetuksessaan.

Toimiakseen yhteisopettajuus vaatii luottamusta ja yhtäläistä ”katsetta” opiskelijoihin ja oppimiseen (Takala & Saarinen 2020, 235–236). Olemme tehneet yhteistyötä aiemminkin ja huomanneet katsemme suuntautuvan samoin: mielestämme on tärkeää tukea opiskelijan ammatti-identiteetin kasvua niin, että hän voi päästä osaksi työyhteisöä ja pystyy hyödyntämään sekä ammattikorkeakoulua että harjoittelua suomen kielen oppimisympäristönä. Ammatillisen kielitaidon omaksuminen vie vuosia, ja toimiva tulos syntyy näiden yhdistelmänä (Mustonen & Tuisku 2019).

Opintojakson suunnittelua ohjasivat tavoitteiden lisäksi opiskelijoiden suomen kielen lähtötaso ja käytettävissä ollut lyhyehkö aika. Pyrimme sitomaan moneen suuntaan haarovaa kokonaisuutta yhteen keskittymällä yhden monisairaalan potilaan tilanteeseen ja tarpeisiin, ja tämän potilas Lehtisen kautta tutustuttiin muutamii keskeisiin dokumentoinnin tekstilajeihin – potilaskertomukseen ja hoitosuunnitelmaan. Käyttämämme potilaskertomus oli kuvitteellinen, mutta muodoltaan autenttinen.

B1-taitotasolla on realistista odottaa, että opiskelija pystyy tunnistamaan lyhyehkön tekstin pääkohtia (CEFR). Siksi aloitimme kertomuksesta, jota käsiteltiin useasta näkökulmasta ja eri menetelmin. Ensivaiheessa opiskelijat tutkivat, millaisiin osiin kertomus jakautui ja missä järjestyksessä tiedot esitettiin. Sen jälkeen he saivat työskennellä tekstin yksityiskohtien ja sanaston parissa pienissä ryhmissä, joissa he saivat itse valita työkielensä. Muille opiskelijoille tulokset kuitenkin esiteltiin suomeksi. Monikielisen työskentelyn avulla halusimme keventää kuormitusta ja tukea myös niitä opiskelijoita, jotka joutuvat ponnistelemaan ammattikielen haltuun ottaakseen.

Myöhemmässä vaiheessa opiskelijat poimivat kertomuksen osista potilaan erilaisia tarpeita ja liittivät ne eri pääluokkiin. Pääluokkien tunnistamisen avuksi opiskelijoille oli tehty niistä kuvallinen luettelo. Opiskelijat esittelivät löytämänsä tarpeet yhteiselle alustalle kirjoittaen, mutta he saivat muotoilla tekstin vapaasti. Tuosten erilaisista esittämistavoista keskusteltiin yhdessä, ja yleiskielisiä ilmaisuja muotoiltiin ammattikielen suuntaan. Työskentelyn avulla päästiin yhteiseen käsitykseen hoitoprosessin alkupisteestä.

Kun potilaskertomuksen yksityiskohdatkin olivat tulleet tutuiksi, sen sanastoa vielä syvennettiin niin, että opiskelijat perehtyivät pienryhmissä terveysalan opettajan laatimiin tietokortteihin potilaan eri sairauksista ja toimivat sitten asiantuntijoina muulle ryhmälle. Tässä työskentelyssä keskeistä sanastoa päästiin toistamaan useasti, eivätkä ilmaukset esiintyneet toisistaan irrallisina.

Kun opiskelijat olivat monin tavoin tutustuneet potilaan tilanteeseen ja sen kuvaamiseen, he pääsivät rakentamaan potilaan hoitosuunnitelmaa rakenteisen kirjaamisen keinoin, digimuodossa Snowflake-ohjelman avulla. Tässä työpajassa terveysalan lehtori ohjasi opiskelijoita näkymästä toiseen S2-opettajan tarkkaillessa



ja tarpeen mukaan tukien opiskelijoiden kirjaamista. Tässä kohtaa ammatillinen opettaja myös auttoi opiskelijoita muotoilemaan ideoitaan kirjaamiselle ominaiseen tapaan. Näin opiskelijat saivat opettajien tuella kokeilla kaikkien osataitojen yhdistämistä toiminnallisesti autenttisissa, mutta turvallisissa ja suhteellisen kiireettömässä ympäristössä. Opiskelijat työskentelivät intensiivisesti ja saivat aikaan pienimuotoisia hoitosuunnitelmia, mutta palautetta saimme olemattoman vähän.

## MITÄ OPIMME?

Rakenteisen kirjaamisen opetuskokeilussamme kokosimme yhteisopettajuuden avulla toiminnallisesti jossain määrin autenttisen oppimisympäristön. Valitut materiaalit ja työtavat osoittautuivat toimiviksi. Työssä ilahduttivat suuresti yhdessä suunnitteleminen ja tekeminen sekä opiskelijoiden into. Yhteisopettajuus herkisti myös kielitietoiset tuntosarvet: suomen kielen opettajalle on tärkeää hahmottaa eri dokumenttien roolit ja näkökulmien vaihdokset hoitotyön prosessissa. Hoitotyön ammatillaisen taas on hyvä huomata, mikä prosessin kuvauksessa on kielellisesti vaikeaa. Yhteistyön pitäisikin olla jatkuvaa.

Kokeilu toi myös hyvin selkeästi esiin sen, mikä kaikki tekee rakenteisen kirjaamisen oppimisesta vaikeaa. Opiskelijan täytyy oppia hallitsemaan todella monta muuttujaa tätä vaativaa hoitotyön osa-aluetta saavuttaakseen aktiivisen toimijan aseman. Huomionarvoista on, että Aija Virtasen väitöskirjan (2017, 70) mukaan kansainväliset opiskelijat myös arvioivat kirjaamisen tekijäksi, joka voi vaikeuttaa työelämään siirtymistä. Kielen ja ammatillisten opintojen integraatio rakenteisen kirjaamisen harjoittelemisessa vaatisikin pitkäjänteisyyttä: säännöllisiä työpajoja, linkittämistä terveysalan erilaisiin sisältöihin ja mahdollisuuksia potilaan osallistamiseen esimerkiksi simulaatioiden avulla.

Suomeen tarvitaan tällä vuosikymmenellä kymmeniä tuhansia uusia sairaanhoitajia (Koskinen 2021). Nursing Degree –ohjelmassa meillä on sellaisia, kun osaamme heitä oikein tukea.

**KIELIBUUSTI-HANKKEESSA (2021–2024)** kehitetään kotimaisten kielten koulutusta vastaamaan nykyistä tehokkaammin kansainvälisten osaajien tarpeisiin.

Hankekokonaisuutta ohjaa kolme ajankohtaiseen tutkimustietoon pohjaava perusajatusta:

- jatkuva oppiminen ja sen tukeminen kestävän arvioinnin avulla
- kielenoppiminen osana ihmisen sosiaalista toimintaa
- opettajasta oppimisen tukijaksi, oppijasta toimijaksi

Hanke on osa korkeakoulujen kansainvälisyysohjelmaa Talent Boost -toimintaa.

Hanke toteutetaan Aalto-yliopiston, Haaga-Helia-ammattikorkeakoulun, Helsingin yliopiston, Laurea-ammattikorkeakoulun ja Metropolia-ammattikorkeakoulun yhteistyönä.

Lue lisää: [www.kielibuusti.fi](http://www.kielibuusti.fi)

## Lähteet

**CEFR = Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).** Council of Europe. Official translations of the CEFR global scale. Viitattu 7.12.2022. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb70>

**Europass. Kieliä koskeva yhteinen eurooppalainen viitekehys – Itsearviointilokerikko.** Viitattu 30.5.2022. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20FI.pdf>

**Haukirauma, K. 2020.** Käytettävyysongelmat rakenteisen kirjaamisen kiertoteiden taustalla – integroiva kirjallisuuskatsaus. Pro gradu – tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 25.11.2022. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/23554>

**Kela, M. & Komppa, J. 2013.** Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. Puhe ja kieli, 31(4). 173–192. <https://journal.fi/pk/article/view/4752>

**Kielibuusti. 2022.** Viitattu 17.11.2022. <https://kielibuusti.fi/>

**Kinnunen, U.-M, Liljamo, P., Härkönen, M., Ukkola, T., Kuusisto, A., Hassinen, T. & Moilanen, K. 2020.** FinCC-luokituskokonaisuuden käyttäjäopas FinCC 4.0: versio 1.2. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002246350>

**Koskinen, A. 2021.** Suomen valtavaan hoitajapulaan keksittiin yksi uusi ratkaisu – suomen kielen opettaja: ”Olemme valmistautuneet lähtemään ihan alkeista”. Uutiset 21.5.2021. Yle. Viitattu 5.12.2022. <https://yle.fi/a/3-11930540>

**Mela, M. 2003.** Suomi toisena kielenä. Kielikello. Kielenhuollon tiedotuslehti 1/2003. Viitattu 6.3.2023. <https://www.kielikello.fi/-/suomi-toisena-kielena>

**Mustonen, A. & Tuisku, S. 2019.** Mihin tähtäät, nursing-ohjelma? Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(1). Viitattu 17.11.2022. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/mihin-tahtaat-nursing-ohjelma>

**Rajala, S., Takaeilola, M. & Sairanen, R. 2018.** Suositukset ammatillisesta suomi toisena kielenä -opetuksesta moduulirakenteisessa sairaanhoidajien täydennyskoulutuksessa. Viitattu 16.11.2022. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111790783>

**Sairaanhoidajaliiton digitaalisten sosiaali- ja terveyspalvelujen strategia. 2021.** Viitattu 5.12.2022. <https://sairaanhoidajat.fi/wp-content/uploads/2021/05/E-health-1.pdf>

**Seilonen, M. & Suni, M. 2016.** Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin: ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201612084996>

**Takala, M. & Saarinen, M. 2020.** Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. Työelämän tutkimus - Arbetslivsforskning 18 (3), 231–244. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/97976>

**Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022.** Tiedonhallinta sosiaali- ja terveysalalla. Kirjaaminen. Viitattu 30.5.2022. <https://thl.fi/fi/web/tiedonhallinta-sosiaali-ja-terveysalalla/kirjaaminen>

**Tervola, M. 2019.** Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet. Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1164-3>

**Virtanen, A. 2017.** Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>

## 16 Crossing language barriers - digital storytelling in clinical environments

Sari Myréen

**INTERNATIONAL EXCHANGES OFTEN** involve acculturation stress and challenges, such as language barriers and cultural differences, when students are trying to adapt to their host society and culture. Language is one of the most important differences between cultures, and it can be a major barrier to adaptation especially among international nursing students who have to learn the host country's language to be able to communicate in its clinical environments. Studies have indicated that language issues are a major source of concern for many international students, particularly speaking and writing in the host country's language, and these difficulties can often lead to students experiencing second language anxiety (e.g. Brown, 2008). Even nursing students who speak the language of the host country can have difficulties with colloquial speech, local accents or the use of unfamiliar idiomatic expressions with different interlocutors in the clinical environment. The findings of Khawaja et al. (2017) presented for the first time that second language anxiety, especially the spoken aspect, is a significant factor in international nursing student stress, over and above the impact of other psychological factors that are currently associated with international student acculturation stress. Senior lecturer Sari Myréen and nursing student Irina Mustonen at Laurea University of Applied Sciences provided Finnish language workshops for a group of international nursing students studying in the Degree Programme in Nursing to support their Finnish language studies and clinical placements in Finland through digital storytelling in autumn 2021.

### CULTURES ARE FORMED AND MAINTAINED BY A COMMON LANGUAGE

Language is used to express things, and without a common language, it would be impossible to share values, social norms or beliefs. Nursing students' low language skills have a strong impact on interaction and

they can become linguistic barriers which can cause misunderstandings and confusion, and even risk patient safety, in a clinical environment. For a nursing student, low language skills can also cause frustration, discrimination, loneliness and shame. They can also make it difficult to learn, graduate and find employment. Poor language skills may sometimes even be interpreted as the student's ignorance or inability to carry out nursing procedures, as they can cause difficulties in understanding, recording, or reporting professional vocabulary. (Mikkonen et al., 2021.)

Mikkonen et al. also suggest (2021) that students may find that cultural or linguistic challenges limit their ability to practice their clinical skills. They may only be offered the opportunity to observe procedures, provide basic care, or perform tasks that do not meet their learning needs. Students may experience distrust from their mentors, staff or clients and have to continually to prove their skills. Students' mentors, i.e. nurses supervising their clinical placements, play an important role in students' adaptation to the host society.

Mentors have an important role also in supporting students' language learning. When mentoring culturally and linguistically diverse nursing students, mentors need to identify students' individual language learning needs. If the skills are not sufficient, measures are planned together with the students' higher educational institutions and students themselves. Mentors need to provide space for the student to use the language in real situations and provide the necessary support needed in these situations. Mentors can also practice possible situations on the ward together beforehand by creating an open atmosphere. Mentors and students need to agree when and where the mentor can correct the student's language and give feedback. Establishing common rules in practice can provide more confidence to the student. The key to learning a language is to accept a person from another culture as a person, be open-minded, and to give them time. (Mikkonen et al., 2021.)

Several studies have reported that international students who have higher language proficiency report better adjustment (e.g. Ng, 2006; Berger et al., 2019). Interestingly, studies also show that the lack of language skills can develop the student's non-verbal communication skills and empathy for people with speech impairment or who lack language skills (Mikkonen et al, 2016). Adapting to a new academic and sociocultural environment depends on students' ability to successfully meet the challenges in that environment, and for example language barriers can isolate international students and have a negative effect on their academic performance (Hickey et al, 2010). In Finland, international nursing students studying in the degree programmes conduct their studies mainly in English, whereas the language used in the linguistic practices of supervised training vary according to the students' Finnish language skills.

The need for Finnish language skills is echoed in the narratives of both head nurses and mentors. In order to work independently nursing students must have sufficient Finnish language skills but, at the same time, it is unclear who is or should be responsible for ensuring that students have these skills. As a result, international nursing students often feel that the burden of the cognitive process of learning Finnish rests entirely on students themselves. (Virtanen, 2017.)

The findings of Lehtimaja et al. (2021) show that the perceived inadequate Finnish language skills of nursing students easily lead to a reduction in language learning opportunities, since then the mentoring tends to be carried out in English or the students are given fewer responsibilities. In order to avoid this, they state that mentors need tools to increase the use of Finnish, even when students' starting level is relatively low, which would support students' language learning and also allow mentors to evaluate students' Finnish language skills. According to Lehtimaja et al. (2021) the linguistic practices of supervised training have far-reaching consequences, and therefore the language policies for internship periods should be carefully planned and clearly laid out.

Linguistic challenges on the ward often deal with intercultural communication and interaction. Berger et al. (2019) found in accordance with previous studies that students who reported high cultural and linguistic skills, high resilience, and a strong sense of identity had successful adaptation in the host country. These students also reported high intercultural contact and low levels of psychophysical symptoms. Berger et al. (2019) stated that well-resourced students are motivated to maximise their experience of study abroad by immersing themselves in the new culture. Their results suggest that universities could develop strategies to improve their support for foreign students and to foster intercultural engagement for these students to integrate them successfully into the university and the new society.

## DIGITAL STORYTELLING AS AN ADDITIONAL LANGUAGE LEARNING TOOL

Clinical settings are very intercultural and multilingual, which implies that the nursing staff should be able to use professional language both orally and in writing, adapting it to a variety of people they are addressing. Nursing students encounter many different types of interlocutors in clinical environments: nurse colleagues, patients and their families, mentors, head nurses, doctors and other healthcare professionals, such as paramedics and laboratory technologists, and they will have to adapt their language to different interaction situations accordingly while addressing their interlocutors.

Digital storytelling (DST) can provide an additional language learning tool for international students while they are tackling in particular with the spoken aspect of the aforementioned linguistic challenges. It allows practising possible interactive situations on the ward together beforehand in an open and safe environment. In digital storytelling, technology is used as a vehicle to encourage students to communicate and to provide an authentic context for learning (Chubko et al., 2020). Students are able to record and edit their stories as often as they want, being able to improve their work until it is to their liking (Ribeiro, 2017).

Evidence reveals that students have positive attitudes towards the integration of DST into the language classroom and that they think participating in such a project is beneficial to their language improvement and motivation. The definitions of DST differ among researchers, however they demonstrate many significant similarities. DST is usually defined as the practice of using computer and multimedia tools to tell stories, thus combining traditional storytelling with various types of multimedia. (Jitpaisarnwattana, 2018.)

## DIGITAL STORYTELLING SUPPORTING INTERNATIONAL STUDENTS TO USE FINNISH

Jitpaisarnwattana (2018) applied an easy-to-use movie making tool in their study on DST as a language learning tool for university students learning English as a foreign language. Nursing student Irina Mustonen wrote her Bachelor's thesis on dialogic communication in patient work and applied a similar movie making tool for the functional part of her thesis. She created an animation with characters acting in everyday situations in a clinical environment for international nursing students to support their Finnish language studies and clinical placement. The aim of her digital storytelling was to encourage international students to approach patients more actively in different situations in practice despite the linguistic challenges that often occur in the interactive situations on the ward, especially with clients and patients.

Jitpaisarnwattana's (2018) study shows as regards the students' attitudes towards their language improvement that the development of vocabulary was most frequently reported. Mustonen's (2022) findings are

similar as she states that animations can provide students with useful words for everyday communication and introduce them to the Finnish nurse-patient encounter culture. She also points out that an international student benefits most from an animation when they master the basics of the language and can analyse and reflect more deeply on the importance of dialogue in dealing with patients. The international students reported during the workshops where Mustonen collected her data that they have sometimes difficulties with clients and their families who often speak fast and use colloquial speech or unfamiliar idiomatic expressions. Digital storytelling and animations with characters can provide an additional language learning tool to address these encounters in a clinical environment.

People working in the healthcare industry need to be able to communicate their messages from one register to another: to clients, their relatives, colleagues and doctors. Everyday communication skills are needed with patients' relatives, but also with the rest of the work community in the context of lunch and coffee breaks. These findings challenge the notion that professional language skills are seen as a building block on top of basic language skills. However, language skills cannot be completed before entering the workplace. There is a need for more structured, work-based language training in clinical training. A particular problem is that employers expect language skills to be ready even before entering the internship phase and the clinical working environment is not necessarily seen as a language learning environment. (Virtanen, 2017.)

According to Mustonen's findings (2022), an animation can be a good tool for the language teacher, but it is not useful for every Finnish language student. Her original aim of showing dialogical interaction in the animations was only partially realised, because the students paid most attention to the meaning of the words. Some students were not able to evaluate the nurse-patient interaction in the animation due to their poor language skills. Mustonen thinks that if students had developed dialogues for the characters themselves, they might have considered the topic from a different perspective. The international students reported in their feedback that in reality also both doctors and nurses use a lot of jargon and abbreviations that are not taught in language workshops or Finnish language classes.

In the universities, the problem is often that language teachers are not themselves experts in the healthcare sector, and experts in vocational subjects in turn, do not necessarily see themselves as language teachers. Integration of the Finnish language teaching in vocational subjects is needed in order to make language education more workplace-oriented. However, it is not possible to completely separate professional and so-called basic language skills as the health sector requires the ability to transform information into language.

## CONCLUSION

By 2030, Finland needs 30,000 more nurses to be able to provide nursing care for everybody, because the population is ageing and a new law on staff/patient ratios for 24-hour care has come into force (Merikanto 2021). Finland is hoping to find carers among immigrants and abroad, however, the current language requirements of B1 based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for nursing education in either English, Finnish or Swedish are so strict that many applicants are not admitted (Koskinen 2021).

There is a need for innovative language learning methods providing support for the complex cognitive process of Finnish language learning and enabling international nursing students to cross linguistic barriers and to fully engage themselves in dialogic communication in patient work in a clinical setting. Digital storytelling is an efficient addition to formal host country's language studies engaging students to develop their

interactive communication skills e.g. through animations as previous studies clearly show that particularly the spoken aspect of this foreign language is a significant factor causing acculturation stress in international nursing students.



## References

**Berger, R., Safdar, S., Spieß, E., Bekk, M. & Font, A. 2019.** Acculturation of Erasmus students: Using the multidimensional individual difference acculturation model framework. *International Journal of Psychology*, Vol. 54, No. 6, 739–749.

**Brown, L. 2008.** Language and Anxiety: An Ethnographic Study of International Postgraduate Students. *Evaluation and Research in Education*, Vol. 21, No. 2, 75-95.

**Chubko, N., Morris, J., McKinnon, D., Slater, E. & Lummis, G. 2020.** Digital storytelling as a disciplinary literacy enhancement tool for EFL students. *Education Technology Research and Development*, 68, 3587–3604.

**Hickey, T., O'Reilly, A. & Ryan, D. 2010.** The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland. *Journal of College Student Development*, 51(5), 584–598.

**Jitpaisarnwattana, N. 2018.** Students' Attitudes towards the Use of Digital Storytelling in Foreign Language Classroom: The Zimmer Twins Project. *rEFlections*, Vol. 25, No. 2, 59-75.

**Khawaja, N., Chan, S. & Stein, G. 2017.** The Relationship Between Second Language Anxiety and International Nursing Students Stress. *Journal of International Students*, Vol. 7, No. 3, 601-620.

**Lehtimaja, I., Virtanen, A. & Suni, M. 2021.** Finnish L2 proficiency for working life: towards research-based language education and supervision practices. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202109074804>

**Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H., Tuomikoski, A. & Kaariainen, M. 2016.** Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies*, 54, 173 - 187.

**Mikkonen K., Rikikiene, O., Filej, O. & Kaučič, B.M. (Eds.) 2021.** Advanced Mentorship Competences, Modules I – III of Advanced Mentorship Competences. College of Nursing in Celje. [https://www.qualment.eu/wp-content/uploads/2021/10/Advanced\\_Mentorship\\_Compentences\\_QualMent\\_final.pdf](https://www.qualment.eu/wp-content/uploads/2021/10/Advanced_Mentorship_Compentences_QualMent_final.pdf)

**Mustonen, I. 2022.** Dialoginen vuorovaikutus potilastyössä: opetusanimaatio kansainvälisille sairaanhoitajaopiskelijoille. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202203073146>

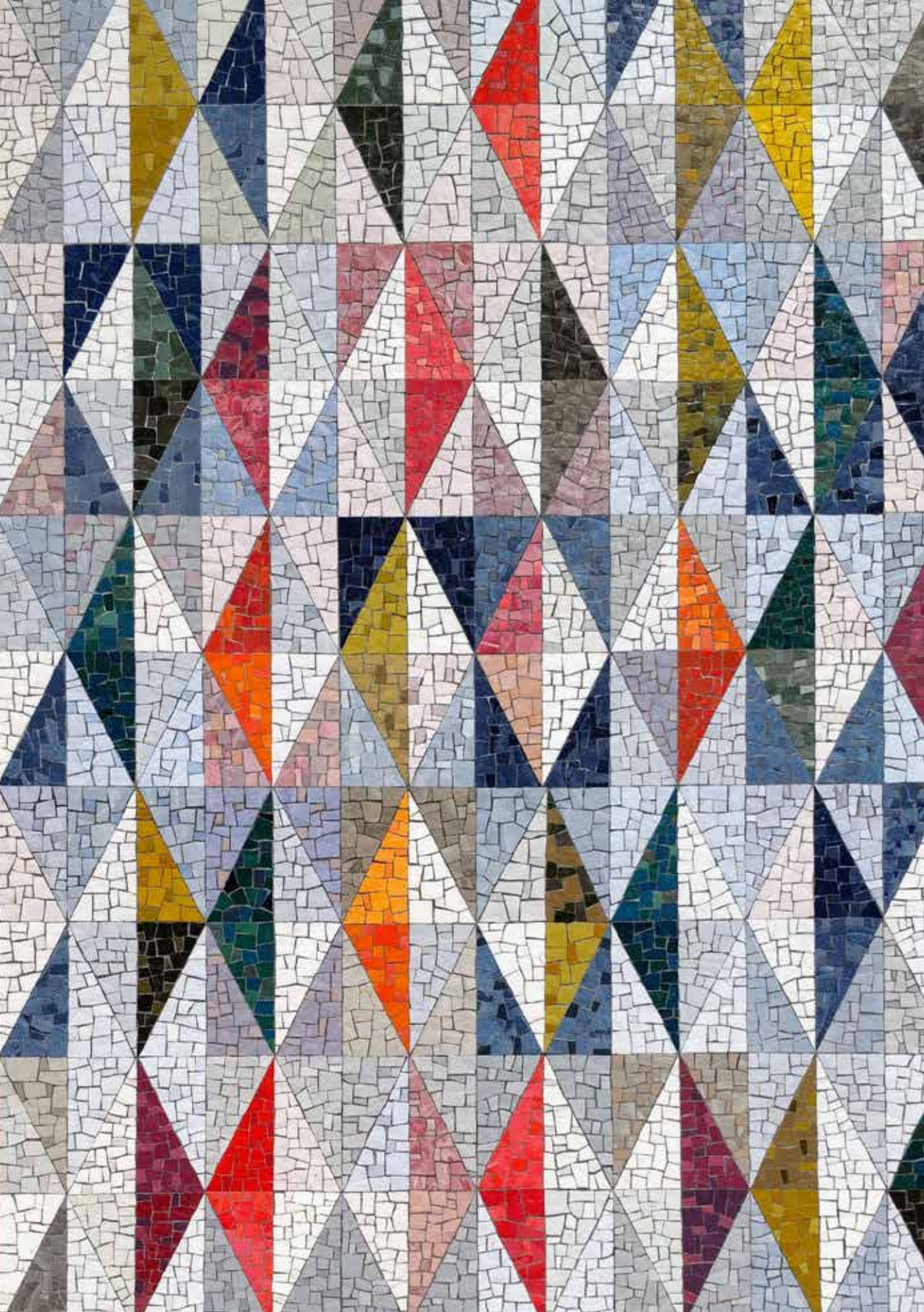
**Ng, K. 2006.** Counselor educators' perceptions of and experiences with international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(1), 1-19.

**Ribeiro, S. 2015.** Digital Storytelling: An Integrated Approach to Language Learning for the 21st Century Student. *Teaching English with Technology*, Vol. 15, No 2, 39-53.

**Virtanen, A. 2017.** Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 311. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>

**Merikanto, T. 2021.** Kuka hoitaisi iäkkäät? Suomeen tarvitaan 2030 mennessä 30 000 uutta hoitajaa. Onko nuorista pelastajiksi? *Yle News* 10.2.2021. Accessed on 31.11.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-11749284>

**Koskinen, A. L. 2021.** Suomen valtavaan hoitajapulaan keksittiin yksi uusi ratkaisu – suomen kielen opettaja: "Olemme valmistautuneet lähtemään ihan alkeista". *Yle News* 17.5.2021. Accessed on 31.11.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-11930540>



## Kirjoittajat

**Outi Ahonen**, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hänen erityisalueitaan on sosiaali- ja terveydenhuollon tiedonhallinta.

**Mika Alastalo**, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Mika Alastalo työskentelee YAMK-tiimissä, jossa hän toimii muun opetus-, ohjaus- ja TKI-työn ohella Hoitotyön kliininen asiantuntijuus-koulutuksen vastuupettajana

**Tarja Chydenius**, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Chydenius opettaa palvelu- ja oikeusmuotoilua Laurean yamk-tutkinnoissa sekä toimii useissa kansainvälisissä hankkeissa.

**Laura Erkkilä**, erityisasiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Erkkilä työskentelee TKI-tiimissä ja hänen erityisiä kiinnostuksenkohteitaan ovat palveluliiketoiminta ja laadullinen tutkimus.

**Niina Glerean**, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Niina Glerean työskentelee hoitotyön lehtorina, hoitotyön koulutuksen kv-koordinaattorina sekä Care for Europe hankkeen projektipäällikkönä.

**Leena Hinkkanen**, lehtori, Metropolia Ammattikorkeakoulu. Hänen osaamisalueitaan ovat sosiaali- ja terveydenhuollon digitaaliset palvelut sekä niiden kehittäminen.

**Annamaija Id-Korhonen**, lehtori, LAB-ammattikorkeakoulu. Hänen osaamisalueitaan ovat TKI-toiminta, sosiaali- ja terveydenhuollon digitaaliset palvelut, terveyden edistäminen ja saavutettavuus.

**Maija Isaksson**, hankeasiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Isaksson työskenteli Helsinki-Uusimaa -kestävä ja digitaalinen yrittäjyysalue 2021–2022 –hankkeessa asiantuntijana. Hän keskittyi työssään etupäässä yrittäjille suunnattujen kurssien kehittämiseen ja koordinointiin.

**Siiri Jalo**, TKI-asiantuntijana ja kouluttaja, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hän on toiminut mm. varhaiskasvatuksen opettajana sekä perehtynyt sosiaali- ja terveysalan moniammatillisen verkostotyön kehittämiseen.

**Soile Juujärvi**, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu. Soile Juujärvi toimii tutkijana ja kehittäjänä useissa digitaalista syrjäytymistä koskevissa hankkeissa.

**Reija Korhonen**, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Osaamisalueena ovat uudistuva hoitotyö, terveyttä ja hyvinvointia lisäävien palveluiden monialainen innovointi ja -kehittäminen.

**Marilla Kortessalmi**, toimii lehtorina ja hanketutkijana Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän on kiinnostunut tutkimaan erityisesti työelämässä tapahtuvaa jatkuvaa oppimista eri näkökulmista.

**Kristiina Kuparinen** työskentelee S2-lehtorina Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän on erityisen kiinnostunut sosiaali- ja terveysalan ammatillisen kielitaidon kehittymisestä ja sen opetuksen kehittämisestä

**Salla Kuuluvainen**, projektipäällikkö, palvelumuotoilija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Kuuluvainen työskentelee Laurea-ammattikorkeakoulussa projektipäällikkönä ja palvelumuotoilijana.

**Katri Kärkkäinen**, lehtori, laaja-alainen EO, Laurea-ammattikorkeakoulu

**Pia Lahtinen**, hoitotyön lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hänen erityisalueitaan on mielenterveys-, päihde- ja kriisihoitotyö.

**Tarja Laakkonen**, projektiasiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Laakkonen työskentelee projektihallinnon ja -viestinnän tehtävissä.

**Tiina Leppäniemi**, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu.

**Virpi Lund**, sosiaalialan lehtori ja pedagogiikan ja yhteiskehittämisen teemakoordinaattori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Lund on myös ollut mukana varhaiskasvatuksen koulutusviennissä, toiminut varhaiskasvatuspäällikkönä, päiväkodin johtajana ja varhaiskasvatuksen opettajana.

**Tuija Marstio**, digipedagoginen asiantuntija ja lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Marstio työskentelee Laurean digipedagogisen kehittämisen yksikössä tarjoten tukea opintojen muotoilussa ja verkkopedagogiikassa.

**Sari Myréen** teaches English and French as a foreign language at Laurea University of Applied Sciences. Her specialities are content and language integrated learning (CLIL) and computer assisted language learning (CALL).

**Irma Mänty**, kehityspäällikkö, Laurea-ammattikorkeakoulu. Irma työskenteli digipedagogisessa dCELL tiimissä oppimistratkaisujen kehittämisen parissa ja korkeakoulujen digipedagogiikan kehittäjänä kansallisessa ja kansainvälisissä verkostoissa lokakuuhun 2022 asti.

**Minna Nieminen**, projektipäällikkö, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Xamk. Nieminen toimii DiversCity-hankkeessa palvelumuotoilun kouluttajana

**Karoliina Nikula**, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu.

**Virve Pekkarinen**, kehityspäällikkö, Laurea-ammattikorkeakoulu. Pekkarinen työskentelee joustavien digitaalisten oppimistratkaisujen, kuten MOOC-kurssien, parissa tiiminvetäjänä ja kehityspäällikkönä sekä digipedagogisena asiantuntijana Laurean kansallisissa ja kansainvälisissä opetuksen kehittämishankkeissa.

**Pirjo Pohjasniemi** työskentelee sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen lehtorina, digilehtorina sekä harjoittelu-koordinaattorina Laurea-ammattikorkeakoulussa. Pohjasniemi on toiminut pitkään varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen opettajana, varajohtajana että päiväkodin johtajana.

**Anna-Leena Ruotsalainen**, lehtori, Savonia-ammattikorkeakoulu. Hänen osaamisalueenansa on kehittämis- ja innovaatiotoiminta.

**Minttu Rätty**, sosiaalialan lehtori ja projektipäällikkö, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hänen osaamistaan on monikulttuurisuuden, moninaisuuden ja kansainvälisyyden edistäminen opetuksessa.

**Emmi Salmikangas**, digipedagogiikan asiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Salmikankaan erityisosaamista ovat joustavat digitaaliset oppimistratkaisut sekä erityisesti MOOC-kurssit.

**Päivi Sanerma**, työskentelee tutkijayliopettajan tehtävässä Hämeen ammattikorkeakoulussa Hamk Smart tutkimusyksikössä. Hänen tutkimusalueitaan ovat kotihoidon palvelut, perusterveydenhuollon sotepalvelut, niiden digitaaliset ratkaisut ja kehittäminen sekä henkilöstön työhyvinvointi ja osaaminen.

**Timo Sirviö**, lehtori, Savonia-ammattikorkeakoulu. Hänen osaamisalueitansa ovat muotoiluajattelu ja palvelumuotoilu sekä monialainen kehittämis- ja innovaatiotoiminta.

**Marja Tanskanen** työskentelee hoitotyön lehtorina Laurea-ammattikorkeakoulussa. Marja Tanskanen on erityisen kiinnostunut kliinisen hoitotyön ja suomen kielen yhteisopettajuuden kehittämisestä.

**Lotta Tiikkainen**, hoitotyön lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu. Hänen erityisalueitaan ovat akuutti- ja tehohoitotyö.

**Jenni Viljanen**, asiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Osaamisen ja kiinnostuksen aiheina hankeviestintä, kääntäminen ja kehittämis- ja innovaatiotoiminta.

**Tiina Wikström**, TKI-lehtori ja hanketutkija, Laurea-ammattikorkeakoulu. Wikström toimii kansainvälisissä sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävään kehitykseen sekä digitaaliseen pedagogiikkaan liittyvissä hankkeissa.



# AMMATTIKORKEAKOULU

*University of Applied Sciences*



**TÄMÄ JULKAISU TEKEE NÄKYVÄKSI** Laureassa tehtävää pedagogista kehittämistyötä. Julkaisun kolme osaa – *Uudistuvat oppimisympäristöt, Osallistava pedagogiikka ja Rajoja rikkova pedagogiikka* – esittelevät erilaisia näkökulmia uudistuvaan ja osallistavaan pedagogiikkaan. Artikkeleissa kuvataan pedagogista kehittämistä niin kansallisessa kuin kansainvälisessä yhteistyössä ja laajuudeltaan vaihtelevissa kokonaisuuksissa sisäisistä kehittämishankkeista useiden kumppaneiden kesken toteutettaviin ulkoisesti rahoitettuihin hankkeisiin.

**ARTIKKELEISSA KUULUU MONEN** toimijan ääni. Opettajat, kouluttajat, opiskelijat, oppijat, osallistujat, hankekumppanit, asiakkaat ja monet muut ovat äänessä tämän julkaisun sivuilla. Asioita kuvataan eri näkökulmista, tarkastellaan teorioiden valossa, ja lukijalle annetaan paljon tietoa konkreettisen tason pedagogisesta kehittämistyöstä.