



Diak  
Vuosikirja

3

JARI HELMINEN JA MINNA VALTONEN (TOIM.)

## Diak Master School

Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2023

Diak

Jari Helminen ja Minna Valtonen (toim.)

# DIAK MASTER SCHOOL

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN  
VUOSIKIRJA 2023

Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Helsinki 2024

## DIAK **VUOSIKIRJA** - DIAK **YEARBOOK** 3

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Meeri Utti / Diakonia-ammattikorkeakoulu

Taitto: Mervi Kivirinta / Diakonia-ammattikorkeakoulu

ISBN 978-952-493-436-7 (verkkojulkaisu)

ISSN 2814-5119 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-436-7>

# TIIVISTELMÄ

**Jari Helminen ja Minna Valtonen (toim.)**

Helsinki:

212 s.

**Diak Master School – Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2023**

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2024

Diak Vuosikirja - Diak Yearbook 3

lokuussa 2023 Diakissa käynnistyi Diak Master School, jonka toiminnan ydintä ovat ylemmät AMK-tutkinnot ja niiden kehittäminen. Lisäksi Master School -tiimi vastaa erikoistumiskoulutuksista ja laajoista täydennyskoulutuksista. Ylempien AMK-tutkintojen toteutuksissa on keskeistä tutkimusperustaisuus, työelämäläheisyys ja yhteistyö muiden korkeakoulujen kanssa sekä kansallisesti että kansainvälisesti.

Uuden Diak Master Schoolin kehittämistyö toteutettiin OKR-mallin (Objectives and Key Results) avulla. Vuosikirjan artikkelit tarkastelevat kehittämisen vaiheita sekä perustamisvaiheessa tehtyjä tutkimukseen perustuvia ja yhteisesti kehitettyjä pedagogisia ratkaisuja. Ne kuvaavat ylempää AMK-tutkintoa opiskelevan palvelupolun opintoihin hakeutumisesta valmistumiseen saakka sekä opintojen aikana tarjolla olevia tuki- ja ohjauspalveluja.

Ylemmät AMK-tutkinnot linkittyvät vahvasti työelämään ja sen kehittämiseen. Varsinkin opinnäytetyöt tarjoavat kiinnostavia mahdollisuuksia toteuttaa työelämää palvelevaa tutkimustietoa ja erilaisia yhteiskehittämisen prosesseja. Ajankohtainen esimerkki kokonaisen koulutuksen rakentumisesta siten, että se ennakoii työelämän muutosta, on ylempi AMK-tutkinto Ekososaalisuus ja globaalisosaaminen. Sen monialaisen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtina ovat ekososiaalinen lähestymistapa ja planetaarinen terveys.

Korkeakoulujen välisen yhteistyön tuloksena voi esimerkiksi rakentua ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteisesti suunnittelema koulutuskokonaisuus. Diakin ja Itä-Suomen yliopiston yhteisesti suunnittelemassa koulutuskokonaisuudessa opinnot toteutuvat ristiinopiskelun periaatteella. Diakin ja Humakin yhteistyönä toteutetaan Tulkkaustoiminnan kehittämisen ylempää AMK-tutkintoa. Tiivis koulutusyhteistyö edellyttää moniulotteista, pitkäjänteistä ja joustavaa yhteistyötä, mutta sen tuloksena muodostuu opiskelijoille ainutlaatuinen mahdollisuus hyötyä kahden korkeakoulun erityisosaamisesta. Useamman ammattikorkeakoulun yhteistyössä ja Diakin Yhteiskunnallisen yritystoiminnan osaamiskärjen koordinoimana on syntynyt suunnitelma Yhteiskunnallisen yritystoiminnan ylemmästä AMK-tutkinnosta.

Ylemmissä AMK-tutkinnoissa oppiminen on monitahoinen prosessi, jossa perustana ovat opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat ja urasuunnitelmat. Koulutuksen toteuttajilta tämä edellyttää moninaisuuden huomioon ottamista ja uraohjauksen tarjoamista. Samalla oppiminen voidaan ymmärtää myös laajempaa, yhteisöllisenä prosessina. Oppimiseksi voidaan kutsua myös ryhmien, organisaatioiden ja kokonaisten yhteiskuntien muutosta.

Diak Master Schoolin koulutukset ja tutkinnot suuntaavat tulevaisuuteen ja etsivät ratkaisuja muutoksiin. Koulutukset linkittyvät vahvasti DiakHubiin ja osaamiskärkien toimintaan, jossa ydintä on työelämätahojen kanssa tehtävä tutkimus- ja kehittämistyö sekä innovaatioiden ja työikäntöjen rakentaminen. Työelämäläheisyys ja yhdessä oppiminen mahdollistavat kestäväen tulevaisuuden osaamisen kehittämisen.

**Asiasanat:** ylempät ammattikorkeakoulututkinnot, ammattikorkeakoulut, korkeakouluopetus, opinto-ohjaus, urasuunnittelu

# ABSTRACT

**Jari Helminen ja Minna  
Valtonen (toim.)**

Helsinki:

212 pp.

**Diak Master School – Yearbook of the Diaconia  
University of Applied Sciences 2023**

Diakonia University of Applied Sciences 2024

Diak Vuosikirja - Diak Yearbook 3

August 2023 marked the beginning of operations for Diak Master School, a school focusing on master's degree programmes and their development. Moreover, the Master School team is responsible for specialist education and a wide range of continuing education courses. It is essential for the master's degree programmes to be research-based and working life-oriented in nature while promoting collaboration with other universities, both nationally and internationally.

The development of the new Diak Master School was carried out by utilising the Objectives and Key Results model. The articles in the yearbook examine the various stages of this development as well as the research-based pedagogic decisions developed in collaboration during the time of establishment. They describe the service path of a university student, beginning from the application period and culminating in their graduation, as well as the support and guidance services available to the students during their studies.

Master's degree programmes are closely tied with working life and its development. Final projects provide especially interesting opportunities to produce research data and various co-development processes for the benefit of working life. A current example of building an entire education around predicting the changes in working life would be the master's degree programme of Eco-socialism and Global Competence where ecosocial approach and planetary health formed the basis of its multidisciplinary design and implementation.

Collaboration between universities can result in an educational programme designed in collaboration by a university and a university of applied sciences. In the collaboratively designed educational programme by Diak and the University of Eastern Finland, studies are carried out in the form of cross-institutional studies. The master's degree programme of European Master in Sign Language Interpreting is being carried out as a collaborative effort between Diak and Humak. While working closely together in education requires multidimensional

and flexible long-term collaboration, the students get a unique opportunity to benefit from expertise gained from two different universities as a result. A plan for a master's degree programme of Social Entrepreneurship was initiated by the collaboration between several universities of applied sciences and coordinated by Diak's Social Entrepreneurship competence spearhead.

When it comes to master's degree programmes, learning is a multifaceted process based on students' individual starting points and career plans. This requires that education providers take diversity into consideration while providing career counselling services. At the same time, learning can also be understood as a broader, society-wide process. Changes taking place among groups, organisations and even entire societies can also be perceived as learning.

Diak Master School's courses and degree programmes set their sights towards the future while seeking solutions to changes. The courses are tightly linked with DiakHub and the operations of the competency spearheads which aim at research and development carried out in collaboration with working life parties as well as creating innovations and work-related practices. Close ties to working life and learning together enable the development of sustainable future competence.

**Keywords:** masters degrees, universities of applied sciences, higher education, educational counselling, career planning

# SISÄLLYS

**TIIVISTELMÄ** 3

**Abstract** 5

Merja Männistö

ESIPUHE

**Osallisuutta, osaamista ja tutkimusta – Diak Master School rakentamassa huomisen hyvää maailmaa** 9

Jari Helminen

JOHDANTO

**Jatkotutkintokokeilusta Diak Master Schoolin perustamiseen** 12

## DIAK MASTER SCHOOLIN RAKENTAMINEN JA LÄHTÖKOHDAT

---

Merja Merasto, Arja Koski ja Minna Valtonen

**Diak Master Schoolin rakentaminen OKR-mallin avulla** 27

Arja Koski, Merja Merasto ja Minna Valtonen

**Diak Master Schoolin pedagogisia ratkaisuja yhteiskehittämällä** 40

Eija Nieminen, Heidi Grundström, Anni Virtapuro ja Arja Koski

**Ylempää AMK-tutkintoa opiskelevan palvelupolku Diakissa** 54

Heini Kapanen, Arja Koski, Sonja Hyrkkö ja Marketta Fredriksson

**Ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijan asiantuntijana kehittyminen – pedagogisia ratkaisuja ja vuorovaikutuksellista ohjausta** 66

## YLEMMÄT AMK-TUTKINNOT JA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ

---

Sakari Kainulainen, Reija Paananen ja Anne Määttä

**Temaattiset opinnäytetyöryhmät yhteiskehittämisen alustoina** 80

Tiina Ikonen, Mikko Malkavaara, Päivi Thitz ja Minna Valtonen

**Ylemmät AMK-tutkinnot ja kirkolliset tki-hankkeet** 90

Marianne Nylund, Erja Hänninen ja Marja Katisko

**Yhteisöjen tutkiminen osallistavilla tutkimusmenetelmillä ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetöissä** 100

Erja Hänninen, Marja Katisko ja Jaana Tilli

**Monialaisuudesta ja kestävästä hyvinvoinnista** 112



## YLEMMÄT AMK-TUTKINNOT JA KORKEAKOULUYHTEISTYÖ

---

Mikko Malkavaara, Suvi-Maria Saarelainen, Kati Tervo-Niemelä ja Minna Valtonen

**Diakonia, kasvatus ja merkitykselliset yhteisöt  
-koulutuskokonaisuus korkeakoulujen välisenä yhteistyönä** 127

Lena Segler-Heikkilä

**Tulkaustoiminnan kehittämisen ylempi AMK-koulutusohjelma  
Diakin ja Humakin yhteistyönä** 139

Jari Karjalainen, Harri Kostilainen, Ari Nieminen ja Elina Pöllänen

**Yhteiskunnallisen yritystoiminnan ylemmän AMK-koulutuksen  
kehittäminen ammattikorkeakoulujen yhteistyönä** 153

## OPPIMINEN, YLEMMÄN AMK-TUTKINNON SUORITTAMINEN JA URASUUNNITELMAT

---

Ari Nieminen

**Yksilön oppimisesta yhteiskunnan muutokseen – yhteis-  
kunnallisen yrittäjyyden mahdollisuudet** 166

Heli Korpela ja Titta Riihimäki

**Ylempien AMK-koulutusten opiskelijoiden moninaiset  
lähtökohdat** 177

Jari Helminen

**Ylemmän AMK-koulutuksen koulutuksen opiskelijoiden  
ammattilliset urasuunnitelmat** 190

## DIAK MASTER SCHOOLIN KÄYNNISTÄMISESTÄ SEN EDELLEEN KEHITTÄMISEEN

---

Jari Helminen

LOPPUSANAT

**Diak Master Schoolista osaamista huomisen tarpeisiin** 205

**Kirjoittajat** 209

Merja Männistö

## ESIPUHE

# OSALLISUUTTA, OSAAMISTA JA TUTKIMUSTA – DIAK MASTER SCHOOL RAKENTAMASSA HUOMISEN HYVÄÄ MAAILMAA

*Diakonia-ammattikorkeakoulun olomassan tarkoitus kuvataan strategiassa seuraavasti: ”Vasta kun maailma on kaikille hyvä, Diakia ei enää tarvita” (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-c.). DiakHub on Diakin koordinoima osamiskeskittymä, joka kokoaa yhteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden että työllisyyden edistämisen piirissä toimivia ihmisiä. Se kutsuu mukaan yhteiseen työskentelyyn henkilöitä, joilla on tahto rakentaa entistä inhimillisempää ja kestävämpää maailmaa, mikä on myös Diakin strategian lähtökohta.*

Diak Master School on luotu opiskelijoitamme varten nostamaan heidän osaamisensa parhaalle mahdolliselle tasolle sekä kehittämään tulevaisuuden työ- ja elinkeinoelämää. Se on sitoutunut tarjoamaan yhteiskunnallisesti merkittävää, korkealaatuista ja vahvoihin Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) arvoihin pohjautuvaa koulutusta. Esipuheessani kuvaan Diak Master Schoolin tulevaisuuden visiota ja sitoutumista tutkimusperustaiseen kehittämiseen. Valotan näkemyksiäni siitä, miten aiomme vahvistaa asemiamme osaamisen kehittäjänä sekä tutkimus- ja kehittämistyön edelläkävijänä.

Henkilöstön osaamisen vahvistaminen, tutkimusperustainen kehittäminen ja innostavien yhteisöllisten oppimisympäristöjen luominen nostavat Diak Master Schoolin korkealaatuisen koulutuksen ja tutkimuksen vahvaksi toimijaksi. Visiion mukaan Diak Master School tuottaa omilla aloillaan arvostettua, laadukasta ja tuloksellista verkkopohjaista kansallista ja kansainvälistä koulutusta, jossa korostuvat ihmisten kohtaaminen ja osallisuus.

Diak Master Schoolissa opiskelulla ja työskentelyllä on tärkeä päämäärä ja syvä merkityksellisyys. Tulevaisuus rakentuu vahvasti tutkimusperustaiseen kehittämiseen, joka muovaa opetuksen laatua ja vaikuttaa yhteiskunnallisesti merkittäviin muutoksiin ja innovaatioihin. Koulutustarjonta muodostetaan jatkossa laaja-alai-

seen koko yhteiskuntaa tarkastelemaan näyttöön perustuvaan ennakoititietoon. Työelämälähtöinen Diak Master School on tunnettu ja arvostettu kumppani ja toimija, ja siinä viihtyvät sekä henkilöstö että opiskelijat. Sen yhteiskunnallinen vaikuttavuus on merkittävää.

Henkilöstön osaaminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä korkeakoulumme ja Diak Master Schoolin menestykselle. Haluamme olla edelläkävijöitä, ja siksi panostamme vahvasti henkilöstömme jatkuvaan osaamisen kehittämiseen tarjoten mahdollisuuksia uusimman tiedon ja pedagogisten menetelmien omaksumiseen. Diak Master School on sitoutunut luomaan henkilöstölleen inspiroivia ja yhteisöllisiä kohtaamispaikkoja, jotka kannustavat luovaan ajatteluun ja monialaiseen yhteistyöhön. Osaava ja motivoitunut henkilöstö on avainasemassa opetuksen laadun varmistamisessa ja opiskelijoiden menestyksen tukemisessa.

Diak Master Schoolissa henkilöstö ei ainoastaan ole kouluttajan roolissa vaan myös vahvasti sitoutunut tutkimus- ja kehittämistyöhön. Ymmärrämme tutkimuksen keskeisen merkityksen yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisussa. Vahvistamme tätä sitoutumista entisestään kehittämällä tutkija- ja tutkimusryhmiä, jotka yhdistyvät Diakin osaamiskärkeen sekä keskittyvät erityisiin, Diakin strategiin painopisteisiin ja ainutlaatuisen profiiliin pohjautuviin teemoihin. Tämä tuo merkittävää lisäarvoa niin koulutukseen kuin laajemmin yhteiskuntaankin. Tulevaisuudessa Diak Master Schoolissa henkilöstön osaaminen sekä tutkimus- ja kehittämistyö liittyvät tiiviisti toisiinsa.

Haastamme itseämme kehittämään innovatiivisia ratkaisuja ja luomaan yhteisöllisiä toimintamalleja, jotka tukevat sekä opetuksen että tutkimuksen huipputasoa. Pyrimme integroimaan teknologian ja digitaalisen oppimisen entistä kiinteämmin opetussuunnitelmiimme. Vahvistamme kansainvälisiä suhteitamme, houkuttelemme kansainvälisiä opiskelijoita ja tutkijoita sekä kehitämme monipuolisia mahdollisuuksia kansainväliseen yhteistyöhön. Muuttuvan työelämän tarpeisiin vastaamme joustavilla opiskelumahdollisuuksilla, osaamisperustaisuuden vahvistamisella sekä jatkuvan oppimisen vaihtoehdoilla. Luomme moninaisia ja inklusiivisia ympäristöjä, jotka tukevat erilaisten opiskelijoiden menestystä. Tutkimuksemme ja opetuksemme on eettisesti kestävä ja integroimme kestävä kehityksen periaatteita toimintaamme.

Diak Master School ei ainoastaan tarjoa opiskelijoilleen korkeatasoista opetusta, vaan myös pyrkii aktiivisesti edistämään tutkimuksen ja käytännön yhteyttä. Pidämme tätä yhteyttä keskeisenä osana Diak Master Schoolin identiteettiä ja roolia yhteiskunnan kehittäjänä. Uskon vahvasti, että Master Schoolin tutkimus- ja kehittämistyöllä on positiivinen vaikutus eri alojen toimintojen käytäntöihin ja kehittämiseen.

Olemme sitoutuneet olemaan koulutuksen edelläkävijä. Tulevaisuudessa Master Schoolissa opetus ja tutkimus kietoutuvat toisiinsa. Haastamme perinteisiä opetusmenetelmiä ja etsimme innovatiivisia ratkaisuja, jotka vastaavat muuttuvan maailman haasteisiin. Tuloksellinen johtaminen näkyy niin opetuksessa kuin tutkimusprosesseissakin. Rohkeus uudistua ja kyky tehdä vaikuttavaa tutkimusta ovat avainasemassa menestyksessämme.

Olen todella iloinen ja ylpeä luotsatessani tiimiä, joka uskaltaa katsoa rohkeasti eteenpäin ja luoda uutta, parempaa yhteiskuntaa – maailmaa, jonka tulisi olla kaikille hyvä! Haluan myös kiittää kaikkia niitä, jotka ovat osallistuneet Diak Master Schoolin rakentamiseen luomalla vahvan pohjan tulevaisuuden menestystarinalle. Yhdessä luomme huomista, jossa osaaminen kukoistaa ja jossa tutkimus- ja kehittämistyö ovat vahvoja voimavaroja yhteiskunnan kestävän hyvinvoinnin edistämiseksi. Tulevaisuus näyttää valoisalta, kun viemme eteenpäin eri alojen huipputason osaamista ja teemme tiivistä ja tuloksellista yhteistyötä kumppaneidemme kanssa. Diak Master School säteilee positiivisuutta ympärilleen. Yhteisöllisyys, osallisuus ja yhteisymmärrys ovat vahvimpia voimavarojamme, mikä edellyttää kohtaamista ja kuuntelemista. Yhteys yksilöiden välillä, kommunikatio on keskeisin toiminnassamme, ja mittarina toimii se, miten kuulemme ja ymmärrämme toisiamme. Toivotan antoisia lukuhetkiä tämän upean teoksen parissa!

Itsenäisyyspäivänä 6.12.2023

Merja Männistö

koulutus- ja tutkimuspäällikkö

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Master School

Jari Helminen

## JOHDANTO

# JATKOTUTKINTOKOKEILUSTA DIAK MASTER SCHOOLIN PERUSTAMISEEN

*Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu käynnistyi vuonna 2002. Ammattikorkeakoulut ovat järjestäneet ensin jatkotutkintoon ja sitten ylempään ammattikorkeakoulututkintoon ja master-tutkintoon johtavia koulutuksia. Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) on osallistunut eri koulutustyyppinen suunnitteluun ja toteutukseen. Elokuusta 2023 lähtien ylemmät ammattikorkeakoulutukset ja master-koulutukset ovat olleet osa Diak Master Schoolia. Tämä johdantoartikkeli perustuu suurelta osin Diakissa työskennelleiden ja sen piirissä vaikuttaneiden kirjoituksiin ammattikorkeakoulujen jatko-, ylemmistä- ja master-koulutuksista.*

### **Jatkotutkinnoista pohja ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin**

Ammattikorkeakouluissa alkoi jatkotutkintokokeilu yli kaksikymmentä vuotta sitten, vuonna 2002 (L 645/2001). Kokeiluvaiheen jälkeen vuonna 2005 käynnistyivät ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot (L 411/2005). Myös voimassa olevassa lainsäädännössä käytetään nimeä ylempi ammattikorkeakoulututkinto (L 932/2014 11. §).

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ovat vakiinnuttaneet paikkansa korkeakoulujärjestelmässä. Vuonna 2022 Suomen ammattikorkeakouluissa suoritettiin 4659 ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] & Opetushallitus, i.a.), joista sosiaali- ja terveysalan ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja oli runsas kolmasosa. Esimerkiksi sairaanhoitaja (YAMK)-tutkintoja suoritettiin vuonna 2022 yhteensä 699, terveydenhoitaja (YAMK)-tutkintoja kaikkiaan 168 ja sosionomi (YAMK)-tutkintoja kokonaisuutena 420. (Valtioneuvosto, 2023, s. 34.)

Ammattikorkeakouluissa jatkotutkintokokeilu käynnisti yliopistojen maisteriopintoja vastaavien koulutusohjelmien kehittämisen. Jatkotutkintojen tuli olla

ammattillisesti orientoituneita ja työelämän lähtökohtiin perustuvia. Niiden tuli suuntautua niin sanotusti käytännöllisen asiantuntijuuden alueille. Ne tarjosivat ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille mahdollisuuden jatkaa korkeakouluopintojaan suorittamansa tutkinnon pohjalle rakentuvassa ja sen tuottamaa osaamista lisäävässä ja syventävässä koulutuksessa. Jatkotutkintokokeilu rajattiin sosiaali- ja terveysalalle, hallinnon ja kaupan alalle sekä tekniikan ja liikenteen alalle. Diak järjesti jatkotutkintokokeilussa sosiaalialaan perustuvaa Päihdeet ja syrjäytyminen sekä terveysalaan pohjaavaa Terveyden edistäminen -koulutusohjelmaa (Taulukko 1). (Hakala, 2005, s. 3; Kotila, 2006, s. 143, s. 146.)

Jatkotutkintonimikkeestä luovuttiin kokeiluvaiheen jälkeen, koska nimike viittasi yliopistoissa suoritettaviin lisensiaatin ja tohtorin tutkintoihin (Kotila, 2006, s. 143). Ylempi ammattikorkeakoulututkinto -nimike syrjäytti jatkotutkintonimikkeen (L 411/2005 18. §). Ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa suositettavan tutkinnon nimike voi olla esimerkiksi sairaanhoitaja (YAMK) tai sosionomi (YAMK). Vain englanninkielisissä koulutusohjelmissa on käytössä master-tutkintonimike, esimerkiksi Master of Health Care tai Master of Social Services. Taulukosta 1 ilmenee Diakin järjestämien jatkotutkintojen, ylempien ammattikorkeakoulututkintojen ja master-tutkintojen koulutusalausta, koulutusohjelma ja aloitusvuosi. Koulutusohjelmista suuri osa on Diakin omia toteutuksia, mutta osa niistä on ollut ja on yhteistoteutuksia muiden korkeakoulujen kanssa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on joko 60 tai 90 opintopistettä, yleisimmin 90 opintopistettä. Laajuuden lisäksi niiden rakenne määritellään asetuksessa. Opintoihin kuuluu syventäviä ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja ja opinnäytetyö. (A 1129/2014 2., 3. §.)

Taulukko 1. Diakin jatko-, ylempi AMK- ja master-koulutusten koulutusalausta, koulutusohjelma ja aloitusvuodet (jatkotutkinto \*)

Tausta	Koulutusohjelma	Aloitusvuosi
<b>Sosiaaliala</b>	Päihdeet ja syrjäytyminen*	2002*, 2004*, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016
	Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi	2010, 2012, 2014
	Osallisuuden edistäminen ja sosiaalinen kuntoutus	2018, 2020

Tausta	Koulutusohjelma	Aloitusvuosi
<b>Terveysala</b>	Terveyden edistäminen (Perhehoitotyö mielenterveys- ja päihdeasiakkaan terveyden edistämisessä*)	2003*, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013
	Perhehoitotyö	2009
	Johtaminen perhehoitotyössä	2011, 2013
	Mielenterveystyö	2011, 2013
<b>Sosiaali- ja terveysala</b>	Syrjäytymisvaarassa olevien terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen	2015, 2017, 2019
	Johtamisen ja yhteiskunnallisesti vaikuttavan palvelutuotannon kehittäminen	2016, 2018, 2020
	Monialainen ja yhteensovittava johtaminen	2021, 2022, 2023, 2024
	Vaikuttava asiakas- ja palveluohjaus sosiaali- ja terveysalalla	2022, 2024
	Ekososiaalinen työ ja globaaliosaaminen	2023, 2024
	Global Health Care	2014, 2016, 2018
	Community Development, Human Rights and Conflict Resolution	2017
	Community Development and Conflict Resolution	2019
	People-centered and Innovative Leadership in Health Services	2021
Global Change and Community Development	2021, 2022	
<b>Kirkon ala ja sosiaaliala</b>	Diakonia ja kristillinen kasvatusta	2007, 2013, 2015
	Diakonia ja nuorisotyö	2009
	Diakonia, kristillinen kasvatusta ja nuorisotyö	2011
	Arvo- ja yhteisölähtöinen työn kehittäminen	2017, 2019, 2021
	Arvot, yhteisöt ja etiikka	2023
<b>Tulkkausala</b>	Viittomakielialan tulkkitoiminta	2009, 2011
	Tulkkaustoiminnan kehittäminen	2016, 2020, 2023

Diakin järjestämien ylempien ammattikorkeakoulututkintojen laajuus on 90 opintopistettä. Ne on toteutettu monimuotokoulutuksina aina jatkotutkintokokeiluvaiheesta alkaen (Latvus, 2006, s. 141–142.) Ominaista Diakin ylemmille ammattikorkeakoulututkinnoille on tiivis yhteistyö eri tutkintojen välillä. Kun Diakonia ja kristillinen kasvatus -ylempi ammattikorkeakoulututkinto käynnistyi ensimmäisen kerran vuonna 2007, siinä oli yhteisiä opintojaksoja Päihheet ja syrjäytyminen -ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kanssa (noin 25–30 opintopistettä) (Latvus, 2006, s. 141; Kotila, 2006, s. 144–145; myös Launonen, 2017, s. 60). Diakissa syyslukukaudella 2023 käynnistyneet sosiaali- ja terveysalaan sekä kirkon alaan pohjaavat ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot sisältävät koulutusohjelmien yhteisiä syventäviä ammattiopintoja (20 opintopistettä), koulutusohjelmakohtaisia syventäviä ammattiopintoja (20 opintopistettä) ja vapaasti valittavia opintoja (20 opintopistettä) sekä opinnäytetyön (30 opintopistettä).

Korkeakoulutusopetuksen lähtökohta on tutkimusperusteisuus. Ammattikorkeakoulut painottavat pedagogisissa ratkaisuisaan myös työelämäläheisyyttä, alueellista vaikuttavuutta ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen mahdollistamista sekä tutkimus-, innovaatio- ja kehittämistoimintaa. (Toom ym., 2023, s. 233, s. 237.) Diakin koulutustoiminta perustuu dialogiseen muutospedagogiikkaan. Sen neljä kulmakiveä ovat dialogi (oppiminen osallistumisena), oppiminen tiedonhankintana, oppiminen tiedon luomisena ja muutos. (Diakonia-ammattikorkeakoulu [Diak], i.a.-a.) Myös ylemissä ammattikorkeakoulutuksissa käytetään soveltaen dialogista muutospedagogiikkaa. Niissä käsitteellinen (teoreettinen) tieto, kokemuksellinen tieto ja käytännöllinen osaaminen linkittyvät toisiinsa (Keskitalo ym., 2012, s. 66). Esimerkiksi Monialainen ja yhteensovittava johtaminen -ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa Diakin pedagogiset lähtökohdat on otettu huomioon siten, että opiskelijan yksilöllinen tiedonhankinta, dialogi muiden toimijoiden kanssa ja tiedon luominen yhdessä mahdollistuvat sekä opintojaksokohtaisissa oppimistehtävissä että opinnäytetyöprosessissa. Opiskelijat etsivät keskustelu- ja kehittäjäkumppaneita opiskelijakollegoidensa lisäksi omista työorganisaatiostaan ja verkostostaan opintojaksojen oppimistehtäviin ja opinnäytetyöprosessiin. Oppimistehtävien tekeminen ryhmissä edistää vertaisoppimista ja asiantuntijuuden refleктоimista. (ks. Määttä ym., 2023, s. 59.)

Diak Master Schoolin toiminta käynnistyi elokuussa 2023. Sen toiminnan ydin muodostuu ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista ja master-tutkinnoista. Tässä Diakin vuosikirjassa 2023 kerrotaan *Master Schoolin rakentamisesta OKR-mallia (Objectives and Key Results) käyttäen*. Lisäksi kuvataan Diak Master Schoolin perustamisvaiheessa tehtyjä *pedagogisia valintoja ja niiden perusteita*.



Kuvauksen kohteina ovat myös *Diak Master Schoolin opiskelijan palvelupolku opiskelijaksi hakemisesta aina valmistumiseen asti sekä ylempien AMK-tutkintojen opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat ja opintojen suorittamiseen kohdistuvat tuen tarpeet.*

Tämän johdantoartikkelin seuraavissa luvuissa valotetaan vielä ylempien ammattikorkeakoulutusten asemaa, rakentumista ja sisältöä kolmesta eri näkökulmasta. Ne ovat työelämälähtöisyys, korkeakouluysteistyö ja ylempään ammattikorkeakoulutukseen hakemisen lähtökohdat sekä urasuunnitelmat.

## **Työelämälähtöisyys ylemmissä ammattikorkeakoulutuksissa**

Ylempien ammattikorkeakoulutusten tulee vastata työelämän kasvaviin, muuttuviin ja uudistuviin osaamisvaatimuksiin. Tavoitteena on, että ylempien ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneella on laajat ja syväiset tiedot toimia työelämän kehittäjänä asiantuntija- ja johtotehtävissä sekä valmiudet seurata ammattialan tutkimusta ja työkäytäntöjen kehittymistä. (A 1129/2014 5. §).

Ylemmät ammattikorkeakoulutukset ovat yksi mahdollinen väylä vahvistaa ammattikorkeakoulun ja työelämän, Diakin näkökulmasta muun muassa sosi-aali- ja terveystieteiden, kirkon alan ja tulkkausalan yhteistyötä. Ylempien ammattikorkeakoulutusten työelämälähtöisyys onkin osoittautunut vahvaksi niiden alkutaipaleelta alkaen (Tynjälä ym., 2006, s. 12–14). Työelämälähtöisyyden toteutumiseksi luo edellytyksiä osaltaan se, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijat ovat tavallisesti työelämässä (esim. Keskitalo ym., 2012, s. 66). Tämä on seurausta siitä, että hakukelpoinen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon on soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittanut ja tämän jälkeen vähintään kahden vuoden työkokemuksen asianomaiselta alalta hankkinut henkilö (L 932/2014 25. §).

Diak on pyrkinyt varmistamaan erilaisin keinoin työelämälähtöisyyden toteutumisen ylemmissä ammattikorkeakoulutuksissa. Työelämätahoja on osallistunut koulutusten suunnitteluun, kuten opetussuunnitelmatyöhön, ja koulutusten toteutukseen sekä arviointiin. Koulutusten työelämälähtöisessä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on käytetty muun muassa ajatushautomotoimintaa (Karvinen, 2015, s. 214) ja erilaisia työpajoja (Määttä ym., 2023, s. 59).

Ammattikorkeakoulut toteuttavat tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa (TKI) tavallisesti yhteistyössä elinkeinoelämän ja työelämätahojen kanssa. Ylempien ammattikorkeakoulutusten kehitystaipaleen aikana on vaadittu ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan roolin selventämistä toisaalta koulutuksen ja toisaalta itsenäisen tieteellisen toiminnan välineenä. Samoin on vaadittu ylempien ammattikorkeakoulutusten aseman selventämistä ammattikorkeakoulujen

TKI-toiminnan kokonaisuudessa. (Maaseen ym., 2012, s. 65.) Ylempien ammattikorkeakoulusten, muun muassa niissä tehtävien opinnäytetöiden on nähty olevan olennainen osa Diakin TKI-toimintaa (Diak, 2023b, s. 13; Karvinen, 2015, s. 207; Määttä ym., 2023, s. 61). Diak on pyytänyt työelämätahoilta ylempien ammattikorkeakoulutusten opinnäytetöihin aiheita; ja työelämätahojen edustajia on kutsuttu mukaan opinnäytetyöprosessien suunnitteluun ja toteutukseen. Opinnäytetöiden työelämäyhteyden vahvistamiseksi ja varmistamiseksi käytössä on ollut muun muassa temaattisia, työelämään ankkuroituja opinnäytetyöryhmiä (Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työtä ja osaamista kehittämässä, 2015) ja opinnäytetöiden työelämälähtöisiä ohjausryhmiä (Launonen, 2017, s. 61).

Opiskelijan näkökulmasta opinnäytetyötä on kuvattu ylempien ammattikorkeakoulutuksen punaisena lankana (Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työtä ja osaamista kehittämässä, 2015). Sen on katsottu tuottavan osaamista työn arviointiin ja kehittämiseen ja luovan edellytyksiä työelämän sekä ammatillisen työn kehittämiseen (Ryökäs, 2006, s. 150–151). Opiskelija tekee ylempien ammattikorkeakoulutuksessa opinnäytetyön, joka voi olla työelämän kehittämistä varten. Kun opinnäytetyö tehdään työelämää palvelevassa hankkeessa, opiskelijalla on mahdollisuus lisätä hanke- ja projektityöosaamisen ohella tutkimuksellisia ja kehittämistyön valmiuksiaan (Hyväri, 2022, s. 70–71). Hyvä esimerkki Diakin ylempien ammattikorkeakoulutusten opiskelijoiden osallistumisesta työelämälähtöiseen ja merkitykselliseen tutkimusprojektiin on heidän mukanaolonsa Diakoniabarometrin tekemisessä. Kahden vuoden välein tehtävässä diakoniabarometrissä kartoitetaan Suomen evankelisluterilaisen kirkon diakoniatyöntekijöiden näkemyksiä ajankohtaisista ilmiöistä ja seurakuntien diakoniatyöstä. (Diakoniatyöntekijöiden tutkimuksen seura, i.a.) Opinnäytetyön on ajateltu lisäävän ja vahvistavan ylempien ammattikorkeakoulutusten työelämälähtöisyyttä (Tynjälä ym., 2006, s. 12–14).

Ammattikorkeakoulujen tekemän TKI-toiminnan tulee olla sekä työelämää kehittävää että aluekehitystä ja alueen elinkeinorakenteen uudistamista edistävää (L 932/2024 4. §). Diak on hakenut perusteita TKI-toiminnalleen sekä osallistavista tutkimus- ja kehittämismenetelmistä että yhteiskehittämisestä. Osallistavat menetelmät merkitsevät ammattikorkeakoulun, työelämätahojen ja palvelunkäyttäjien osallistumista tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Ne tarkoittavat myös toimintatutkimuksellisten lähestymistapojen soveltavaa käyttöä TKI-toiminnassa. Ammattikorkeakoulun koulutustehtävän näkökulmasta työelämän kehittämistarpeisiin ratkaisujen luominen monitoimijaisena yhteistyönä – ammattikorkeakoulun henkilöstö ja opiskelijat, työelämätahon työntekijät sekä palvelujen käyttäjät

– luo edellytyksiä työelämässä tarvittavan kehittämisosaamisen rakentamiseen. Työelämätahojen näkökulmasta yhteistyö ammattikorkeakoulujen kanssa merkitsee työelämän ongelmiin ja kehittämistarpeisiin ratkaisujen hakemista. (Keskitalo, 2015, s. 191–193; ks. Karvinen, 2015, s. 208; Määttä ym., 2023, s. 61.)

Osallistavaa TKI-toimintaa käytetään Diakin ylempien ammattikorkeakoulutusten opetuksessa ja ohjauksessa. Ylemissä ammattikorkeakoulutuksissa tehdään sekä oppimistehtäviä että opinnäytetöitä ottaen huomioon osallistavan TKI-toiminnan lähtökohdat. Oppimistehtävissä ja opinnäytetöissä painotus on työelämälähtöisessä kehittämisessä ja työelämää palvelevassa tiedon tuottamisessa. (Keskitalo, 2015, s. 193.) Myös ylempien ammattikorkeakoulutusten opiskelijoiden näkemys on, että heidän tekemänsä oppimistehtävät ja opinnäytetyöt palvelevat työelämää ja tuottavat merkityksellistä tietoa käytännön työstä ja toimivista työkäytännöistä sekä kehittämistarpeista (Kallinki ym., 2022).

Kuten edellä jo kerrottiin, ammattikorkeakoulujen koulutustoiminnan lähtökohtana on tutkimusperusteisuus. Sen erityislaatu muodostuu vankasta työelämälähtöisyydestä. Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen työelämälähtöisyyttä on arvioinneissa pidetty hyvänä. Koulutusten työelämälähtöisyyden tulee olla kuitenkin jatkuvana kehittämisen kohteena. (Konkola ym., 2021, s. 4; Toom ym., 2023, s. 4, s. 235, s. 237.) Sekä ammattikorkeakoulupedagogiikan tutkimusperusteisuutta että työelämälähtöisyyttä tarkastellaan tämän vuosikirjan muutamissa artikkeleissa eri näkökulmista. Näkökulmana on *ylempien ammattikorkeakoulututkintojen teemoitetut opinnäytetyöryhmät* ja niiden tarjoamat mahdollisuudet työelämän kehittämiselle. Näkökulmana on myös *Suomen evankelis-luterilaisen kirkon piirissä tehtävät barometrit ja pitkittäistutkimukset* sekä niiden asema ajankohtaisen tiedon tuottamisessa ja työelämän kehittämisessä. Lisäksi *analysoidaan ylemissä ammattikorkeakoulutuksissa tehtyjä opinnäytetöitä osallistavien tutkimusmenetelmien ja yhteistyön näkökulmasta*. Oman näkökulmansa muodostaa *kestävä kehitys ja ekososiaalinen työ -käsitteiden rakentumisen ja keskinäisen suhteen tarkastelu*.

### **Korkeakouluyhteistyö ylemissä ammattikorkeakoulutuksissa**

Ammattikorkeakoulujen keskinäinen yhteistyö on ollut ja on olennaista ylempien ammattikorkeakoulutusten suunnittelussa ja toteuttamisessa. Jo jatkotutkintokokeilun aikana Diak järjesti yhdessä Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa Perhehoitotyö mielenterveys- ja päihdeasiakkaan terveyden edistämässä -koulutusohjelmaa (Hakala, 2005, s. 4). Syyslukukaudella 2023 käynnistyi Tulkkaustoiminnan kehittäminen -ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kolmas toteutuskerta. Koulutusta järjestetään Diakin ja Humanistisen ammattikorkea-

koulun yhteistoteutuksena (Diak, i.a.-c). Yhteistyön lisäämistä ammattikorkeakoulujen kesken ja ammattikorkeakoulujen sekä yliopistojen välillä on kuitenkin vaadittu ylempien ammattikorkeakoulutusten kehityshistorian eri vaiheissa (esim. Kotila, 2006, s. 148).

Diak on tehnyt yhteistyötä ylempien ammattikorkeakoulutusten suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä kansallisten että kansainvälisten korkeakoulukumppanien kanssa. Kansainvälisten yliopistokumppanien kanssa tehtävä yhteistyö on toteutunut Diakin ylempissä ammattikorkeakoulutuksissa tyypillisesti kansainvälisenä opiskelija- ja opettajavaihtona sekä intensiiviseminaareina (Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työtä ja osaamista kehittämässä, 2015) mutta myös monipuolisempina koulutus-, tutkimus- ja kehittämissyhteistyönä (esim. Keskitalo ym., 2021).

Vuosina 2012–2014 Diak toteutti laajan ja intensiivisen terveystalan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämistyön yhdessä työelämätahojen ja korkeakoulukumppanien kanssa. Kehittämistyöhön osallistuivat Suomesta Diak ja Arcada ammattikorkeakoulu sekä Keniasta yliopisto (University of Eastern Africa, Baraton). Yhdessä korkeakoulujen kanssa työelämätahot osallistuivat ylempien ammattikorkeakoulutusten opetussuunnitelmatyöhön ja koulutusten toteutukseen sekä koulutusyhteistyön vanavedessä virinneeseen hankeyhteistyöhön. (Karvinen, 2015, s. 210, s. 213–214; myös Anjejo ym., 2013; Karvinen ym., 2013; Keskitalo, 2019.)

Viime vuosina on yleistynyt ristiinopiskelu. Ristiinopiskelulla tarkoitetaan korkeakouluopiskelijalle tarjottua mahdollisuutta suorittaa opintoja toisessa korkeakoulussa. Ylempien ammattikorkeakoulutusten välille Diak on tehnyt ristiinopiskelun sopimuksia muun muassa Kajaanin ammattikorkeakoulun ja Satakunnan ammattikorkeakoulun kanssa. (Diak, i.a.-b.) Diakin ja Itä-Suomen yliopiston välille on rakennettu laaja ristiinopiskelun mahdollisuus. Diakin Arvot, yhteisöt ja etiikka -ylempien AMK-koulutusohjelman vapaasti valittavista opintojaksoista osa toteutetaan yhteistyössä Itä-Suomen yliopiston teologisen osaston kanssa (Diak, 2023a). Työelämätahojen kanssa tehtävän yhteistyön tavoin korkeakouluyhteistyön tulee olla jatkuva kehittämisen kohde (Toom ym., 2023, s. 237).

Tässä vuosikirjassa on kolme esimerkkiä Diakin muiden korkeakoulujen kanssa tekemästä yhteistyöstä. Julkaisussa kuvataan *Diakin ja Itä-Suomen yliopiston yhteistyötä*, jota tehdään Diakonia, kasvatus ja merkitykselliset yhteisöt -opintokokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi kerrotaan *Diakin ja Humanistisen ammattikorkeakoulun keskinäisestä yhteistyöstä* Tulkkaustoiminnan kehittäminen -ylemmässä ammattikorkeakoulutuksessa. Julkaisussa kuvataan myös *Diakin ja*

*muutamien muiden korkeakoulujen yhteistyötä* Yhteiskunnallinen yritystoiminta -nimisen ylempään ammattikorkeakoulutuksen suunnitteluprosessissa.

## **Ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet työelämässä**

Ylempiä ammattikorkeakoulutuksia kuvaavissa teksteissä painottuu tarve vastata eri työalojen toimintaedellytysten, työkäytäntöjen ja ammatillisuuden muutoksiin ja luoda edellytyksiä eri ammattialoilla tarvittavan asiantuntijuuden uudistamiseen ja kehittämiseksi sekä johtamisosaamisen tuottamiseen (esim. Launonen, 2017, s. 60). Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilun käynnistyessä yli kaksikymmentä vuotta sitten niiden asema sekä tutkintojärjestelmässä että työmarkkinoilla oli epäselvä (Hakala, 2005, s. 3–4). Esimerkiksi Suomen evankelisluterilaisen kirkossa piirissä kuitenkin arvioitiin, että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen myötä voi syntyä uusi, johtavassa viranhaltijatehtävässä toimivien ryhmä kirkon tarpeisiin (Ryökäs, 2006, s. 150).

Tyypillistä on, että ylempään ammattikorkeakoulutuksen opiskelijaksi haetaan, jotta voidaan vahvistaa omaa työmarkkina-asemaa ja hakea työtehtäviä, joihin vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto (Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työtä ja osaamista kehittämässä, 2015). Tutkinnon suorittaminen luo valmiuksia vaativiin työelämän asiantuntija-, kehittämis- sekä johtotehtäviin. Tutkintojen profiilit kaipaavat kuitenkin selkiyttämistä sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksesta tehdyn arvioinnin perusteella. Esimerkiksi sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottamaa osaamista ja kelpoisuutta ei tunnusteta ja tunnusteta riittävästi työelämässä. (Konkola ym., 2021, s. 52, s. 74; ks. Valtioneuvosto, 2023, s. 66.) Kinon (2020) esittää sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon työmarkkina-asemaa käsittelevässä väitöstutkimuksessaan, että tutkinnon suorittaneet toivoivat itselleen edelleen uusia mahdollisuuksia työelämään ja uralla etenemiseen.

Ylempään ammattikorkeakoulutuksen opiskelijoiden näkemysten mukaan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon ei suhtauduta työpaikoilla samalla tavoin kuin yliopistossa suoritettuun maisteritutkintoon (Kallinki ym., 2022). Helsingin Sanomissa julkaistussa mielipidekirjoituksessa ylempään AMK-tutkinnon suorittanut ja yli kaksikymmentä vuotta erikoissairaanhoidossa työskennellyt henkilö kertoo työuralla etenemisen vaikeuksista: ”Olen hakenut omassa organisaatiossani lähiesihenkilön työtä, mutta toistuvasti haastatteluissa minulle ilmoitetaan, etten ole pätevä, koska minulla ei ole kokemusta esihenkilön työnkuvaan kuuluvien tehtävien – esimerkiksi työvuorolistojen – teosta. Avoimeen toimeen on lopulta valittu usein yksikössä pitkään työskennellyt sairaanhoitaja, jolla on amk-

koulutus”. Mieli-pidekirjoituksessaan henkilö kertoo aloittaneensa opinnot yliopistossa. (Helsingin Sanomat, 2023.) Pääsemiseen uuteen työtehtävään vaikuttavat monet asiat. Arene ry:n toiminnanjohtaja Ida Mielityinen (2021) pitää kuitenkin merkittävänä ongelmana sitä, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet kokevat, etteivät työnantajat arvosta heidän tutkintoaan.

Esimerkiksi korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategiassa korostetaan, että asiantuntijana kehittymisen ja pätevytyksen polkujen tulee olla selkeitä (OKM, i.a.-b, s. 5). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden asema työmarkkinoilla edellyttää selkeyttämistä. Työmarkkina-aseman paikantaminen vaatii valtiovallan, korkeakoulujen ja työmarkkinalaitosten sekä työntekijöiden yhteistyötä. Korkeakoulujen tulee kyetä eritasoisessa ja -laatuissa koulutustoiminnassaan määrittelemään, millaista asiantuntijuutta koulutuksessa tavoitellaan (Toom ym., 2023, s. 233).

Tässä Diakin vuosikirjassa tarkastellaan sekä oppimista että ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä ylemmissä ammattikorkeakoulutuksissa ja master-koulutuksissa. Oppimisesta kerrotaan yksilön, ryhmän, organisaation ja yhteiskunnan mutta myös yhteiskunnallisten yritysten rakentumisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opiskelijoiden opiskeluvalmiuksien moninaisuutta ja oppimistaitoja. Kuvauksen kohteena ovat myös ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opiskelijoiden urasuunnitelmat.

## **Tervetuloa Diak Master Schooliin**

Työelämän muutosten ennakointi ja niiden onnistunut johtaminen muutostilanteissa edellyttävät toimivaa yhteistyötä eri toimijatahojen ja toimijoiden kesken sekä taitoa kehittää työtä ja työympäristöjä yhdessä. Itsensä johtamista, muutosvalmiutta ja siihen liittyvää proaktiivisuutta on pidetty erityisesti korkeakoulusta valmistuneen osaamis- ja asiantuntija-alueina (OKM, i.a.-a; Moisio & Mäki, 2017). Diak Master School tarjoaa korkeakoulutetuille mahdollisuuksia edellä kuvatun kaltaisen ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Tässä Diakin vuosikirjassa painotus on ylemmissä ammattikorkeakoulutuksissa ja master-koulutuksissa. Diak Master Schoolin koulutuspalvelujen tarjonta on kuitenkin monipuolisempi. Siihen sisältyvät

- suomenkieliset ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot
- englanninkieliset master-tutkinnot
- ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tasoiset avoimen ammattikorkeakoulun opinnot
- erikoistumiskoulutukset ja

- laajat täydennyskoulutukset (esim. työnohjaajakoulutus) (Diak, 2023b, s. 4).

Diak Master School on rakennettu useiden korkeakoulutuksen asiantuntijoiden, Diakin profiilin mukaisten opetuksen kehittäjien ja kokemusasiantuntijoiden voimin (Diak, 2023b, s. 25). Tähän Diakin vuosikirjaan perehtymällä lukija voi luoda kokonaiskuvan Diak Master Schoolin rakentamisesta ja sisällöistä syksyllä 2023. Muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden, kirkon alan ja tulkkausalan ammattilaiset ovat tervetulleita Diak Master Schooliin lisäämään, laajentamaan ja syventämään ammatillista osaamistaan ja asiantuntijuuttaan työuran eri tilanteissa ja vaiheissa. Olet tervetullut!

## LÄHTEET

- A 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Anjejo, D., Karvinen, I. (ed.), Kinnunen, E-R., Lejonqvist, G-U., Njeru, M., Nyaundi, N., & Obey, J. (2013). *Master Degree in Global Health Care – The Curriculum*. (D Working papers 66). Diakonia University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-218-9>
- Diak. (23.2.2023a). *Diak ja Itä-Suomen yliopisto tekevät yhteistyötä uudessa YAMK-tutkinnoissa*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/diak-ja-ita-suomen-yliopisto-tekevät-yhteistyötä-uudessa-yamk-tutkinnoissa?publisherId=69818205&releaseId=69966792>
- Diak. (31.5.2023b). *Diak Master School -konsepti*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (julkaisematon konseptiasiakirja)
- Diak. (i.a.-a.). *Pedagogiikka*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/opintojen-suorittaminen/periaatteita/>
- Diak. (i.a.-b.). *Ristiinopiskelu*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/ristiinopiskelu/>
- Diak. (i.a.-c.). *YAMK-tutkinnot. Tulkaustoiminnan kehittäminen*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/hakeminen/koulutukset/yamk/tulkaustoiminnan-kehittäminen/>
- Diakonian tutkimuksen seura. (i.a.). *Diakoniabarometri*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.dts.fi/diakoniabarometri/>
- Hakala, P. (2005). Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista ylemmiksi ammattikorkeakoulututkinnoiksi. *Kristillinen kasvatustiedote*, 1/2005, s. 3–4.
- HS, Helsingin Sanomat. (6.10.2023). *Mielipide. Lukijan mielipide. Hoitotyön johtamisessa on todella parannettavaa*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009900432.html>
- Hyväri, S. (2022). Ylempien amk-tutkintojen opinnäytetöiden mentorointi TKI-hankkeissa. Teoksessa J. Helminen, S. Kajander-Unkuri & O. Vesterinen (toim.), *Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä. Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021* (s. 62–67). (Diak vuosikirja 1). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-395-7>
- Kallinki, M., Kosonen, K., Mattson, M., Perttula-Nevalainen, M., Piekkala, R., & Koski, A. (29.11.2022). YAMK-tutkinto palvelee työelämää. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022101862405>
- Karvinen, I. (ed.), Lejonqvist, G-B-, Kinnunen, E-R., & Njeru, M. (2015). *Love and forgiveness in the Global Community. Designing Master's Degree in the Global Health Care – Master of Health Care*. (D Working papers 64). Diakonia University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-209-7>
- Keskitalo, E. (2015). Osallistava tutkimus ja kehittäminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen TKI-toiminnan viitekehityksensä. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 191–206). (B raportteja 60). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Keskitalo, E. (21.3.2019). Osallisuus paranee yhteisöjä kehittämällä. Diakonia-ammattikorkeakoulu. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201903199226>
- Keskitalo, E. (2015). Tutkiva kehittäminen työelämäyhteistyönä – Esimerkinä terveysalan ylempien ammattikorkeakoulututkinnot. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 207–211). (B raportteja 60). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Keskitalo, E., Habiyakare, E., & Vanto, S. (toim.). (2021). *Universities and businesses co-creating sustainable communities for the future. Experiences and results from the BUSCO project*. (Diak Puheenvuoro



- 39). Diaconia University of Applied Sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-365-0>
- Keskitalo, E., Karvinen, I., Rissanen, T., Launonen, P., & Piironen, H. (2012). Kansallisen viitekehäksen kriteerit ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämisessä – esimerkkinä Diakonia-ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat. Teoksessa A. Töytäri (toim.), *Kebittyvä YAMK – Työelämää uudistavaa osaamista* (s. 63–75). (HAMKin julkaisuja 9/2012). Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kinos, S. (2020). *Sosionomit (ylempi amk) muuttuvilla työmarkkinoilla. Tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään, osaaminen ja toimintaympäristön haasteet* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 492). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8014-7>
- Konkola, R., Hauta-aho, H., Hiilamo, H., Karttunen, M., Niemi, J., Tuominen, M., Huusko, M., & Väätäinen, H. (2021). *Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi*. (Julkaisut 14:2021). Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sosiaali-ja-terveysalan-korkeakoulutuksen-arviointi>
- Kotila, H. (2006). Maistereita Diakonia-ammattikorkeakoulusta – Sosiaalialan ylempien ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelman tarkastelua. DTS, Diakonian tutkimuksen seura ry. *Diakonian tutkimus*, (2), s. 143–148. <https://journal.fi/dt/issue/view/7863/1288>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- L 411/2005. Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/2005411#Pidm46494958116976>
- L 645/2001. Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20010645>
- Latvus, K. (2006). Diakonian maisterit. DTS, Diakonian tutkimuksen seura ry. *Diakonian tutkimus*, (2), s. 141–142. <https://journal.fi/dt/issue/view/7863/1288>
- Launonen, P. (2017). Kirkon alan yamk-tutkinto uudistuu. *Diakonia*, (1), s. 60–61.
- Maassen, P., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M., Spaapen, J., Wiedenhofer, R., Kajaste, M., & Mattila, J. (2012). *From the bottom up. Evaluation of RDI activities of Finnish Universities of Applied Sciences*. (Publication of the Finnish Higher Education Evaluation Council 7:2012). The Finnish Higher Education Evaluation Council. [https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene\\_uas\\_rdi\\_evaluation.pdf](https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_uas_rdi_evaluation.pdf)
- Mielityinen, I. (14.10.2021). *Näkevätkö työntajat YAMK-tutkinnon arvon?* Arene ry. <https://arene.fi/ajankohtaista/nakevatko-tyoantajat-yamk-tutkinnon-arvon/>
- Moisio, A., & Mäki, K. (2017). Opiskeleva asiantuntija vai asiantuntijatyötä tekevä opiskelija? Työn opinnollistaminen osaamisen johtamisen tukena. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.). *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisuista, työkaluista ja vinkeistä* (s. 33–35). (Haaga-Helina julkaisut 6/2017). Haaga-Helina ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7225-88-2>
- Määttä, A., Paananen, R., & Koski, A. (2023). Työelämälähtöisyys monialaisen ja yhteensovittavan johtamisen YAMK-opinnoissa – yhteiskehittäminen lähtökohtana YAMK-tutkinnolle. Teoksessa J. Helminen (toim.), *DiakHub tutkii, kehittää ja vaikuttaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2022* (s. 54–71). (Diak vuosikirja 2). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-414-5>
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö. (i.a.-a). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle vision työkartta*. Saatavilla 5.2.2024 [https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA\\_V2.pdf](https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf)
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö. (i.a.-b). *Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030*. [https://okm.fi/documents/1410845/4392480/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia\\_1.0.pdf/22fd6ebf-1a3a-cdf3-b14d-4aa32bf2aaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia\\_1.0.pdf/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-4aa32bf2aaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf?t=1670581872127)
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö & OPH, Opetushallitus, (i.a.). *Ammattikorkeakouluissa suoritettut tutkinnot*. Saatavilla 19.10.2023 [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/)

Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20tutkinnot%20-%20amk.xlsb

Ryökäs, E. (2006). Mitä olisivat diakonian syventävät ammattiopinnot. DTS, Diakonian tutkimuksen seura ry. *Diakonian tutkimus*, (2)/ 2006, s. 149–153.

Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi*. (Julkaisu 22:2023). Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisu/korkeakoulupedagogiikan-tila-ja-uudistaminen-arviointi>

Tynjälä, P., Kekäle, T., & Heikkilä, J. (2006). Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Okkonen (toim.). *Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2* (s. 6–15). (HAMKin e-julkaisu 2/2006). Hämeen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-345-4>

Valtioneuvosto. (2023). *Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen kehittäminen -hanke. Loppuraportti*. (Valtioneuvoston julkaisu 2023:15). Valtioneuvosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-958-8>

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työtä ja osaamista kehittämässä. (24.8.2015). *Dinolehti*, (2). <https://dinolehti.fi/2015/08/ylemmat-ammattikorkeakoulututkinnot-tyota-ja-osaamista-kehittamassa/>

DIAK MASTER SCHOOLIN  
RAKENTAMINEN JA LÄHTÖKOHDAT

Merja Merasto, Arja Koski ja Minna Valtonen

# DIAK MASTER SCHOOLIN RAKENTAMINEN OKR-MALLIN AVULLA

*Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) vuoden 2023 strategisena tavoitteena oli luoda toimiva ja houkutteleva Master-tason (EQF7) koulutuskokonaisuus, Master School. Tässä artikkelissa kuvataan Diakin Master School -konseptin tuottaminen Diakin strategisen kehittämisen menetelmäksi valitun OKR (Objectives and Key Results) -mallin avulla. Konseptin kehittämisessä hyödynnettiin saatavilla olevaa tutkimustietoa, kansallisia ja kansainvälisiä kehittämisraportteja ja tunnistettuja hyviä käytänteitä. Näiden perusteella luotiin tilannekuva Diakin vallitsevasta tilanteesta ja vision kaltainen näkemys tavoitteltavasta tulevaisuudesta.*

## **Diakin Master Schoolin tavoitteet**

Konseptin kehittämistyö lähti näkemyksestä, että ylemmät AMK-tutkinnot muodostaisivat Master Schoolin ytimen. Samalla kokonaisuus sisältäisi hallinnollisesti myös muita koulutuksia, joissa tavoitteena on sellainen pitkälle erikoistunut osaaminen, joka määrittellään eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä (EQF) tasolle 7. (Ks. esim. Opetushallitus i.a.) Diak Master School -kehittämistyö käynnistettiin asettamalla selkeät ja osin konkreettiset tavoitteet strategisen ohjelman vaikutuksille ja pidemmän aikavälin vaikuttavuudelle. Strategisen aikajänteen tulostavoitteet tiivistyivät Diakin hallituksen ja johtoryhmän päätöksellä Diakin vetovoiman ja prosessitehokkuuden indikaattoreihin: hakijamäärät ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin ja jatkuvan oppimisen Master-tason opintokokonaisuuksiin kasvavat, määräajassa valmistuminen ylemmistä AMK-tutkinnoista tehostuu, opiskelijapalaute paranee, työelämäyhteydet vahvistuvat ja taloudellinen panostus saa aikaan enemmän tuotoksia.

Kehittämisprosessille luotiin tavoitteet, joiden toteutuminen katsottiin olennaiseksi Diak Master Schoolin kannalta ja jotka edistävät Diakin koulutustarjonnan monipuolistamista ja kilpailukykyä korkeakoulumaailmassa. Työskentelyä siivitti näkemys, että opiskelijat, yhteistyöverkoston työelämätoimijat ja Diakin henkilöstö hyötyvät kehittämistyön kuvauksesta ja ideoiden konkretisoinnista.

Kehittämisosuudelle asetettiin seuraavat tavoitteet:

- Palveluiden määrittely: mitä palveluita Master School -kokonaisuuteen sisällytetään.
- Kehittämiskohteiden tunnistaminen: nykyisten ylempien AMK-tutkin-tojen, erikoistumiskoulutusten ja muiden niihin liittyvien palveluiden kehittämistarpeet.
- Johtamisen selkiyttäminen: johtamisen, toteutusten, kehittämisen ja tukipalvelujen roolien, vastuiden ja prosessien selkiytys.
- Kohderyhmien ja brändin kirkastaminen: Diakin ylempien AMK-tutkin-tojen, erikoistumiskoulutusten ja muiden niihin liittyvien palvelui-den kohderyhmät, Diakin tarjonnan osuvuus ja Diakin brändimielikuva.
- Kumppanien sitouttaminen: Diakin kumppaneita, kuten yhteistyökor-keakouluja ja työelämäkumppaneita, sitoutetaan tiiviimmin mukaan Master School -konseptin toteuttamiseen.
- Kilpailukyvyyn, kustannustehokkuuden ja tuloksellisuuden varmistami-nen: Master Schoolin toiminnan kilpailukyvyyn, kustannustehokkuu-den ja tuloksellisuuden tarkastelu, kehittäminen ja varmistaminen.

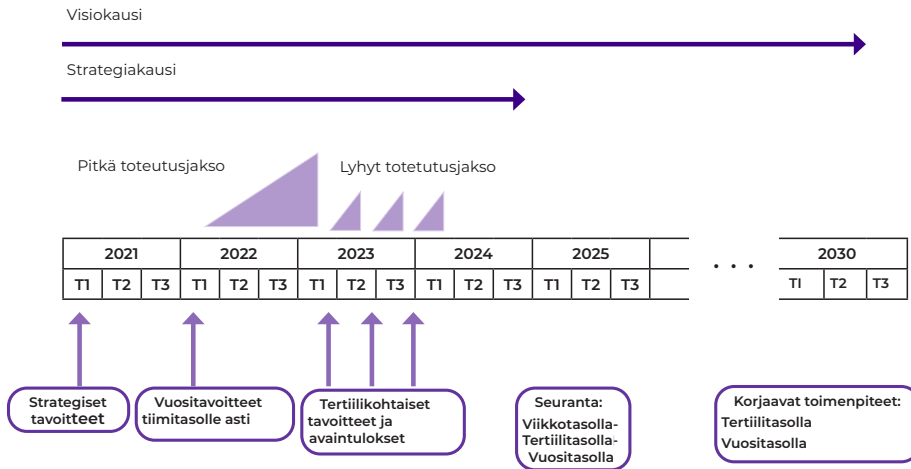
### **OKR-malli Diak Master Schoolin kehittämisosuudissa**

Diak Master Schoolin kehittämistyö toteutui OKR-mallia soveltaen. OKR-mallin perushypoteesi on, että se tarjoaa strategisen muutoksen johtamiseen ketteryyttä ja nopeutta, tehostaa aikaansaamista sekä auttaa tunnistamaan, milloin suuntaa on muutettava (Hämäläinen & Sora, 2020).

Miten OKR-malli sitten toimii? OKR-mallin mukaan työskennellessä on olen-naista, että strategisten valintojen perusteella johdetut konkreettiset, laadullisesti kuvutatut tavoitteet priorisoidaan ja työskennellään priorisoitujen tavoitteiden mu-kaisesti. OKR-työssä tavoitteet on vaiheistettu pitkän aikavälin vuositavoitteisiin (strategiset tulosindikaattoritavoitteet) sekä lyhyen aikajakson vuosikolmanneksen (jatkoissa tertiili) tavoitteisiin (kiteytetyt tavoitteet) ja niiden saavuttamista kuvaa-viin, määrällisiin ja mitattaviin avaintuloksiin, jotka kertovat, miten työskentely etenee kohti tavoitteita. (Stray ym., 2021; Hämäläinen & Sora, 2020.) Tavoittei-den toteumista ja onnistumista arvioidaan säännöllisesti. OKR-mallilla tarkoite-taan tässä teoriaa ja OKR-työllä tavoitteita ja avaintuloksia. Niihin perustuu myös OKR-työn voima, sillä OKR ohjaa siihen, mitä pitäisi saada aikaan. (Hämäläinen & Sora, 2020, s. 23–44.)

Hämäläinen ja Sora (2020, 23) kannustavat OKR-mallin käyttäjiä sovelta-  
maan mallia rohkeasti kuhunkin organisaatioon sopivaksi. Diakin OKR-mallin  
keskeisten elementtien suhde toisiinsa on tiivistetty Kuviossa 1.

## OKR-mallin keskeiset elementit



Kuvio 1. Diakin OKR-mallin mukaiset keskeiset elementit

OKR-mallissa tavoitteet ja avaintulokset muodostetaan toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Säännöllisesti tarkastellaan, miten onnistuttiin tavoitteiden määrittelyssä ennen uuden toteutusjakson alkamista ja miten tulokset saavutettiin edellisellä toteutusjaksolla. OKR-työn menestymisen ehtona on systemaattinen, säännönmukainen ja kurinalainen toiminta. Vaikka se tuntuisi alussa työläältä, yhdenmukainen toimintatapa tunnistaa parhaat käytännöt. (Hämäläinen & Sora, 2020).

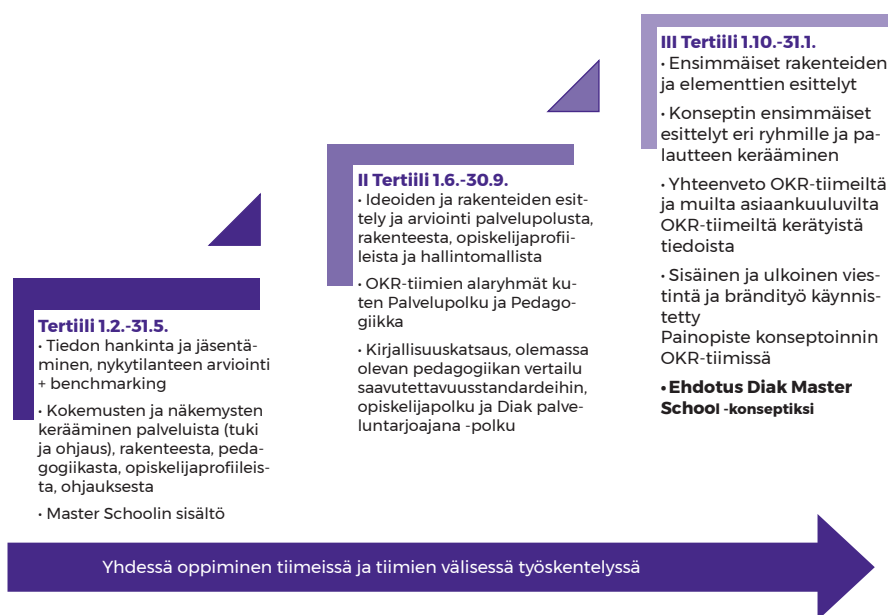
OKR-prosessissa on keskeistä määritellä selkeästi OKR-roolit. Diakissa nämä ovat:

- strategiajohtaja, joka omistaa OKR-mallin (käsite “omistaja” on OKR-mallissa käytetty käsite, sillä tarkoitetaan kokonaisvastuussa olevaa tahoaa),
- strategisten muutosohjelmien omistajat eli Diakin johtoryhmän jäsenet,
- ohjelmista johdettujen OKR-tiimien vetäjät ja tiimiläiset,
- OKR-menetelmän tukihenkilöt, soihdunkantajat.

Omistajilla on vastuu siitä, että strategiset tavoitteet toteutuvat, ja he mahdollistavat OKR-tiimien työn. OKR-tiimit on muodostettu Diakin henkilöstöstä kunkin OKR-ohjelman ympärille. Tiimien tehtävänä on asettaa tertiilitavoitteet ja avaintulokset sekä valita ne tehtävät, joilla tavoitteisiin ja tuloksiin päästään. Soihdunkantajat ovat ryhmä, joka tukee tiimejä tavoitteiden toteuttamisessa. Lisäksi soihdunkantajien vastuulla on kouluttaa ja perehdyttää niin uusia kuin kokeneitakin OKR-toimijoita. Diakin koko henkilöstö on osallistunut OKR-valmennuksiin, mutta tiimeissä työskentelee kerrallaan osa henkilöstöstä.

Diakin hallitus asetti Diak Master Schoolin konseptin kehittämisajaksi yhden vuoden. OKR-malli tuki kehittämistyön toteuttamista annetussa aikataulussa. Samalla Diakin johtoryhmä halusi seurata ja arvioida, miten OKR-mallin mukainen kehittämistyö onnistuisi monitahoisen ja kompleksisenkin strategisen muutoshjelman aikaansaamisessa.

Kehittämistyö käynnistyi 1.2.2022 ohjelmajohtajien ja OKR-kehittämistiimiin valittujen henkilöiden aloitustapaamisella. Ohjelmajohtajien päätöksen mukaisesti OKR-mallin mukainen työskentely toteutui kolmessa tiimissä: 1. Master School Arviointitutkimus, 2. Master School Palvelukuvaus ja 3. Master School Konseptointi. Kunkin tiimin tiimivetäjät ja ohjelmajohtajat muodostivat koordinaatioryhmän, jota Master School Konseptointi -tiimin vetäjä koordinoi. Kuviossa 2 on selkeytetty OKR-mallin mukaisen tertiileihin jakautuvan työn eteneminen ja keskeiset tertiilitavoitteet.

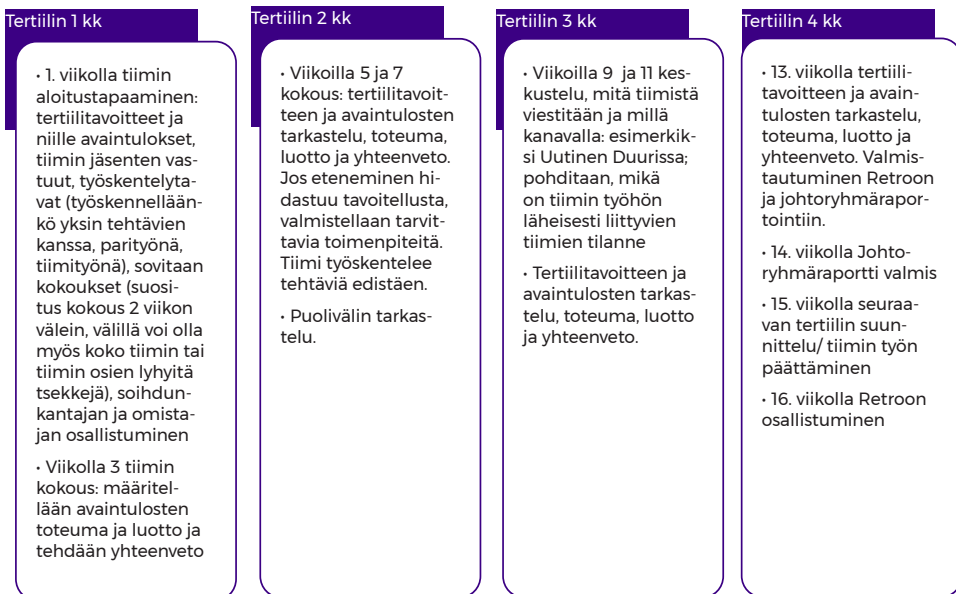


Kuvio 2. Diak Master Schoolin kehittämisprosessi ja jaottelu tertiileihin vuoden 2022 aikana

Diak Master School Arviointitutkimus -tiimin (jatkossa Arviointitutkimus) työ keskittyi täysin ensimmäiselle vuosikolmannekselle, koska tilannekuvan muodostaminen oli välttämätön edellytys muiden tiimien työskentelylle. Tiimin työ päättyi ensimmäisen tertiilin lopussa. Diak Master School Palvelukuvaus (jatkossa Palvelukuvaus) -tiimi käynnisti myös työnsä ensimmäisessä tertiilissä perehtymällä palvelumuotoiluun yhteiskehittämisen metodina ja tiimin työ painottui toisen tertiilin ajalle. Diak Master School Konseptointi -ryhmä (jatkossa Konseptointi) käynnistyi toisessa tertiilissä ja konsepti valmistui kolmannen tertiilin päätteeksi. OKR-mallin mukainen tiimien yhteistyö, reflektio ja tavoitteiden täsmennys toteutettiin koordinaatioryhmän tuella.

Kuviossa 3 on kuvattu yhden geneerisen tertiilin aikana toteutuva tiimin työskentelyvaiheiden prosessi. Tiimin työn edistyminen sovitussa aikataulussa pohjautui tarkkaan tehtäväsuunnitteluun ja koordinaatioon sekä sovittujen tehtävien toteuttamiseen aikataulun mukaisesti. OKR-käsite retro, retrospektiivi, on tiimin työskentelyn vaihe, joka toteutuu tertiilin päättyttyä. Tällöin retrotilaisuudessa katselmoidaan ja tarkastellaan tehtyä työtä suhteessa tavoitteisiin, arvioidaan oman tavoiteasetannan onnistuneisuutta ja tulosten saavuttamista. Tilaisuudessa jaetaan myös prosessista tiimin oppimiskokemuksia, joiden pohjalta työtä jatketaan.

## Tiimin työkulku tertiilin aikana



Kuvio 3. Tiimin työskentelyvaiheet tertiilin aikana



## **Yhteiskehittäminen OKR-työn tukena**

OKR-mallissa on hyvin vähän sääntöjä. Keskeistä kuitenkin on, että sovitusta toimintamallista pidetään kiinni. Diakin strategisena valintana on ollut yhteiskehittäminen työryhmien toimintamallina. Tämän vuoksi yhteiskehittämistä pidettiin tärkeänä myös Master Schoolin luomisessa. Diakin OKR-prosessissa oleellista oli opiskelijoiden osallistumisen mahdollistaminen.

Diakissa yhteiskehittäminen tukee tasavertaista osallistumista. Yhteiskehittäminen on organisaatioissa laajemmin liitetty yhteisinnovointiin, jossa kaikkien osallistujien tieto, osaaminen, näkemykset ja kokemukset ovat rakennusaineita uusiin ratkaisuihin (vrt. Keskitalo, 2021, s. 17). Tavoitteena on tuoda osapuolten erilaiset osaamiset ja näkökulmat yhteen. Sitä voidaan tehdä missä tahansa fyysisessä tai virtuaalisessa toimintaympäristössä. Kehittämisen kohteena voi olla hyvinkin erilaisia asioita, kuten esimerkiksi strategia, arvo, tuote, palvelu, tilaratkaisut, liikeidea tai toimintatavat.

Diakin OKR-työssä edetään tekemällä eli ideoista edetään nopeasti konkreettiseen tekemiseen ja kaikilla on lupa kokeilla ja epäonnistua ja samalla oppia. Ajatuksena on, että pienten kokeilujen kautta on mahdollista päästä suuriinkin tavoitteisiin. Viestintä ja läpinäkyvyys sekä selkeä vastuunjako edistävät kokeiluja ja tekemällä etenemistä.

Yhteiskehittämistä edistävät erilaiset työskentelymenetelmät, kuten digitaaliset alustat ja palvelumuotoilu. Diakin Master Schoolin kehittämisen aikataulu asetti rajoituksia valittaville menetelmille. Menetelmän täytyi olla aikaan ja paikkaan sitomaton, mutta samalla vuorovaikutusta ja reflektiota tukeva. Diakin organisaatio on ollut perustamisestaan saakka sijoittuneena useille paikkakunnille ja kampuksille, joten sähköisten ja digitaalisten menetelmien hyödyntämisestä on tullut tuttu toimintatapa sekä henkilökunnalle että opiskelijoille. Diak Master Schoolin OKR-tiimit valitsivat yhteiskehittämisen tueksi Howspace R -digitaalisen alustan. Palvelukuvaus-tiimi täydensi omaa työtään ulkopuolisen palvelumuotoilun asiantuntijan tuella. Taulukkoon 1 on tiivistetty tiimien käyttämät yhteiskehittämisen tavat kussakin OKR-työn tertiilissä.

Taulukko 1. Diak Master Schoolin OKR-työssä käytetyt yhteiskehittämisen menetelmät

Tietoperusta: opiskelijan polun ja koulutuksen tuottajan polun mukaan jäsennetty tietoaineisto.					
Diak Master School ohjelman tiimit	Tertiili	Menetelmä	Osallistujat	Kehittämisen kohde	Kehittämisen tulos
Arviointitutkimus	I	Yhteiskehittäminen digitaalisella alustalla	1. Yliopettajat, opiskelijat 2. Koulutuksen ja oppimisen palvelujen henkilöstö	1. MS:n käsite ja organisaatio tietoperustan tuottaman tiedon mukaan (rekisteri & haastattelutieto). Kuu- si erilaista organisoitumisen mallia. 2. MS:n käsite ja MS:n organisaatio yliopettajien ehdotuksen mukaan: MS:n käsite ja kolme MS:n organisoitumismallia. Jatkuvan oppimisen käsite ja organisoitumismalli.	Tiivistetty esitys MS:n käsitteestä. Ehdotus MS:n organisoitumisesta omaksi kokonaisuudekseen. Ei selkeää organisoitumismallia. Jatkuvan oppimisen käsite ja organisoituminen sai kuvasehdotuksia, jatkostyöskentely siirtyi toiselle OKR-tiimille.
Palvelukuvaus	II	Yhteiskehittäminen palvelumuotoilulla ja digitaalisella alustalla	1. OKR –tiimi 2. OKR-tiimi 3. Diakin henkilöstö ja opiskelijat	1. Opiskelijan polun vaiheet ja kontaktipisteet. 2. Kuuden opiskelijakohortin tunnistaminen. 3. Opiskelijan polun ja opiskelijakohorttien validoiminen.	Opiskelijan polun kuvaus valmis. Kuuden kohortin eroavat ja yhtenevät tunnistuspisteet kuvattu.
Konseptointi	III	Yhteiskehittäminen digitaalisella alustalla	1, Diakin henkilöstö, sidosryhmät ja opiskelijat 2. Diakin henkilöstö, sidosryhmät ja opiskelijat	1. MS:n pedagogiset valinnat 2. MS:n konseptin käsikirjoitus	Pedagogisten valintojen vahvistaminen ja valtaistuminen toteutui. MS:n konseptin käsikirjoituksen tunnettuus parani.

## **Master School -konsepti OKR-työn tuloksena**

OKR ei takaa sitä, että strategia ja siitä nostetut tavoitteet olisivat parhaat ja vaikuttavimmat. Se ei myöskään korvaa sitä, jos organisaation johtaminen ja osaaminen eivät ole kunnossa. OKR-työ antaa kuitenkin organisaatiolle nopeasti palautteen siitä, saadaanko tavoitteita toteutettua ja alkavatko toteutukset vaikuttaa odotetulla tavalla. OKR perustuu jatkuvaan oppimiseen, mikä antaa johdolle signaaleja siitä, miten kehittää omaa toimintaansa ja miten antaa OKR-tiimille tukea autonomiseen työhön ja valintojen tekemiseen. OKR vahvistaa organisaation muutoskyvykkyyttä, mutta sitä tulee myös tietoisesti ja tavoitteellisesti kehittää. (Hämäläinen & Sora, 2020). Diakin Master Schoolin kehittämisessä OKR-malli ja mallin mukainen OKR-työ auttoivat saavuttamaan strategiset tavoitteet suurelta osin. OKR-mallissa hyvänä tuloksena pidetään 80 prosentin tasolla saavutettuja tavoitteita. Arviomme mukaan saavutimme tämän tason. Seuraavassa kuvataan, mitä työllä saatiin sisällöllisesti aikaan.

## **Diak Master School toimintaympäristönä**

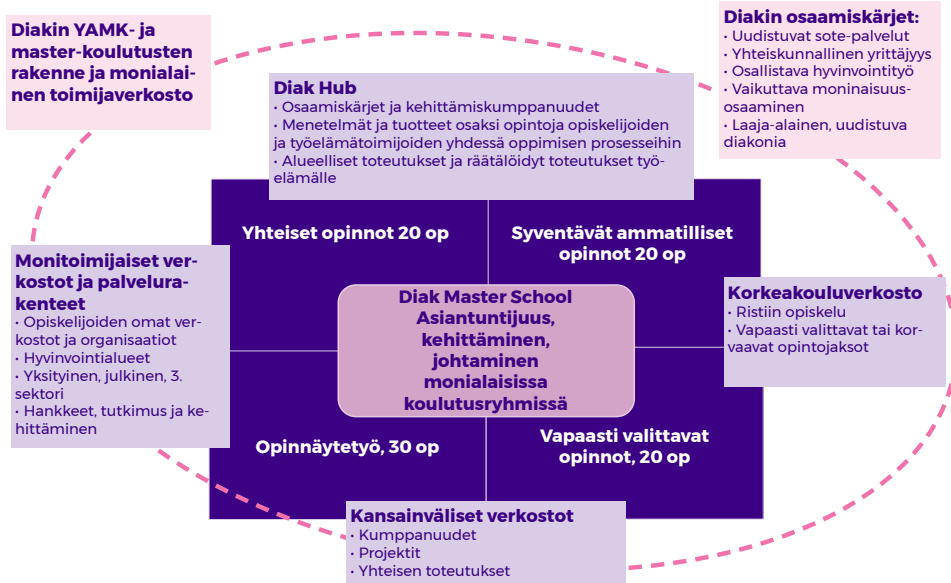
Diak Master School -kokonaisuuteen kuuluu soveltuvin osin kaikkia seuraavia toimintoja:

- suomenkieliset ylemmät AMK-tutkinnot
- englanninkieliset master-tutkinnot
- ylempään AMK:n tasoiset avoimen amk:n opinnot
- erikoistumiskoulutukset sekä
- laajat täydennyskoulutukset (esim. työnohjaajakoulutus).

Diak luo ja ylläpitää pitkäaikaisia, kunnioitukseen ja vastavuoroisuuteen perustuvia kumppanuuksia, joten kumppanuuksien sisällyttäminen osaksi Master School -konseptia on ensiarvoista. Kumppaneiden kanssa on mahdollista lisätä molempien osapuolten kyvykkyyksiä, tuottaa uusia mahdollisuuksia toimintaedellytysten kehittämiseen ja parantaa merkittävästi osapuolten asemaa suhteessa toimintaympäristön haasteisiin. Diak Master School tarjoaa kumppaneilleen tutkimus-, kehittämis-, innovaatio- ja osaamisen kehittämisen palveluja sote-, kirkon ja tulkkauksen aloilla.

Keskeistä uusien ylempien AMK-tutkintojen kehittämisessä ovat luontevat ja toimivat kumppanuudet yhden tai useamman korkeakoulun kanssa. Uusia ylempien AMK-tutkintojen avauksia tehdään myös yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta sekä Diakin profiilin ja eri osaamiskärkien mukaisen koulutus- ja palvelutarjonnan muodostamiseksi. Uusien avauksien toteutumisen realistisuus riippuu

vahvasti Diakissa olevasta osaamisesta, mahdollisesta erillisrahoituksesta sekä mahdollisuudesta yhteisten opintojen (20 op) liittämiseen uuteen ylempään tutkintoon. Edellisten lisäksi korkeakouluverkostossa on toimivia käytäntöjä vapaasti valittavien opintojen osalta (esim. Campus Online ja ristiin opiskelusopimukset eri ammattikorkeakoulujen välillä). Kuviossa 4 on kuvattu Diak Master School toimintaympäristönä.



Kuvio 4 Diak Master-Schoolin organisoituminen ja johtajuus

## Diak Master Schoolin organisoituminen ja johtajuus

Korkeakouluilla on tärkeä asema länsimaisessa kulttuurissa. Mitä vahvemmin toiminta on tutkimuspohjaista, sitä erityisempää on korkeakoulun johtaminen. Ylemmät AMK-tutkinnot edustavat ammattikorkeakoulujärjestelmässä korkeinta opetusta, ja niihin kytkeytyvät ammattikorkeakoulun vahvuudet TKI-toiminnassa. Diak Master Schoolin johtamisen kannalta tämä tarkoittaa erityisyyttä verrattuna muiden alojen toiminnan johtamiseen. (Virtanen, 2020, s. 306.)

Korkeakouluissa johtamiseen kuuluu hallinnollisen ja juridisen näkökulman lisäksi pedagoginen johtaminen. Vaikka pedagoginen johtajuus kattaa hyvin laajan alueen (af Ursin, 2012, s. 97), Diak Master Schoolin kohdalla se viittaa ennen kaikkea opetus- ja ohjaustyön keinojen ja tapojen jatkuvaan kehittämistyöhön ja tämän yhteiskehittämisen johtamiseen. Myös dialoginen muutospedagogiikka on osa pedagogista johtamista, sillä se antaa opetustyölle, sen kehittämiseksi

ja oppimiselle Diakin profiilin mukaista suuntaa ja perusteluja eri pedagogisille ratkaisuille.

Ammattikorkeakoulut toimivat muuttuvassa toimintaympäristössä, jossa sekä työelämän että korkeakoulujen toimintaympäristöissä etsitään jatkuvasti uusia, organisaatioiden ja monialaisten verkostojen resilienssiä tukevia ja edistäviä ratkaisuja. Muutostilanteissa erityisesti henkilöstön ja tiimien johtamisessa korostuu kuunteleva ja dialogia tukeva johtaminen. Yhdessä kehittäminen ja ratkaisujen löytäminen työyhteisössä luo parhaimmillaan kokemuksen oman osaamisen ja työn merkityksellisyydestä sekä osallisuudesta työyhteisössä. Diak Master Schoolin henkilöstön johtamisessa on huomioitava monitieteisen yhteisön toiminnan mahdollisuudet, tieteiden välisen vuoropuhelun tukeminen sekä jokaisen toimijan asiantuntijuuden kehittyminen. Johtamisella rakennetaan ja tuetaan yhteiskehittämisen foorumeita, joissa tehdään onnistumisia näkyväksi ja tunnustetaan kehittämistarpeita. Viime kädessä on kyse ihmisten johtamisesta.

Arviointitutkimustiimi nosti tuloksissaan esille selkeän johtamisrakenteen tarpeen. Diak Master Schoolille toivottiin johtajaa, esihenkilöä, päällikköä, joka vastaa kokonaisuuden organisoinnista, kehittämisestä ja tavoitteellisesta työskentelystä. Tärkeänä pidettiin myös osaamisen johtamista, resurssien suunnittelua ja oikeaa kohdentamista. Tämä edellyttää manageriaalista johtamista leadership-johtamisen rinnalla.

OKR-työskentelyn kautta syntyi ehdotus henkilöstön järjestäytymisestä Diak Master School -tiimiksi. Ehdotuksen ja Diakin hallinnon päätösten perusteella Diakiin syntyi Master School, jossa määriteltiin toiminnan rakenne, toimijoiden vastuut sekä roolit.

OKR-prosessin ja johdon päätösten myötä kirjattiin keskeiset toimintaa ohjaavat linjaukset Diak Master Schoolin käynnistyessä. Diak Master Schoolia johtaa pedagogisesti pätevä jatkokoulutettu koulutus- ja tutkimuspäällikkö, joka toimii esihenkilönä. Koulutus- ja tutkimuspäälliköltä edellytetään kyvykkyyttä muutostojohtamiseen. Diak Master School -tiimi sijoittuu Diakin organisaatiossa koulutuksen tulosalueelle, ja tiimiin kuuluvat tai sen kanssa läheisesti työskentelevät seuraavat asiantuntijat:

- yliopettajat ja jatkokoulutetut lehtorit, joiden työn painopiste on Diak Master Schoolin piiriin kuuluvissa koulutuksissa,
- erikoistumiskoulutuksista vastaava/vastaavat yliopettajat tai jatkokoulutetut lehtorit,
- kaksi Diakin palveluksessa työskentelevää monimuotopedagogiikan asiantuntijaa,

- Oppimispalvelut-tiimiin kuuluvat opinto-ohjaajat ja koulutussuunnittelijat, joiden työpanos suuntautuu ylempiin AMK-tutkintoihin.

Diak Master School -tiimin lisäksi tärkeä merkitys on laajemmalla, noin kaksi kertaa lukukaudessa kokoontuvalla foorumilla. Tähän kokoonpanoon kuuluvat kaikki ne Diakin henkilöstön jäsenet, joiden työtehtävissä on Diakin ylempiin tutkintoihin liittyviä tehtäviä. Opetushenkilöstön lisäksi tämä tarkoittaa ylempien tutkintojen parissa työskenteleviä erityisasiantuntijoita, informaattikkoja sekä viestintä- ja tukipalveluiden henkilöstöä. Tapaamisten teemoittelulla ja hyvällä etukäteisvalmistelulla saadaan työskentelyyn tehokkuutta ja selkeyttä. Tiedon jakamisen rinnalla nämä kokoukset mahdollistavat opiskelun ja opetuksen menettelmien yhteisen pohdinnan ja niitä koskevien yhteisten ratkaisujen tekemisen. (Diak Master School -konsepti, 2023.)

Tammikuun alussa 2023 voimaan tulleen organisaatiouudistuksen mukaisesti Diak Master Schoolin päällikkö ja tiimi sijoittuvat koulutuksen tulosalueelle. Jatkokehittämisessä tulee kuitenkin varmistaa yhteys Diakin TKI-toimintaan. On huolehdittava työelämälähtöisyyden, tutkimuksen sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisen kytkeytymisestä ylempien tutkintojen opetukseen. Myös TKI-toiminnan asiantuntijatehtävissä työskenteleviä jatkokoulutettuja tulee voida hyödyntää jatkossakin ylempien tutkintojen kehittämisessä ja toteuttamisessa.

Diak Master School ja sen toimijat muodostavat parhaimmillaan kokonaisuuden, jossa on mahdollistettu opiskelijoiden opetus-, ohjaus- ja tukipalveluasiantuntijoiden välinen sujuva yhteistyö. Asiantuntijatiimien ja yhdyspinnoilla tapahtuvan työskentelyn johtamisessa korostuu Diakin strategian mukaisesti valmentava ja itseohjautuvuutta tukeva johtajuus yhteisesti sovituissa toiminnan rakenteissa ja yhteistyön foorumeilla.

Diak Master Schoolin johtamisessa huomioidaan myös tutkintotavoitteiden mukainen johtaminen. Korkeakouluille asetetut tulostavoitteet muodostuvat neuvotteluissa opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) kanssa. OKM:stä saata-va rahoitus edellyttää määrällistä ja laadullista ennakkointia. Diak Master Schoolin johtamisessa on kyse selkeästä rakenteellisesta muutoksesta, jonka seuranta, arviointi ja laadunhallinta järjestetään systemaattisesti Diakin laatujärjestelmän mukaan.

Master Schoolin markkinointi linkittyy vahvasti Diakin brändityöskentelyyn, joka valmistuu vuoden 2023 aikana. Arviointitutkimustiimi teki keväällä 2022 mallinnusta Diak Master Schoolin toiminnan kokonaisarviointista ja kehittämisen seurannasta. Vuoden 2023 aikana käynnistetään Diak Master Schoolin kustannus-hyötyanalyysi, jonka tavoitteena on tehdä näkyvämmäksi tulosten ja myös

kustannusten muodostumista sekä tukea tiedolla johtamista. Lisäksi arviointitutkimustiimi esitti aihiota siitä, miten muutoksen mittaaminen mahdollistetaan. Diak Master School vahvistaa laadulliset ja määrälliset mittarit siitä, miten tavoitellussa muutoksessa on onnistuttu. Lisäksi pidetään hyvänä OKR-työn pohjalta Diak Master Schoolille sisäisen auditoinnin käynnistämistä ensimmäisen toimintavuoden aikana.

### **Kohti kestävää tulevaisuutta**

Diak Master School -konseptia on rakennettu useiden korkeakoulutuksen asiantuntijoiden, Diakin profiilin mukaisen opetuksen kehittäjien ja kokemusasiantuntijoiden voimin. Yhteistyöllä Diak Master School myös lanseerataan ja sen eri kehittämiskohteita seurataan, ja näin viedään Diakonia-ammattikorkeakoulun ylempiä AMK-tutkintoja kohti laadukasta oppimista ja edistynyttä osaamista.

Diakin strategiaprosessissa OKR-malli on tuonut Diak Master Schoolin kehittämistyöhön selkeän rakenteen ja askeleet prosessissa, joka on ollut yhteistoinnillinen. Opiskelijoiden rooli on ollut tärkeä: monipuolinen arviointitieto, opiskelijapalaute, vuorovaikutukselliset tilanteet ja palvelumuotoiluprosessi ovat mahdollistaneet opiskelijälähtöisen kehittämistyön. Tärkeä merkitys prosessissa on ollut Diakin laajalla yhteistyöverkostolla. Esimerkiksi kumppanikorkeakouluilta ja työelämäkumppaneilta on kehittämisprosessin aikana saatu tietoa ja palautetta, joiden pohjalta on voitu jäsentää konkreettisia tavoitteita ja avaintuloksia.

On tärkeää, että yhä useampi voisi päästä korkeakoulutukseen. Tämän lisäksi kaikilla sinne pääsevillä tulisi olla mahdollisuus oppia tietoja ja taitoja, jotka ovat merkityksellisiä, syvällisiä ja antavat valmiuksia tulevaisuuteen (Annala, 2023). Diak Master School voi sekä yhteisöllisenä toimijana että oppimisympäristönä olla merkittävä jatkuvan oppimisen, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan edistäjä muuttuvassa työelämässä nyt ja tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Annala, H. (2023). Eye on TAMK 2023 – Teaching & Education track. *TAMK International blog*. Tampere University of Applied Sciences. <https://blogs.tuni.fi/tamk-international/eye-on-tamk/eye-on-tamk-2023-teaching-education-track/>
- Diak Master School -konsepti 1.1. Diakin vuoden 2023 strategisten ohjelmien mukaisesti toteutettu konseptointi Diak Master Schoolista. (Asiakirja tekijöiden hallussa.)
- Hämäläinen, J. & ja Sora, H. (2020). *Strategia arkeen OKR-mallilla: käytännönläheinen opas OKR-mallin käyttöönottoon*. Kauppakamari.
- Keskitalo, E. (2021). Yhteiskehittämisen tausta ja käsite. Teoksessa E. Keskitalo & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Yhteiskehittämällä ratkaisuja sote-palveluihin. Kansalaiset ja palvelunkäyttäjät mukaan kehittämiseen* (s. 12–22). (Diak Työelämä 25). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-392-6>
- Opetushallitus (i.a.). *Tutkintojen viitekehykset*. Saatavilla 24.11.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset>
- Stray, V., Moe, N. B., Vedal, H., & Berntzen, M. (2021). *Using Objectives and Key Results (OKRs) and Slack: A Case Study of Coordination in Large-Scale Distributed Agile*. <https://doi.org/10.36227/techrxiv.16892161.v1>
- af Ursin, K. (2012). ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja* (s.79–104). Kansanvalistusseura.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 21–25). Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>



Arja Koski, Merja Merasto ja Minna Valtonen

## DIAK MASTER SCHOOLIN PEDAGOGISIA RATKAISUJA YHTEISKEHITTÄMÄLLÄ

*Diak Master Schoolin pedagogiset ratkaisut pohjautuvat sekä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskeville yleisille linjauksille että Diakin dialogiselle muutospedagogiikalle. Samalla ne ottavat huomioon työelämässä tapahtuvat muutokset, jatkuvan oppimisen periaatteen sekä ylempään AMK-tutkintoon hakeutuvien opiskelijoiden moninaisuuden. Artikkelin luo kuvaa näistä lähtökohdista sekä OKR-työskentelyyn toteutuneesta pedagogiikan tarkastelusta. Prosessissa liitettiin yhteen Arviointitiimin tuottama kokonaiskuva Diakin ylempien AMK-tutkintojen onnistumisista ja kipukohdista, kirjallisuuskatsauksella hankittu tutkimustieto sekä yhteiskehittämällä tuotetut opetuksen ja ohjauksen ratkaisut.*

### **Lähtökohtia pedagogiikan kehittämiseksi Diak Master Schoolissa**

Yleisesti pedagogiikkaa voi määritellä käsityksenä siitä, miten kasvatus tai opetus tulisi järjestää. Korkeakoulupedagogiikkaa kuvataan toimintana ja tapoina ohjata oppimista siten, että korkeakoulutuksen ominaislaatu tulee esille opetuksessa ja oppimisessa (Toom ym., 2022, ks. myös Toom ym., 2023). Ammattikorkeakoulujen tehtävä on tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä tuottaa opetusta, joka perustuu erityisesti työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin. (L 932/2014, 4 §). Ylempään AMK-tutkintoon hakeutuvat jo työelämässä olevat, ammattikorkeakoulututkinnon tai opistoasteen tutkinnon suorittaneet ammattilaiset, jotka haluavat kehittää asiantuntijuuttaan haluamassaan koulutuksessa omien kehittymistavoitteidensa mukaisesti. Näin ollen oppimisen, osaamisen kehittymisen ja asiantuntijuuden tukeminen ja ohjaus on pedagogiikassa keskeistä.

Työelämän ennakoimattomat muutokset sekä monimuotoiset toimintaympäristöt korkeakouluympäristön rinnalla luovat toisaalta haasteellisen, toisaalta antoisan oppimisympäristön ylempää AMK-tutkintoa opiskelevalle. Jatkuva digitalisaatiokehitys edellyttää opiskelijoilta digitaalisten taitojen kehittämistä. Oppimisympäristöt muuttuvat yhä enemmän verkkotoimintaympäristöiksi. Tämä on haastanut sekä opiskelijoita että opettajia luomaan uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja kou-

lutusten toteuttamiseen.

Diakissa kaikkia koulutuksia koskevia pedagogisia valintoja kehitettiin vuosina 2019–2020 henkilöstön ja opiskelijoiden näkemysten pohjalta. Aineistoa koottiin työpajoista sekä kyselyllä ja keskustelutilaisuuksilla, ja niiden perusteella muodostui kuvaus Diakin pedagogisista valinnoista, jotka saivat nimekseen dialoginen muutospedagogiikka (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 18–20). Dialoginen muutospedagogiikka on pohjimmiltaan oppimisen tapoja monipuolistava, oppimisprosessia kirkastava ja oppimista syventävä kokonaisuus. Ytimessä on muutos, joka on monitahoinen: yksilön sisäinen ja ulkoinen tavoiteltava muutos, yhteisön ja yhteiskunnan muuttaminen sekä yksilön, opiskelijan, ammattia harjoittavan suhtautuminen toimintaympäristöissä tapahtuviin muutoksiin. (Malkavaara & Vesterinen, 2022.)

Dialoginen muutospedagogiikka on perusta Diakin ylempien AMK-tutkintojen pedagogisille ratkaisuille ja sitä on sovellettu opintojaksojen toteutuksissa sekä verkko-oppimisympäristöjen rakentamisessa. Kuitenkin eri tutkintojen kehittäminen on tapahtunut toisistaan erillään ja yhteiselle pedagogiselle keskustelulle ja yhteiskehittämiselle on ollut vain vähän mahdollisuuksia. Edellä mainitussa pedagogiikan kehittämisprosessissa opettajien ja opiskelijoiden antaman palautteen perusteella konkretisoitui, että Diakin ylempien AMK-tutkintojen pedagogiset ratkaisut ovat yksi kehittämistyön teema.

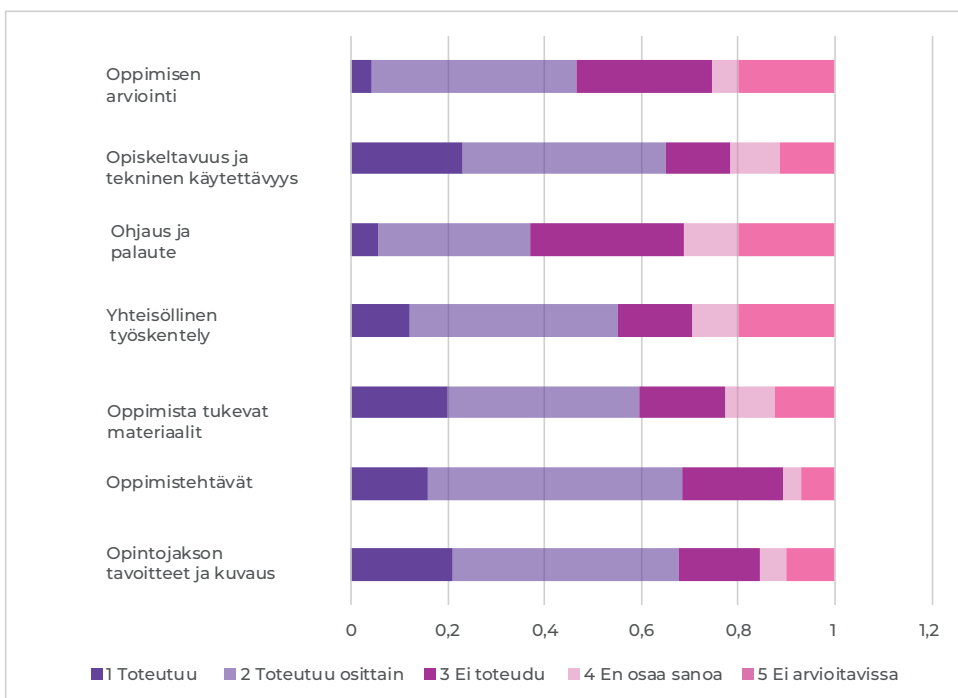
Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata pedagogisen kehittämisen prosessia ja sen yhteydessä tehdyt pedagogiset valinnat. Ennen prosessin kuvausta luodaan vielä katsaus digitaalisten oppimisympäristöjen sekä opiskelijoiden moninaisuuden ja jatkuvan oppimisen periaatteen tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

## **Verkko-opinnot, jatkuvan oppimisen pedagogiikka ja opiskelijoiden moninaisuus mahdollisuuksina**

Diakin ylempien AMK-tutkintojen opinnot toteutuvat pääosin verkossa. Opintojaksoihin sisältyy aikaan sidottua opetusta ja ohjausta tai koulutuskohtaisesti muutamia lähitapaamisia. Koulutuksiin osallistuminen on siten mahdollista asuin- tai työskentelypaikkakunnasta huolimatta. Opintojen saavutettavuus on ollut keskeinen perustelu verkko-opintoihin siirtymiselle.

Laadun näkökulmasta verkossa oppimisen kokemuksen laaja-alainen hahmottaminen on tärkeää. Kevään 2022 opiskelijakyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan, kuinka ammattikorkeakoulujen yhteistyönä laaditut eAMK-kriteerit (EAMK – Oppimisen uusi ekosysteemi) toteutuivat opintojaksoissa. Kuviossa 1 esitetyt, ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien vastaukset osoittavat, että jonkin

verran oikeasuuntaisia ratkaisuja on opintojaksojen toteutuksissa tehty. Paljon oli kuitenkin vielä kehitettävää esimerkiksi oppimisen ohjaamisessa, palautteen antamisessa sekä yhteisöllisten työskentelyjen mahdollistamisessa.



Kuvio 1. eAMK-kriteerien toteutuminen Diakin opiskelijakyselyn 2022 ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien (n=39, 42 % perusjoukosta) arvioimana

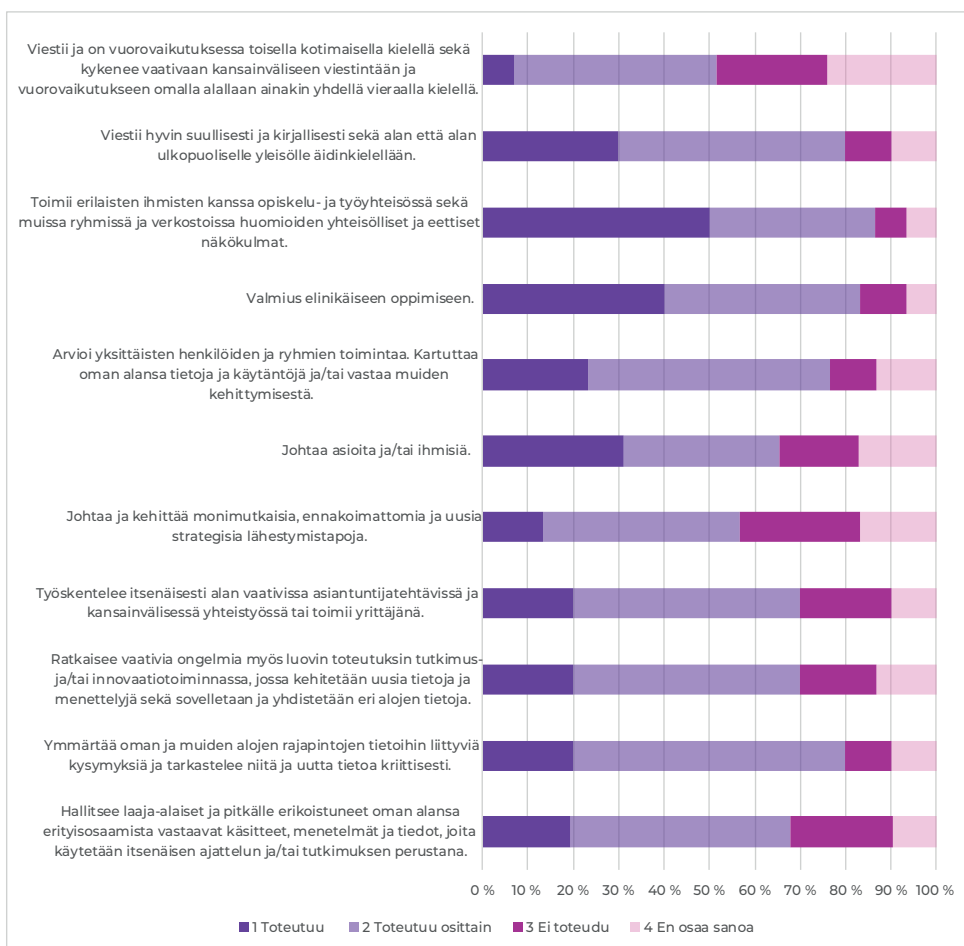
Jatkuva oppiminen kuvaa koulutustarjontaa ja toteutuksia, joilla korkeakoulut vastaavat yhteiskunnalliseen tarpeeseen kehittää ja uudistaa osaamista elämän ja työuran eri vaiheissa (vrt. elinikäinen oppiminen). Diakin ylemmät AMK-tutkinnot ja erikoistumiskoulutukset ovat osa jatkuvaa oppimista, koska opiskelijoilla on jo aiempi AMK- tai opistoasteen tutkinto ja he ovat työelämässä toimivia asiantuntijoita. Jatkuvassa oppimisessa oppijaa ohjataan refleктоimaan ja analysoimaan kehittyvää asiantuntijuuttaan tai kehitettävää osaamisaluettaan. Opettaja tulkitsee ja sanallistaa yhdessä oppijan kanssa oppimista ja kehittyvää osaamista eri toimintaympäristöissä (Moisio & Mäki, 2019).

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat osa jatkuvan oppimisen pedagogiikkaa. Tällöin on usein kyse oman työn tai työtiimin työn tutkimisesta ja kehittämisestä. Opintojen ohjaamiseen kytkeytyy silloin myös kokonaisvaltaisempi uraohjaus. (Moisio & Mäki, 2019.)

Pedagogiikkaa haastaa se, että ylempien tutkintojen ja erikoistumiskoulutus-

ten opintojaksoja tarjotaan myös avoimen AMK:n kautta. Lisäksi ristiinopiskelun mahdollisuuden vuoksi toisista korkeakouluista tulee tutkinto-opiskelijoita, jolle Diakin pedagogiset ja hallinnolliset käytänteet eivät ole tuttuja. Kokonaisuutena koulutusten pedagogisissa ratkaisuissa on otettava huomioon oppijoiden entistä moninaisemmat lähtökohdat: erilaiset taustat ja elämäntilanteet, ohjauksen ja tuen tarpeet sekä tavoitteet.

Opiskelijoiden moninaisista lähtökohdista huolimatta osaamisen tavoitteet ovat ylemmissä AMK-tutkinnoissa kaikille samoja. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE) on laatinut suositukset yleisistä kompetensseista sekä kuvaukset kansallisen viitekehyksen edellyttämästä osaamistasosta (National Qualification Framework, NQF). Yleiset kompetenssit kuvaavat ennakoivan kehittämisen, kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden, kestävän kehityksen, eettisyyden, työelämässä toimimisen ja oppimaan oppimisen osaamista. Ylemmästä AMK-tutkinnosta valmistuvan osaamisen tulisi olla tasoa NQF7, joka merkitsee edistynyttä osaamista. Diakin opiskelijakyselyssä 2022 pyydettiin ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijoilta arviota siitä, miten kansallisen viitekehyksen edellyttämä osaamistaso toteutui Diakin tutkinnoissa. Kyselyn tulokset (Kuvio 2 seuraavalla sivulla) osoittivat, että osaamistason varmistaminen edellyttää kehittämistyötä.



Kuvio 2. Kansallisen osaamistasokuvauksen (NQF) mukaisten osaamisvaatimusten toteutumisen Diakin tutkimuksissa ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien arvioimana (n=39, 42 % perusjoukosta)

Diak Master Schoolin tavoitteena on tukea kaikkien opiskelijoiden mahdollisuutta osallistua, oppia ja osoittaa osaamistaan. Tätä kuvaa saavutettavuuden käsite. Tällöin sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa otetaan huomioon oppijoiden moninaisuus. (OHO! -hanke, i.a., s. 18.) Diakin opiskelijan palvelupolkukuvauksessa (ks. artikkeli Ylempää AMK-tutkintoa opiskelevan palvelupolku) on konkretisoitu opiskelijalle mahdollistetut palvelut, tuki ja ohjaus koko koulutusprosessin aikana. Diakin asiantuntijat, ohjaajat ja opettajat vastaavat kukin omalta osaltaan siitä, että kaikkien opiskelijoiden osallisuus ja oppiminen opinnoissa voi toteutua. Tutkittuun tietoon perustuvat kansainväliset periaatteet saavutettavasta opetuksesta (Universal Design for Learning) tukevat opetuksen

ja oppimateriaalien kehittämistyötä. Saavutettavassa opetuksessa ennen kaikkea opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja huomioivat opiskelijoiden tarpeet ja erilaiset tavat oppia (Pynnönen ym., 2020, s. 132).

### **Pedagogiset ratkaisut näkyväksi osana OKR-prosessia**

Diakin strategisena tavoitteena vuodelle 2023 oli luoda Diakille toimiva ja veto-voimainen Master School. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) kuvaava korkeakoulupedagogisen osaamisen ja sen kehittämisen jakaantuvan neljään osa-alueeseen: (1) oppimis- ja opetusosaamiseen, (2) hyvinvointiosaamiseen, (3) kehittämisosaamiseen ja (4) johtamisosaamiseen. (Toom & Pyhältö, 2020). Näitä periaatteita noudatettiin myös Diak Master Schoolin kehittämistyössä.

Kehittämistyössä sovellettiin OKR-mallia (Objectives and Key Results), jossa keskeistä on tavoitteisiin avaintulosten kautta pyrkivä, selkeästi aikataulutettu tiimityö (ks. Hämäläinen & Sora, 2020). Diak Master Schoolin kehittämiseen rakennettiin vuoden aikana kolme OKR-tiimiä. Arviointitutkimustiimin työskentely kesti ensimmäisen tertiilin ajan helmikuusta toukokuuhun. Se kokosi laatujärjestelmien kautta hankittua tietoa, teki vertailuanalyysia muista ammattikorkeakoulusta, pohti vaikuttavuuden arviointia sekä toteutti osallistavan työskentelyn koko Diakin henkilökunnalle. Arviointitutkimustiimin tulosten perusteella todettiin, että tarvitaan vielä ajankohtaista, kansainvälistä tutkimustietoa korkeakoulujen pedagogisista ratkaisuista. Työskentely jatkui vielä toisen tertiilin ajan. Master School Palveluna -tiimi puolestaan tuotti yhteiskehittämällä kuvaukset muun muassa opiskelijoiden profiileista ja ohjauksen prosesseista. Konseptointitiimi koordinoi ja kokosi yhteen muiden tiimien työskentelyjen tuloksia ja laati niiden pohjalta Diak Master Schoolia kuvaavan konseptiasiikirjan, joka valmistui keväällä 2023. (OKR-prosessia on kuvattu tarkemmin artikkelissa Diak Master Schoolin rakentaminen OKR-mallin avulla, s. 27.)

Pedagogisten ratkaisujen tarkastelu läpäisi koko Master Schoolin kehittämisen prosessin ja oli esillä kaikissa tiimeissä. Laatujärjestelmien kautta hankitun tiedon sekä tutkimustiedon kokoamisessa keskeisin rooli oli kuitenkin arviointitutkimustiimillä. Sen kokoamat yhteenvedot opiskelijapalautteista loivat suuntaviivoja jatkotyöskentelylle. Ne tekivät näkyväksi sekä onnistumisia että kehittämisen kohtia, joista joitakin on kuvattu edellä (Kuviot 1 ja 2). Jatkuvalla arviointitiedon keräämisellä opiskelijoilta on saatu arvokasta tietoa koulutuksen kehittämisen tueksi.

Kun arviointitutkimustiimi oli saanut työnsä valmiiksi alkukesällä 2022, saatuja tuloksia ja käytössä olevia pedagogisia ratkaisuja tarkasteltiin suhteessa Digi-

vision taustalle laaditun kirjallisen katsauksen löydöksiin (Aksovaara ym., 2022; Auvinen & Vainio, 2022). Tämän jälkeen tehtiin vielä haku uusimpaan vuoden 2020 jälkeiseen kirjallisuuteen, koska covid-19-pandemia muutti nopeasti pedagogisia ratkaisuja ja didaktisia lähestymistapoja.

Kesäkuussa 2022 tehtiin vapaa haku käsitteillä *blended learning* ja/tai *pedagogy of change* EBSCO Academic Search Premier -tietokantaan ja käsitteillä *sulauttava oppiminen* ja/tai *muutospedagogiikka* Google Scholar -tietokantaan. Koska kirjallisuushaku tehtiin olemassa olevaa tietoa täydentäväksi ja mahdollisia heikkoja signaaleja tunnistavaksi, tavoitteena oli saada esiin kaikki mahdolliset covid-19-pandemian jälkeiset kokemukset ja kehittämissaihot. Siksi luettavaksi otettiin myös sellaiset artikkelit, joita ei ollut vertaisarvioitu tai joiden tieteellisen näytön arviointi on jäänyt vähemmälle. Ajankohta oli myös varhainen sille, että vertaisarvioidut tutkimusjulkaisut olisivat ehtineet käydä läpi arviointiprosessin. Artikkelien löydöksiä verrattiin aiempiin käytössä oleviin kirjallisuuskatsauksiin. Artikkelilistaus on Liitteessä 1.

Tarkoituksena oli löytää tietoa siitä, miten opetussuunnitelma- ja toteutus-suunnitelmatasolla on kuvattu pedagogisia valintoja, miten pandemian aikainen toiminta oli vaikuttanut opetuksen ja oppimisen ohjaamisen käytäntöihin ja mitä oppijoiden kokemuksia tai oppijoihin kohdistuvia vaikutuksia tunnistettiin. Seuraavassa on esitetty keskeisimmät tiivistykset ja täsmennykset, joita kirjallisuudesta tunnistettiin:

- **Opetussuunnitelman ja opintojaksototeutusten kehittäminen ja tarkastelu opiskelijoiden osallistumisen ja motivaation lisäämiseksi.** Kirjallisuudessa suositettiin pedagogisten strategioiden kuvaamista, opetussuunnitelman ja toteutussuunnitelman yhtenäisyyttä sekä opetussuunnitelman merkitystä ohjaavana strategisena dokumenttina. Toteutussuunnitelmissa painottuvat selkeiden, oppijalähtöisten tavoitteiden ja arviointikriteerien käyttö laadun ja vaikutusten arvioinnissa. Oppimistilanteet ovat kehittyneet oppijalähtöisemmiksi, vertaisoppiminen ja yhteiskehittäminen ovat keskiössä, mutta opettajalla on autonomia mukauttaa ja sulauttaa tilannetta oman osaamisensa ja harkintansa mukaan.
- **Pedagogiset valinnat.** Pedagogisia ratkaisuja, opiskelijoiden motivaatiota ja oppimisympäristöjä, monipuolisten opetusstrategioiden käyttöä ja niiden vaikutuksia on tärkeä reflektoida opetustiimin kesken suun-

nitteluvaiheessa ja toteutusten aikana suunnitellusti.

- **Opiskelijoiden motivaation ja valittujen toteutustapojen yhteys.** On tärkeää seurata opetusstrategioiden, opintojaksototeutusten rakenneratkaisujen ja opettajan valitsemien didaktisten menettelytapojen vaikutuksia opiskelijoiden motivaatioon. Suurten (luokkatilanne, MOOC) opetusryhmien ja *flipped lectures* -ratkaisujen (sekä läsnäolo- että verkototeutuksissa) kohdallakin on mahdollisuus pitää yllä ja kehittää motivaatiota ja osallistavaa oppimista, mutta ratkaisut vaativat huolellista suunnittelua ja tukirakenteita, jotta ne olisivat tehokkaita.

OKR-prosessin tuloksena Diak Master Schoolin konseptiin kiteytettiin seuraavat pedagogiikan linjaukset: *työelämärelevanssi, opiskelijakeskeisyys, laadukas oppiminen, edistynyt osaaminen, laatujärjestelmään perustuva kehittäminen ja ennakointi.*

## Työelämärelevanssi ja ennakointi

Työelämärelevanssin näkökulmasta on tärkeää varmistaa, että opetussuunnitelmien kehittämistyössä on mukana työelämän toimijoita ja että he ovat mahdollisuuksien mukaan myös opintojaksojen toteutuksissa. Pedagogiset ratkaisut huomioivat myös opiskelijoiden omat työurat ja työelämäyhteydet ja mahdollistavat osaamisen kehittämisen työelämäkokemuksen ja ammatillisten verkostojen jatkoksi. Opetussuunnitelman rakenteessa on tärkeää ottaa huomioon oppijan ammatillinen ja asiantuntijana kasvu ja rakentaa oppimisen prosessia siten, että asiantuntijuus voi vaiheittain syventyä.

Työelämärelevanssiin liittyy ennakointi. Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on jatkuvasti otettava huomioon tutkimustieto, ajankohtainen yhteiskunnallinen keskustelu sekä heikot signaalit kansallisesti ja kansainvälisesti. Työelämän muutos haastaa koulutusorganisaatioita innovoimaan työelämän kanssa uusia toimintamalleja sekä tutkintoon johtavan koulutuksen kehittämiseen että työelämässä toimivien ammattilaisten jatkuvan oppimisen tueksi.

## Opiskelijakeskeisyys

Diak Master Schoolissa kannustetaan opiskelijaa ottamaan aktiivinen rooli oppimisessaan tukemalla opiskelijan motivaatiota, itsearviointikykyä, hyvinvointia ja mahdollistamalla joustavia opintopolkuja. Opiskelijan tueksi Diakissa on rakennettu koko opintojen ajan toteutuva opintojakso Ammatillisen osaamisen



kehittyminen ja asiantuntijuus, jossa opiskelija saa monimuotoista tukea ja vuorovaikutuksellista ohjausta. (Ks. artikkeli Ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien asiantuntijana kehittyminen s. 66 )

Dialoginen muutospedagogiikka korostaa nimensä mukaisesti dialogisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 20–22). Ylempää AMK-tutkintoa opiskelevilla on monipuolisesti erilaista asiantuntijuutta ja osaamista. Opiskelijoiden oma elämänhistoria, työelämäkokemus ja aiemmat opinnot muodostavat lähtökohdan uuden oppimiselle. Tällaisen ryhmän oppimisprosessissa dialogisen vuorovaikutuksen rakentaminen on entistä tärkeämpää. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa sellaisia vertaisoppimisen tilanteita, joissa opiskelijat voivat sekä reflektoida että jakaa omaa asiantuntijuuttaan. Jaetun asiantuntijuuden perustalle voidaan rakentaa uutta tietoa ja ymmärrystä. Opiskeluryhmässä toteutuva dialoginen vuorovaikutus tarkoittaa luovaa prosessia, jossa syntyy jotain uutta ja merkityksellistä.

Dialogisen vuorovaikutuksen syntyminen ei kuitenkaan ole itsestään selvyys. Se edellyttää sekä koulutusten suunnittelijoilta että opettajilta taitoa rakentaa sellaista oppimisen ilmapiiriä, joka vahvistavaa osallistujien keskinäistä luottamusta ja mahdollistaa erilaisten, toisinaan myös keskenään jännitteisten näkemysten kohtaamisen rakentavasti ja turvallisesti. Verkossa toteutuva opiskelu asettaa omat reunaehdot oppimistilanteiden suunnittelemiselle, mutta tarjoaa samalla myös hyviä mahdollisuuksia.

Vertaisoppimisen rinnalla opiskelijat hankkivat tietoa itsenäisesti ja itseohjautuvasti. Ylemmän AMK-tutkinnon oppimistehtävien hyväksyttävä suorittaminen edellyttää, että opiskelija kykenee tekemään itsenäisesti tiedonhakuja sekä kotimaisista että ulkomaisista relevanteista tiedonlähteistä. Opintojaksojen kirjallisuusluettelot ja aineistot tarjoavat lähtökohtia ja virikkeitä, mutta usein syvällisempi perehtyminen on mahdollista vain siten, että opiskelija itse kartoittaa opintojakson tehtävän tekemistä edistäviä tutkimuksia ja muita julkaisuja.

Opetustilanteessa opettajan luennointitapa ja aktivointimenetelmät, motiivointi sekä asiantuntijuus ja vuorovaikutusta edistävä ilmapiiri lisäävät oppijan motivaatiota. Ryhmätyöskentelyssä yhteistyön sujuvuus perustuu kaikkien ryhmäläisten sitoutumiseen ja vastuullisuuteen sekä yhteisen tavoitteen mukaiseen toimintaan.

## **Laadukas oppiminen ja edistynyt osaaminen**

Laadukkaalla oppimisella tarkoitetaan ennen kaikkea oppimisprosessin onnistumista. Onnistumista voidaan tarkastella opiskelijan, opettajan ja muiden opin-

toijaksototeutuksen järjestämiseen liittyvien henkilöiden sekä korkeakoulun näkökulmista. Opetusmenetelmät, oppimisen arviointi ja oppimisympäristöt tukevat osaamistavoitteiden saavuttamista. Diakissa yksi tapa varmistaa opetuksen laatua ovat survey-tyyppiset kyselyt, joihin myös ylempien AMK-tutkinnon opiskelijat vastaavat. Kyselyillä pyydetään opiskelijalta arviota oppimisen, opiskelun, tukipalvelujen, oman osaamisen ja asiantuntijuuden kasvun edistymisestä. Opiskelijakyselyistä saatujen palautteiden perusteella ylempien AMK-tutkintojen toteutusten toimintatapoja on täsmennetty.

Laadukasta oppimista tukevat myös digipedagogiikan linjaukset, joiden mukaan myös digipedagogiikassa ratkaisujen tulisi perustua dialogiselle muutospedagogiikalle. Verkko-opintojen järjestämisessä lähtökohtana on digipalvelulain edellyttämä verkkosisältöjen käytettävyys siten, että opinnot ovat kaikille opiskelijoille saavutettavia.

Kurssialueiden, oppimateriaalien ja opetuksen suunnittelussa noudatetaan korkeakoulujen yhteisiä sopimuksia. Diakin opintojaksojen toteutuksia verrataan laajempiin verkko-opetuksen laatukriteereihin, joita korkeakoulut ovat yhteistyössä rakentaneet Digivisio 2030 -hankkeessa: 1) tutkimusperustaisuus, 2) monimuotoisuus, 3) modulaarisuus, 4) digitaalisesti tuetun oppimisen saavutettavuus, ja 5) käytettävyys (Digivisio, 2023). Uuden tai päivitettävän opintojaksototeutuksen suunnittelun tukena käytetään pedagogisen käsikirjoituksen malleja. Ylempien tutkintojen opettajien perusosaamisen tukena ovat säännöllisesti tarjolla olevat digipedagogiikan koulutukset. Tukea laadukkaan digipedagogiikan toteutukseen ja kurssialueiden jatkokehittämiseen saa sekä digipedagogiikan asiantuntijalta että muilta opettajilta. Tämä organisoidaan jatkuvana toteutusten arviointina, johon osallistuvat ylempien tutkintojen opettajat.

Oppiminen ja motivaatio liittyvät kiinteästi toisiinsa. Motivaatio edistää oppimista, mutta motivaatio myös lisääntyy, kun opitaan (Schneider & Stern, 2010). Voidaan puhua opiskelun imusta, jossa yhdistyvät opiskelutaidot, motivaatio, oppimisen tuki ja palaute omasta oppimisesta. Diak Master Schoolissa oppijalle suuri vaikutus on oppimisympäristöllä, joka huomioi formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen sekä näiden välisten rajojen luontevan ylittymisen. (Auvinen & Vainio, 2022).

Edistynyt osaaminen kuvaa ylempien AMK-tutkintojen tuottamaa laaja-alaista ja pitkälle erikoistunutta osaamista. Diakissa on laadittu yhteiset tehtävien arviointikriteerit, jotka perustuvat NQF7-tason mukaisiin osaamistasokuvauksiin. Sekä ARENE:n kompetenssisuosituksia että NQF7-osaamistasokuvauksia sovelletaan opetussuunnitelmatyössä, osaamisprofiilien laadinnassa ja osaamisen arvioinnissa.

## Laatujärjestelmään perustuva kehittäminen

Diakin laatujärjestelmän avulla tunnistetaan jatkossakin Diak Master Schoolin kehittämistarpeet ja kehitetään toimintaa tavoitteellisesti, jotta saadaan näyttöä toiminnan vaikuttavuudesta ja kehittäminen säilyy systemaattisena. Tarkoituksena on, että opiskelijat ja ulkoiset sidosryhmät osallistuvat koulutuksen ja opetus-toiminnan kehittämiseen.

Diakin laatujärjestelmän mukaan toiminnan prosessikuvaukset ja tulosaluiden keskeiset laadun kehittämisen kohteet katselmoidaan kaksi kertaa vuodessa (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2021, s. 27). Koulutuksen tulosalueen keskeisenä katselmointikohteena on ollut vuodesta 2018 opiskelijapalaute ja palautteen perusteella tehdyt kehittämistoimet. Tätä on tarkoitus jatkaa.

Kirjallisuuden ja opiskelijakyselyjen perusteella Master Schoolin OKR-työryhmä, yliopettajat sekä yhteiskehittämiseen osallistuneet tahot (ml. opiskelijaedustus) laativat tarkastelukehikon, jonka mukaan toteutussuunnitelmia, ajoitusta ja tehtävien kokonaisuutta täsmennettiin. Yhteiskehittämällä tuotettu ohjelma (Taulukko 1 ) sisältää koonnin siitä, miten opintojen sisältöä, opintojen ohjausta ja suunnittelua, opetusta, opiskelua, oppimisympäristöjä, työelämäyhteyksiä, palautetta ja arviointia sekä kansainvälisyyttä tarkastellaan ja mitkä tahot ja henkilöt ovat vastuussa sen toteutumisesta

Taulukko 1. Yhteiskehittämisellä tuotettu Diakin ylemmän AMK-tutkinnon kehittämisohjelma 2022

Kysymysryhmät	Nykytilan tarkastelun menetelmä	Vastuut
Opintojen sisältö	Tutkintokokonaisuuden sisällä opintojaksojen tarkastelu analyysityökalulla: kontaktiopetus, ajoitus, itsenäinen työskentely, ohjattu työskentely, tehtävien palautukset, tentit, osaamisen osoittamisen näytöt.	Tiimi →YAMK-opetushenkilöstö ja lukujärjestys-suunnittelijat, YAMK-opiskelijat
Opintojen suunnittelu ja ohjaus Opetus Opiskelu Oppimisympäristöt Työelämäyhteydet	Tutkintokokonaisuuden sisällä opintojaksojen tarkastelu analyysityökalulla. Peppi: hankkeistetut oppinäytetyöt ja opintopisteet.	Tiimi →YAMK-opetushenkilöstö ja lukujärjestys-suunnittelijat, YAMK-opiskelijat
Opetus Palaute ja arviointi Kansainvälisyys	E-toteutusten katselmointi auditoitokriteeristön avulla. Opintojaksojen tehtävien tarkastelu analyysityökalulla. Opintojaksojen kirjallisuuden tarkastelu. Opintojaksopalautteiden tarkastelu.	Tiimi →YAMK-opetushenkilöstö ja lukujärjestys-suunnittelijat, YAMK-opiskelijat

## Seuraavia askeleita pedagogisessa kehittämisessä

Diak Master Schoolin pedagogiset linjaukset tarkentuivat ja vahvistuivat strategiatyön prosessissa vuoden 2022 aikana. OKR-prosessin mahdollistamassa monialaisessa yhteiskehittämisen prosessissa luotiin yhteistä ymmärrystä ylempien AMK-koulutusten toteutuksista laaja-alaisesti ja tunnistettiin kehittämisen kohteet. Kehittämistarpeisiin etsittiin ratkaisuja prosessin aikana jo käynnissä olevissa ylemmissä AMK-tutkinnoissa. Yhteinen kehittämisen tahto on syntynyt.

Vuonna 2022 luotu Diakin ylemmän AMK-tutkinnon kehittämisohjelma selkeyttää sitä, miten niissä voidaan systemaattisesti tunnistaa sekä vahvuuksia että

kehittämiskohteita jatkossa. Ohjelmaan liittyviä arviointimittareita on edelleen tärkeä kehittää ja nivoa ne paremmin koulutusten toteutuksiin jatkuvan arvioinnin käyttöön. Arviointi on kaikkien asia. On myös tärkeää, että kehittämisohjelmaa tarkastellaan Diakin osaamiskärkityöskentelyn, työelämäkumppanuuksien sekä Diakin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan näkökulmista. Diak Master School -tiimi toimii koulutuksen tulosalueella yhteistyössä Diakin Innovaatio-alueen toimijoiden ja Diak Hubin toimijoiden kanssa. Näiden keskinäistä yhteistyötä on tärkeä syventää toiminnasta ja toimijoiden osaamisesta käsin sekä vahvistaa yhteistyön rakenteita.

Ylemmissä AMK-tutkinnoissa on kyse jatkuvasta oppimisesta - prosessista, jossa opiskelijat toimivat samalla oppijoina ja kehittäjinä sekä vaikuttajina työelämässä. Opiskelijoiden ja opettajien sekä ohjaajien jatkuva vuorovaikutus mahdollistaa ja vahvistaa vastavuoroisen oppimisen. Opettajien ja ohjaajien asettuminen prosessiin myös oppijoina ja kumppaneina luo parhaan mahdollisen opiskeluilmapiirin. Yhteistyösuhde on arvokas kaikille osapuolille.

Diak Master Schoolin toimijoiden yhteisen ymmärryksen vahvistuminen dialogisesta muutospedagogiikasta ja sen myötä pedagogisista ratkaisuista on edellytys laadukkaalle koulutuksen toteuttamiselle ja opiskelijoiden osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Viime kädessä tämä tulee näkyväksi siinä, miten Diakista valmistuneet asiantuntijat ovat vaikuttamassa, rakentamassa ja johtamassa sosiaali- ja terveysalan, kirkon ja tulkkausalan palveluja ja toimintajärjestelmiä. Jokainen Diakin ylemmästä AMK-tutkinnosta valmistuva on omalla tavallaan Diakin lähettiläs ja välittää sen arvoja työssään. Diak Master Schoolin rakentamisessa ja jatkossa toiminnan kehittämisessä näyttäytyvät kaikki Diakin arvot. Diak Master Schoolin pedagogiikan kehittämisessä olemme haastaneet itseämme muutokseen ja samalla myös eri toimijoita ympärillämme. Toimintaamme kuvaa Diakin arvo *rohkeasti rakentava* (Diak, i.a.). Sen luonnehdinnan mukaan uimme tarvittaessa vastavirtaan ja teemme toisin – myös jatkossa.

## LÄHTEET

- Aksovaara, S., Joshi, M., Kivimäki, S., Kullaslahti, J., & Rajaorko, P. (2022). *Opettajien ja tukihenkilöstön osaamisen kehittäminen – esiselvitys*. Digivisio 2030.fi. <https://digivisio2030.fi/wp-content/uploads/2022/04/Osaamisen-kehittamisen-esiselvitys-tiivistelma-jaettava.pdf>
- Arene ry. (2018). *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (nqf) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. [https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene\\_nqf.pdf](https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_nqf.pdf)
- Auvinen, A., & Vainio, L. (2022). *Opiskelukyky, opiskelutaidot ja keskeyttämisen ehkäiseminen – esiselvitys*. Digivisio 2030 -hanke. <https://wiki.eduuni.fi/x/nxE5E>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2021). *Diak Laatukäsikirja*. [https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2022/05/Diak\\_Laatukäsikirja\\_2021\\_47539.pdf](https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2022/05/Diak_Laatukäsikirja_2021_47539.pdf)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.). *Diakin strategia 2021–2030*. Saatavilla 23.10.2023 <https://www.diak.fi/diak/organisaatio/strategia/>
- Digivisio. (2023). *Jatkuvan ja joustavan oppimisen tarjottimella käytettävät digipedagogiikan laatuksiteerit* [Ohjausryhmä hyväksynyt 7.3.2023]. Saatavilla 9.2.2024. <https://digivisio2030.fi/digipedagogiikan-laatuksiteerit/>
- Helminen, J., & Vesterinen, O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka – Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnat. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6* (s. 18–30). (Diak Työelämä 21). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Hämäläinen, J., & ja Sora, H. (2020) *Strategia arkeen OKR-mallilla: käytännönläheinen opas OKR-mallin käyttöönottoon*. Kauppakamari.
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. <https://www.fnlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Malkavaara, M., & Vesterinen, O., (2022). Tulevaisuuden teknologiat ja eettisyys – kumpi on haastajan paikalla? Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 74–87). (Haaga-Helina julkaisut 7/2022). Haaga-Helina ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- Moisio, A & Mäki, K. (3.11.2019). Jatkuvan oppimisen pedagogiikka, mitä se on? *eSignals*. <https://esignals.haaga-helia.fi/2019/11/03/jatkuvan-oppimisen-pedagogiikka-mita-se-on/>
- OHO!-kanke. (i.a). *Saavutettavuuskriteeristö. Väline korkeakoulun arviointiin*. Saatavilla 23.10.2023 <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo>
- Pynnönen, P., Eskola, S. & Muuronen, A. (2020). Saavutettava opetus ja ohjaus hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo, & T. Hämäläinen (toim.) *OHO-opas. opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin* (s.131–139). <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8110-5>
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 69-90). OECD. <https://www.oecd.org/education/ceeri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm>
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., & Karvonen, A. (2022). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. Hankesuunnitelma 15.6.2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Korkeakoulupedagogiikan-ja-uudistaminen-arvioinnin-hankesuunnitelma.pdf>
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/korkeakoulupedagogiikan-tila-ja-uudistaminen-arviointi>

Eija Nieminen, Heidi Grundström, Anni Virtapuro ja Arja Koski

## YLEMPÄÄ AMK-TUTKINTOA OPISKELEVAN PALVELUPOLKU DIAKISSA

*Diakonia-ammattikorkeakoulussa muotoiltu ylemmän AMK-tutkintoa opiskelevan palvelupolku selkiyttää palvelukokonaisuutta, jossa hakijan, sittemmin opiskelijan, saamat palvelut, ohjaus ja tuki kuvataan hakuprosessin käynnistymisestä aina opiskelijan valmistumiseen ja työuralla suuntautumiseen. Palvelupolun kuvauksesta opiskelija löytää juuri ne Diakin tarjoamat opiskelijapalvelut ja asiantuntijat sekä yhteistyötahot, joita hän opintojensa eri vaiheissa tarvitsee. Palvelupolkukuvauksella on myös työväline Diakin toimijoiden yhteistyön jäsentämiseen ja jatkuvaan kehittämiseen.*

### **Ylemmässä AMK-tutkinnossa opiskelevan palvelupolku kehittä- mässä**

Diak Master Schoolin koulutukset ovat sosiaali- ja terveystieteiden, kirkon alan sekä tulkkausalan kehittämiseen ja johtamiseen valmistavia ylempiä AMK-tutkintoja, jotka on suunnattu työelämässä toimiville ammattilaisille. Opiskelu on mahdollista työn ohessa, ja siksi koulutuksen rakenteet ja pedagogiset ratkaisut on luotu tukemaan työelämässä olevan opiskelijan oppimista. Jotta työelämässä toimivat asiantuntijat voivat rakentaa oman työnsä rinnalle suunnitelman myös omalle oppimisprosessilleen, tarvitaan selkeä ja visuaalisesti kuvattu palvelupolku opiskelun tueksi. Diakin strategiatyöskentelyssä vuonna 2022 muotoiltiin ylempien AMK-tutkintojen opiskelijoiden palvelupolku, joka selkiyttää ja jäsentää kokonaiskuvaa opiskelijapalveluista, ohjauksesta ja tuesta sekä näiden koulutusten toteutuksista Diak Master Schoolissa. Diakin strategia (Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diakin strategia 2021–2023) luo osaltaan lähtökohdat kaikkien palveluiden toteuttamiseen ja kehittämiseen Diakissa. Tässä artikkelissa kuvataan Diak Master School -opiskelijan palvelupolku ja tarkastellaan opiskelijalle suunnattuja palveluja polun eri vaiheissa.

Palvelupolku kehitettiin tavoitteellisessa monialaisessa yhteiskehittämisen prosessissa, jossa hyödynnettiin palvelumuotoilun menetelmiä. Fasilitoiduissa työ-

pajoissa pohdittiin opiskelijan palvelupolun vaiheita eri näkökulmista. Mukana olivat niin opiskelijat, viestinnän, hakijapalveluiden, ohjauksen ja tuen sekä opetuksen asiantuntijat kuin työelämätoimijatkin. Prosessissa tuotettiin näkyväksi jo olemassa olevia hyviä toimintakäytäntöjä ja onnistumisia sekä kehittämisen tarpeita. Lähtökohtaisesti opiskelijan palvelupolkua on jäsennetty sen mukaisesti, mitä opiskelijat tekevät palvelupolun eri vaiheissa, mitkä ovat heidän tavoitteensa, mikä on palvelu, ketkä ovat Diakin toimijat sekä missä palvelupolun vaiheissa toimintaa arvioidaan ja miten (Opiskelijan ohjaus- ja tuki-OKR-tiimi, 2022).

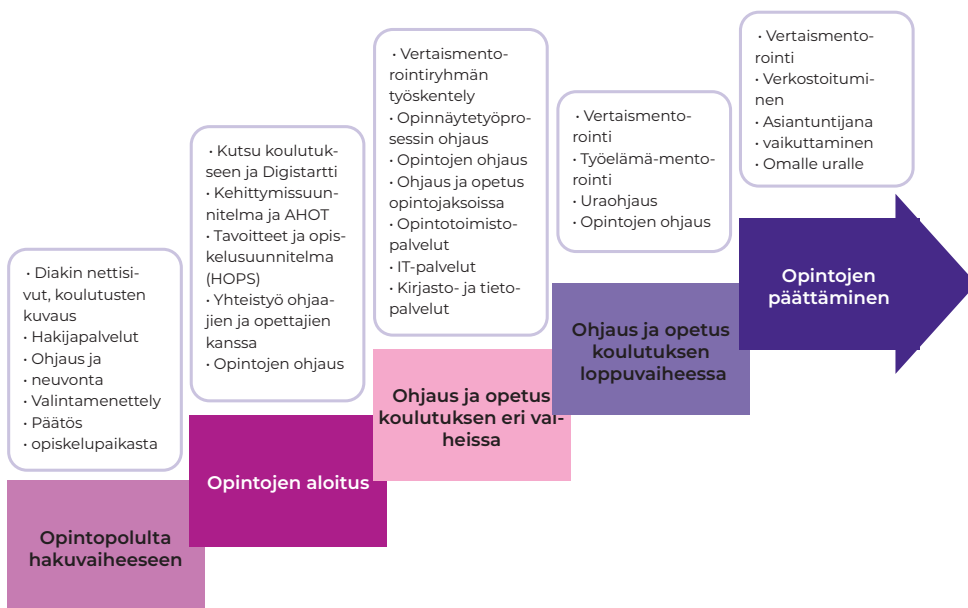
Eri palvelut nivoutuvat yhteen palvelupolulla. Palveluja kuvataan visuaalisesti ja arvioidaan systemaattisesti (vrt. Innokylä, i.a.). Diakissa palvelupolku selkiyttää ja konkretisoi palvelukokonaisuutta, jossa hakijan, sittemmin opiskelijan, työskentely ja hänen kokemuksensa opinnoissa kuvataan aikajanalla. Yksittäiset tilanteet, kuten ohjaustapaaminen, opinnäytetyöohjaus tai ohjaava sähköposti rakentuvat tilanteiden sarjaksi, joka muodostaa opiskelijalle arvoa tuottavan kokonaisuuden juuri hänen opiskelussaan. Jokaista tilannetta voidaan kutsua palvelutuokioksi, joka tuottaa opiskelijalle palvelukokemuksen.

Palvelupolku rakentuu Diakissa monimuotoisista opiskelijan palveluista, joissa toimijoina ovat niin viestintäpalvelujen ja hakijapalvelujen kuin it-, kirjasto- ja tietopalvelujen ja opintotoimiston henkilökunta. Opinto-ohjaajat, lehtorit ja opiskeluhuvinvoinnin toimijat ohjaavat ja tukevat opiskelijan oppimisprosessia yhdessä työelämätahojen ja työelämämentoreiden kanssa. Merkittävä rooli on myös opiskeluryhmän jäsenillä; vertaismentorointiryhmät toimivat koko koulutuksen ajan. Diak Master Schoolissa opiskelijoita ohjataan verkkoalustoilla sekä sovituisissa ryhmä- ja yksilöohjaustilanteissa.

Diakin palvelupolku käynnistyy jo koulutuksen hakuvaiheessa. Kuviossa 1 esitellään palvelupolun vaiheet ja niihin kiinnittyvät opiskelijan palvelut (ohjaus, opetus, tuki). Seuraavissa luvuissa kuvataan ja tarkastellaan tilanteita ja toimintaa, joissa opiskelija saa tukea ja ohjausta opintoihin, opiskeluun ja oppimiseen.



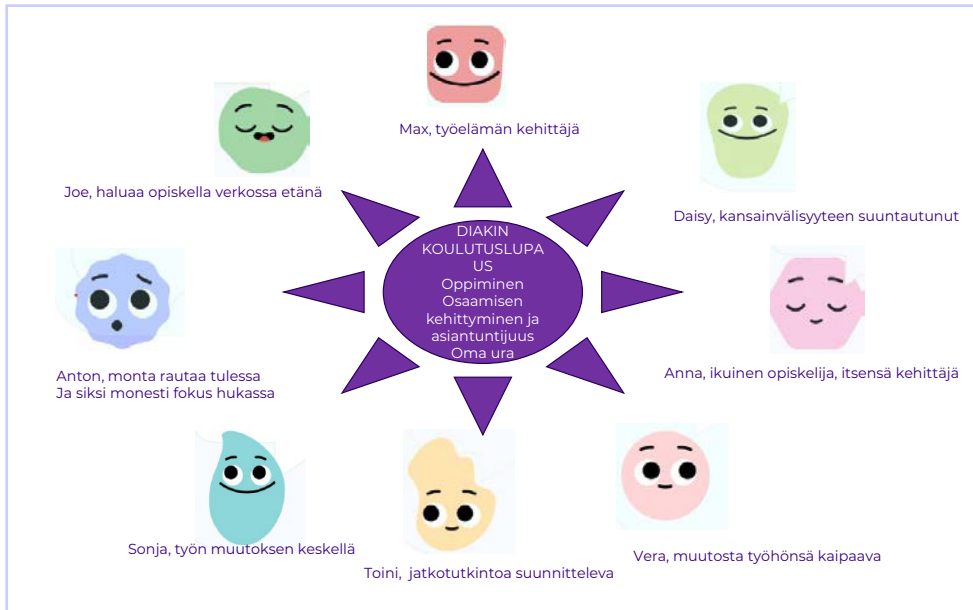
## Yamk-opiskelijan palvelupolku



Kuvio 1. Opiskelijan palvelupolku Diakissa

Sen lisäksi että palvelupolku näyttäytyy ajallisesti etenevänä palvelujen kokonaisuutena, jokaisen kohtaamisen keskiössä ovat opiskelijan kokemukset. Opiskelijan kokemus palvelusta on merkittävä opintojen edistymisen ja oppimisen näkökulmasta. Tilanteet ovat erilaisia riippuen siitä, mitä opiskelija tarvitsee juuri kyseisellä hetkellä. Kyse voi olla esimerkiksi tiedon tarpeesta, kokemuksen jakamisesta, uraohjauksesta, palautteen antamisesta tai vastaanottamisesta. Jokaisella opiskelijalla on omat tavoitteensa, ja opiskelu nähdään mahdollisuutena kehittyä, kehittää ja löytää uutta. Diakissa palvelumuotoiluprosessissa (2022) syntyneet opiskelijaprofiilit (Kuvio 2 seuraavalla sivulla) konkretisoivat opiskelijoiden moninaisuutta eri lähtökohdista.

Opiskeluun vaikuttavina tekijöinä on huomioitu niin henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen, työ- ja perhetilanteeseen kuin opiskeluympäristöönkin liittyvät tekijät. Samoin opiskelijan uratavoitteet, halu muutokseen ja oman työn kehittämiseen, suuntaaminen kansainvälisiin tehtäviin ja jatkotutkintoon tuovat erilaisia näkökulmia opintojen aloittamiseen ja suorittamiseen (Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2022). Diak vastaa osaltaan siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa tavoitteensa opiskeluajan ja opintotarjonnan puitteissa. Kyse on mahdollistamisesta ja tuesta opiskelijoiden yhteisellä palvelupolulla.



Kuvio 2. Opiskelijaprofiilit

## Diak kiinnostaa - hakupäätöksen tekeminen

Ennen hakuprosessin aloittamista ylempään AMK-tutkintoon hakeutuva on voinut pitkäänkin miettiä, miten haluaa itseään kehittää ja millaiselle työuralle tähdätä. Koulutuksesta kiinnostunut potentiaalinen hakija löytää tietoa Diakin ylemmistä AMK-tutkinnoista ja niihin hakemisesta Diakin nettisivuilta sekä Opetushallituksen ylläpitämästä Opintopolku-portaalista. Diakin hakijapalveluiden asiantuntijat yhdessä viestinnän asiantuntijoiden ja koulutusten vastuhenkilöiden kanssa laativat ja päivittävät verkossa julkaistavat sisällöt kunkin vuoden koulutustarjontaa vastaaviksi. Tavoitteena on, että hakija pääsee olennaisen tiedon äärelle riippumatta siitä, mistä hän etsii vastauksia. Sekä Diakin nettisivuilla että Opintopolussa julkaistaan koulutusten yleiset kuvaukset sekä tiedot niiden sisällöistä, tavoitteista, toteutustavasta ja hakemisesta.

Palvelupolun näkökulmasta on oleellista, että hakija on jo hakuvaiheessa tietoinen sekä koulutuksen sisällöstä että sen käytännön toteutuksesta, sillä nämä vaikuttavat siihen, kuinka hakija asennoituu ja valmistautuu tulevaan opiskeluun. Osa Diakin ylemmistä AMK-tutkinnoista toteutetaan kokonaan verkko-opintoina, ja niihin sisältyy myös aikaan sidottua opetusta ja ohjausta. Opetus ajoitetaan niin, että se mahdollistaa työssäkäynnin ja opintojen yhdistämisen. Koulutukset ovat kuitenkin mitoitukseltaan kokopäiväopiskelua. Kun tämä viestitään hakijalle selkeästi, voidaan välttää tai vähentää tilanteita, joissa opintojen edellyttämä työmäärä onkin opiskelijalle myöhemmin yllätys. Napakat, mutta informatiivi-

set tekstit palvelevat parhaiten hakijaa siinä vaiheessa, kun hän miettii, lähteekö hakuprosessiin mukaan.

Verkossa saatavilla oleviin tietoihin tutustumisen lisäksi monet hakemista pohjivat ottavat yhteyttä Diakin hakijapalveluihin. Hakuneuvontaa tarjotaan puhelimitse ja sähköpostitse, sillä kaikkiin hakijoiden kysymyksiin ei ole mahdollista antaa valmiita vastauksia verkossa. Toiset myös haluavat asioida mieluummin asiakaspalvelun kanssa. Moni on hakijapalveluihin yhteydessä varmistaakseen, voiko hän aiemman koulutustaustansa perusteella hakea Diakiin. Hakukelpoisuutta ylempään AMK-tutkintoon säädellään ammattikorkeakoululaissa: lain mukaan ”ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi se, joka on suorittanut soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon, tai se, jolla ammattikorkeakoulu katsoo muutoin olevan riittävät tiedot ja taidot opintoja varten” (L 932/2014). Ammattikorkeakoulut saavat kuitenkin itse määritellä hakukelpoisuuden antavat aiemmat tutkinnot. Diakissa arvostetaan monialaisuutta, minkä vuoksi viime vuosina hakukelpoisuuskriteereitä on väljennetty niin, että hakukelpoisuuden tuottaa yhä useamman eri alan aiempi korkeakoulututkinto tai opisto- tai ammatillisen korkea-asteen tutkinto.

Koulutuksen sisällön linkittyminen hakijan aiempiin opintoihin, kiinnostuksen kohteisiin tai urahaaveisiin ovat hakuneuvonnassa yleisiä aiheita. Hakija ohjataan tutustumaan koulutuksen opetussuunnitelmaan, jossa kerrotaan opintojaksojen sisällöt ja osaamistavoitteet. Diakin nettisivuilla julkaistut opiskelijatarinat voivat auttaa hahmottamaan koulutuksen sisältöä paremmin (Diakoniammattikorkeakoulu, i.a.-a). Aiemmin hankitun osaamisen hyödyntämisestä kiinnostuneiden kannattaa jo hakuvaiheessa lukea Diakin AHOT (Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen) -ohjeet ja miettiä omaa osaamistaan suhteessa nyt haettavan koulutuksen opetussuunnitelmaan. Varsinainen AHOT-prosessi käynnistyy vasta mahdollisen opiskelijavalinnan jälkeen.

Jotkut hakijat puolestaan haluavat yleisemmin reflektoida omaa tilannettaan puhelimesta. Opintojen aloittaminen esimerkiksi työn tai perhetilanteen kannalta mietityttää monia, ja elämän eri osa-alueiden yhdistämisestä onkin hyvä pohdita tarkkaan jo ennen hakulomakkeen täyttämistä. Ammattikorkeakoululaki (L 932/2014) edellyttää ylempään AMK-tutkinnon opiskelijoilta vähintään kahden vuoden työkokemusta, ja valtaosa hakijoista on ollut useamman vuoden työelämässä ennen opintoihin hakemista. Jotkut hakijat suunnittelevat tekevänsä lyhennettyä työviikkoa tai jäävänsä opintovapaalle ainakin joksikin ajaksi, kun taas toiset jatkavat kokopäivätyössä. Ylempään AMK-tutkinnon suorittaminen Diakis-

sa tarkoittaa 1,5–2 vuoden sitoutumista opintoihin, joten opintojen vaatima aika ja energia on hyvä pyrkiä hahmottamaan jo hakuvaiheessa riippumatta siitä, mikä hakijan työtilanne tulee olemaan opintojen aikana.

Paneutumista vaaditaan myös jo hakuprosessin aikana, sillä hakijan tulee hakuvaiheessa osoittaa täyttävänsä ammattikorkeakoulun määrittelemät opiskelijavalintakriteerit mahdollisimman hyvin. Ammattikorkeakoulut valitsevat uusia ylempien AMK-tutkintojen opiskelijoita monin eri tavoin. Valintatapana voi olla esimerkiksi valintaopintojakso, jonka parhaiten suorittaneille hakijoille tarjotaan opiskelupaikkaa. Käytössä voi olla myös verkko-oppimisympäristössä järjestettävä etäkoee tai perinteisemmin valintakokeen ja haastattelun yhdistelmä. Koska valintatapoja on paljon erilaisia, hakijan täytyy pohtia ajankäyttöään ja resurssiaan tarkasti, jos hän suunnittelee hakevansa useampaan koulutukseen samassa yhteishaussa.

Sen lisäksi, että hakija valitsee, mihin koulutuksiin haluaa yhteishaussa hakea, hänen tulee asettaa hakukohteensa mieluisuusjärjestykseen. Yhteishaun toimintaperiaatteen mukaisesti hakija voi hakea enintään kuuteen hakukohteeseen, mutta hänelle voidaan tarjota opiskelupaikkaa vain yhdestä hakukohteesta; siitä, jonka hän on sijoittanut hakemuksellaan ylimmäksi ja johon hänen valinnan tuloksensa riittävät. Kaikki alemmat hakutoiveet peruuntuvat, vaikka valinnan tulos riittäisi-kin opiskelupaikkaan myös näissä hakukohteissa. Hakijan hakutoivejärjestyksellä on siis suuri merkitys opiskelijavalintaprosessissa, minkä vuoksi aktiivisella ja oikein suunnatulla markkinoinnilla ja henkilökohtaisella asiakaspalvelulla pyritään siihen, että hakija sijoittaa Diakin ylemmän AMK-tutkinnon mahdollisimman korkealle sijalle hakulomakkeellaan.

Diakissa opiskelijavalintaprosessi suunnitellaan huolellisesti niin, että on selkeää, mitä käytössä olevalla valintatavalla halutaan mitata. Valintatavan kuvaus ja arviointikriteerit julkaistaan Diakin nettisivuilla ja Opintopolussa hyvissä ajoin ennen hakuajan alkamista, jotta hakija pystyy valmistautumaan suoritukseensa tietäen, mitä häneltä odotetaan. Diakissa on pidetty tärkeänä, että hakuvaiheessa arvioidaan hakijan motivaatiota sekä valmiuksia tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Keskeistä on myös, että hakija itse arvioi opiskelun sovittamista nykyiseen elämäntilanteeseensa. Hakuvaiheessa suoritettulla valintaopintojaksolla hakija osoittaa valmiutensa opintoihin ja orientoituu tulevaa opiskeluaan ja sen vaatimuksia varten. Palvelupolun tähän vaiheeseen kuuluu myös hakijan oikeus saada lisätietoa oman valintatehtävänsä arvioinnista ja siitä, miten arviointikriteerejä on sovellettu.

## Opintojen aloittaminen

Diakissa ylemmässä AMK-tutkinnossa aloittavat ammattilaiset muodostavat moninaisen opiskelijaryhmän, jossa jokaisella on yksilölliset tarpeet ja toiveet koulutukselle ja sen järjestämiselle. Tämä edellyttää opiskelijapalveluilta, tuelta, ohjaukselta ja opetukselta sujuvuutta, selkeyttä ja tiivistä yhteistyötä. Keskeistä erityisesti opintojen aloittamisvaiheessa on kaikkien toimijoiden yhteinen ymmärrys moninaisten opiskelijoiden ohjaamisesta.

Suomen opinto-ohjaajat ry:n tekemän selvityksen (Kilpilampi ym., 2022) mukaan yksilölliset opiskelusuunnitelmat ja muuttuviin elämäntilanteisiin liittyvä ohjaus ja tuen tarve ovat lisääntyneet viime vuosina myös ylemmässä AMK-tutkinnossa opiskelevilla kaikissa ammattikorkeakouluissa. Selkeä vastuunjako opinto-ohjauksessa ja opiskelijoiden koulutusprosessin tuessa ja ohjauksessa on yksi keskeinen edellytys opintojen ja ohjauksen onnistumiselle.

Ylempien AMK-tutkintojen opinto-ohjaus on järjestetty hyvin eri tavoin eri ammattikorkeakouluissa, ja käytännöt saattavat vaihdella korkeakoulun sisällä myös tutkinnoittain. Monessa korkeakoulussa ohjausmallina on opettajatuutorin ja koulutuksen vastuulehtorin tai yliopettajan yhteistyönä antama ohjaus. Suurimmissa ammattikorkeakouluissa on ylemmille AMK-tutkinnoille nimetty oma opinto-ohjaaja. Ylemissä AMK-tutkinnoissa on myös koulutuksesta vastaavan yliopettajan tai vastuulehtorin rooli keskeinen (Kilpilampi ym., 2022).

Diakissa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opiskelijoiden ohjaus toteutuu opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan yhteistyönä. Jokaiselle aloittavalle opiskelijaryhmälle niin AMK- kuin ylemmässä AMK-tutkinnossakin nimetään oma opinto-ohjaaja, jolla on lehtorin kelpoisuuden lisäksi myös opinto-ohjaajan kelpoisuus. Opinto-ohjaajan vastuulla on opiskelijoiden henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (hopsin) laatiminen yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä opintojen valintaan, opintoihin ilmoittautumiseen ja AHOT-prosessiin liittyvä ohjaus. Hopsin muutokset ja niihin liittyvä yksilöohjaus ovat myös opinto-ohjaajan vastuulla. Ryhmävastaava on koulutuksen yliopettaja tai lehtori, joka vastaa opintojen prosessista ja lukujärjestysuunnittelusta sekä toimii yhteyshenkilönä opiskelijoiden ja opintojaksoista vastaavien lehtoreiden välillä.

Ylempien tutkintojen opiskelijat suorittavat yleensä opintojaan työn ohella ja opintojen, työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen asettaa opinnoille merkittäviä ajankäytöllisiä haasteita. Opiskelijat arvostavat yhteisissä kohtaamisissa antamissaan palautteissa selkeitä ja pysyviä aikatauluja. Hyvin koordinoitu ja pitkäjänteinen koulutussuunnittelu ja huolellinen lukujärjestysuunnittelu onkin huomattu merkittäväksi opiskelijoiden opiskeluviihtyvyyteen vaikuttavaksi tekijäksi.

Lukujärjestysuunnittelun prosessista vastaa koulutussuunnittelija, ja lukujärjestysten aikataulutamisessa myös opiskelijaryhmien ryhmävastaavalla ja opinto-ohjaajalla on ollut merkittävä rooli.

## **Opinto-ohjaus eri lukukausilla**

Onnistuneen opintojen aloituksen on todettu olevan merkittävää opintojen suorittamisen ja tutkinnon valmiiksi saattamisen kannalta. Opiskelijoiden kiinnostumisella opintoihinsa on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia tutkinnon suorittamiseen normiajassa. (Kukkonen & Marttila, 2017, s. 16.) Diakissa opiskelupaikan vastaanottaneille lähetetään ennen opintojen alkua tervetulo kirje, jossa kerrotaan opintojen aloitukseen liittyvistä asioista. Opinnot alkavat Digistartti-opinnoilla, joissa opiskelijat tutustuvat Diakin opiskelu ympäristöön ja järjestelmiin, opiskelijapalveluihin ja kirjaston tarjoamiin palveluihin. Digistarttiin sisältyy myös useita ohjauksetoita, joissa opiskelijoiden kysymyksiin vastaavat opinto-ohjaajat, kirjaston informaatikko sekä verkkolehtori.

Ylempien AMK-tutkintojen kehittämissuunnitelmassa luodut ja aiemmin tässä artikkelissa esitellyt opiskelijaprofiilit kuvaavat opiskelijoiden opiskeluintressejä (Kuvio 2). Niiden lisäksi jokaisella opiskelijalla on erilaiset vahvuudet oppijana, ryhmän ja yhteisön jäsenenä ja asiantuntijana. Nämä kaikki tulevat näkyviin opintojen käynnistyessä, jolloin opiskelija laatii ohjatusti oman kehityssuunnitelmansa, jossa hän pohtii vahvuuksiaan ja haasteitaan sekä tunnistaa omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan. Kehityssuunnitelmassaan opiskelijat hahmottelevat myös opintojensa aikataulun ja miettivät tutkintonsa kokonaisuutta syventävien opintojen, vapaasti valittavien opintojen ja opinnäytetyön osalta sekä pohtivat opintojen suorittamiseen liittyviä uhkatekijöitä.

Opintojen alussa, opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan tunneilla, opiskelijat perehtyvät opiskelukäytäntöihin ja opintojen suoritusmahdollisuuksiin opetussuunnitelman, opintotarjonnan ja opiskeluajan puitteissa. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma laaditaan kehityssuunnitelman pohjalta opinto-ohjaajan kanssa. Ohjaus hopsin laatimiseen tapahtuu pääosin ryhmäohjauksena. Opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan yksilöohjausajat varataan tilanteisiin, joissa opiskelijan elämäntilanne, terveydentila tai opiskelun erityisjärjestelyt vaativat yksilöllistä keskustelua ja ohjausta. Ryhmäohjaustilanteissa on vertaisopiskelijoilla tärkeä merkitys erilaisten mahdollisuuksien ihmettelijöinä ja esiintuojina.

Opintojen alussa opinto-ohjaaja perehdyttää opiskelijat myös AHOT-prosessiin, ohjeisiin ja menettelytapoihin. Mikäli opiskelijalla on aiemmissa korkeakouluopinnoissa hankittua eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen mää-

rittelemää maisteritason opintojen EQF 7-tasoista osaamista, joka vastaa tutkinnon opintojaksos sisältöjä ja tavoitteita, hänellä on mahdollisuus hakea osaamisen tunnustamista. Työkokemus johto- ja esihenkilötehtävissä sekä projektin asiantuntijatehtävissä voi antaa myös edellytyksiä AHOT-menettelyn käynnistämiseksi ylemmässä AMK-tutkinnoissa. Työkokemuksen rinnalla on kuitenkin tärkeä tuoda esiin myös aikaisemmin omaksuttua teoreettista osaamista.

Opintojen toisella lukukaudella korostuu henkilökohtainen opinto-ohjaus. Opinnäytetyön ja teoriaopintojen vaatima työmäärä konkretisoituu tässä vaiheessa ja voi yllättää opiskelijat. Moni opiskelija toimii esihenkilönä, tiiminvetäjänä tai muuten vaativissa kehittämis- ja asiantuntijatehtävissä, joten opiskelun vaatiman ajan ja työelämän haasteiden yhteensovittaminen näyttää ajanhallinnan haasteina. Opinto-ohjaajalta haetaan ohjausta ajankäytön suunnitteluun, opintojen priorisointiin ja hopsin mahdollisuuksiin liittyvissä asioissa. Aihepiireihin liittyviä asioita käsitellään myös opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan tunneilla. Opiskelijoiden opintojen seurannasta vastaavat opinto-ohjaaja ja ryhmävastaava yhdessä, samoin kuin opiskelijoiden urasuunnittelun tukemisestakin.

Opintojen loppuvaiheessa korostuvat valmistumiseen ja urasuunnitteluun liittyvät asiat ja ohjaus tapahtuu pääsääntöisesti ammatillisen osaamisen kehittymiseen ja vaikuttamiseen liittyvällä opintojaksolla ryhmävastaavan ja opinto-ohjaajan yhteistyönä. Työelämämentorit ja Diakin YAMK-koulutuksista valmistuneet alumnit toimivat opiskelijoiden keskustelukumppaneina ja sparraajina omaa urapolkua pohdittaessa. Opinto-ohjaus suuntautuu opintojen loppuvaiheessa jäljellä olevien opintojen aikatauluttamiseen sekä tarvittaessa harkinnanvaraisen lisäajan hakemiseen.

## **Palvelupolulta omalle uralle**

Opiskelija pohtii opintoja aloittaessaan koulutuksen hyötyä, omia tavoitteitaan ja pyrkimyksiään työurallaan. Käytännössä koko koulutusaika on valmentautumista tulevaisuuteen joko omassa työssä tai uusien valintojen tekemiseen. Voikin sanoa, että urasuunnittelu on käynnistynyt palvelupolun alusta, siis hakuvaiheesta lähtien.

Koulutuksen ja työelämätoimijoiden yhteistyö koulutuksen aikana on tiivistä. Näin ollen opiskelijan verkostot rakentuvat ja laajenevat koulutuksen aikana. Jo pelkästään opiskelijaryhmät ovat monialaisia ja opiskelijat eri puolilta Suomea ja/tai eri maista. Jatkuva vuoropuhelu eri alojen toimijoiden ja eri tavoin muotoutuvien opiskelijaryhmien kanssa haastaa jokaista opiskelijaa pohtimaan ja miettimään asiantuntijuuden kysymyksiä eri näkökulmista. Tämä antaa näköaloja erilaisiin

mahdollisuuksiin omalla uralla.

Opiskelijoiden oma vertaismentorointiryhmä toimii koko koulutuksen ajan. Ryhmässä yhteinen reflektiivinen keskustelu asiantuntijuuden kehittymisestä, opiskelusta sekä monista koulutukseen liittyvistä teemoista kolmen lukukauden aikana on arvokasta jokaiselle ryhmäläiselle. (Sillanpää, 2015.) Vertaisryhmät ovat aktiivisia toimijoita myös palvelupolun näkökulmasta. Uraohjauksen osatekijöinä Diakissa ovat työelämämentorointi, alumnitapaamiset, yhteistyöprosessit työelämän eri toimijoiden kanssa (hankkeet, opinnäytetyöprosessi) sekä viime kädessä opiskelijan oma asiantuntijuuden arviointi. Uraohjaukseen liittyy myös opiskelijoiden asiantuntijana vaikuttamisen ohjaus ja tuki.

Työelämämentorointi opintojen toisella ja/tai kolmannella lukukaudella mahdollistaa syvemmän reflektion jonkun työelämän asiantuntijan/johtajan/kehittäjän kanssa. Opiskelija valitsee työelämämentorin itse omista lähtökohdistaan ja saa henkilökohtaisesti peilauspintaa omalle asiantuntijuudelleen aktorina toimiesseen. Työelämämentorointisuhde on vastavuoroinen oppimisprosessi, jossa kumpikin osapuoli oppii ja löytää uutta. Mentorointiprosessi on tavoitteellinen ja siitä tehdään yhteinen sopimus. Osapuolet myös arvioivat yhdessä reflektoiden, miten tavoitteet saavutettiin. Parhaimmillaan pohdinnat työelämämentorin kanssa ovat jatkuneet myös opiskelijan valmistumisen jälkeen.

Opintojen aikana opiskelijat tekevät yhteistyötä erilaisissa ryhmissä, mikä tuo erilaiset toimintaympäristöt, verkostot ja työmahdollisuudet näkyviksi opiskelijakollegoiden kanssa keskustellessa. Samoin opinnäytetyöprosessin aikainen työelämäyhteistyö on näköalapaikka eri organisaatioihin ja yhteistyötahoihin. Monet mahdollisuudet oman asiantuntijuuden suuntaamiselle konkretisoituvat.

Oma asiantuntijuus vahvistuu koulutuksen aikana erilaisten oppimistehtävien avulla. Opinnäytetyön tekeminen ja siitä kirjoittaminen samoin kuin esimerkiksi erilaisia tekstejä, videoita ja podcasteja tuottamalla hän on jo opintojen aikana vaikuttamassa asiantuntijana eri foorumeilla. Diak mahdollistaa opiskelijoiden tekstien (blogikirjoitukset, artikkelit) julkaisemisen sosiaalisessa mediassa Diakin Dialogi-verkkomediassa. Käytännössä jo opintojen aikana on mahdollisuus edelleen kirkastaa omaa asiantuntijuusprofiiliaan julkisesti kirjoittamalla ja osallistumalla some-keskusteluihin eri alustoilla. Asiantuntijana vaikuttamiseen opiskelija saa eväitä Diakista (CV- ja LinkedIn-pajat).

Opintojen kolmannella/neljännellä lukukaudella oman asiantuntijuuden ja oman uran pohdinnat toteutuvat ammatilliseen kehittymiseen ja vaikuttamiseen liittyvien opintojaksojen aikana. Opinto-ohjaaja ja ryhmävastaavana toimiva lehtori tekevät tiiviisti yhteistyötä opiskelijan opintojen loppuun saattamisessa.



Samoin opinnäytetyöohjaajien rooli opintojen lopussa on merkittävä – onhan opinnäytetyö merkityksellinen prosessi samoin kuin siitä kirjoitettu julkaistava raportti. Sekin on opiskelijan käyntikortti asiantuntijana omalla uralla.

Diakin alumnina toimiminen valmistumisen jälkeen on yksi vaikuttamisen paikka: osallistuminen aktiivisesti koulutuksen kehittämiseen ja opiskelijoiden sparraamiseen on tärkeä osa vaikuttamistyötä. Diakin ylempien AMK-tutkintojen alumnit toimivat verkostona ja Diakin ohjaajilla ja opettajilla on some-yhteys alumniryhmään Facebookissa samoin kuin LinkedInissä. Tämä mahdollistaa alumnien kutsumisen opiskelijatapaamisiin, ajankohtaisiin webinaareihin ja koulutuksiin. Yhteiset keskustelut Diakin alumnien kanssa eri tilanteissa avaavat opiskelijoille erilaisia näkökulmia ja lisäävät tietoa mahdollisista koulutus- ja urapoluista.

### **Opiskelijan palvelupolun kehittäminen**

Ylemmän AMK-opiskelijan palvelupolku muotoutui yhteiskehittämisen prosessissa, jossa kaikki polun toimijat rakensivat sitä yhdessä. Tämä mahdollisti aidosti yhteisen ymmärryksen ammattilaisena toimivien opiskelijoiden moninaisista tavoitteista sekä ohjauksen ja tuen tarpeista. Työskentelyn pohjalta Diakin toimijoiden tieto ja ymmärrys toisten työstä, rooleista ja vastuista lisääntyi. Vaikka palvelupolku vielä etsiikin lopullista visuaalista muotoa, on se toiminut jo selkeämpänä ohjenuorana opiskelijoiden kanssa keskusteltaessa ja Diakin toimijoiden yhteistyössä.

Opiskelijan palvelupolkua tarkastellaan ja arvioidaan jatkuvasti monipuolisesti. Määrällinen arviointi kohdistuu koulutusten hakijamääriin, opintojen suoritustietoihin ja koulutuksen läpäisyasteeseen. Säännölliset lukukausittaiset opintojaksopalautteet, vuosittainen opiskelijapalaute ja valmistumisvaiheessa tehtävä valtakunnallinen Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely (AVOP) tuottaa myös paljon arvokasta kokemustietoa opiskelijoilta. Opiskelijoilla on mahdollisuus antaa palautetta opinnoista opintojaksojen lehtoreille ja kuukausittain toistuvissa tapaamisissa ryhmävastaavalle ja opinto-ohjaajalle. Opiskelijoiden sujuva eteneminen ja myönteinen opiskelukokemus on tärkeää niin opiskelijalle itselleen kuin Diakillekin. Opiskelijoiden antamaan palautteeseen reagoidaan tarvittaessa nopeasti toimintatapoja muuttamalla, jos se on opintojen sujumisen kannalta välttämätöntä.

Tieto palvelukokemuksista on merkittävää koulutuksen toteuttajille. Yhteinen keskustelu koulutuksesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä lopulta koulutuksen työelämärelevanssista nyt ja tulevaisuudessa on keskeistä koko Diakin toiminnassa. Tarvitaan siis jatkuvaa monialaista keskustelua ja yhteiskehittämistä eri tilanteis-

sa, joissa voidaan arvioida ja ketterästi kehittää YAMK-opiskelijan polkua ja sen palveluja yhdessä opiskelijoiden ja työelämätoimijoiden kanssa. Opiskelijan palvelupolun kehittäminen on yhdessä oppimisen prosessi, jossa kaikki oppivat toisiltaan. Lopputuloksena on opiskelijaa palveleva prosessi, josta kaikki osapuolet voivat olla ylpeitä.

## LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a). *Diakin strategia 2021–2023*. Saatavilla 21.11.2023 <https://www.diak.fi/diak/organisaatio/strategia/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Opiskelijoiden tarinoita*. Saatavilla 21.11.2023. <https://www.diak.fi/hakeminen/opiskelijoiden-tarinoita/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu, (2022) Opiskelijan ohjaus- ja tuki-OKR-tiimi, 2022
- Innokylä (i.a.). *Palvelupolku*. Saatavilla 21.11.2023. <https://innokyla.fi/fi/tyokalut/palvelupolku>
- Kilpilampi, S., Mäenpää, K., Sillanpää, K., Syväjärvi, T., & Oförsagd, P. (2022). Korkeakoulutoimikunnan kysely YAMK-ohjauksen toteutumisesta ammattikorkeakouluissa: moninaiset ohjaustarpeet, vaihtelevat ohjauskäytännöt ja opintojen viivästymisen YAMK-ohjauksen haasteena. *Opinto-ohjaaja*, (3), 27–31. [https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja\\_3\\_2022\\_web\\_01](https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja_3_2022_web_01)
- Kukkonen, H., & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta: ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2017). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5903-89-8>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Opintopolku. (i.a.). *Mikä on Opintopolku?* Saatavilla 21.11.2023. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/mika-on-opintopolku>
- Sillanpää, P. (2015). *Vertaismentorointi tukee ammatillista kasvua*. (ePooki, Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 18). <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015060910132>

Heini Kapanen, Arja Koski, Sonja Hyrkkö ja Marketta Fredriksson

# YLEMMÄN AMK-TUTKINNON OPISKELIJAN ASiantuntijana Kehittyminen – Pedagogisia Ratkaisuja ja Vuorovaikutuksellista Ohjausta

*Tulevaisuuteen suuntaavaa ylempi AMK-tutkinto syventää ja laajentaa työelämässä toimivien asiantuntijoiden osaamista sekä mahdollistaa opiskelijoiden omien lähtökohtien ja tavoitteiden mukaisen oppimisen. Verkkoympäristössä toteutuvat vuorovaikutuksellisen ohjauksen foorumit vahvistavat opiskelijoiden toimijuutta ja vaikuttavaa asiantuntijuutta työelämän muuttuvissa toimintaympäristöissä.*

## **Ylempi AMK-tutkinto on mahdollisuus asiantuntijana kehittymiseen**

Lain mukaan asiantuntijuus on asiantuntijan ominaisuus, niin että henkilö voi koulutuksensa ja työkokemuksensa pohjalta toimia ja ratkaista haasteita (esimerkiksi sosiaalihuoltolaki L1301/2014). Toisaalta asiantuntijuus voidaan nähdä dynaamisena, kollektiivisessa toiminnassa kumuloituvana toimintana. Tällöin asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan rakentuu toimijoiden välisissä suhteissa. (Huhtasalo, 2022, s. 24.) Näin ollen oppija kehittää omaa osaamistaan aiemman osaamisensa pohjalta ja uudistaa itseään ja identiteettiään eri vuorovaikutussuhteissa reflektoiden.

Reflektio on syklinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa henkilö tarkastelee toimintaansa eri näkökulmista ja suuntautuu uuteen. (Kolb, 1984; Mezirow 1991). Reflektio voi ajoittua eri vaiheisiin suhteessa toimintaan: toiminnan jälkeen, ennen toimintaa tai toiminnan aikana (Schön, 1983). Lähtökohtana ovat yksilön kokemukset, teoreettinen ja käytännön tieto sekä niiden pohjalta syntyneet oletukset. Aiempiin kokemuksiin, tietoon tai oletuksiin liittyvät ajatukset ja tunteet tuodaan näkyviin vuorovaikutuksessa. Tällöin ihminen tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan ja siitä, miksi hän ajattelee, kokee tai toimii tietyllä tavalla. Samalla syntyy oivalluksia mahdollisuudesta muuttaa omaa ajattelua, uskomuksia ja toimintaa. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää reflektiota. Se on mene-

telmä, jonka avulla opiskelijat, opettajat ja ohjaajat tunnistavat itsensä suhteessa toisiin ja ympäröivään maailmaan. (Körkkö & Ketonen, 2023, s. 184–185, s. 191). Ylemmän AMK-tutkinnon opinnoissa on kysymys reflektiivisen asiantuntijuuden kehittymisestä.

Artikkelin keskiössä on Diakin ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijan saama tuki ja ohjaus opintojen eri vaiheissa, ja siinä tarkastellaan Ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuus (AOS) -opintojakson ja englanninkielisen vastaavan Professional Development and Expertise (PRO) -opintojakson prosessia, pedagogisia ratkaisuja ja vuorovaikutuksellista ohjausta.

### **Opiskelijan toimijuus vahvistuu vuorovaikutuksessa**

Opiskelijoiden, ohjaajien ja opettajien välinen vuorovaikutus korostuu ylemmän AMK-tutkinnon prosessissa. Opiskelija kohdataan hakuvaiheesta lähtien ammatillisena ja asiantuntijana. Opiskelija on aktiivinen toimija, jolla on motivaatio kehittää itseään ja osaamistaan. Opinnoissa toimijuus näkyy sekä yksilöllisessä että ryhmätyöskentelyssä. Koulutuksen aikana opiskelijaa ohjataan tekemään yksilöllisiä, omaan toimintaan vaikuttavia valintoja opiskelussa ja työssä. Keskeistä on omien voimavarojen, vahvuuksien ja opiskeluvalmiuksien tuntemus ja halu kehittymiseen. Oppimisympäristössä kokemukset yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta sekä selkeistä oppimisen rakenteista vahvistavat opiskelijan toimijuutta. (Jääskelä ym., 2020.)

Opiskelijan toimijuus on edellytys sille, että Diakin pedagogista toimintaa ohjaava ja perusteleva dialoginen muutospedagogiikka (ks. Helminen & Vesterinen, 2021) voi toteutua. Ei riitä, että opiskelijalle luodaan osallistumisen foorumit, vaan on myös varmistettava, että sekä toiminta että tuki- ja ohjausmuodot ovat opiskelijalle merkityksellisiä, juuri hänen tarpeitaan ja tavoitteitaan vastaavia ja että ne lisäävät hänen motivaatiotaan oppia. Parhaimmillaan koulutuksen aikana syntyy opiskelun imu, joka motivoi opiskelijaa toimimaan tavoitteellisesti oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittämiseksi. Opiskelun imua vahvistaa vuorovaikutus ja yhteistyö opiskelijayhteisössä. (Auvinen & Vainio, 2022.)

Oppiminen nähdään vuorovaikutteisena osallistumisena, dialogisen oppimisen mallin (ks. Paavola ym., 2012) mukaisesti tiedonhankintana, tiedon luomisena sekä muutokseen valmistautumisena ja siinä toimimista. Dialoginen muutospedagogiikka antaa välineitä sekä opetukseen että ohjaukseen. Kulttuurisesti moninaisissa ja monialaisissa opiskelijaryhmissä ja verkostossa opiskelijan asiantuntijuus vahvistuu.

Ylemissä AMK-tutkinnoissa pedagogiset ratkaisut linkittyvät työelämäyh-

teistyöhön. Työelämälähtöiset oppimistehtävät opintojaksoissa, työpajat ja opinnäytetyöprosessi ovat monimuotoisia yhteiskehittämisen foorumeita, joissa opiskelija syventää asiantuntijuuttaan. (Määttä ym., 2023; Kiviniemi & Virkula, 2021). Työelämäkontekstissa ohjaus on valmentavaa, jolloin opiskelija on asiantuntija ja ohjaajat rinnalla kulkijoita. Tällöin korostuu voimavaralähtöinen, kuunteleva ja rohkaiseva sekä reflektioon kutsuva yhdessä tekeminen. Opiskelijan itsetuntemus sekä tietoisuus- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Ohjauksessa korostuvat arvot ja aito kiinnostus opiskelijoista, heidän tarpeistaan, osaamisestaan ja tavoitteistaan.

### **Verkkopedagogiikasta tuki oppimiseen**

Verkko-opinnoissa onnistuminen edellyttää toimivia verkkopedagogiikan ratkaisuja, hyviä digitaitoja sekä IT-tukea ja tilannekohtaista ohjausta. Diakin verkkopedagogiikkaa kehitetään ammattikorkeakoulun sisäisissä prosesseissa sekä valtakunnallisesti Digivisio-hankkeessa (<https://digivisio2030.fi/>), jonka tavoitteena on muun muassa luoda korkeakoulujen verkostossa yhteisiä digipedagogisia pelisääntöjä opetukseen ja ohjaukseen. Verkossa opiskelu vahvistaa opiskelijoiden asiantuntijuutta ja työelämän vaatimia digitaitoja.

Ylempiin AMK-tutkintoihin valitut opiskelijat suorittavat itsenäisesti Digistartti-kurssin, jossa tavoitteena on perehdyttää uudet opiskelijat ennen varsinaisten opintojen alkua Diakin verkkopalveluihin ja digityökaluihin. Digistartti sisältää itsenäisen opiskelun lisäksi vapaaehtoisia verkko-ohjauksia, joissa opiskelija saa tukea mahdollisiin laite- ja ohjelmisto-ongelmiin. Opiskelijat ovat pitäneet kurssia tärkeänä ja siitä on saatu positiivista palautetta.

Verkko-opiskelua tukeva palveluinfrastruktuuri on oleellinen osa menestyksellistä verkko-opiskelua; esimerkiksi kirjaston kokoelmatyössä ja palvelukonseptin kehittämisessä huomioidaan kokonaan verkossa toteutuvien koulutusten erityistarpeet. Ylemmissä AMK-opinnoissa kirjastolla on merkittävä rooli ohjaus- ja tukipalveluissa. Kirjaston informaatikot osallistuvat opintojaksojen suunnitteluun kurssien kirjallisuuden kartoituksessa, hankinnassa ja esillepanossa; painopiste on ajantasaisissa ja saavutettavissa verkkojulkaisuissa. Tiedonhankintataitojen opetus on osa opinnäytetyöopintoja, mikä mahdollistaa suoran kontaktin opiskelijoihin ja heidän tiedontarpeisiinsa. Vuorovaikutus opetus- ja ohjaustilanteissa tuottaa arvokasta tietoa kokoelmien sisällölliseen kehittämiseen ja erityisesti ylemmille tutkinnoille räätälöityihin palveluratkaisuihin. Diakin kirjaston asiantuntija- ja ohjauspalvelut ovat ihmisläheiset, kaikille avoimet ja ne ovat tarjolla monilla kanavilla sekä verkossa että kampusten kirjastoissa.

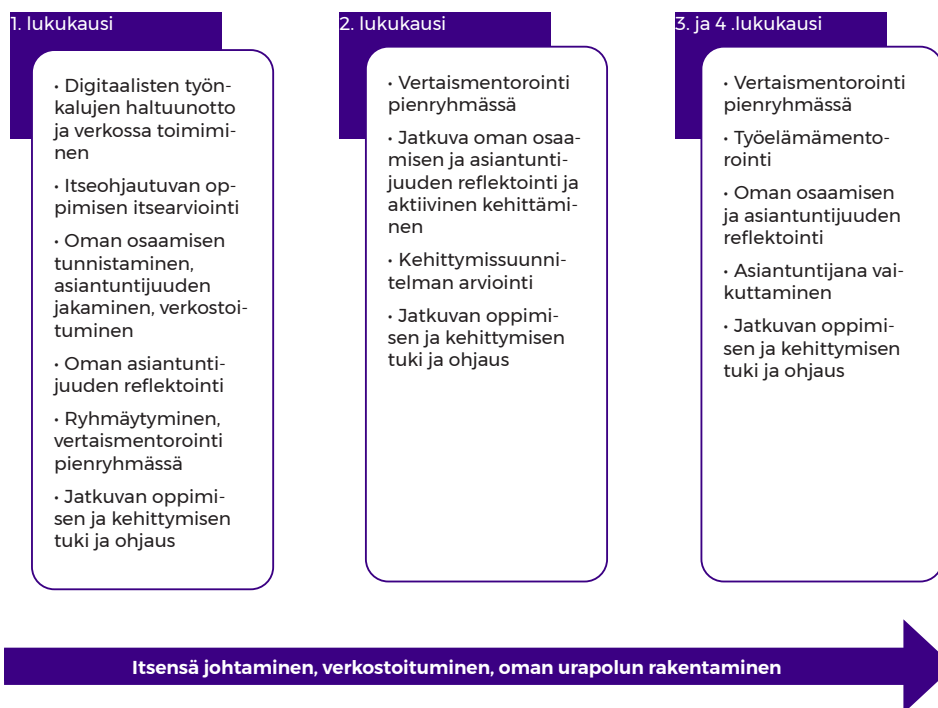
## **Lähtökohdat asiantuntijuuden kehittymiseen**

Opiskelijat tulevat verkossa toteutettavaan koulutukseen erilaisista lähtökohdista ja erilaisin odotuksin. Opiskelijat asuvat eri puolilla Suomea ja maailmaa, ja maantieteellinen sijainti vaikuttaa heidän orientoitumiseensa opintoihin. Monella opinnot ovat vain yksi osa kiireistä arkea. Opintojen alussa haetaan rutiineja työn, opintojen ja muun elämän yhteensovittamiseen. Monilla on vahvat opiskelutaidot, mutta on myös heitä, jotka eivät ole opiskelleet vuosikausiin ja opintojen pariin palaaminen jännittää. Osa kaipaa tehokasta itsenäistä opiskelua, osa taas erityisesti keskustelua vertaisten kanssa ja verkostoitumista. Osalle on opiskelun päämötivaattori tutkintotodistus, joka mahdollistaa hakeutumisen haastavampiin työtehtäviin ja etenemisen uralla. Osa taas opiskelee opiskelun ilosta, koska haluaa kehittää itseään.

Osalle opiskelijoista oman kansainvälisen osaamisen kehittäminen on tärkeää, mutta on myös heitä, joille englannin kieli tuottaa haasteita. Moni opiskelee jatko-opinnot mielessään ja kaipaa teoriaa ja haastavia luentoja, mutta on myös heitä, joille tutkimusmenetelmät ja akateemiset taidot aiheuttavat haasteita ja jotka toivovat käytännönläheisten taitojen karttumista.

## **Ammatillisen osaamisen kehittyminen ja asiantuntijuus ylemmässä AMK-koulutuksessa**

Ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien pääasiallisena tavoitteena on oman osaamisen syventäminen ja tutkinto, joka saattaa avata uusia mahdollisuuksia työelämässä. Opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymistä tuetaan eri opintojaksoilla, opinnäytetyöprosessissa sekä ryhmävastaavien ja opinto-ohjaajien yhteisissä tapaamisissa. Opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan tapaamiset toteutetaan osana AOS-opintojaksoja, joista ensimmäinen käynnistyy 1. lukukaudella ja toinen 3. lukukaudella. Opintopakso rakentuu monimuotoisista foorumeista, joissa opiskelijat kohtaavat toisiaan ja ohjaajia. Sekä yhteisöllinen että yksilöllinen pohdinta mahdollistavat opiskelijalle oman itsen, oppimisen ja kehittymisen tarkastelun ja reflektion. Seuraavassa kuvataan AOS-opintopaketin toteutumista opiskelijan oppimisprosessin näkökulmasta (Kuvio 1).



Kuvio 1. Opiskelijan prosessi opintojaksossa Ammatillisen osaamisen kehittäminen ja asiantuntijuus

Työskentely vertaismentorointiryhmissä AOS-opintojaksoilla on pedagoginen valinta. Mentorointi voidaan nähdä ajatusten vaihtona ja dialogina asiantuntijuuden kehittämisessä ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisessä sekä vertaisoppimisessa (Karjalainen ym., 2006, s. 96). Vertaismentoroinnilla tavoitellaan ammatillisen osaamisen kehittymisen yhteistä tutkimista, vuoropuhelua kokemusten ja tietoperustan välillä sekä keskinäistä tukea (ks. Heikkinen ym., 2012). Koulutuksen aikana opiskelijat rakentavat vertaismentorointiryhmissä yhteistä ymmärrystä opinnoista ja oppimisprosessista sekä ammatillisesta osaamisesta ja kehittymisen tarpeista. Palautteen perusteella opiskelijat pitävät vertaismentorointia merkityksellisenä vastavuoroisena tukena henkilökohtaiselle ja yhteisöllisesti rakentuvalle oppimisprosessille sekä arjen pulmien jakamiselle oli sitten kysymys opiskelusta, tehtävistä tai opintojen ja muun elämän yhteensovittamisesta. He jakavat kokemuksia ja vinkkejä sekä rakentavat keskinäisiä ammatillisia verkostoja.

AOS-opintojaksoilla edistetään opiskelijoiden vertaisoppimista ja yhteisöllistä, keskinäistä vertaistukea. Vertaistuki ymmärretään tiedon saamisena ja antamisena sekä vastavuoroisena tukena, jossa jaetaan yhteisesti muotoutuvaa ymmärrystä samankaltaisesta elämäntilanteesta ja kokemuksista (Mikkonen & Saarinen,

2018; Borkman, 2021). Alumnitapaamisessa opiskelijoilla on mahdollisuus keskustella aiemmin valmistuneiden kanssa uramahdollisuuksista ja ammatillisesta asiantuntijuuden kehittämisestä.

Opiskelijat ovat osoittaneet hakuvaiheen videotehtävässä henkilökohtaisen motivaationsa koulutukseen sekä kirjallisessa suunnitelmassa tutkimus- ja kehittämisosaaamisensa. Ensimmäisellä lukukaudella opiskelijat tuottavat lyhyen esittelyvideon tai esittelytekstin ammatillisesta taustastaan, vahvuuksistaan ja kiinnostuksensa kohteista. Videot jaetaan yhteisesti verkko-oppimislustalla kaikkien tutustumista, yhteistä keskustelua ja reflektointia varten. Ammatillisen osaamisen tunnistamiseksi ja näkyväksi tekemiseksi opiskelijat arvioivat omia itseohjautuvan oppimisen valmiuksiaan ja ammatillisen kehittymisensä tarpeitaan The Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL\_ITA) -mittarin (Cadorin ym.;2013; Williamson, 2007) avulla. Mittarin tuloksia on mahdollista reflektoida opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan tapaamisessa.

Ensimmäisellä lukukaudella opiskelija tarkastelee omia vahvuuksiaan, tunnistaa sen hetkisen osaamisensa, jäsentää ammatillisen kehittymisen tarpeet ja kirjoittaa AOS-opintojaksolla kehityssuunnitelman hyödyntäen siihen suunniteltua lomaketta. Kehityssuunnitelmaa tehdessään opiskelija pohtii akateemisia valmiuksiaan, itsensä johtamista, tukiverkostoaan ja opinnoissa etenemisen riskejä. Opiskelija asettaa osaamistavoitteensa ottaen huomioon opetussuunnitelmien sisällöt sekä kansalliset (Arene, 2022) että kansainväliset (Europass, European Union, 2017) osaamisvaatimukset monialaisissa toimintaympäristöissä, mikä suuntaa oman opintopolun rakentamista ja valintoja. Hän saa tukea ja ohjausta oman kehityssuunnitelmansa laatimiseen ohjaajilta sekä vertaismentorointiryhmältä. Kehityssuunnitelmista ryhmän vastaava opettaja ja opinto-ohjaaja saavat käsityksen ryhmän tarpeista ja tavoitteista, mikä luo hyvän pohjan ohjaukselle ja tukipalveluille.

Ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijat haluavat kehittää johtamisosaamistaan sekä päätöksenteko-, ongelmanratkaisu- ja projektinhallintataitoja. Asiakastyössä opiskelijat pitävät tärkeänä asiakaskeskeisyyttä, monialaista tiimityötä sekä verkostoitumista. Akateemisen osaamisen tavoitteet liittyvät akateemiseen kirjoittamiseen ja tutkimustaitoon, digiosaamiseen, kielitaitoon sekä itse- ja vertaisarviointiin. Tavoitteisiin lukeutuvat myös työelämän kehittämisosaaminen ja eettinen ajattelu. Englanninkielisessä koulutusohjelmassa opiskelijat toivovat oppivansa myös lisää monialaisesta yhteistyöstä, tiimijohtamisesta, yhteisöjen hyvinvoinnin kehittämisestä, ihmisoikeuksista ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta.

Oman ammatillisen osaamisen nykytilan vahvuuksista opiskelijat ovat tuo-



neet esille innostuksen, kiinnostuksen ja motivaation, kohtaamis- ja vuorovaikutusosaamisen, IT-aidot, monipuolisen ja monikulttuurisen työkokemuksen sekä verkostoitumisosaamisen. Heikkouksina he ovat maininneet esimerkiksi ajanhallinnan, vaikeuden työn, opintojen ja muun elämän yhteensovittamisen sekä sen, ettei opinnoissa keskitytä yhteen tehtävään tai teemaan kerrallaan. Mahdollisuuksina opiskelijat ovat nimenneet innostuksen ja motivaation oppia uutta opintojaksojen sisällöistä, vertaisopiskelijoilta ja opettajilta. Mahdollisuuksina he ovat pitäneet myös ammatillisen osaamisen syventämistä, kansainvälisiä verkostoja ja uudenlaisia ura- ja työpolkuja.

Isacson ym. (2016) tuovat esiin yhteistoimijuuden ja kohtaavan läsnäolon sekä transversaalisten, yhteiskunnalliseen uudistumiseen liittyvien taitojen ja erilaisia substansseja yhdistävien taitojen merkityksen. Ryhmävastaavan ja opinto-ohjaajan säännöllisissä tapaamisissa opiskelijat jakoivat myös vinkkejä toisilleen opintojen ja työn yhteensovittamisesta, opintojen aikatauluttamisesta, digiopiskelusta ja ammatillisista kehittymismahdollisuuksista. Opiskelijoiden kuulumiskierrosta ryhmätapaamisten alussa pidettiin yhteisöllisyyttä vahvistavana. Vertaismentorointia ehdotettiin aloitettavaksi jo ennen muiden opintojaksojen alkua, ja siinä hyödynnettiin kokemuksia aiemmista ryhmistä.

Toisena lukukautena toteutuivat ryhmävastaavan ja opinto-ohjaajan säännölliset tapaamiset. Tapaamisissa käsiteltiin opintojen ajankohtaisia asioita ja opiskelijoiden esille tuomia opintoihin, oppimiseen, asiantuntijuuden kehittymiseen ja reflektointiin liittyviä asioita. Lukukauden aikana keskityttiin ryhmävastaavan ja opinto-ohjaajan tapaamisissa vertaismentorointiin opiskelijoiden kesken. Ohjaajien oma ammatillinen kehittyminen ja ymmärrys vertaismentoroinnin merkityksestä syveni yhdessä työskentelyn ja keskinäisen vertaisoppimisen kautta.

Kolmantena lukukautena opiskelijat syventävät asiantuntijuuttaan ja työelämässä vaikuttamisen taitojaan toteuttamalla ryhmittäin blogikirjoitukset Diakin Dialogi-verkkomediaan. Blogeissa opiskelijat ovat tarkastelleet merkityksellisiä opintojaksojen sisältöjä sekä digiympäristöjen tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita ratkaisuehdotuksineen.

Opiskelijat myös etsivät itselleen kiinnostavassa tehtävässä toimivan työelämämentorin, jonka kanssa he refleктоivat jatkuvasti muuttuvia osaamistarpeita ja uramahdollisuuksia. Lukukauden viimeisessä verkkotapaamisessa jaetaan vertaisopiskelijoiden, opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan kesken kokemuksia työelämämentoroinnista.

## **Opiskelijoiden kokemuksia osaamisesta ja asiantuntijuudesta koulutuksen päättyessä**

Ammatillisten sisältöjen ja tutkimus- ja kehittämisosaamisen lisäksi opiskelijat kokevat opiskelun kehittävän monipuolisesti geneerisiä työelämätaitoja: itsensä johtamista, itsevarmuutta sekä osaamisen reflektointia, sanoittamista ja tunnistamista. Seuraavana on opiskelijoiden kuvauksia koulutuksen tuottamasta osaamisesta blogikirjoitusten sekä AOS-opintojakson 3. lukukauden reflektoinnin pohjalta.

Monialainen ja yhteensovittava johtaminen -tutkinnossa ammatillisten sisältöjen ytimessä on johtamisosaamisen kehittäminen. Monelle ylemmän AMK-tutkinnon suorittaminen avaa uudenlaisia uramahdollisuuksia. Niemi ym. (2022) haastattelivat Uralla eteenpäin -blogijulkaisuaan varten ryhmänsä opiskelijoita asiantuntijuuden kehittymisestä. Opiskelijoiden pohdinnoissa korostuivat kehittäminen ja johtaminen, moniammatillisuus, uramahdollisuuksien tunnistaminen, verkostotyön tuomat mahdollisuudet ja yhteiskehittäminen.

*YAMK-opinnot ovat tuoneet työkaluja kehittämiseen ja johtamiseen. Opiskelu on avannut silmiä moniammatillisuudelle sekä yhteensovittavan johtamisen tarpeellisuudelle. YAMK-opinnot ovat tuoneet valmiutta ja eväitä seuraaville askeleille uralla. (kättilö [AMK])*

*YAMK:sta sain itsevarmuutta tehdä työtä verkostomaisemmin ja yhteiskehittämiseen panostaen. Opinnäytetyön aiheen valinta oli parini kanssa vuoden prosessi – vihdoinkin aihe (...) löytyi ja loppusuora hämmöittää. Meille oli tärkeää löytää teema, joka aidosti lisää ammattitaitoa ja avaa uramahdollisuuksia. En usko, että osaamisen kehittäminen jää kuitenkaan tähän. (sosionomi, lastentarhanopettaja)*

*Opinnot tuovat minulle mahdollisuuksia edetä uralla ja sitä kautta lisää mahdollisuuksia päästä paremmin vaikuttamaan hoitotyön kehittämiseen. Opinnot ovat olleet antoisat ja antaneet runsaasti näkemyksiä hoitotyön kehittämiseen, esihenkilötyöhön sekä johtamiseen. (sairaanhoitaja, leikkaussali- ja anestesia)*

*YAMK-opintojen näen antavan minulle mahdollisuuden laajentaa työkenttääni. Nautin täysin sydämin hoitotyöstä, mutta näin minulla on halutessani*

*pätevyys hakeutua esimiestyöhön. Ajattelen asiaa kuitenkin niin, että vaikka jäisinkin puhtaasti hoitotyötä tekemään, olen saanut YAMK-tutkinnon myötä laajempaa ymmärrystä työn ulottuvuuksiin. (sairaanhoitaja [AMK])*

Global Change and Community Development -tutkinnon ammatillisen osaamisen ytimessä on globaaliosaaminen, kehitysyhteistyö, yhteisöjen kehittäminen, kestävä kehitys ja kansainvälisen projektityön osaaminen. Opiskelijat kokivat tutkinnon kehittäneen moniammatillista osaamista, ymmärrystä kansainvälisestä kehitysyhteistyöstä ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Työelämämentoreiden kanssa oli puhuttu paljon holistisesta työotteesta ja sen säilyttämisestä kiireisessä ja aliresursoidussa sote-alan arjessa. Moni opiskelija on kiinnostunut kansainvälisestä urasta ja työmahdollisuuksista Suomen ulkopuolella.

Diakissa ylemmät AMK-tutkinnot opiskellaan pääosin verkossa, mikä vaatii opiskelijalta hyviä itsensä johtamisen taitoja. Opintojen alussa opiskelurutiinien rakentamista ja muun elämän ja opintojen yhteensovittamista pidetään usein stressaavana. Rutiinien löytäminen ja itsensä johtamisen kehittyminen voimauttavat.

*Ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelija tarvitsee kykyä priorisoida, suunnitella ja pilkkoa laajoja tehtäviä osiin. Etäopiskelussa omatoimista ja itseohjautuvaa tekemistä on erityisen paljon. Tällöin tarvitaan myös hyvää itseuria ja motivaatiota tarttua opiskeluun lepäilyyn tai muun kivan tekemisen sijaan. Lisäksi opiskelijalta vaaditaan taitoa tehdä ryhmätöitä nopeatempoisesti etänä. Onkin tärkeää osata tai opetella aikatauluttamaan työt, arki ja vapaa-aika niin, että opinnot eivät kaadu niskaan ja taakka käy liian painavaksi. (Hotta ym., 2022.)*

*Master's program has taught students to be independent and organised. The platform carries instructions and materials, but it is your responsibility to balance school and other life commitments. Self-management plays big part in online Master studies, like it does in working life as well. One needs to self-motivate to keep up with the assignments and schedules as the interaction with peer students is not so regular as in previous degrees. (Rahkonen ym., 2022.)*

Ylemmät AMK-opinnot tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuksia reflektoida kriittisesti olemassa olevaa osaamistaan, sanallistaa ja tunnistaa asiantuntijuuttaan ja lisätä itsevarmuutta toimia haastavissa tehtävissä.

*Opinnot ovat kokonaisuudessa auttaneet omien vahvuuksien löytämisessä ja tunnistamisessa. Opintojen avulla pääsemme tarkastelemaan itseämme, omaa ammattitaitoamme ja valmiuksiamme uuden oppimiseen. Opiskelut auttavat myös kyseenalaistamaan ja tarkastelemaan omia sekä muiden tuomia näkökulmia kriittisesti, mikä laajentaa ymmärrystä asioiden tarkasteluun. (Havia-Michelsson ym., 2022.)*

*Johtamisessa tarvittava itsevarmuutemme on kehittynyt sosiaali- ja terveysalan YAMK-opintojen myötä. Uuden oppiminen, oman tietämyksen syventäminen ja käytännönläheiset työelämätehtävät ovat lisänneet omaa itsevarmuutta tulevana johtajana. Kokemusten jakaminen toisten opiskelijoiden kanssa opintojen aikana on lisännyt ymmärrystä omista taidoista. Tärkeä on myös oppia arvostamaan toisen ammattitaitoa ja kokemusta. (Havia-Michelsson ym., 2022.)*

## **Ylempää AMK-tutkintoa opiskelevien ohjauksen ja tuen onnistuneisuuden arviointia**

Ylempien AMK-tutkintojen ytimessä on opiskelijoiden osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Opiskelijapalautteen ja opettajien kokemusten perusteella voidaan todeta, että oppimistehtävät ja opinnäytetyöprosessi ovat tukeneet opiskelijoiden johtamis-, kehittämis- ja vaikuttamisosaamisen kehittymistä. Opintojaksojen sisällöt ja toteutustavat ovat tukeneet edellä mainittujen asiantuntijuussisältöjen opiskelua. Opiskelijoiden reflektiotaidot ovat kehittyneet koulutuksen aikana. Reflektion merkitys on tullut näkyväksi opiskelijoiden itsensä johtamisen ja resilienssikyvyn kehityessä. Vertaismentorointiryhmät osana koulutusta ovat tärkeä pedagoginen valinta. Opiskelijoiden mielestä vertaismentorointi oli merkityksellinen tuki henkilökohtaiselle ja yhteisöllisesti rakentuvalla oppimisprosessille sekä asiantuntijuuden kehittymiselle.

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan opiskelu kehitti monipuolisesti geneerisiä työelämätaitoja, kuten itsensä johtamista, itsevarmuutta sekä osaamisen reflektointia, sanoittamista ja tunnistamista. Opiskelijoiden digitaidot kehittyivät opintojen aikana. Kehittyneet työelämätaidot mahdollistavat uudenlaisten, monimuotoisempien uramahdollisuuksien tunnistamisen. Itsensä johtamisen näkökulmat ja menetelmät ovat lisänneet opiskelijoiden ymmärrystä omista vahvuuksista ja auttaneet niiden sanallistamisessa sekä tuoneet varmuutta toimia haastavissa tehtävissä ja rohkeutta hakeutua johtamistehtäviin. Ryhmissä rakentuneet näkö-

kulmat ovat laajentaneet opiskelijoiden ajattelua ja tuoneet heille uusia mahdollisuuksia ja toimintatapoja työhön ja työyhteisöihin. Koulutuksen toteuttaminen monialaisissa opiskelijaryhmissä on konkretisoinut monialaisen yhteistyön merkityksen työelämän ja palvelujärjestelmien muutoksessa. Samoin pohdinnat kansainvälisestä kehitysyhteistyöstä ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ovat olleet merkityksellistä antia opinnoissa.

Opinnot ovat kartuttaneet johtamisosaamista. Johtamista on tarkasteltu eri näkökulmista aina itsensä johtamisesta monialaiseen yhteensovittavaan johtamiseen ja yhteiskehittämiseen. Kehittymissuunnitelman arvioinnissa opiskelijat ovat pohtineet omaa työtään ja uravaihtoehtojaan sekä punninneet opiskelun hyötyä itselleen. Yhteiset keskustelut opiskelijoiden kanssa ja blogikirjoitukset konkretisoivat opiskelijoille koulutuksen antia.

Ohjaaja- ja opettajatiimin yhteisen reflektion merkitys on korostunut AOS-opintojakson ja koko koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan yhteinen työskentely on luonut tukirakenteen opiskelijoiden oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. Yhden ryhmän koulutusaika on projekti, johon myös ohjaajien on tärkeä sitoutua. Opiskelijoiden tunteminen korostuu erityisesti opinto-ohjaajan ja ryhmävastaavan työssä. Koulutuksen aikana opiskelijoiden elämässä ehtii tapahtua monia asioita, jolloin tarvitaan monimuotoista tukea ja ohjausta. Tiedonkulku ja sujuva viestintä opettajien ja ohjaajien välillä on tärkeää, jotta voidaan vastata nopeasti kysymyksiin ja haasteisiin.

Diakissa on tehty hyvä päätös luoda ylempien AMK-koulutusten opetussuunnitelmaan oma opintojakso asiantuntijuuden tietoiselle kehittämiseksi ja reflektiolle. Tämän artikkelin kirjoittamisprosessi on tuonut esiin, että opiskelun suurempi päämäärä ja syvä merkityksellisyys saavutetaan juuri yhteisöllisellä pohdinnalla sekä asiantuntijuuden kehittymisen reflektoinnilla.

## LÄHTEET

- Auvinen, A., & Vainio, L. (2022). *Opiskelukyky, opiskelutaidot ja keskeyttämisen ehkäiseminen – esiselvitys*. Digivisio 2030-hanke. <https://wiki.eduuni.fi/x/nxE5E> (kirjautuminen HAKA-tunnuksin)
- Arene (2022). Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. *Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta*. <https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?t=1642539572>
- Borkman, T., Munn-Giddings, C., & Boyce, M. (2021). *Self-help/Mutual Aid Groups and Peer Support. A Literature Review*. Koninklijke Brill NV.
- Cardorin, L., Bortoluzzi, G., & Palese, A. (2013). The Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRDDL): A factor analysis of the Italian version. *Nurse Education Today*. 33(12), 1511–1516. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.010>,
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. *Diakin strategia 2021–2030*. <https://www.diak.fi/diak/organisaatio/strategia/>
- Europass. European Union. (2017). *European Qualification Framework*. <https://europa.eu/europass/en/europass-tools/european-qualifications-framework>
- Havia-Michelsson, J., Niikkonen, S., Kettunen, N., Poranen, J., Puranen, A., & Suikkala, A. (3.11.2022). Opiskelijasta itsevarmaksi johtajaksi. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022101862396>
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., & Tynjälä, P. (2012). *Osaaminen jakoon, vertaisryhmämentoriointi opetuslalla*. PS-kustannus.
- Helminen, J. & Vesterinen, O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka. Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnat. Teoksessa J. Helminen. (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6* (s. 11–16). (Diak Työelämä 21). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Hotta, H., Kakko, K., Laitinen, J., Soidinsalo, H., Rantanen, I., & Koski, A. (2.12.2022). YAMK-opiskelu etänä kehittää myös itsensä johtamisen taitoja. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022101862407>
- Huhtasalo, J. (2021). *Asiantuntijuus, digitaalinen teknologia ja moniaineksiset toimijaverkostot*. Tamperen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2246-5>
- Isacsson, A., Salonen, A. O., & Guillard, A. (2016). Transversaaliset taidot tulevaisuuden ammattikorkeakoulun mahdollisuutena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 61–67. <https://journal.fi/akakk/article/view/84854>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research* <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Karjalainen, M., Heikkinen, H., L.T., Huttunen, R., & Saarnivaara, Marjatta. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, (2) 96–103. <https://doi.org/10.33336/aik.93677>
- Kiviniemi, L. & Virkkula, O. (2021). Asiantuntijuutta yhteiskehittämiseen: Yamk-opiskelijat yhteiskehittämistä oppimassa. Teoksessa E. Keskitalo & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Yhteiskehittämällä ratkaisuja sote-palveluihin: Kansalaiset ja palvelunkäyttäjät mukaan kehittämiseen* (s.54–63). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-392-6>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Körkkö, M., & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti: Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 184. <https://doi.org/10.33350/ka.11694711301/2014>. Sosiaalihuoltolaki 30.12.2014/1301. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

- Mikkonen, I., & Saarinen, A. (2018). *Vertaistuki sosiaali- ja terveysalalla*. Tietosanoma.
- Määttä, A., Paananen, R. & Koski, A. (2023). Työelämälähtöisyys monialaisen ja yhteensovittavan johtamisen YAMK-opinnoissa – yhteiskehittäminen lähtökohtana YAMK-tutkinnolle. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Diak Hub tutkii, kehittää ja vaikuttaa – Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2022* (s. 54–63). (Diak Vuosikirja 2). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202304286796>
- Niemi, A., Linnavirta, V., Toivonen, A., Lindholm, K., Asikainen, C., Koski, A. (30.12.2022). Uralla eteenpäin. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022101862431>
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The triological approach as a new form of mediation. In A. Moen, A. I. Mørch, & S. Paavola (Eds.), *Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, Concepts* (pp. 1–14). (Technology enhanced learning; Vol. 7. Sense publishers. <https://www.sensepublishers.com/files/9789462090040PR.pdf>.
- Rahkonen, P., Nyonga Zeyeeum, C., Purokuru, A., Tilli, J., & Kapanen, H. (19.1.2023). Perceptions of online Master studies. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202402126647>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Williamson S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2), 66–83. <https://doi.org/10.7748/nr2007.01.14.2.66.c6022>

YLEMMÄT AMK-TUTKINNOT  
JA  
TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ



Sakari Kainulainen, Reija Paananen ja Anne Määttä

## TEMAATTISET OPINNÄYTETYÖRYHMÄT YHTEISKEHITTÄMISEN ALUSTOINA

*Ammattikorkeakoulujen tavoite integroida kaikki tutkimus-, kehittämis-, innovaatio- ja opetustoimintansa (TKIO) mahdollisimman sujuvasti toisiinsa kytkeytyväksi ketjuksi alkaa näkyä myös käytännössä. Tarkastelemme tässä artikkelissa sitä, kuinka ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyöt saataisiin mahdollisimman hyvin tukemaan opiskelijaa, Diakin TKI-työtä ja työelämää. Ehdotamme tätä toteuttamaan temaattisesti rakennettuja opinnäytteryhmiä.*

### **Ohjaus työelämäyhteyden vahvistamisessa**

Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) pyrkii vahvistamaan – ammattikorkeakoulun luonteen mukaisesti – korkeakoulun ja ympäröivän yhteisön vuoropuhelua kaikessa toiminnassaan. Diakissa opinnäytetyöt ovat tutkivia tai työelämää kehittäviä. Työelämää kehittävät opinnäytetyöt toteutuvat luontevimmin Diakin erilaisissa kehittämishankkeissa. Tämä työelämän ja korkeakoulun vuoropuhelu korostuu ylempien AMK-tutkintojen opinnäytetöissä. Kehittämisote näissä töissä on osallistavaa tutkimusta ja kehittämistä (OSKE). Työskentelytavan tavoitteena on luoda uusia innovaatioita, toimintamalleja ja menetelmiä. (Gothi ym., 2015; Helminen, 2020; Hyväri & Vuokila-Oikkonen, 2020; Keskitalo, 2015.)

Monen eri toimijan ja näiden intressien yhteensovittaminen on mahdollista, mikäli toimijoiden kohtaamiselle on luontevia paikkoja. Diakin rakentama dialoginen muutospedagogiikka luo pedagogisen pohjan tällaiselle vuoropuhelulle (Helminen & Vesterinen, 2021; Malkavaara & Vesterinen, 2022). Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiselle ja työelämän tiedollisten tavoitteiden yhteensovittamiselle tällainen luonteva kohta on opiskelijan laatima opinnäytetyö. Käytännön tasolla opinnäytteen ohjausympäristö siis rakentaa foorumin, jossa sekä opiskelijan, työelämän että korkeakoulun intressit kohtaavat. Optimaalisessa tilanteessa opiskelijat toteuttavat opinnäytetyötään, joka edistää työelämän kehittymistä. Samalla he saavat vahvaa tukea opinnäytetyön ohjaajilta. Kokonaisuutena korkeakoulu toteuttaa tavoitettaan vaikuttavana kouluttajana. Diakissa yhteiskehittäminen toteutuu luontevasti DiakHubin osaamiskärjissä ja se hyö-

dyntää osaamiskärkien Quadrable Helix -mallia (Määttä ym., 2021), jossa tavoitteen saavuttamisen kannalta oleelliset sidosryhmät sitoutetaan mukaan yhteiseen kehittämistyöhön.

Jos ohjattavat opiskelijat saavat opinnäytetöiden ohjausta satunnaisesti ja ilman että ohjaajan taidot ja opinnäytetyön metodiset ja substanssiin liittyvät tekijät otetaan huomioon, edellytykset hyvän ohjaussuhteen syntymiselle vaarantuvat. Ohjaussuhde vaarantuu erityisesti, mikäli ohjaajan substanssisosaaminen ei tule hyödynnetyksi. Näin on esimerkiksi silloin, jos ohjaukset organisoidaan ottamatta huomioon opinnäytetöiden edellyttämää substanssiosaamista. Tällöin ohjaus jää helposti vain tekniseksi suoritukseksi.

Edellä kuvatun tilanteen ratkaisemiseksi DiakHubin tutkijat rakensivat Monialainen ja yhteensovittava johtaminen -ylemmän AMK-koulutuksen yhdessä Diakin koulutuksen suunnittelijoiden kanssa. Vahvana työelämän kehittäjänä DiakHub toi mukanaan näkemyksen, että opiskelijoiden oppiminen ja opinnäytetyöt tuli saattaa kiinteään yhteyteen työelämän tarpeiden ja toimijoiden kanssa. Vuoropuhelun synnyttämisen taustalla oli Quadrable Helix -mallin mukainen näkemys siitä, että halutun tavoitteen saavuttamiseksi kehittämistyössä on keskeistä ottaa mukaan kaikki ne toimijat, joihin kyseisellä kehittämisellä on vaikutusta.

DiakHub kokoaa yhteen korkeakoulun erityisosaajia. Hubissa rakennetaan työelämää uudistavia konkreettisia palveluita ja tuotteita, joiden kehittäminen pohjaa tutkimustietoon. Tästä näkökulmasta yhteistyö suuntautuu perustellusti ylempiin AMK-tutkintoihin. Niiden opiskelijoilta voi odottaa innostusta ja halua pyrkiä uudistamaan työelämää mahdollisimman hyvin.

DiakHubin Vaikuttavat hyvinvointipalvelut -osaamiskärjellä (ks. Diakonia-ammattikorkeakoulu [Diak], i.a.-a) on vahvat yhteydet työelämään. Yhteistyö on rakentunut työelämälle tuotettujen asiantuntijapalveluiden kautta ja laajentunut sieltä osaksi opiskelijayhteistyötä. Konkreettisia toteutuksia ovat säännölliset opiskelijoiden ja työelämän yhteiskehittämisen työpajat ylempien AMK-koulutusten syventävissä opinnoissa sekä opinnäyteyhteistyö. Tässä artikkelissa keskitymme kuvaamaan jo syntyneitä käytäntöjä sekä visioimaan näkemystämme parhaista käytännöistä.

## **Opinnäytetyön ohjaus**

Opinnäytetyön tekijälle ohjaajan merkitys on suuri. Hän edustaa asiantuntijaa, joka osaa luotsata opiskelijan läpi tutkimus- ja kehittämismenetelmien karikkojen. Samoin ohjaaja edustaa opiskelijalle syvempää aihepiirin osaamista, vaikka näin ei

olisikaan. Aina ei myöskään ole niin, että ohjaajalla olisi osaamista tai kokemusta opiskelijan valitsemista menetelmistä. Onneksi ohjaajalla on kyky arvioida oman osaamisensa rajat ja oikein asetetuin kysymyksin ohjata opiskelijaa oikeiden lähteiden äärelle. Ohjaajan ja ohjattavan suhde on vahvasti luottamukseen pohjaava.

Edellä mainitut näkemykset korostuvat sitä vahvemmin, mitä vaativammasta opinnäytetyöstä on kyse. Tämän vuoksi ammattikorkeakoulussa juuri ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyön ohjauksen rooliin on kiinnitettävät erityistä huomioita. Ohjauksessa korostuu myös inhimillinen vuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välillä (ks. myös Karjalainen & Riihimäki, 2022, s. 55–57). Ohjauksen on oltava rohkaisevaa ja opiskelijan voimavaroihin perustuvaa samalla, kun se tukee työn sisällön muodostumista.

Ylemmissä AMK-opinnoissa opinnäytetyön osuus on suuri, kolmasosa tutkinnon opintopisteistä (yhteensä 30 opintopistettä). Ohjausprosessi rakentuu ryhmätapaamisten ja yksilöohjauksen varaan. Diakissa on pyrkimys rakentaa melko suuria, noin kymmenen opinnäytetyön ohjausryhmiä. Diakin ohjauksissa tähdätään siihen, että ohjaustilanteissa on läsnä sekä substanssin että pedagogiikan osaamista. Ohjaus toteutuu siis kahden (joskus useamman) ohjaajan yhteistyönä. Ohjaavalle opettajalle on varattu noin 30 tunnin resurssi yhtä ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyötä kohti. Tämän lisäksi opinnäytetyön valmistuessa arvion tekevä ohjaaja saa kuuden ja esitarkastaja neljän tunnin resurssin tähän tehtävään.

DiakHubin osaamiskärjissä työskentelevät ovat pääsääntöisesti koulutukseltaan tohtoreita. Vahva tutkijatausta ja kertynyt substanssiosaaminen tuottavat monenlaisia mahdollisuuksia myös ylempien tutkintojen opiskelijoille. Tutkimusosaamisen lisäksi asiantuntijoilla on laajat verkostot työelämään ja konkreettista yhteistyötä joko hankkeiden tai asiantuntijapalveluiden tuottamisen kautta. Vaikuttavat hyvinvointipalvelut -osaamiskärjen toimijoilla on paljon kehittämiskumppanuuksia, joiden kautta avautuu luontevasti myös tutkimuskohteita opiskelijoiden hyödynnettäviksi. Tyypillisimmin työelämäyhteistyö synnyttää mahdollisuuksia opinnäytetöihin esimerkiksi seuraavalla tavalla.

DiakHub tuottaa palveluja ja valmennuksia kunnalle tai hyvinvointialueelle. Yhteistyöprosesseissa syntyy uutta, esimerkiksi uusi tapa toimia monialaisesti tai uutta tietoa vaikkapa nuorten hyvinvoinnista. Yhteistyöprosessi sellaisenaankin voi olla kiinnostava tutkimuksen kohde, kuten sakk- ja lyhytaikaisvankien tapausesimerkki myöhemmin tässä artikkelissa. Yhteistyökumppani voi myös esimerkiksi hyödyntää mittaria, johon liittyvää käyttöä halutaan tutkia tarkemmin, kuten tapausesimerkki Zekki osoittaa myöhemmin tässä artikkelissa, tai opiskelijat pilotoivat olemassa olevan mittarin uutta versiota, kuten kuvaus 3X10D:stä

myöhemmin artikkelissa. Näissä tapauksissa useat eri toimijat tekevät yhteistyötä ja hyödyttävät sekä omaa että yhteistä toimintaa. Työelämäyhteistyökumppani saa tarvitsemaansa palvelua ja opiskelijat keräävät aineistoa, josta hyötyvät sekä työelämäkumppani että opiskelija opinnäytetyön muodossa. Opiskelijat ja palvelua tuottava DiakHubin toimija kohtaavat yhteisen aiheen parissa opinnäytetyöseminaarissa ja kaikki saman teeman kanssa työskentelevät jakavat osaamistaan ja oppivat toisiltaan. Työelämälähtöisen opinnäytetyön tekeminen tuottaa usein uutta tietoa ja saattaa toimia myös väylänä uuteen työhön. Samalla korostuu se, että opiskelijan tekemällä opinnäytetyöllä ja sen tuloksilla on aidosti merkitystä työelämän kehittämisessä.

### **Ohjauksen eri muodot**

Ohjausta voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Yksilöohjaus on kaikkein intensiivisin tapa tukea opinnäytetyön edistymistä. Siinä opiskelija saa ohjaajan täyden huomion ja voi käydä keskustelua eri vaihtoehdoista. Usein hän saa myös ohjaajan kirjalliset kommentit työhönsä.

Ryhmäohjauksessa yksi tai useampi ohjaaja vastaavat ryhmämuotoisesta ohjaustilanteesta, jossa käytössä oleva aika jaetaan osallistujien kesken. Tällä toimintatavalla pyritään usein resurssitehokkuuteen, kun ohjataan useampia opiskelijoita pienemmällä ohjaajien työmäärällä. Seurauksena on se, että kirjallisia kommentteja tulee opiskelijalle vähemmän ja samoin hänen työnsä saa vähemmän ohjauksellista keskusteluaikaa. Toisaalta ryhmämuotoisessa ohjauksessa hyödynnetään vertaisoppimista: opiskelijat saavat muiden ohjauksia seuratessaan vastauksia myös omaan työhönsä liittyviin kysymyksiin, kun useimmissa töissä sovelletaan samankaltaisia tutkimus- ja kehittämismenetelmiä. Tällöin ohjaajien kommentti liittyy erityisesti näihin menetelmiin.

Teemaryhmät toteutuvat edellisen kaltaisesti muutoin, paitsi että ryhmä on muodostettu yhdistäen samaan ryhmään yhden tai muutaman teeman opiskelijat. Myös ohjaajien menetelmä- sekä substanssiosaaminen liittyy näiden ryhmien teemoihin.

Ohjaajan roolit eroavat erilaissa toteutuksissa. Intensiivisessä yksilöohjauksessa korostuvat metodiohjaus ja mahdollisesti myös substanssiohjaus. Ryhmäohjauksessa toteutuu ainakin metodi- ja mahdollisesti myös substanssiohjaus. Ryhmässä vertaisohjattavilla on keskeinen rooli. Teemaryhmässä sen sijaan ohjattavalla ja ohjaavalla opettajalla on yhteinen sisällöllinen mielenkiinnon kohde ja usein samalla toteutuu myös vahva metodiohjaus.

## Opinnäytetyön muodot

Työelämäkytköksen korostaminen opinnäytetöissä on tyypillistä Diakin opinnäytetöille (Karjalainen ym., 2020). Tämä tarkoittaa esimerkiksi aiheen liittämistä yksittäiseen tai yleiseen työelämän tarpeeseen, ja työelämästä tulevan ohjaajan mukanaoloa ohjausprosessissa. Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteys muodostuu usein erilaisissa kehittämishankkeissa, ja opinnäytetyöt liittyvät usein juuri hankkeisiin. Opinnäytetyö voi olla muodoltaan joko monografia tai osasuorituksista koostettu kokonaisuus. Diakin ohjeissa opiskelijoille näitä kuvataan seuraavasti.

*Monografia on yksiosainen, itsenäisesti julkaistava opinnäytetyö, ja se on ollut perinteinen kirjallinen opinnäytetyön muoto. Monografia keskittyy yhteen aiheeseen, ja jo sen suunnitelmavaiheessa päätetään teoreettinen viittekehys, tutkimuskysymykset sekä metodiset valinnat. Opinnäytetyön raportti siis kuvaa yhden tutkimus- tai kehittämisprosessin alusta loppuun. (Diak, i.a.-b.)*

*Osasuorituksista koostuva opinnäytetyö voi taas olla muodoltaan monenlainen. Työ voikin olla ”kirjallinen, suullinen, audiovisuaalinen tai kuvallinen. Opinnäytetyön osasuorituksina voi olla esimerkiksi blogikirjoitus, artikkeli, suullinen esitys ammatillisilla asiantuntijapäivillä tai koulutustapahtumassa, video, podcast tai posterit”. (Diak, i.a.-b.)*

Perinteisesti akateemisia opinnäytteitä on tehty yksilötyönä, vaikka niitä usein työtetäänkin, nykyään useammin kuin aiemmin, erilaisissa hankkeissa tai tutkimusohjelmissa. Tässä työtavassa on korostunut yksilön oma vastuu työn edistymisestä ja sitä on tuettu valitun ohjaajan kanssa käytävin ohjauskeskusteluihin ja samassa vaiheessa olevien vertaiskeskusteluina erilaisissa opinnäytteryhmissä. Erityisesti ammattikorkeakouluissa tämä yksilövetoinen opinnäytetyön teon tapa on saanut rinnalleen, jopa päämuotona, opiskelijoiden yhdessä tekemän opinnäytetyön.

Parityönä tehtävässä opinnäytetyössä opiskelijat voivat tehdä kaiken yhdessä tai jakaa tehtäviä ja koostaa niistä sitten yhteisen opinnäytetyön. Tässä artikkelissa kuvataan yhden parityöskentelyn prosessia ohjauksen näkökulmasta. Jos tekijöitä on useampia, kyseessä on ryhmämuotoinen opinnäytetyö. Tällä tavalla on toteutettu esimerkiksi useita diakoniabarometri-tutkimuksia (ks. esimerkiksi Hammarén ym., 2022). Keskeistä on, että usean tekijän yhteisestä työskentelystä syntyy yksi yhteinen tuotos ja sen taustalle opiskelijat tuottavat yhteisen tai kukin

erillisen opinnäytetyön.

Osasuorituksista muodostuvassa opinnäytetyössä voidaan laatia yksin kirjoitettu artikkeli tai se voidaan kirjoittaa myös yhdessä ohjaajan tai laajemman tutkimusryhmän kanssa. Artikkelin lisäksi tulee tehdä 20–25-sivuinen raportti muun muassa artikkelin taustateorioista ja tekijöiden keskinäisestä työnjaosta.

### **Kokemuksia temaattisista opinnäyteohjauksista**

Seuraavassa kuvaamme lyhyesti kokemuksia kolmesta temaattisesti kootun opinnäytetyöryhmän ohjauksesta. Etelä-Suomen Rikosseuraamuslaitoksen tarpeesta lähteneessä työssä erityistä oli se, että siinä koko opiskelijaryhmä osallistui saman teeman käsittelyyn. Tätä voisi kuvata projektimuotoiseksi toiminnaksi, jossa opiskelijat ja ohjaaja työskentelevät yhdessä. Toisessa esimerkissä kuvataan ohjaustapaa, jossa opiskelijoiden itsenäisesti toteuttama opinnäytetyö liittyy DiakHubiin ja tukee sen osaamisen vahvistamista. Tässä esimerkissä opiskelijat testasivat 3X10D-elämäntilannemittarin selkokielisiä versioita. Kolmannessa esimerkissä opinnäytetyön avulla lisättiin DiakHubin asiantuntijoiden asiakasymmärrystä hyvinvointialueiden tarpeista tiedolla johtamiseen ja digitaalisiin välineisiin

*Etelä-Suomen Rikosseuraamuslaitoksen (Rise) kanssa toteutettiin palveluintegraation muotoilu -työskentely, jossa kuntien, Risen ja Vankiterveydenhuollon toimijat kokoontuivat Diakin valmentajien johdolla muotoilemaan palvelupolkua yhteisille asiakkailleen, lyhytaikais- ja sakkovangeille. Työskentelyyn osallistui 45 sosiaalityön, terveydenhuollon, päihde- ja mielenterveyspalveluiden, rikosseuraamuslaitoksen ja vankiterveydenhuollon ammattilaista eri puolilta Uuttamaata. Mukana oli työntekijöitä, esihenkilöitä ja johdon edustajia. Kaksipäiväisessä työskentelyssä toimijat etenivät tutustumisesta yhteisen ymmärryksen ja tavoitteen muotoiluun. Lopputuloksena syntyi toimijoiden työnjakoa ja keskinäisiä vastuita selkeyttävä suunnitelma siitä, miten lyhytaikais- ja sakkovangeille rakentuu yhtenäinen palvelupolku vankilasta kuntoutukseen.*

Rikosseuraamuslaitos johti projektia, jonka osana toteutettiin palveluintegraation muotoilu - työskentely. Toteutettu yhteistyöprosessi dokumentoitiin tulosten arvioimiseksi. Diakin opiskelijat osallistuivat dokumentointiin haastattelemalla työpajaan osallistuneita ammattilaisia. Opiskelijat muotoilivat haastattelun kysymykset yhdessä Risen työntekijöiden kanssa niin, että syntynyttä aineistoa oli mahdollista hyödyntää sekä Risen tutkimuksellisiin tarpeisiin että opiskelijoiden opinnäytetöihin. Haastatteluihin osallistui seitsemän ylemmän AMK-koulutuksen opiskelijaa ja aineistosta syntyi kolme opinnäytetyötä. (Määttä ym., 2021.)

Opiskelijoiden opinnäytetyöprosessi poikkesi muiden opiskelijoiden prosessis-

ta. Opiskelijat käynnistivät opinnäytetyötyöskentelynsä keräämällä ensin aineiston ja analyysin jälkeen muotoilivat tutkimuskysymyksensä ja tekivät teoreettiset valinnat. Räättälöityä prosessia tuettiin mahdollistamalla opiskelijoille eteneminen muista opiskelijoista poikkeavassa tahdissa. Seitsemän opiskelijan työskentelyprosessista vastasi työparina lehtori ja palveluintegraation muotoilu -työskentelyn valmentaja.

Uudenlaisen prosessin tulokset olivat erinomaisia. Rikosseuraamuslaitos sai opiskelijoiden keräämän ja analysoiman aineiston haluamassaan aikataulussa ja opiskelijat saivat opinnäytetyönsä valmiiksi, osa jopa nopeutetussa aikataulussa. Kerätty aineisto mahdollisti monenlaiset näkökulmat ja syntyneet opinnäytteet tuottivat merkittävää uutta tietoa. Opiskelijat ilmaisivat tyytyväisyytensä työskentelytapaan.

Toisena esimerkkinä on selkokielisen 3X10D-elämäntilannemittarin testaaminen kehitysvammaisten ihmisten elämäntilanteen arviointiin. Diak oli aloittanut aiemmin elämäntilannemittarin kehittämisen kehitysvammaisten ihmisten hyvinvoinnin arviointiin. Mittarin kehittämistä tehtiin alun perin käytännön toimijoiden kanssa ja yhteistyössä Kehitysvammaliiton (KVL) tutkimuspäällikön kanssa. Tavoitteena oli saada esiin ihmisten omia näkemyksiä ja kokemuksia, koska kohderyhmälle kehitetyt aiemmat mittarit keskittyivät paljolti toimintakyvyn arviointiin ja erityisesti ammattilaisten arvioimana.

Vuonna 2022 käynnistettiin kehittäminen uudelleen siltä pohjalta, että mittarin ulottuvuudet vastasivat täsmälleen väestölle tarkoitettun perusversion ulottuvuuksia. Kehitysvammaliiton ja Diakin tavoitteena oli viedä kehittämistyö loppuun niin, että mittaria voitaisiin alkaa käyttää mahdollisimman laajasti. Mittarista käännettiin selkokielelle kolme eritasoista versiota testattavaksi. Ensimmäinen versio vastasi täysin olemassa olevaa mittaria sekä ulottuvuuksiltaan että vastausasteikoltaan. Seuraavassa versiossa kysymyksiä kohdennettiin tarkemmin kullekin ulottuvuudelle ja vastausasteikkoa supistettiin. Vastaajalle helpoin versio laadittiin sellaiseksi, että kuhunkin kysymykseen saattoi vastata joko ”kyllä” tai ”ei”.

Tutkimusaihetta tarjottiin opiskelijoiden toteutettavaksi, ja kaksi opiskelijaa testasi mittareita kehitysvammaisten ihmisten asumispalvelussa Savonlinnassa (Kuusisto & Penttilä, 2023). Testauksiin osallistui kymmenen asukasta ja neljä työntekijää. Tutkimuksen tuloksena syntyi käsitys siitä, että mittarit toimivat elämäntilanteen kuvaamisessa ja tuovat esiin kehitysvammaisten ihmisten hyvinvointia arjessa. Opiskelijat osoittivat myös puutteita mittarin käytettävyydessä ja esittivät yhden keskeisen tarkennuksen tarpeen mittariin. KVL:n ja Selkokeskuk-

sen mukaan opinnäytetyö toi erittäin tärkeää tietoa kehitysvammaisten ihmisten tilanteen arvioimiseen. KVL:n tavoitteena on levittää mittaria ja kouluttaa sen käyttöä jatkossa.

DiakHubin sosiaalista innovaatiota Zekki-digipalvelua koskevan opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla Zekki-digipalvelua ja sen perustana toimivan 3X10D-elämäntilannemittarin tuottamaa systemaattista hyvinvointitietoa voitaisiin hyödyntää hyvinvointialueen nuorten ennaltaehkäisevien palveluiden kehittämisessä ja johtamisessa. Opinnäytetyössä selvitettiin hyvinvointialueella ammattilaisten käytössä olevien mittareiden ominaisuuksia, käyttötapoja ja tiedon hyödyntämistä. Saatua haastattelutietoa peilattiin Zekin ja 3X10D-elämäntilannemittarin ominaisuuksiin ja mahdollisuuksiin, ja ammattilaisia pyydettiin pohtimaan Zekin ja 3X10D-elämäntilannemittarin käyttökelpoisuutta, hyödynnettävyyttä sekä mahdollisuuksia ammattilaistyössä ja hyvinvointialueen tietojohtamisessa. Tarkoitus oli myös selvittää käyttöönoton edellytyksiä, mahdollisuuksia ja esteitä.

### **Temaattisen opinnäytetyöryhmien kehittäminen**

Opinnäytetyö mahdollistaa tiedon leviämistä DiakHubin sosiaalisista innovaatioista ja niiden mahdollisuuksista kunnan, järjestöjen ja hyvinvointialueiden ammattilaisille. Samalla se tuottaa DiakHubille ja sen kehittäjille arvokasta tietoa sosiaalisten innovaatioiden markkinointia ja jatkokehittämistä varten sekä myös käyttöönoton edellytysten huomioimiseksi. Opinnäytetyön liittäminen osaamiskärjen toimintaan tuo siis lisäarvoa sille. Kun osaamiskärki ja näin ollen ohjaaja itse hyötyy opinnäytetyöstä ja sen tuloksista, se edistää ohjaajan sitoutumista opinnäytetyöprosessiin. Koska opinnäytetyö toimii myös osaamiskärjen toiminnan kehittämisessä, se mahdollistaa varsinaisia ohjausresursseja enemmän aikaa ohjaukseen. On siten oletettavaa, että näin tehtävät opinnäytetyöt valmistuvat entistä useammin sujuvasti ja aikataulussa ja ovat todennäköisesti myös laadukkaita.

Temaattiset opinnäytetyöryhmät, joissa opiskelijat työستävät saman aihepiirin aiheita ja joissa työn ohjaajalla on teeman substanssiosaamista, palvelevat kaikkien osapuolten intressejä. Substanssiohjaaja kykenee ammentamaan omasta tutkimuskokemuksestaan ja syventää yhteistä ymmärrystä opiskelijoiden kanssa. Temaattiset opinnäytetyöryhmät syventävät opiskelijoiden ymmärrystä yhteisestä teemasta, kun eri opinnäytetyöt rakentavat yhteistä teemaa monimuotoisemmaksi. Opiskelijat oppivat vertaisiltaan, toimivat vertaistukena toisilleen ja laajentavat kokonaiskäsitystä yhteisestä aiheesta. Näin opiskelijan osaaminen ja asiantuntijuus vahvistuvat samalla, kun verkostoituminen ja vaikuttamisosaaminen kehittyvät.



Millainen yhteistyö Diakin osaamiskärkien ja ylempien tutkintojen opinnäytehjausten välillä sitten olisi toimiva? Kokemustemme perusteella olisi keskeistä integroida opinnäytetöitä osaamiskärjen olemassa oleviin, toimiviin kumppanuuksiin ja konkreettisiin, työelämästä nouseviin aiheisiin. Tämä luo luontevan tavan liittää osaamiskärjen substanssiosaajien osaaminen ohjaukseen. Tällöin on myös mahdollista hyödyntää ja tuoda opiskelijoille tarjolle osaamiskärjen työssä syntyneitä valmiita tutkimusaineistoja. Aineistot tulevat tällä tavoin paremmin hyödynnetyiksi ja lisäävät osaamiskärjen tietoa sille tärkeistä teemoista. Opiskelijalle tämä mahdollistaa nopeamman aloituksen opinnäytetyössään ja monesti myös korkeatasoisemman aineiston hyödyntämisen omien tavoitteittensa saavuttamisessa. Tämä malli kumuloi tietoa ja ymmärrystä osaamiskärkien vahvistamiseksi ja syventämiseksi.

Jotta voisimme päästä edellä hahmotettuun tilanteeseen, se edellyttäisi joidenkin keskeisten näkökulmien huomioon ottamista. Osaamiskärjen ja ylempien AMK-tutkinnon prosessi tulisi laatia siten, että se mahdollistaa yllä kuvatuista temaattisten opinnäytetyöryhmien muodostumisen. Opiskelijoilla tulisi siten olla hyvissä ajoin tarjolla kiinnostavia ryhmiä ja mahdollisuus hakeutua sellaiseen. Osaamiskärjen tulee puolestaan kaiken aikaa rakentaa sellaisia työelämäyhteyksiä ja kumppanuuksia, että niissä on mahdollista toteuttaa opinnäytetöitä. Osaamiskärjen on kyettävä määrittämään ja kertomaan opiskelijoille ne työelämää kehittävä teema-alueet, joihin se toivoo opinnäytetyön tekijöitä, vaikka konkreettista työelämäkytköstä ei olisikaan.

Kaikkea ei voi kuitenkaan aina suunnitella etukäteen, ja erityisesti opiskelijoiden elämäntilanteissa ja tavoitteissa tapahtuu muutoksia opiskelujen aikana. Tämä näkyy varsinkin opinnäytetyön aiheen valinnassa. Aiheesta, joka oli mielessä opintoihin pyrittäessä, ei ole ehkä enää mahdollista tehdä opinnäytetyötä siinä vaiheessa, kun opinnot alkavat. Tarvitaan siis myös joustavuutta hakeutua sellaiseen temaattiseen ryhmään, jossa opinnäytetyö on parhaiten toteutettavissa.

Osaamiskärjen ohjaajilla tulee myös olla mahdollisuus hakeutua ohjaajaksi sellaiseen ryhmään, jossa hänen substanssiosaamisensa on mahdollisimman tehokkaassa käytössä. Osaamiskärjen ohjaajan ja lehtorin yhteistyö on keskeistä ohjaustapahtumien onnistumisessa. Tällöin keskeistä on huolehtia myös siitä, että ohjaajat jakavat samankaltaiset toimintatavat ja voivat tuoda oman osaamisensa opiskelijoiden ja tekemisen tueksi. Optimaalista olisi tietysti se, että myös ohjauksen pedagogisesta puolesta vastaava ohjaaja tekisi ohjattavien teemoihin liittyvää tutkimustyötä itse tai yhdessä osaamiskärjen toimijoiden kanssa.

## LÄHTEET

- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a). *DiakHub*. Saatavilla 9.12.2023 <https://hub.diak.fi/>
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Opinnäytetyö. Erilaisia opinnäytetöitä*. Saatavilla 9.12.2023 <https://www.diak.fi/opinnaytetyo/>
- Gothoni, R., Hyväri, S., Kolkka M., Vuokila-Oikkonen, P. (toim.). (2015). *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015*. (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Raportteja 60). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Hammarén, S., Hietaniemi, M., Kainulainen, S., & Kalanti, M. (2022). *Diakoniaabareometri 2022. Muuttuva ja muuttava diakonia*. (Suomen ev.-lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 138. Kirkko ja toiminta). Kirkkohallitus. <https://julkaisut.evl.fi/catalog/Tutkimukset%20ja%20julkaisut/r/4309>
- Helminen, J. (toim.). (2020). *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5*. (Diak Työelämä 18). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3>
- Helminen, J., & Vesterinen, O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka – Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnat. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6* (s. 18–30). (Diak Työelämä 21). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Hyväri, S., & Vuokila-Oikkonen, P. (2020). Työelämälähtöinen osallistava kehittäminen. Teoksessa A.L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Nylund, M. Valtonen, & O. Vesterinen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://libguides.diak.fi/c.php?g=670543&p=4760639#s-lg-box-15268690>
- Karjalainen, A. L., Kivirinta, M., Nylund, M., Valtonen, M., & Vesterinen, O. (toim.). (2020). *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Karjalainen, A. L. & Riihimäki, T. (2022). Opinnäytetyö ohjausprosessina. Teoksessa Helminen, J., Kajander-Unkuri, S., & Vesterinen, O. (toim.). (2022). *Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021*. (Diak Vuosikirja - Diak Yearbook 1). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-395-7>
- Keskitalo, E. (2015). Osallistava tutkimus ja kehittäminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen TKI-toiminnan viitekehyksenä. Teoksessa R. Gothoni, S. Hyväri, M. Kolkka, & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 191–206). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Raportteja 60). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Kuusisto, S. & Penttilä, M. (2023). *MIUN ELÄMÄ – HYVÄ ELÄMÄ. Kehitysvammaisten ihmisten näkemyksiä 3X10D-elämäntilannemittarin toimivuudesta* [Ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2023112431480>
- Malkavaara, M., & Vesterinen, O., (2022)
- . Tulevaisuuden teknologiat ja eettisyys – kumpi on haastajan paikalla? Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 74–87). (Haaga-Helion julkaisut 7/2022). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- Määttä, A., Paananen, R., Kainulainen, S. & Kostilainen, H. (2021). Diak Hub – yhteiskehittämällä ratkaisuja moniulotteisiin haasteisiin. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6* (s. 31–42). (Diak Työelämä 21). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>

Tiina Ikonen, Mikko Malkavaara, Päivi Thitz ja Minna Valtonen

## YLEMMÄT AMK-TUTKINNOT JA KIRKOLLISET TKI-HANKKEET

*Ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat osana opinnäytetöitään olleet mukana kirkon työaloja ja seurakuntien toimintaa käsittelevissä tutkimuksissa. Opiskelijat ovat tuoneet tutkimuksiin tärkeää työelämän näkökulmaa ja peilanneet omia kokemuksiaan koko kirkkoa koskeviin kysymyksiin. Osallistuessaan tutkimusryhmiin opiskelijat ovat saaneet monipuolista tutkimuskokemusta ja joutuneet pohtimaan tutkimustiedon merkitystä seurakuntatyön kehittämisessä.*

### **Yhteiset lähtökohdat: ylempi AMK-tutkinto tutkimushankkeessa tehtävän opinnäytetyön mahdollistajana**

Ammattikorkeakouluissa tunnistetaan monta pysyväisluonteista ongelmaa. Opetuksen ja tutkimuksen välisen kuilun silloittaminen on osoittautunut vaikeaksi. Tutkimusten yhteydessä laaditut ja hyväksytyt erinomaisetkin opinnäytetyöt jäävät pimentoon ja niiden tulokset hyödyntämättä. Ammattikorkeakouluja ei myöskään tunnisteta eikä tunnusteta tutkimuksen tekijöinä kuin joillakin aloilla. Työelämän tutkimus on ammattikorkeakoulujen vahvuus, mutta sen liiallinen korostuminen voi johtaa yksipuolisuuksiin. Ammattikorkeakouluilla ei Suomessa ole tohtorikoulutusta eivätkä ne siten voi myöskään hyödyntää omia väitöskirjatutkijoita tai post doc -tutkijoita hankkeissaan. Jos ammattikorkeakoulut haluat kehittyä laaja-alaisiksi korkeakouluiksi, niiden tutkimuksilla pitää olla laatua ja tunnettuutta. Selkein ratkaisu näihin ongelmiin on pyrkiä vastaamaan niihin yhdistämällä ne toisiinsa ja kääntämällä ongelmat positiivisiksi.

Ensimmäinen ongelma on tutkimus ja opetus. Opinnäytetöitä tehdessään opiskelijat ovat tutkijoita. Entä jos ajatellaan opinnäytetyötään tekevän opiskelijan tutkimuspanos ammattityöksi vaativassa tutkimushankkeessa? Otetaan sopiva määrä opiskelijoita ennalta valmisteltuun tutkimushankkeeseen, muodostetaan heistä tutkimusryhmä, viipaloidaan tutkimuksesta tai tutkimuskysymyksestä opinnäytetutkimukseksi kohtuullinen osa, muodostetaan hankkeen kannalta relevanteista työelämäkumppaneista ja alan tutkijoista ohjaus- tai seurantaryhmä ja pidetään huolta siitä, että osatutkimuksia tekevät työskentelevät samassa aikataulussa.

Malli edellyttää hyvää projektinjohtamista, useiden eri palasten koordinoimista ja tutkijoista huolehtimista. Sillä voitetaan kuitenkin monia asioita, joista yksi on se, että opetus palvelee tutkimusta, ja todennäköisesti tutkimuksen tulokset ovat sellaisia, että ne puolestaan palvelevat opetusta.

Toinen ongelma on tutkimustulosten saama olematon julkisuus. Valmis laaja tutkimushanke on jo sellaisenaan todennäköisempi saamaan osakseen julkista huomiota enemmän kuin yksittäiset opinnäytetyöt. Jos tietylle seurantatutkimukselle luodaan oma kohderyhmänsä ja sellainen brändi, että sitä osataan odottaa vaikkapa joka toinen vuosi, sillä on valmis asema, siihen luotetaan ja tuloksia käytetään.

Jos voidaan tehdä sopimus työelämäkumppanin tai tunnetun tutkimuksia julkaisevan yhteisön kanssa siitä, että se toimii hankkeen open access -julkaisun julkaisijana, saavutetaan tunnettuudessa ja työelämäkumppanuudessa etuja, joita ei saada, jos julkaisijana on ammattikorkeakoulu. Parasta on, jos tutkimusraportti julkaistaan tunnetussa ja arvostetussa sarjassa.

Silloin kun sopimukseen yhteistyöstä kuuluu valmiin tutkimusraportin julkaiseminen, opiskelijat saavat opinnäytetyössään vielä sen edun, että he pääsevät harjoittelemaan artikkelin kirjoittamista. Heidän ei tarvitse jäädä pohtimaan, julkaistaanko artikkeli tai arvioidaanko se riittävän laadukkaaksi. Tutkimushanke kokonaisuudessaan takaa laadun, mikä luonnollisesti tarkoittaa ohjaajalta runsaasti työtä.

Mikäli päästään näin pitkälle, tutkimuksen julkaiseminen voi tapahtua omassa tiedotustilaisuudessa tai julkaisuseminaarissa, jonne pyritään saamaan paikalle työelämäkumppanit ja oman ammattialan keskeiset tiedotusvälineet sosiaalista mediaa unohtamatta.

Kolmas ongelma on vähäinen tieto ammattikorkeakoulusta tutkimuksen tekijänä tai tutkimusyksikkönä. Tässä erikoistuminen omalle yksikölle ja alalle sopiviin tutkimuksiin edistää asiaa. Kun resursseja on vähän, ei kannata tavoitella monipuolisuutta, vaan tehdä sellaista laatua, joka tunnustetaan ja jota myös arvostetaan. Jos tietty tutkimusperinne on tullut opiskelijoille jo etukäteen tutuksi, he ovat todennäköisesti motivoituneita tekemään vuorollaan seurantatutkimuksen uutta vaihetta.

Työelämäyhteydet saavutetaan tutkimuksen teemalla ja sen tarpeellisuudella ammatillisessa mielessä. Se mitä ei saavuteta, ovat tutkimusyhteistyön mahdollisuudet esimerkiksi opiskelijoiden työyhteisöjen kanssa. Laajat tutkimushankkeet, joissa yhdistyy lukuisia työelämäyhteyksiä ja niiden tarpeita tai joissa seurataan vuosien ajan joidenkin työyhteisöjen tai jonkin ammattialan kehittymistä, ovat

tietenkin myös työelämäyhteyksiä. Opiskelija saa tällaisista hankkeista sen edun, että tutkimushanke on jo pitkälle suunniteltu ja ohjaajat ovat aiheensa asiantuntijoita. Hapuilua ja vaihtoehtojen punnintaa ei ole, vaan pääsee suoraan tekemään tutkimusta, ottamaan haltuun tutkimusmenetelmiä ja soveltamaan niitä.

Ainoa ongelma, jota tutkimushankemuotoisissa ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetöissä ei voi automaattisesti kääntää positiiviseksi ja yhdistää kokonaisuuteen, on ammattikorkeakouluissa toteutuva tohtorikoulutus. Laadukkaat opinnäytetöitä tekevien tutkimusryhmät ja tutkimusraportit, jotka koostuvat useiden tutkijoiden kirjoittamista artikkeleista, voivat kuitenkin olla yksi askel tiellä, jolla ammattikorkeakoulujen akateemisen tutkimuksellisen laadun katsotaan nousseen tohtorikoulutuksen aloittamiseksi edellyttämälle tasolle.

Lähtökohta edellä kuvatulle tutkimushankemuotoiselle opinnäytetöiden tekemiselle on ollut kirkkohallituksen Diakin kirkolliselle tutkimukselle myöntämä pienimuotoinen taloudellinen tuki. Tutkimusaiheita ja -tarpeita on kartoitettu yhteistyössä kirkon toiminnallisen osaston sekä Kirkon tutkimus ja koulutus -yksikön kanssa. Neuvottelujen perusteella Diak on hakenut rahoitusta tiettyihin tutkimushankkeisiin.

### **Diakoniabarometri hankemuotoisen kirkollisen tutkimuksen tien avaajana**

Ensimmäinen askel kirkollisten tutkimushankkeiden toteuttamisessa otettiin keväällä 2017. Tällöin vuodesta 1999 saakka noin joka toinen vuosi tehtyjen diakoniabarometrien perinteinen toteuttajaryhmä, Diakonian tutkimuksen seura, Diakoniatyöntekijöiden Liitto ja kirkkohallituksen Diakonia ja yhteiskuntatyö -yksikkö, kutsuivat Diakin mukaan diakoniabarometriä tekijöihin. Käytännössä keskusteltiin siitä, että Diak toteuttaisi vuoden 2018 diakoniabarometrin opiskelijatyönä.

Diak tarttui haasteeseen ja sen otti vastaan neljä ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijaa, jotka kaikki olivat kokeneita diakoniatyöntekijöitä. Tutkimustyyppiin, jonka tavoitteena oli tuottaa tutkittua tietoa diakoniatyön nykytilasta ja kehittämistarpeista ja jonka ilmestymiseen parin vuoden välein oli totuttu, saatiin uutta kiinnostavuutta, kun tutkijoiden teksteissä tuli vastaan vahva kokemus diakoniatyöstä. (Isomäki ym., 2018.) Tämän pystyi kuulemaan Kirkon diakoniapäivillä Lahdessa 15.9.2018 tekijöiden saamista suosionosoituksista, kun he esittelivät tutkimuksen tuloksia.

Vuoden 2018 diakoniabarometrin toimintamallia pidettiin hyvänä ja kaksi seuraavaa barometriä (2020, 2022) on toteutettu samalla tavalla. Tutkimusta on

ollut toteuttamassa 3–4 opiskelijaa, jotka kaikki ovat olleet diakoniatyön ammattilaisia. Käytännössä opiskelijatutkijat ovat kahden ohjaajansa kanssa muodostaneet opinnäytetyöryhmän, joka on 1,5 vuotta kestäneiden opintojen aikana toteuttanut barometritutkimuksen. Diakoniabarometrit on julkaistu kirkon julkaisusarjassa (Alava ym., 2020; Hammarén ym., 2022). Tutkimustulokset on julkaistu Kirkon diakonian päivillä 21.9.2020 ja 17.9.2022.

Diakoniabarometreja toteutettaessa on otettu huomioon sekä barometrin pitkäikäisyyttä tutkimusluonne että kulloinkin ajankohtaiset diakoniatyön kysymykset. Barometrissa on toistettu säännöllisesti kysymyksiä esimerkiksi diakonian toimintamuodoista ja asiakaskunnasta. Näin on voitu muodostaa kokonaiskäsitystä työssä tapahtuvista muutoksista. Erityisteemoina on tarkasteltu esimerkiksi ruoka-apun merkityksiä (Paloviita, 2020), uskontolukutaitoa (Nikkanen, 2020) ja johtamista (Kela, 2020) sekä diakonian vapaaehtoisia (Hietaniemi, 2022) ja koronapandemian vaikutuksia (Kalanti, 2022).

Yhteistyö ohjausryhmän kanssa on ollut olennainen osa barometrien tutkimustyötä. Ohjausryhmässä on ollut edustajat kumppanitahoista eli kirkkohallituksesta, Diakonian tutkimuksen seurasta ja Diakoniatyöntekijöiden Liitosta. Ryhmän merkitys on korostunut tutkimusteemoja valittaessa, barometrikyselyä valmisteltaessa ja vastaajien tavoittamisessa. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa ohjausryhmän merkitys julkaisun kirjoittamisessa ja tutkimustulosten julkaisemisessa on ollut tärkeä. Ohjausryhmän jäsenet ovat myös osallistuneet barometrijulkaisun kirjoittamiseen johtopäätösosuuksissa.

Diakoniabarometreihin osallistuminen opinnäytetyötä tekevänä opiskelijatutkijana on antanut diakoniatyön ammattilaisille mahdollisuuksia kehittää omaa työtään ja tunnistaa toimintaympäristönsä muutosten vaikutuksia työhön. Barometrityöskentelyyn osallistuminen on myös vaatinut opiskelijoilta sitoutumista nopeaan, tiukasti aikataulutettuun työskentelyyn, koska tulosten julkaiseminen on tapahtunut syyskuuhun ajoittuneilla Kirkon diakonian päivillä.

Barometritutkimuksissa tarvitaan määrällisten tutkimusmenetelmien osaamista ja siksi opinnäytetyöseminaareissa on tarvittaessa annettu myös erillistä menetelmäopetusta. Menetelmällinen osaaminen ja sen turvaaminen jatkossakin on edellytys Diakin mahdollisuudelle jatkaa barometritutkimuksia. Nyt tarvittava osaaminen on ollut yksittäisten opinnäytetyön ohjaajien varassa. Kysymys määrällisten tutkimusmenetelmien opetuksen asemasta ja vaikkapa valmistuvien opiskelijoiden riittävästä tilastolukutaidosta koskee laajemminkin ylempää AMK-opetusta ja sen tieteellistä tai tutkimuksellista tasoa.

Se, että barometritutkimuksia on ollut toteuttamassa joukko alan asiantun-

tijoita ja tulokset on julkaistu yhteistyössä työelämäkumppaneiden kanssa, on vahvistanut diakoniabarometrin tunnettuutta ja lisännyt vastaajamääriä, jolloin johtopäätökset on voitu perustaa laajempaan havaintomäärään. Barometrimuotoinen tutkimus myös auttaa linkittämään tuloksia vastaaviin barometreihin läheisillä toiminta-aloilla (kuten sosiaalibarometri ja nuorisobarometri). Lisäksi tutkimusperustainen työelämän kehittäminen nostaa keskusteluun niitä havain-toja ja vastaajien esiin tuomia kehittämistarpeita, joista muutoin voisi olla vaikea keskustella.

Diakonian tutkimuksena barometrit tuovat esille kirkon diakoniatyön nykytilaa. Vastaajat ovat diakoniatyöntekijöitä ja tutkimus kohdentuu ammatilliseen diakoniatyöhön. Jotta Diakin toteuttama diakonian tutkimus toteutuu laaja-alaisesti, tarvitaan diakoniatyön tutkimiseen ja sen rinnalle lisää diakonian teologian tutkimusta ja diakoniaa monitieteisesti ja kontekstuaalisesti tarkastelevaa tutkimusta.

## **Kirkon kasvatuksen barometri**

Ensimmäistä kirkon kasvatuksen barometritutkimusta ryhdyttiin suunnittelemaan tilanteessa, jossa kirkon kasvatuksen ja nuorisotyön ammattilaisten parissa tehtyä ajankohtaista tutkimustietoa oli julkaistu varsin vähän. Kun diakoniabarometrin (2018) toteutus ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetöinä onnistui hyvin, heräsi Diakissa idea kasvatuksen barometrin toteuttamisesta samaan tapaan. Kirkkohallitukselta saatu rahoitus mahdollisti suunnittelutyön, tutkimuksen koordinoinnin ja julkaisun toimittamisen- Hanke käynnistyi syksyllä 2019. Tutkijoiksi valikoitui neljä kirkon nuorisotyönohjaajaa, joiden työkokemuksen ja havaintojen perusteella barometritutkimuksen teemoja lähdettiin kehittämään. Samalla barometrikyselyn rakentamisessa pyrittiin hankkimaan myös sellaista tietoa, joka on vertailtavissa diakonibarometrien tuloksiin.

Tutkimusprosessin tueksi muodostettiin ohjausryhmä, jossa oli edustajat Kirkkohallituksen silloisesta Kirkon kasvatus ja perheasiat -yksiköstä, Kirkon tutkimuskeskuksesta, Kasvatuksen ja nuorisotyön asiantuntijat ry:stä, Kirkon Varhaiskasvatuksen ohjaajat ry:stä (KNTL), Uskonnon, katsomuksen ja kasvatuksen tutkimusseurasta, Seurakuntaopistosta, Itä-Suomen yliopiston teologian osastolta sekä Helsingin yliopiston teologisesta tiedekunnasta. Ohjausryhmä toimi aktiivisesti palautteen antajana ja kommentoijana koko tutkimusprosessin ajan.

Kirkon kasvatuksen barometri julkaistiin Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuna syksyllä 2020 (Porkka & Valtonen, 2020). Barometrijulkaisussa tarkasteltuja teemoja olivat kirkon kasvatuksen asiantuntijuus (Surakka ym., 2020),



kirkon kasvatustoiminnan johtaminen (Mod, 2020), leirityön tulevaisuus (Matkoski, 2020), lasten ja nuorten osallisuus (Surakka & Porkka, 2020) sekä kasvatuksen työntekijöiden hyvinvointi ja kristilliset tavat (Kuronen, 2020).

Kasvatuksen barometrijulkaisu sisälsi myös kolme muuta ajankohtaisiin teemoihin puretuvaa tutkimusartikkeliä. Tämä julkaisun laajentaminen perustui ohjausryhmässä esitettyihin toiveisiin. Helsingin yliopiston tutkijat kirjoittivat barometrijulkaisuun uskontokasvatuksesta kaupunkiympäristössä (Lattu ym., 2020) sekä jäsenyyden muodostumisesta uusissa jumalanpalvelusyhteisöissä (Hannikainen, 2020). Lisäksi saatiin KNT:n jäsenkyselyyn perustunut artikkeli, joka käsiteli nuorisotyössä toimivien kokemuksia työnsä arvostuksesta (Fleminch, 2020).

Kirkon kasvatuksen barometri 2020 sai kiinnostuneen vastaanoton. Sitä esiteltiin Kirkon kasvatuksen päivillä tammikuussa 2021 sekä monilla muilla kirkon kasvatuksen foorumeilla. Koska ensimmäinen kokeilu onnistui hyvin, uusi barometritutkimus sai jatkoa: Vuoden 2022 barometri (Porkka & Valtonen, 2023) käynnistyi viiden nuorisotyönohjaajan opinnäytetöinä syksyllä 2021 ja julkaistiin Nuori 2023 -tapahtumassa Tampereella huhtikuussa 2023.

Barometritutkimuksen tiivis aikataulu on asettanut prosessille reunaehdot. Kirkon kasvatuksen barometrin suunnittelussa tehtiin ratkaisu, että opinnäytetöitä ohjaavat Diakin opettajat toimittavat tutkimusjulkaisun. Tähän päädyttiin osin siitä syystä, että molempiin kasvatuksen barometrijulkaisuihin sisällytettiin myös muita tutkimuksiin ja selvityksiin perustuneita artikkeleita. Ratkaisu merkitsi opettajien työajan suuntaamista ohjaamisen lisäksi myös tekstien editointiin ja julkaisuprosessiin sisältyvään muuhun käytännön työhön ja yhteydenpitoon.

Tutkimusjulkaisun tuottaminen tällä tavoin on antoisaa ja inspiroivaa, mutta sisältää samalla haasteita sekä opiskelijoille että opettajille. Tutkijaryhmän ja ohjausryhmän tapaamiset ovat tarjonneet innostavan mahdollisuuden keskustella kirkon kasvatuksen ajankohtaisista ilmiöistä ja tulevaisuuden näkymistä. Opiskelijoiden työelämäkokemukset ja havainnot ovat olleet tärkeitä tutkimusteemojen muodostamisessa. Samaan aikaan prosessissa on painiskeltu työelämän, opintojen ja henkilökohtaisen elämän yhteensovittamisen kanssa.

Tällä hetkellä näyttää siltä, että kirkon kasvatuksen barometrit ovat tulleet jäädäkseen: niitä tarvitaan tulevaisuudessakin. Jo hyvissä ajoin tehtiin kirkkohallituksessa kuitenkin päätös, että barometrit ilmestyvät jatkossa neljän vuoden välein. Ideana on, että barometrijulkaisut vuorottelisivat kirkon nelivuotiskertomuksen kanssa. Tämä on ammattikorkeakoulun kannalta hyvä ratkaisu. Barometritutkimuksen ohjaamisen ja julkaisun toimittamisen jälkeen on mahdollista hengähtää ja pohtia, mihin ja miten seuraavassa barometritutkimuksessa voimavaroja suunnataan.



## **Seurakuntien muutosta tarkasteleva pitkittäistutkimus**

Diakissa oli useita vuosia mietitty mahdollisuuksia tutkia seurakuntia ja siellä tapahtuvia muutoksia laadullisen pitkittäistutkimuksen avulla. Tämä mahdollisuus konkretisoitui vuonna 2020, jolloin päätettiin seurakuntia koskevan pitkittäistutkimuksen toteuttamisesta ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyönä.

Laadullista pitkittäistutkimusta pidettiin mahdollisuutena seurata seurakuntien toiminnan muutosta ja kehityskulkuja pitkän ajan kuluessa. Suomalaisessa yhteiskunnassa on jo pitkään ollut menossa arvomuutos, jonka yksi seuraus on ollut, että monet alle 40-vuotiaista ovat 2000-luvun mittaan jättäneet kirkon jäsenyyden. Kirkon sisäiset vaikuttajaryhmät ovat puolestaan polarisoituneet vielä jyrkemmin kuin ennen. Erilaiset aatteelliset ja hengelliset virtaukset vaikuttavat seurakunnissa, mutta niiden kesken on suuria eroja. Koko kirkon tasolla kootaan etenkin tilastoaineistoa, jonka pohjalta kirkossa tapahtuvia muutoksia on pystytty analysoimaan varsin tarkasti. Tutkimukselta on kuitenkin puuttunut seurakunnista koottava laadullinen haastatteluaineisto, jonka pohjalta voi seurata kehitystrendejä, kun tutkimus toistetaan samoissa tutkimusseurakunnissa kahden vuoden välein.

Seurakuntien toimintaa tarkastelevalla laadullisella pitkittäistutkimuksella on tarkoitus tuottaa rinnakkaista aineistoa kirkkoa koskevalle määrälliselle tutkimukselle (kirkon tilastot, nelivuotiskertomukset ja barometritutkimukset). Parhaimmillaan erityyppiset aineistot täydentävät toisiaan, ja niitä voidaan hyödyntää rinnakkain seurakuntien elämän muutossuuntien analyysissa.

Vuoden 2021 aikana aloitettiin tutkimuksen suunnittelu yhteistyössä kirkkohallituksen toiminnallisen osaston ja Kirkon tutkimuksen ja koulutuksen kanssa. Tutkimus liitettiin ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyöprosessiin. Tutkimuksen ohjausryhmään tuli edustajat kirkkohallituksesta, kirkon tutkimuskeskuksesta, tuomiokapituleista sekä Diakista. Ohjausryhmä jäseni tutkimusasetelmaa ja lähti suunnittelemaan yhteistyötä tuomiokapitulien ja tutkimusseurakuntien kanssa.

Tuomiokapitulien avustuksella tutkimukseen valittiin 25 seurakuntaa. Seurakunnat edustavat kaikkia suomenkielisiä hiippakuntia ja ovat jäsenmäärältään erikokoisia ja edustavat erilaisia aluetyyppejä. Diak solmi seurakuntien kanssa yhteistyösopimukset, joilla pyritään takaamaan tutkimusyhteistyön jatkuvuus.

Tavoitteena oli löytää tutkimukselle sellaiset aikaa kestävät teemat, joissa tapahtuvia muutoksia on mahdollista seurata pidemmällä ajalla. Tutkimusteemoiksi täsmentyivät 1) Toimintaympäristö ja arvojen muutos, 2) Toimintakulttuuri ja yhdessä tekeminen ja 3) Seurakuntalaisten osallisuus ja kohtaamisen kehittyvät

muodot. Ensimmäisen vaiheen tutkimuksessa kartoitettiin seurakuntien erityispiirteitä ja lähtötilannetta alkuvuodesta 2022.

Tutkimusta toteuttavassa tutkijaryhmässä oli kuusi opiskelijatutkijaa sekä Diakin yliopettaja ja kirkon alan lehtori. Opiskelijat perehtyivät tutkimusteemoihin kirjallisuuden avulla, minkä jälkeen muodostettiin haastattelukysymykset. Opiskelijat toteuttivat haastattelut parityönä. Seurakunnissa toteutettuihin ryhmähaastatteluihin kutsuttiin työntekijöitä, luottamushenkilöitä sekä seurakuntalaisia. Haastattelut tarjosivat myös seurakunnille mahdollisuuden keskustella keskeisistä seurakuntaelämän kysymyksistä ja muutoksesta.

Runsaan haastatteluaineiston analyysi oli vaativa ja aikaa vievä tehtävä. Loppuvuodesta 2022 julkaistu tutkimusraportti koostui opiskelijoiden ja ohjaajien tekemistä tausta-artikkeleista, opiskelijoiden tuottamista tulosartikkeleista sekä ohjaajien kokoamasta tulosten koonnista ja johtopäätöksistä. Laajuudeltaan 246-sivuinen tutkimusraportti (Malkavaara & Thitz, 2022) julkaistiin Kirkkohallituksen Kirkko ja toiminta -julkaisusarjassa. Tulokset esiteltiin julkistamisseminaarissa marraskuussa 2022.

Pitkittäistutkimuksen toinen aineistonkeruu on tarkoitus toteuttaa uuden opiskelijatutkijaryhmän voimin samoissa seurakunnissa vuoden 2024 aikana. Tutkimuksen pääteemat säilyvät samoina, mutta tutkimuskysymyksiä täsmennetään ajankohtaista tilannetta vastaavaksi.

## **Tutkimusyhteistyön merkitys**

Diakin kirkollisten ylempien AMK-tutkintojen yhteydessä tehty opetuksen ja laajan työelämälähtöisen tutkimusyhteistyön yhdistäminen perustuu yhtäältä pitkäjänteiselle perinteelle, Diakin ja kirkkohallituksen kumppanuudelle, toisaalta luovuudelle ja myös sattumanvaraisille tekijöille. Uusi malli on perustunut siihen, että varsinaisia tutkijoita ovatkin opiskelijat. Taloudellista tukea käytetään välittömien tutkimuskulujen lisäksi siihen, että tutkimuksen ohjaajia vapautetaan muista tehtävistään tutkimushankkeeseen. Ulkopuolinen taloudellinen tuki on osoittautunut välttämättömyydeksi.

Hankkeet ovat olleet tutkimusyhteistyötä, jossa kaikki ohjausryhmissä mukana työskentelevät ovat osallistuneet tiiviisti yhtä hyvin tutkimus- ja haastattelukysymysten laadintaan kuin julkaisujen sisällön suunnitteluun sekä lopullisia johtopäätöksiä kootessa ja niistä kirjoitettaessa. Opiskelijatutkijoille tärkeää on ollut tutustuminen monialaisten ohjausryhmien asiantuntijoihin ja perehtyminen erilaisiin työtapoihin ja näkökulmiin. Ohjausryhmien jäsenten asiantuntemus on tarjonnut myös mahdollisuuden testata etukäteen eri kysymysten mielekkyyttä ja tärkeyttä tutkimuksen ja kehittämistarpeiden kannalta.

Ratkaisevassa asemassa ovat olleet opinnäytetöitään tekevät opiskelijatutkijat. Roolin ottaminen ammattimaisesti toimivassa tutkijaryhmässä on ollut luonnollisesti myös vaikeaa silloin, kun samaan aikaan vasta opiskelee käytettäviä tutkimusmenetelmiä. Ryhmässä työskenteleminen on kuitenkin kannustanut ja palkinnut.

Opiskelijat eivät ole ainoastaan koonneet aineistoa ja analysoineet sitä, vaan he ovat tuoneet mukanaan tutkimusaiheita. Laajempi tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen ja käytettävät menetelmät ovat uutta, ja ne kuuluvat tutkinto-opetukseen. Kun tutkimusten aiheet ovat lähtöisin työelämän kysymyksistä ja kehittämistarpeista, eri suunnista tuleva tieto ja muu osaaminen kootaan yhteen ja jalostetaan tutkimushankkeen tuloksiksi.

Säännöllisesti toistuvat pitkittäis- ja seurantatutkimukset tarjoavat kirkolliselle tutkimustyölle instrumentin, jollaista sillä ei ole ollut. Pitkän ajan seuranta tekee kirkossa ja sen eri seurakunnissa tapahtuvan muutoksen näkyväksi. Tutkimustuloksia käytetään kirkollisessa koulutuksessa. Tulevaisuudessa niitä käytetään ja tarvitaan epäilemättä vielä enemmän.

Artikkelimuotoinen tutkimustulosten raportointi kehittää tieteellisen tai tutkimuskirjoittamisen taitoja kenties vielä enemmän kuin perinteisen muotoiset opinnäytetyöt. Opiskelijatutkijoina toimineet ovat kertoneet innostuksestaan ja toiveistaan saada tehdä tutkimustyötä jatkossakin osana omaa työtään seurakunnissa tai muissa kirkon tehtävissä. Tutkivan ja kehittävän työotteen vahvistaminen voisi olla merkittävä linjaus kirkon työyhteisöissä.

Tämän artikkelin kirjoittamisen yhteydessä tehtiin näihin tutkimushankkeisiin osallistuneille ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneille ammattilaisille kysely, jonka tuloksia esitellään erillisessä raportissa, joka julkaistaan vuonna 2024 Diakin Dialogi-verkkojulkaisussa.

## LÄHTEET

- Alava, H. (2020). Diakoniatyön arki 2020. Teoksessa H. Alava, A. Kela, A. Nikkanen & P. Paloviita, *Diakoniabarometri 2020. Aina uuden edessä* (s. 75–96). (Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 88). Kirkko ja toiminta. Kirkkohallitus.
- Fleminch, T. (2020). Nuorisotyön arvostus. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 180–200). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Hammarén, S. & Kainulainen, S. (2022). Asiakas verkostotyön keskiössä. Teoksessa S. Hammarén, M. Hietaniemi, S. Kainulainen & M. Kalanti *Diakoniabarometri 2022* (s. 99–126). *Muuttuva ja muuttava diakonia*. (Suomen ev.-lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 138). Kirkon tutkimus ja koulutus.

- Hannikainen, P. (2020). Kirkon muuttuva jäsenyys. Koetun jäsenyyden muodostuminen uusissa jumalanpalvelusyhteisöissä. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 158–179). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Hietaniemi, M. (2022). Vapaaehtoiset diakonian toteuttajina. Teoksessa S. Hammarén, M. Hietaniemi, S. Kainulainen & M. Kalanti *Diakoniabarometri 2022. Muuttuva ja muuttava diakonia* (s. 54–98). (Suomen ev.-lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 138). Kirkon tutkimus ja koulutus.
- Isomäki, P. (2018). Diakoniatyötä tukevat rakenteet. Teoksessa P. Isomäki, J. Lehmusmies, P. Salojärvi & V. Wallenius *Diakoniabarometri 2018. Yksinäisyyden monet kasvot* (s. 125–153). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 56). Kirkon tutkimuskeskus.
- Kalanti, M. (2022). Koronan vaikutukset diakoniatyöhön. Teoksessa S. Hammarén, M. Hietaniemi, S. Kainulainen & M. Kalanti *Diakoniabarometri 2022. Muuttuva ja muuttava diakonia* (s. 23–53). (Suomen ev.-lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 138). Kirkon tutkimus ja koulutus.
- Kuronen, M. (2020). Kasvatustyötä tekevien työhyvinvointi ja kristilliset tavat: Tehtävänsä sitouneet lähimmäisen palvelijat. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 109–129). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Kela, A. (2020). Diakoniatyön johtaminen ja esimies-alaisuuteeseen vaikuttavat tekijät. Teoksessa H. Alava, A. Kela, A. Nikkanen & P. Paloviita, *Diakoniabarometri 2020. Aina uuden edessä* (s. 97–110). (Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 88). Kirkko ja toiminta. Kirkkohallitus.
- Lattu, K., Kilpeläinen, A.-E., & Innanen, T. (2020). Kirkon varhaiskasvatus ja kotien uskontokasvatus. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 135–157). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Malkavaara, M. & Thitz, P. (2022). *Seurakuntien toiminnan muutos ja alueelliset kehitystrendit. Tutkimusraportti 2022*. (Kirkko ja toiminta 124). Kirkkohallitus.
- Matkoski, M. (2020). Leirityön tulevaisuus on kirkon omilla käsillä. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 63–85). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Mod, M. (2020). Kirkon kasvatustoiminnan johtaminen. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 49–62). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Nikkanen, A. (2020). Tuttu, vieras uskontolukutaito. Teoksessa H. Alava, A. Kela, A. Nikkanen & P. Paloviita, *Diakoniabarometri 2020. Aina uuden edessä* (s. 48–74). (Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 88). Kirkko ja toiminta. Kirkkohallitus.
- Paloviita, P. (2020). Ruoka-apu muutoksessa ja yhteiskunnan peilinä. Teoksessa H. Alava, A. Kela, A. Nikkanen & P. Paloviita, *Diakoniabarometri 2020. Aina uuden edessä* (s. 25–47). (Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 88). Kirkko ja toiminta. Kirkkohallitus.
- Porkka, J., & Valtonen, M. (toim.). (2020). *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020*. (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Porkka, J., & Valtonen, M. (toim.). (2023). *Lupa uskoa ja kasvaa. Kirkon kasvatuksen barometri 2022*. (Suomen ev.lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 141). Kirkon tutkimus ja koulutus.
- Surakka, J. & Porkka, J. (2020). Lasten ja nuorten osallisuus ja vaikuttajaryhmät. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 86–108). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.
- Surakka, J., Porkka, J., & Valtonen, M. (2020). Kasvatustyön asiantuntijuus. Teoksessa J. Porkka & M. Valtonen (toim.), *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020* (s. 31–48). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65). Kirkon tutkimuskeskus.

Marianne Nylund, Erja Hänninen ja Marja Katisko

## YHTEISÖJEN TUTKIMINEN OSALLISTAVILLA TUTKIMUSMENETELMILLÄ YLEMMÄN AMK- TUTKINNON OPINNÄYTETÖISSÄ

*Yhteisölähtöisten ja osallistuvien tutkimusmenetelmien käyttö on lisääntynyt tutkittaessa erilaisia yhteisöjä ja organisaatioita. Näiden menetelmien tavoitteena on, että asiakkaat, asukkaat, vapaaehtoiset, ammattilaiset ja muut toimijat osallistuvat tutkimukseen sen eri vaiheissa. Miten tämä tavoite on toteutunut Diakoniammattikorkeakoulun ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetöissä? Artikkelissa tarkastellaan englanninkielisiä opinnäytetöitä yhteisötyön ja osallistavien tutkimusmenetelmien näkökulmasta. Millä menetelmillä opiskelijat ovat keränneet tietoa eri yhteisöistä? Mitä haasteita tutkimusprosesseissa on ollut?*

### **Yhteisöjen tutkimustraditiot muuttuvissa yhteiskunnissa**

Yhteisöjä tutkitaan osallistavilla menetelmillä, joilla halutaan varmistaa, että yhteisön jäsenten osallisuus toteutuu (Burkholder ym., 2022a; Driessens & Lyssens-Danneboom, 2021; Greene ym., 2018; Kumar, 2002). Aiheesta on julkaistu useita englanninkielisiä menetelmäoppaita, mutta suomeksi aiheesta on kirjoitettu melko vähän (Honkatukia & Rättilä 2023, s. 22–23; Juujärvi & Lund, 2020; Keskitalo, 2020a, 2020b).

Osallistuvat tutkimusmenetelmät voidaan jakaa kahteen päätraditioon (Keskitalo 2020a; 2020b; Hall, 2005). Ensimmäinen on niin kutsuttu freireläinen kriittinen, empansipatorinen ja osallistava tutkimustraditio (Keskitalo, 2020a). Freireläinen traditio jakaantuu sekä osallistuvaan että kriittiseen osallistuvaan tutkimukseen, jossa tarkastellaan erityisesti rotuun ja sukupuoleen liittyvien rakenteellisten ehtojen osallistavaa analyysiä (Burkholder ym., 2022a). Tavoitteena on taloudellinen, poliittinen sekä sosiaalinen muutos ja se on lähellä sosiaalisia liikkeitä kuten ihmisoikeusliikkeitä (Keskitalo 2020a, s. 24–25). Suomesta esimerkkinä on ”taisteleva tutkimus”, joka nojaa freireläiseen traditioon, kantaaottamiseen ja yhteistoimintaan (Suoranta & Ryyänen, 2016, s. 15).

Toinen päätraditio perustuu organisaatioiden kehittämiseen ja toimintatutkimukseen (Keskitalo, 2020a, s. 25). Erityisesti Lewin (1946) oli keskeinen

vaikuttaja toimintatutkimuksessa, joka keskittyy erityisesti organisaatioiden kehittämiseen (Kemmis & McTaggart, 2005). Se voi tarkoittaa kansalaisten ja palvelujen käyttäjien osallistumista omien tai läheisten palvelujen tuottamiseen, laajemmin palvelujen tuottamiseen sekä palvelujen tuottamiseen kumppanuuden pohjalta (Keskitalo, 2020a). Tällöin palvelujen tuottajat osallistuvat prosessiin ammattilaisina ja kansalaiset puolestaan vapaaehtoisuuden pohjalta. Yhteiskehittäminen (co-creation) on toimintatapa, jolla yhteistoiminnallisesti eri toimijoiden kanssa etsitään innovatiivisia ratkaisuja myös julkisen sektorin uudistamiseen. Tämän toisen tutkimustradition piirissä on Suomessa tehty paljon tutkimus- ja kehittämistyötä, esimerkiksi tulevaisuusverstaissa, jolloin kansalaiset ovat mukana heitä koskevassa päätöksenteossa. Tämä voi olla asuinalueella tehtävää osallistavaa alueellista kulttuuristrategiatyötä, esimerkiksi kulttuuritoiminnalla kulttuurisesti kestävään kehitykseen.

Osallistavalla tutkimuksella tarkoitetaan kansainvälisessä kirjallisuudessa yleensä tutkimusorientaatiota, ei ainoastaan tutkimusmenetelmiä (Keskitalo, 2020a, s. 22–23). Yhteisölähtöisessä osallistavassa tutkimuksessa tutkijat osallistuvat yhdessä asukkaiden tai asiakkaiden yhteisöjen tutkimukseen (Israel, ym. 1998; Israel, ym. 2019; Katsui & Koistinen, 2008; Winter & Munn-Giddings, 2001, Kumar, 2002). Tämä on ideaalinen tavoite, mikä ei aina toteudu esimerkiksi rahoituksen puutteen tai tutkijoiden ja osallistujien aikataulun takia. Tutkijoiden ja osallistujan välillä vallitsee erilaisia valta-asemia (Burkholder ym., 2022a). Tutkijoiden tulee siksi kriittisesti tarkastella omaa valta-asemaansa ja positiotaan (positionality) sekä aineistonkeruun organisointia (facilitation) suhteessa tutkimukseen osallistujiin ja yhteisöihin (Burkholder ym., 2022a, s. 1–4). Yksilöiden ja yhteisöjen motivointi osallistua projektiin tai tutkimushankkeeseen on tutkimuksen kriittinen ja aikaa vievä vaihe (Juujärvi & Lund, 2020, s. 59).

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa osallistavista menetelmistä on useita käsitteitä. Ne ovat kehittyneet eri vuosikymmeninä esimerkiksi freireläisestä traditiosta sekä organisaatioiden ja palveluiden kehittämisen tarpeista. Keskitalo (2020a, 27) on jäsentänyt osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen eri orientaatia. Tämän perusteella olemme jatkaneet jäsenystä freireläiseen ja toimintatutkimuksen traditiioon ja koonneet yhteen keskeisimmät tutkimusmenetelmät (taulukko1). Tutkimus- ja kehittämismenetelmät eivät aina jakaannu selkeästi kahteen traditiioon, vaan ne voivat olla päällekkäisiä ja limittäisiä. Suurin ero traditioissa on suuntautumisessa laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen tai organisaatioiden tai asiakasryhmien palveluiden kehittämiseen.

Näiden kahden tutkimuksellisen lähestymistavan tavoitteena on, että tutkimukseen osallistuvat yhteisön jäsenet ovat tutkijoiden kumppaneita, eivät tutkimuksen kohteita (Boyd, 2014, s. 498, Kumar 2002, s. 24–26). Yhteisölähtöisillä osallistuvilla tutkimusprojekteilla tavoitellaan yhdenvertaisuutta, voimaantumista sekä sosiaalista muutosta (social change) yhdessä muiden toimijoiden kanssa (Burkholder ym., 2022a; Hall, 2005; Israel ym., 2010; Israel ym., 2019; Jason & Glenwick, 2016, 1; Katsui & Koistinen, 2008). Tavoitteena on lisätä yksilöiden ja yhteisöjen elämälaatua (Nylund, 2022; Porkka & Nzali, 2021)

Taulukko 1. Tutkimusmenetelmät osallistuvissa tutkimusorientaatiossa (Ks. Hall, 2005; Havel, 1996; Keskitalo 2020a, 2020b; Kemmis & McTaggart, 2005; Noel, 2016; Nylund, 2022; Suoranta & Ryyänen, 2016; Swantz, 1984).

Freireläinen tutkimustraditio	Toimintatutkimus organisaatioiden kehittäminen)
Osallistuva tutkimus (Participatory research, PR) Yhteisölähtöinen tutkimus (Community-based research, CBR) Yhteisölähtöinen osallistuva tutkimus (Community-based participatory research, CBPR) Voivaralähtöinen yhteisöjen kehittäminen (Asset Based Community Development, ABCD) Osallistavat tutkimus- ja kehittämismenetelmät (Rapid Rural Appraisal; RRA; Participatory Rural Appraisal, PRA; Participatory Learning and Action, PLA) Emansipatorinen tutkimus (Emancipatory research) Taisteleva tutkimus	Toimintatutkimus (Action research) Osallistuva toimintatutkimus (Participatory action research, PAR) Yhteisölähtöinen osallistuva toimintatutkimus (Community-based participatory action research, CBPAR) Käyttäjä- asiakaslähtöinen tutkimus (user-led/user involved research) Yhteiskehittäminen (Co-creation) Kokemusasiatuntijatutkimus (experts by experience research)

Globaalin etelän yhteisöjen tutkimuksessa osallistavat menetelmät ovat olleet käytössä jo vuosikymmeniä. Erityisesti kehitystutkimuksessa osallistava tutkimus nousi 1970-luvulla keskiöön, jolloin fokuksessa oli paikallisten yhteisöjen osallistuminen, ja sitä varten kehitettiin oma menetelmä nimeltään 'rapid rural appraisal' (RRA) (Havel, 1996), ja sen pohjalta 'participatory rural appraisal' (PRA) 1980- ja 1990-luvuilla (Swantz, 1984; Katsui & Koistinen, 2008; Chambers, 1983; 1992; 1993; 1997; Koponen ym., 2016). Tästä käytetään myös nimitystä 'participatory learning and action' (PLA). Nämä menetelmät pohjautuivat sellaiseen yhteiseen tiedontuottoon, jossa tietoa voidaan kerätä ja käsitellä ilman yhteistä kieltä tai tasa-arvoisesti tilanteissa, joissa tutkijat ja tutkittavat elävät hyvin erilaisissa ympäristöissä (esim. Vauraasta maasta tulevat tutkijat ja köyhydessä elävät tutkittavat) (Kumar, 2002 s. 39-42; Holland & Blackburn, 1998). Menetelmiä on siis useita ja ne voidaan jaotella sen perusteella, analysoidaanko tilaa (space, esim. mitä rakennuksia kylässä on, mitä luonnonvaroja on lähettyvillä, mistä löytyy vettä), aikaa (mihin kaikkeen naisten aika kuluu päivän aikana), yhteydet (esim. liikkuvuuden suunnittelu infrastruktuurihankkeissa suunnitteluun), suhteet (esim. hierarkiat, Etelä-Aasiassa kastijärjestelmän vaikutukset). Menetelmät soveltuvat myös hyvin tutkimukseen vammaisuuden vaikutuksista vammaisten elämään (Katsui & Koistinen, 2008).

Diakin yhteisölähtöisessä opetuksessa ja tutkimuksessa on keskitytty voimavara- ja resurssilähtöisiin menetelmiin (asset-based community development, ABCD, Russell 2021), strength-based community development (Winterford ym., 2023) sekä työotteeseen nimeltä 'Community Action Based Learning for Empowerment' (CABLE). Se tarkoittaa yhteisölliseen toimintaan pohjautuvaa oppimista, jonka päämääränä on yksilöiden ja yhteisöjen voimaannuttaminen ja jossa erityisesti kiinnitetään huomiota yhteiskunnan marginaaliin ajautuneiden yksilöiden osallistumismahdollisuuksiin. (Porkka & Pentikäinen, 2013.) Nämä menetelmät ja työotteet ovat kehittyneet vastakohtana ongelma- ja tarvelähtöisille menetelmille, joita on yleensä käytetty enemmän yhteisölähtöisessä hanketoiminnassa ja sen suunnittelussa.

## **Yhteisöjen tutkimisen menetelmät**

Valitsimme tarkastelun kohteeksi theseus.fi-sivustolla julkaistut ylempien AMK-tutkintojen opinnäytetyöt Diakonia-ammattikorkeakoulun englanninkielisestä koulutusohjelmasta Master's Degree Programme in Community Development and Conflict Resolution (COD). COD-koulutusohjelmien opintojaksoissa keskityttiin yhteisöjen kehittämiseen ja tutkimukseen, ihmisoikeuksiin ja konfliktien



ratkaisuihin (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.). Kaksi COD-koulutusohjelmaa toteutettiin vuosina 2017–2018 ja 2019–2020. Opetus toteutettiin monimuoto-opetuksena, jolloin osa luennoista oli kampuksella. Koulutukseen sisältyi myös Tansaniassa järjestetty intensiivikurssi yhteistyössä kolmen partnerikorkeakoulun (Tanzanian University of Iringa, Haaga-Helian ammattikorkeakoulu ja Diakonia-ammattikorkeakoulu) kanssa BUSCO-projektissa (Keskitalo ym., 2021). Diakin opiskelijat tekivät yhdessä tansanialaisten opiskelijoiden kanssa haastatteluita Iringan yhteisöissä voimavaralähtöisellä tutkimusotteella (ABCD) syksyllä 2019 (Porkka & Nzali, 2021). Menetelmäopetus ja aineistonkeruutehtävät antoivat mukana olleille opiskelijoille kokemuksen empiirisen aineiston keräämisestä siten, että lähtökohtana olivat asukkaiden omat voimavarat ja näkemykset.

COD-koulutusohjelman oppimissisältöjen perusteella meitä kiinnosti selvittää, kuinka opiskelijat olivat käyttäneet osallistuvia tutkimusmenetelmiä opinnäytetöissään. Useissa opinnäytetöissä tutkittiin yhteisöjä, asiakkaita ja asukkaita ja heidän näkemyksiään heitä koskettavista henkilökohtaisista tai yhteiskunnallisista asioista.

## **Monimuotoiset yhteisöt tutkimuksen kohteena**

Tähän artikkeliin valitsimme viisi englanninkielistä ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyötä vuosilta 2018–2020. Artikkelissa tarkastelemme, millä tutkimusmenetelmillä ja lähestymistavoilla yhteisöjä tutkittiin. Opinnäytetyöt oli toteutettu hyvin eri tavoin ja erilaisissa yhteisöissä, joten päädyimme kuvailevaan analyysiin.

Valitsimme opinnäytetyöt theseus.fi-tietokannasta seuraavilla hakukriteereillä: Diak/Master ja julkaisuvuodet 2017–2022. Sisältöhakusanoja olivat: community work OR community development; participatory methods OR power OR participants OR research methods. Näiden hakukriteereiden perusteella aineistoon valittiin vuosilta 2018–2020 viisi opinnäytetyötä, jotka on esitelty taulukossa 2: Ervelä (2020), Hillebrand (2020), Hotakainen ja Rytönen (2020), Kariuki (2018) ja Oguntuase (2018). Opinnäytetöiden laajuudet vaihtelivat 55–86 sivuun. Yksi työ on kirjoitettu parityönä. Opinnäytetyöt on mainittu lähdeluettelossa.

Taulukko 2. Opinnäytetyöt, tutkimusmenetelmät, aineistot ja yhteisöt

Tekijä ja vuosi	Opinnäytetyön tavoite	Tutkimusmenetelmä / lähestymistapa	Aineisto	Yhteisö	Alue/maa
Ervelä (2020)	Oppilaiden osallisuuden lisääminen kouluuyhteisön kehittämisessä	Monimetoditutkimus & triangulaatio; ABCD	Online kyselylomake (n=359) ja 2 työpajaa (n=12)	Tiistilän peruskoulu/7–9 luokkalaiset	Espoo, Suomi
Hillebrand (2020)	Ymmärtää, kuinka nuoret ovat kokeneet ja hahmottaneet nuorisodiakonian	Laadullinen tutkimus	Valmis aineisto: yksilöhaastattelut 16–28 v. (n=22) & fokusryhmähaastattelut (n=6); 16–48 v (n=55 osallistujaa)	6 nuorisodiakonian järjestöä (Interdiac)	Itä- ja keski Eurooppa
Hotakainen & Rytönen (2020)	Tarjota ideoita ympäristönäkökulmien integrointiin ja suojeluun Ayacucho yhteisöissä	Kirjallisuuskatsaus & asiantuntijahaastattelut	8 suomalaista ympäristöalan asiantuntijahaastattelua	World Vision Finland & World Vision Peru	Suomi & kehittyvät maat (Global South)
Kariuki (2018)	Selvittää, mikä rooli kristillisellä kirkolla on yhteisön rakentamisessa ja elinolojen parantamisessa	Yhteisölähtöinen laadullinen tutkimus (CBQR), semistrukturoidut yksilö- ja ryhmähaastattelut verkossa	Kirkon työntekijä, 2 fokusryhmähaastattelua (2x3 seurakuntalaista)	Anglikaaninen kirkko	Mai-mahiu /Kenya
Oguntuase (2018)	Parantaa nuorten tilannetta ja lisätä yhteisöllisyyttä	Yhteisölähtöinen osallistuva tutkimus (CBPR) & triangulaatio	Yhteisökokoukset Online kysely Fokusryhmähaastattelu (nuoret) Asiantuntijahaastattelut Osallistujia (n=390)	Kunnallinen nuorisotyö Asukkaat: Nuoret & aikuiset	Klaukkala, Nurmijärvi, Suomi

## **Työelämäkumppanit ja tutkitut yhteisöt**

Työelämäkumppaneista kaksi oli suomalaisia: kaupungin nuorisotyö (Klaukkala, Nurmijärvi) ja Tiistilän peruskoulu (Espoo). Kansainvälisiä työelämäkumppaneita oli kolme: anglikaaninen kirkko (Mai-mahiu, Kenia), nuorisodiakonia (Interdiac: International Academy for Diaconia and Social Action, Central and Eastern Europe) ja World Vision (Ayacucho, Peru) (Taulukko 2).

Yhteisöt, joita opinnäytetyissä on tutkittu, ovat hyvin monimuotoisia sekä Suomessa että muissa maissa: nuoret Klaukkalan alueella, kouluyhteisö ja erityisesti peruskoulun 7.–9. luokan oppilaat Espoossa, anglikaanisen kirkon toimijat Keniassa, kuusi nuorisodiakonian järjestöä (Armenia, Georgia, Kirgisia, Slovakia, Ukraina ja Viro) sekä suomalaisia ympäristöalan asiantuntijoita (Taulukko 2).

## **Tutkimuksellinen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmät**

Opiskelijat olivat valinneet erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja saadakseen osallistujien näkökulman esille (Taulukko 2). Kolmessa opinnäytetyössä oli mainittu yhteisölähtöinen lähestymistapa (community based participatory research: Ervelä, 2020; Kariuki, 2018; Oguntuase, 2018) ja muissa kahdessa laadullinen tutkimus (Hillebrand, 2020; Hotakainen & Rytkölä, 2020). Aineistoa oli kerätty yksilö- ja fokusryhmähaastatteluilta, kyselylomakkeilla (verkko) ja yhteisökokouksilla. Triangulaatiota oli myös hyödynnetty. Alla esittelemme laajemmin kaksi opinnäytetyötä, jotka havainnollistavat osallistavan tutkimuksen prosessia. Lisäksi kuvaamme kolmen muun opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmiä ja niistä heränneitä tekijöiden pohdintoja.

Hotakaisen ja Rytkösen (2020) opinnäytetyö käsitteli yhteisölähtöistä ympäristönsuojelua Ayacuchossa, Perussa ja sitä, kuinka ympäristönsuojelua voidaan edistää identifioimalla siihen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita. Opinnäytetyön työelämäkumppanina olivat Suomen ja Perun World Visionin toimistot, ja tavoitteena oli tuottaa sellaista tietoa Perun toimiston hallinnoimalle Renacer-ohjelmalle, jota se voisi hyödyntää työssään. Opinnäytetyötä ei varsinaisesti tehty yhdessä työelämäkumppanin tai Ayacuchon yhteisön jäsenten kanssa, vaan haastateltavina oli kuusi suomalaista ympäristöalan asiantuntijaa, jotka ovat työskennelleet ympäristöalan tehtävissä maailmanlaajuisesti. Työssä ei siis arvioitu esimerkkinä toiminutta ohjelmaa eikä sitä tehty yhdessä World Visionin kanssa (yhtään World Visionin työntekijää ei haastateltu työn puitteissa), vaan se keskittyi tuottamaan lisätietoa ohjelmalle. Tämä valinta oli tehty koronapandemiasta seuranneiden matkustusrajoitusten vuoksi. Tutkijoiden alkuperäisenä suunnitel-

mana oli matkustaa Peruun ja tehdä yhteisölähtöinen analyysi ohjelmasta. Tutkimuksen kysymyksenasettelu ei ollut yhteisölähtöinen vaan yhteisölähtöisyys tuli tutkimusesimerkin kautta (Renacer-ohjelma), joka perustui yhteisölähtöiseen työhön. Tällä on ollut vaikutuksia tutkimuksen metodologiaan: metodeina ovat kirjallisuuskatsaus ja semi-strukturoidut haastattelut eivätkä osallistavat tai yhteisölähtöiset menetelmät. Tutkimuksen lähtökohdan muutoksesta huolimatta World Vision olisi voitu ottaa mukaan haastateltavien joukkoon ja tehdä lähemminkin yhteistyötä työelämäkumppanin kanssa. Tässä työssä yhteistyö vaikuttaa jääneen tiedon tuottamisen tasolle.

Ervälän (2020) kehittämispainotteisen opinnäytetyön tavoitteena oli oppilaiden osallisuuden vahvistaminen koulu yhteisössä. Tavoitteena oli lisäksi vahvistaa oppilaiden kuulumisen tunnetta sekä kuunnella, minkälaisia toiveita ja mahdollisuuksia oppilaille on vaikuttaa ja kehittää sekä muuttaa oppilaitoksen ilmapiiriä. Monimenetelmällisiä tutkimusmenetelmiä hyödynnettiin tutkimusprosessissa siten, että opinnäytetyö muodosti kehittämisprosessin, jonka avulla oli mahdollista tunnistaa oppilaiden käsityksiä koulu yhteisön vahvuuksista inhimillisenä, sosiaalisena, kulttuurisena sekä fyysisenä toimintaympäristönä. Toisaalta opinnäytetyössä tuodaan esiin myös oppilaiden huolta koulu yhteisössä havaitsemistaan epäkohdista, kuten rasismista, kiusaamisen ja jopa väkivallan kokemuksista.

Oguntuasen (2018) opinnäytetyössä on samoja elementtejä kuin Ervälän työssä. Tässäkin opinnäytetyön tavoitteena oli kerätä tutkimusaineistoa yhdessä nuorten kanssa sekä vahvistaa heidän asuinalueeseensa kuulumisen tunnetta ja samalla selvittää tekijöitä, jotka heikentävät osallisuuden tunnetta. Oguntuasen opinnäytetyössä hyödynnettiin monimenetelmällisiä tutkimusmenetelmiä, joiden avulla kartoitettiin nuorten näkökulmat ja kokemukset. Tulokset kertovat toisaalta harrastusmahdollisuuksien tuomasta kuulumisen tunteesta ja toisaalta negatiivisen ilmapiirin, kuten aikuisten mielipiteiden, rikollisuuden, päihteiden käytön ja kiusaamisen kokemuksista. Koululta tai vanhemmilta saatu liian vähäinen tuki vähentää osallisuuden tunnetta asuinalueella.

Kariuki (2018) tutki opinnäytetyössään kenialaisen Mai-Mahiu-yhteisön anglikaanisen kirkon roolia yhteisökehityksessä. Hänen metodologiansa oli mainittu yhteisölähtöinen laadullinen tutkimus (CBQR), joka Kariukin mukaan mahdollisti hänen työskentelynsä osana omaa yhteisöä ja yhteisön näkökulman kuulemisen ja arvostamisen. Hänen työelämäkumppaniansa oli yhteisön anglikaaninen kirkko, joka auttaa yhteisön jäseniä yhteisölähtöisen kehityksen avulla. Pääasiallisena metodina olivat haastattelut ja haastateltavina olivat kirkon pappi sekä kuusi seurakuntalaista. Koska haastattelut tehtiin puhelimitse, laadullisen

tutkimuksen yhteisölähtöisyys ei ole selkeä, vaan tutkimus vaikuttaa metodologialtaan perinteiseltä laadulliselta tutkimukselta. Sekä Hotakaisen ja Rytkösen (2020) että Kariukin (2018) opinnäytetöissä yhteisölähtöinen toiminta on ollut tutkimuksen kohteena, mutta tutkimuksen teossa ei ole varsinaisesti käytetty yhteisölähtöisiä menetelmiä.

Myös Hillebrand (2020) mainitsee menetelmäkseen osallistavan tutkimuksen voidakseen kuulla nuorten äänen ”to listen to the voices of the young people through participatory research”. Opinnäytetön työn tavoitteena oli kerätä tietoa nuorten kokemuksista nuorisodiakonista ja kuinka sitä voisi kehittää. Hillebrandin (2020) aineisto perustui eri maiden tutkijoiden keräämiin yksilö- ryhmähaastatteluihin kuudessa maassa, jolloin hän ei itse osallistunut haastatteluihin. Hillebrand (2020, s. 37) pohtii uskaltavatko nuoret aidosti kertoa myös huonoista kokemuksistaan, jos ovat riippuvaisia organisaatioista, joista saavat apua (esim. kodittomuus, rikokset, turvattomuus kotona ja laitoksissa).

Opinnäytetöissä pohdittiin valtasuhteita eri näkökulmista: Mikä asiakkaiden suhde on taustaorganisaatioon, vanhempiin, opettajiin, työntekijöihin ja tutkijoihin? Kokevatko tutkimukseen osallistuneet olevansa todella vapaaehtoisesti mukana? Kuinka länsimaiset käsitteet ja näkemykset vaikuttavat käsitteiden ja teorioiden valinnassa (Global South ja Global North -keskustelu). Osa opinnäytetöiden tekijöistä mietti myös omaa asemaansa tutkijana ja osana yhteisöä sekä sitä, kuinka yhteisön ääni saadaan kuuluville (Kariuki, 2018). Opinnäytetöissä pohdittiin opiskelijoiden ja laajemmin tutkijoiden ymmärrystä yhteisön jäsenten keskinäisistä valtasuhteista, etnisistä ja uskonnollisista taustoista. Tutkijoiden (valta)asemaa ja tutkimusprosessin toteutusta tulee tarkastella kriittisesti jo suunnitelmavaiheessa (Aldridge, 2015; Burkholder ym., 2022b; Seppälä ym., 2021).

Osallistuvan tutkimusmenetelmän käyttäminen ei ollut aina mahdollinen esimerkiksi koronan aikana (Hotakainen & Rytkönen, 2020), joten jouduttiin tekemään kompromisseja aineiston keruussa ja analyysissä (esim. tutkijatapaamiset, Hillebrand, 2020).

## **Osallistuvien tutkimusmenetelmien hyödyntäminen**

Tässä artikkelissa olemme halunneet tuoda keskusteluun osallistuvien ja yhteisölähtöisten menetelmien käyttämisen ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetöissä. Tutkimuskirjallisuuden ja osallistuvien tutkimusten projektien mukaan menetelmät ovat aikaa vieviä ja niihin tarvitaan useita tutkijoita ja toimijoita sekä rahoitusta esimerkiksi kanssatutkijoiden kouluttamiseen.

Englanninkieliset COD-koulutusohjelmat olivat 1,5 vuoden mittaisia, ja siinä

ajassa harvoilla opiskelijoilla oli mahdollisuus toteuttaa laajempaa pidempikestoista opinnäytetyöprosessia. Kaksi yhteisölähtöistä opinnäytetyötä toteutettiin osana tekijöiden omaa työtä ja työympäristöä peruskoulussa (Ervälä 2020) ja nuorisotyössä (Oguntuase 2018), mikä mahdollisti yhteisöissä mukanaolon myös työaikana. Tällöin näihin sisältyi myös toimintatutkimuksellisia elementtejä, jolloin tuloksia voitiin ja voidaan hyödyntää yhteisöjen kehittämässä (Oguntuase & Nylund, 2021).

Opinnäytetöitä analysoidessamme heräsi ajatus, kuinka osallistavilla menetelmillä tehtyjen tutkimusten tuloksia on hyödynnetty käytännön kehittämistyössä. Suosittelemme, että kaikkia Diakin ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijoita opastetaan yhteisölähtöisten ja osallistavien metodien käyttöön, niiden käytön lähtökohtiin ja tutkijan asemaan. Yhteisölähtöisiä, osallistavia menetelmiä sekä toimintatutkimuksen ja yhteiskehittämisen menetelmiä tarvitaan muuttuvien ja monimuotoisten yhteisöjen ja organisaatioiden tutkimuksessa ja kehittämässä.

## LÄHTEET

- Aldridge, J. (2015). *Participatory research: Working with vulnerable groups in research and practice*. Policy Press.
- Boyd, M.R. (2014). Community-Based Research. Understanding the Principles, Practices, Challenges, and Rationale. Teoksessa P. Leavy (toim.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 498–517). Oxford University Press.
- Burkholder, C., Aladejebi, F., & Schwab-Cartas, J. (toim.) (2022a). *Facilitating community research for social change: case studies in qualitative, arts-based and visual research*. Routledge.
- Burkholder, C., Aladejebi, F., & Schwab-Cartas, J. (2022b) What we think we know for sure – Some concluding thoughts on facilitation. In C. Burkholder, F. Aladejebi & J. Schwab-Cartas (Eds.) *Facilitating community research for social change: case studies in qualitative, arts-based and visual research* (pp. 277-287). Routledge.
- Chambers, R. (1983). *Rural development: Putting the last first*. Longman.
- Chambers, R. (1992). *Rural appraisal: Rapid, relaxed, and participatory*, (IDS Discussion Paper 311.) University of Sussex Institute of Development Studies.
- Chambers, R. (1993). *Challenging the professions: Frontiers for rural development*. London: Intermediate Technology Publications.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. Intermediate Technology Publications.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu (i.a.). *Study Guide. Curricula, Master's Degree in Community Development and Conflict Resolution*. Saatavilla 8.12.2023 <https://opinto-opas.diak.fi/en/43205/en/56274>
- Driessens, K., & Lyssens-Danneboom, V. (toim.). (2021). *Involving Service Users in Social Work Education, Research and Policy. A Comparative European Analysis*. Policy Press.
- Ervälä, A.-M. (2020). *Youth Perspective in School Community Development, Asset-based research in Tiistilä Secondary School*. Diaconia University of Applied Sciences Master of Social Ser-

- ices Master's Degree in Community Development and Conflict Resolution. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020112323743>
- Greene, S., Burke, K. J., & McKenna, M. K. (2018). A Review of Research Connecting Digital Storytelling, Photovoice, and Civic Engagement. *Review of Educational Research*, 88(6), 844–878. <https://doi.org/10.3102/0034654318794134>
- Hall, B. (2005). In from the cold? Reflections on participatory research from 1970–2005. *Convergence*, 199 XXXVIII(1), 5–24.
- Havel, V. (1996). *The World Bank participation sourcebook*. World Bank. Saatavilla 11.12.2023 <http://www.worldbank.org/wbi/sourcebook/sbhome.htm>
- Hillebrand, R. (2020). *“I hope I can be myself” Voices of Young People in Central and Eastern Europe and Central Asia*. Diaconia University of Applied Sciences Master's Degree, Community Development and Conflict Resolution. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020112323746>
- Holland J., & Blackburn J. (1998). *Whose Voice? Participatory research and policy change*. Intermediate Technology Publications Ltd.
- Honkatukia, P., & Rättilä, T. (2023). *Young People as Agents of Sustainable Society Reclaiming the Future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003345114>
- Hotakainen, S., & Rytönen, S. (2020). *Promoting community-led conservation – Opportunities, challenges and measures*. Diaconia University of Applied Sciences Master's Degree, Community Development and Conflict Resolution. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020112323748>
- Israel, B. A., Schultz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202.
- Israel, B. A., Coombe, C. M., Cheezum, R. R., Schultz, A. J., McGranaghan, R. J., Lichtenstein, R. L. et al. (2010). Community-based participatory research: A capacity-building approach to policy advocacy aimed at eliminating health disparities. *American Journal of Public Health*, 100(11), 2094–2102.
- Jason, L. & Glenwick, D. (2016). *Handbook of Methodological Approaches to Community-based Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Oxford University Press.
- Kariuki, D.M (2018). *The Church's Role in Community Development*. Diaconia University of Applied Sciences Degree Master of Community Development, Human Rights and Conflict Resolution Thesis. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020112323743>
- Katsui, H., & Koistinen, M. (2008). The participatory research approach in non-Western countries: Practical experiences from Central Asia and Zambia. *Disability and Society*, 23(7), 747–757.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. Teoksessa N.K. Denzin (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage, 559-603.
- Keskitalo, E. (2020a). Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen teoreettisia ja menetelmällisiä lähtökohtia. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5 (s. 22-35)*. (Diak Työelämä 18). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3>
- Keskitalo, E. (2020b). Yhteisöjen kehittämisen lähtökohtia ja mahdollisuuksia. Teoksessa P. Vuokila-Oikkonen, S. Hyväri, & E. Keskitalo (toim.), *Asukkaat alueen hyvinvoinnin rakentajina: Kokemuksia Oulun Rajakylän kehittämisestä (s. 29–39)*. (Diak Työelämä 19). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-354-4>
- Keskitalo, E., Habiyakare, E. & Vanto, S. (toim.) (2021). *Universities and businesses co-creating sustainable communities for the future: experiences and results from the BUSCO project*. Diaconia University of Applied Sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-365-0>
- Koponen J., Lanki J., Sato M. & Kervinen A. (2016). *Kehityksen tutkimus — Johdatus perusteisiin*. Gaudeamus.
- Israel, B. A., Schultz, A. J., Coombe, C. M., Parker, E. A., Reyes, A. G., Rowe, Z., & Lichtenstein, R. L. (2019). Community based participatory research: An approach to research in the urban context.



- Teoksessa S. Galea, C. K. Ettman, & D. Vlahov (toim.), *Urban Health* (pp. 272–282). Oxford University Press.
- Juujärvi, S., & Lund, V. (2020). Participatory action research as a valuebased approach to community development. In K. Nikula, S. Sarlio-Siintola, & V. Kallunki (Eds.), *Ethics as a resource. Examples of RDI projects and educational development* (58–66). Laurea University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020102321568>
- Kumar, S. (2002). *Methods for Community Participation: A Complete Guide for Practitioners*. ITDG Publishing
- Noel, A.-L. (2016) *Promoting an Emancipatory research paradigm in design education and practice*. 2016 Design Research society 50th anniversary conference, Brighton, uk. <https://static1.squarespace.com/static/55ca3eafe4b05bb65abd54ff/t/574c8f437c65e4c37e158502/1464635207294/355+Noel.pdf>
- Nylund, M. (2022). Community-Based Participatory Research. Teoksessa F. Maggino (toim.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7\\_486-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_486-2)
- Oguntuase, T. (2018). *Towards a stronger sense of community - case Klaukkala*. Diaconia University of Applied Sciences Master's Degree, Community Development and Conflict Resolution. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018121321276>
- Oguntuase, T. & Nylund, M. (2021). Community Needs its Youth - A Case Study of a Participatory Approach in Klaukkala. Teoksessa E. Keskitalo, E. Habiyakare & S. Vanto (toim.), *Universities and businesses co-creating sustainable communities for the future: experiences and results from the BUSCO project*, (pp. 134–151). Diaconia University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-365-0>
- Porkka, J., & Nzali, A. (2021). Learning Asset-Based Community Development in the Rural Tanzania. In E. Keskitalo, E. Habiyakare & S. Vanto (Eds.), *Universities and businesses co-creating sustainable communities for the future: experiences and results from the BUSCO project*, (pp. 117–13). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-365-0>
- Porkka, J. & Pentikäinen, M. (2013). *Community of the Future: Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the the CABLE Approach*. (B Reports 57). Diaconia University of Applied Sciences.
- Russell, C. (2021). *Asset-Based Community Development (ABCD): Looking Back to Look Forward*. Independently published.
- Seppälä, T., Sarantou, M., & Miettinen, S. (2021). *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003053408>
- Suoranta, J. & Ryyänen, S. (2016). *Taisteleva tutkimus*. Intokustannus.
- Swantz, M.-L. (1984). *Methodology of non-traditional Research*. University of Helsinki,
- Winter, R., & Munn-Giddings, C. (Eds.). (2001). *Action research in health and social care*. Routledge.
- Winterford, K., Rhodes, D. & Dureau, C. (2023). *Reframing Aid: A strengths-based approach for International development*. Practical Action Publishing.



Erja Hänninen, Marja Katisko ja Jaana Tilli

## MONIALAISUUDESTA JA KESTÄVÄSTÄ HYVINVOINNISTA

*Maailmassa on käynnissä suuret muutokset, jotka ovat tuoneet esiin maapallon kantokyvyn haasteet. Nämä haasteet ovat usein hyvin kompleksisia, monimutkaisia ja jopa ristiriitaisia, minkä vuoksi niitä on vaikea ratkaista yhden alan turvin. Asiat ja ilmiöt liittyvät vahvasti kestävyyteen ja juontuvat ihmisen toiminnasta, luonnon hyödyntämisestä ja sen varojen ylikulutuksesta. Tilanteesta puhutaan kestävyysmurroksena, joka vaatii toimia niin yksilöiltä kuin yhteiskunnilta, sillä kestävyysmurros uhkaa hyvinvointimme pohjaa. Asiaa on alettu tarkastella useasta näkökulmasta, joista tunnetuin on kestävä kehitys. Diakin sosiaalialan koulutuksessa on puolestaan keskitytty ekososiaaliseen lähestymistapaan kun taas terveysalalla planetaariseen terveyteen ja kestävään hyvinvointiin. Diakin ylemmän AMK-tutkinnon nimessä on käsite ekososiaalinen. Tässä artikkelissa tarkastelemme, mitä nämä käsitteet sisältävät ja keskitymme ymmärtämään niiden yhteneväisyyksiä sekä näihin käsitteisiin liittyvää monialaisuutta ja sen merkitystä.*

### **Edistysoptimismista kestävään kehitykseen**

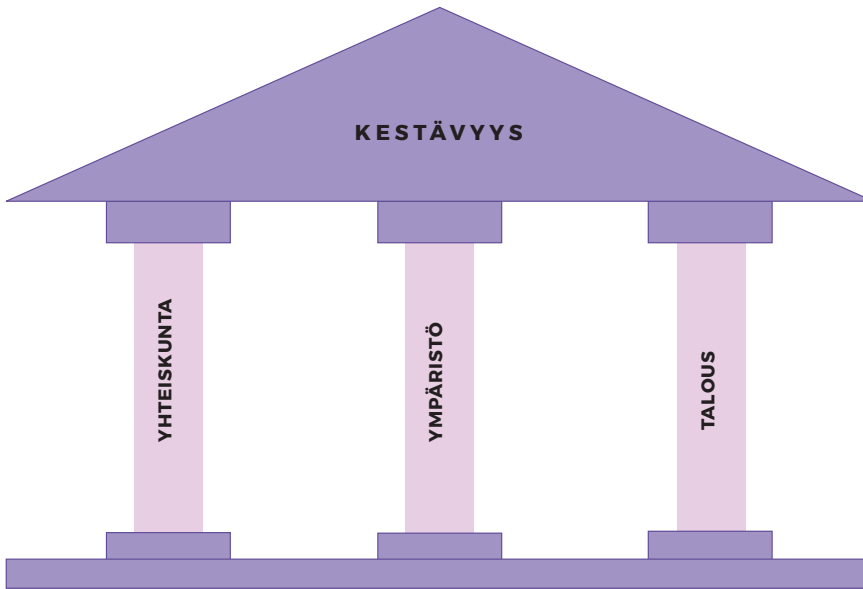
Valistusajan edistysoptimin mukaan ihmiskunta etenee lineaarisesti kohti alati kehittyneempää ja parempaa tilannetta niin hengellis-moraalisessa kuin materiaalis-teknologisessa mielessä (Rist, 2008). Yhteiskunnat maallistuivat ja niiden luontosuhde muuttui hyötyä korostavaksi. Teollistumisen myötä edistysajatteluun liitettiin vahvasti myös taloudellisen kasvun ja materiaalsen hyvinvoinnin tavoittelu, jossa työjakoon ja rahatalouteen perustuva eurooppalainen yhteiskunta oli kehityksen huippu (esim. Immanuel Kant, Adam Smith; Schönach ym., 2022, s. 60). Lineaarista kehitys- ja edistysajattelua ei kuitenkaan toivotettu tervetulleeksi täysin kritiikittä. John Stuart Mill vaati vakaata tilaa takaamaan ihmisten hyvinvoinnin ja koko kulttuurin. Vakaassa tilassa moraali, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja eri elämänarvojen tasapaino tulisi säilymään myös kapitalistisessa markkinataloudessa. (Schönach ym., 2022, s. 62.)

Valistusajan kehitysoptimismiin liitettiin käsitys kestävyydestä vasta Rooman

klubin Kasvun rajat -raportin (1972) myötä, jossa väestönkasvun, maataloustuotannon, uusiutumattomien resurssien käytön, teollisuustuotannon ja saastumisen kehitystä tarkasteltiin suhteessa maapallon kantokykyyn (Meadows ym., 1972). Myöhemmin tähän planetaaristen rajojen asettamaan kehitykseen on palannut esimerkiksi Kate Raworth Donitsimallissaan (Kuvio 2). 1970-luvulla myös ympäristökysymykset otettiin esiin, sillä teollistumisen seurauksena merkit paikallista ja globaaleista ympäristötuhoista tulivat esiin (esim. Rion ilmasto-, biodiversiteetti- ja aavikoitumissopimukset 1992, Kioton pöytäkirja 1997, joka täydensi Rion ilmastopimusta; Rion maapallokokouksen Agenda 21). Ekomodernisaation käsitteen mukaisesti alettiin puhua saastumisen ehkäisystä jälkien korjaamisen sijaan, luonnonvarojen säästeliäästä ja tehokkaasta käytöstä sekä haittoja ennaltaehkäisevän ympäristöteknologian luomisesta. Tavoitteena oli teollisen yhteiskunnan ohjaaminen kestäväksi tai ”vihreäksi”.

Ekomodernisaation vaikutusvaltaisin ilmentymä on YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti Yhteinen tulevaisuutemme (Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, 1987). Tämä Gro Harlem Brundtlandin johtaman komission raportti kestävästä kehityksestä oli käännekohta, joka toi laajasti yhteen siihenastisista ympäristö- ja kehityspoliittista keskustelua globaalilla tasolla. Se vakiinnutti kehitysoptimistisen kestävä kehityksen tulkinnan maailman- ja yhteiskuntapolitiikkaan (Schönach ym., 2022, s. 66–67). Brundtlandin komissio määritteli kestävä kehityksen sosiaalisesti, taloudelliseksi, ympäristölliseksi ja kulttuuriseksi kehitykseksi, joka ei vaaranna tulevien sukupolvien oikeutta omaan kehitykseensä (Kuvio 1).

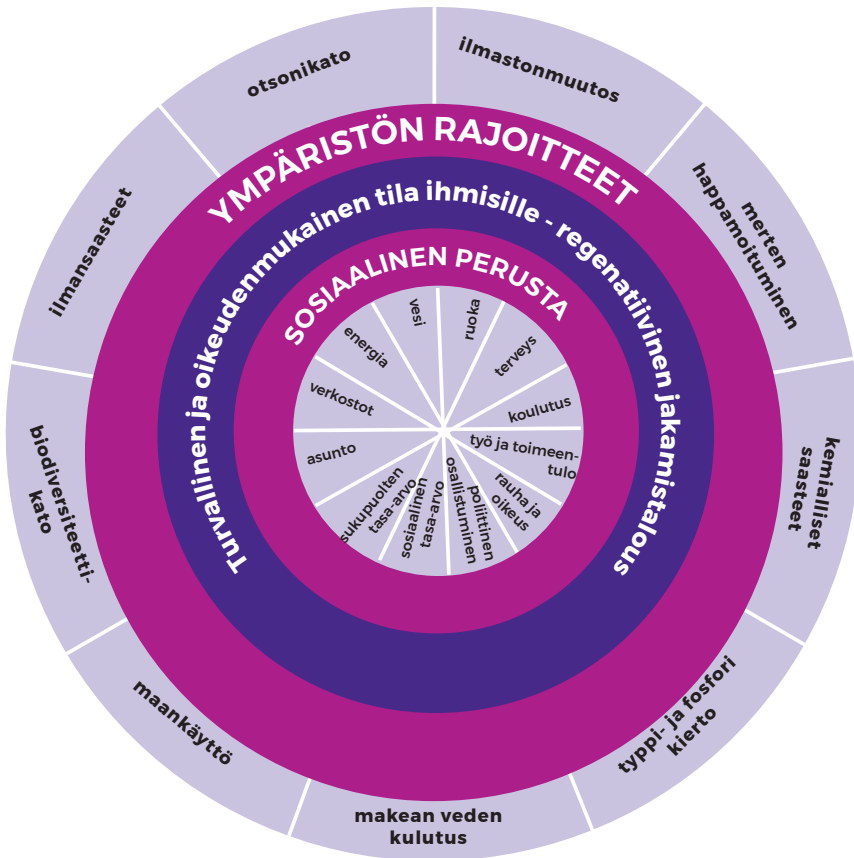
Brundtlandin komission tapaa ymmärtää kestävä kehitys kritisoitiin liian epämääräiseksi ja sisäisesti ristiriitaiseksi, sillä se oli ympäristö- ja talousnäkökulmia yhteen sovittanut poliittinen kompromissi. Se kuitenkin vakiintui käyttöön osin juuri siksi, että väljänä ja epämääräisenä se soveltui hyvin erilaisiin tilanteisiin ja erilaisten toimijoiden käyttöön (Schönach ym., 2022, s. 68).



Kuvio 1. Kestävän kehityksen pilarit (mukaillen The Three Pillars of Sustainability, i.a.)

Alkuperäinen kolmen pilarin malli onkin 2000-luvun kestävyystutkimuksessa väistynyt uudempien, ekologiset reunaehdot tunnustavien ja kestävyiden eri ulottuvuuksien yhteen kietoutuneisuutta korostavien mallien tieltä, mitä esimerkiksi planetaarisiin rajoihin (planetary boundaries) keskittyvä donitsitalousmalli kuvastaa. Mallin pyrkimyksenä on planeetan kantokyvyn rajojen näkyväksi tekemisen lisäksi yhdistää entistä selkeämmin kestävyiden eri ulottuvuudet ja tehdä näkyväksi niiden keskinäiset yhteydet. Donitsimalli siirtää fokuksen hyvinvointiin, sillä siinä kirkastuvat myös muut tavat kuin taloudellinen kasvu lisätä hyvinvointia (hyvinvointia voidaan saavuttaa muutoin kun ostamalla tuotteita tai palveluita). (Kuvio 2). (Pehkonen-Elmi & Kettunen, 2020; Raworth, 2017; Schönach ym., 2022, s. 69–71.)

Brundtlandin komission työ kokonaisvaltaisen kestävä kehityksen edistämiseksi ei kuitenkaan edennyt 1990-luvulla, vaan kestävyiden määritelmä liitettiin lähinnä ympäristöasioihin. Työ kestävä kehityksen edistämiseksi eteni 2000-luvulla YK:n kahdeksan vuosituhattavoitteen (Millennium Development Goals, MDGs) ansiosta ja laajensi käsitettä koskemaan köyhyyden ja nälän vähentämistä, peruskoulutusta, sukupuolten tasa-arvoa, äitiysterveyttä ja lapsikuolleisuuden vähentämistä, tarttuvien tautien torjuntaa, ekologista kestävyttä sekä globaalia kumppanuutta (esim. MDGmonitor, i.a.).



Kuvio 2. Donitsimalli (Korhonen, 2017)

MDG:t jäivät pitkälti saavuttamatta, ja vuonna 2015 YK:n jäsenmaat sopivat yhteisesti Agenda 2030:sta, jonka tavoitteet kirjattiin 17 kestävän kehityksen tavoitteeseen (Sustainable Development Goals, SDGs) ulottuen vuoteen 2030 asti (Kuvio 3). Kestävän kehityksen tavoitteiden suurin muutos vuosituhattavoitettiin verrattuna oli niiden ulottaminen koskemaan kaikkia maita ja tasoja – ennen näitä tavoitteita kestävä kehitys oli globaalilla agendalla käsitetty lähinnä kehitysmaita koskeväksi asiaksi. Vaikkakin tavoitteet perustuvat tutkimustietoon, ne ovat kuitenkin poliittisesti neuvoteltuja kompromisseja, joissa esimerkiksi talouden rooli sekä avun ulkopuolella olevat rahoitusmekanismit ovat jääneet huomioidmatta. (United Nations, i.a.).



Kuvio 3. Kestävän kehityksen tavoitteet (Suomen YK-liitto i.a.).

Kestävän kehityksen määritelmän mukaisesti ympäristö, luonto, talous ja ihminen tulee ottaa tasavertaisesti huomioon päätöksiä tehtäessä, mutta käytännössä tämä ei ole toteutunut. Kestävään kehitykseen pyrkivässä toiminnassa ihmisen tarpeet ovat yleensä olleet ratkaisevassa asemassa. Ristiriitaa on myös havaittu talouden ja luonnon tarpeiden eriarvoisuudessa. Usein talous on asettu palvelemaan ihmisen tarpeita eikä sen kasvulle ole määritelty ylärajaa, ja luonnon tarpeista on taas tullut alisteisia ihmisen ja talouden tarpeille. Tämän ongelman ratkaisemiseksi eri tieteenalat ovat pyrkineet määrittelemään kestävyyttä omasta näkökulmastaan sen fokuksen selventämiseksi sekä viittaamaan ihmisen ja luonnon välisen suhteen tärkeyteen. Tämä on tuottanut uusia käsitteitä, joiden avulla niin kestävyyttä kuin sen ulottuvuuksia ja niiden suhteita toisiinsa on pyritty selkiyttämään (ks. esim. Halonen ym., 2022). Käsitteiden variaatio alkaa olla laaja, mikä vaikeuttaa asian esillä pitämistä (Taulukko 1).

Taulukko 1. Käsitteet ekososiaalisuus, OneHealth ja planetaarinen terveys.

**Ekososiaalisuus**

Ekososiaalinen ajattelu on läheistä sukua kestäväälle kehitykselle ja se sekoitetaan usein siihen. Se on kuitenkin laajempi käsite kuin kestävä kehitys. Ekososiaalisen ajattelun juuret ulottuvat kahteen erilaiseen filosofiseen lähtökohtaan: ekokriittiseen lähestymistapaan ja systeemiajatteluun. Systeemiajattelun mukaan fyysiset, sosiaaliset ja ekologiset asiat liittyvät ja vaikuttavat toisiinsa ja niitä ei tule tarkastella huomioimatta tätä vuorovaikutusverkostoa. Ekokriittinen ajattelutapa taas pohjaa ekologiseen heräämiseen 1970-luvun ympäristöliikkeiden vaikutuksesta. Ekososiaalisen lähestymistavan käsitteenä esitteli saksalainen yhteiskuntatieteilijä Michael Opielka.

Suomessa ekososiaalisuus on akateemisessa diskurssissa liitetty vahvasti sosiaalitieteisiin ja sosiaalipolitiikkaan, jossa ekososiaalinen keskustelu on kohdentunut lähinnä kestäväen kehityksen, sosiaalitieteiden ja ympäristöpolitiikan keskinäisiin suhteisiin. Sosiaalityön tutkimuksessa ekososiaalisuus onkin juuri sitä, että sosiaalipoliittisia toimintastrategioita kehitetään ekologisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla. Näiden lähtökohtien mukaan voidaan todeta, että ekososiaalisuudella tarkoitetaan ihmisyyhteisöjen, kuten yhteiskunnan ja luonnon välistä yhteenliittymistä. Ekososiaalisuus ilmenee yhteiskunnan toiminnossa ja sosiaalisessa elämässä silloin, kun erilaiset ekologiset ja luonnonprosessit ovat mukana siinä (Matthies ym., 2001, s. 26–37; Mathlin, 2018, s. 17–20, Haila, 2010, s. 55–56).

**OneHealth**

OneHealth-käsite on lähtöisin lääkäreiden ja eläinlääkäreiden aloittamasta liikkeestä, jossa pandeemisesti levinneiden virussairauksien uhkan myötä alettiin nähdä ihmisten fyysisen ja henkisen terveyden ja eläinkunnan terveyden riippuvaisuus ympäristöstä ja siinä tapahtuvista muutoksista. Suomalainen käsite ”yhteinen terveys” on kansainvälinen strategia, jossa ihmisen, eläinten ja ympäristön terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä pidetään tarpeellisena laajalle monitieteelliselle yhteistyölle. One Healthin mukaan kaikkien lajien, niin ihmisten kuin eläinten elämää voidaan parantaa integroimalla ihmis- ja eläinlääketiede sekä ympäristötiede. (Kuukka ym., 2019).

### Planetaarinen terveys

Planetaarinen terveys (Planetary Health) perustuu Kate Raworthin donitsimalliin planeetan kantokyvyn rajoista. Se tarkoittaa systeemistä tapaa tarkastella ihmisen ja muun luonnon välisiä yhteyksiä korostaen ihmisen terveyden ja hyvinvoinnin riippuvuutta luonnonjärjestelmien tasapainosta. Ihmisten toiminta vaikuttaa ympäristöön, ja muutokset ympäristössä vaikuttavat vuorostaan ihmisten terveyteen ja hyvinvointiin. Planetaarinen terveys on sekä tieteidenvälinen tutkimusala että yhteiskunnallinen liike, joka pyrkii vaikuttamaan kestävyyskriisin juurisyyhin kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Rakentamalla taloudellisesti, ekologisesti ja sosiaalisesti kestävämpiä yhteiskuntia edistään myös kansanterveyttä. Planetaarisen terveyden julistuksen mukaan ”ihmiskunnan terveys on riippuvainen ympäröivien luonnonjärjestelmien tilasta”. (Haveri ym., 2023). Ympäristön muutokset voivat aiheuttaa ihmisille moninaisia terveys- ja hyvinvointiriskejä. Toisaalta taas ihmiset aiheuttavat toiminnallaan haittaa niin ympäristöille kuin eläimille. (Grotenfelt-Enegren ym., 2023.)

Suurin ero kestävästä kehityksestä ja edellä kuvattujen määritelmien välillä on siinä, että muut määritelmät keskittyvät hyvinvointiin ja elämänlaatuun. Niissä pyrkimyksenä ei ole kehittää ihmistä tai yhteiskuntaa kasvun kautta, vaan löytää ratkaisut ekologisiin ja sosiaalisiin haasteisiin samanaikaisesti ekologisen kantokyvyn rajoissa niin, että hyvinvointi voidaan taata kaikille tasapuolisesti.

Kestävästä kehityksestä määritelmässä kehitykselle ei ole asetettu selkeitä rajoja, vaan kestävyyttä määritellään epäselvemmin ”tulevaisuuden sukupolvien tarpeiden kautta”. Kehitys myös asettaa painon tulevaisuudelle. Kestävä kehitys onkin vakiintunut kehitystyön käsitteeksi ja sitä käytetään erityisesti globaalissa etelässä tehtävässä työssä, jossa pyrkimyksenä on saada aikaan muutosta intentionaalisesti. Käsitteellisesti siinä on kuitenkin yhteneväisyyksiä ekososiaalisuuden ja planeetan rajoja korostavien määritelmien kanssa. Nämä kaikki käsitteet korostavat kestävyyttä, tulevien sukupolvien tarpeiden turvaamista sekä holistista lähtökohtaa. Ekososiaalisuus kuitenkin keskittyy intentionaalisen muutoksen sijaan meneillään olevien muutosprosessien tunnistamiseen sekä jatkuvuuteen, ja planetaariset määritelmät (donitsimalli sekä planetaarinen terveys) taas korostavat rajoja ja niiden välistä tasapainon tarvetta.

## **Diakissa kohti kestäväää hyvinvointia**

Diakissa kestävyys ja vastuullisuus ovat osa korkeakoulun strategiaa. Nämä asiat on otettu huomioon Diakin kaikissa toiminnoissa. Niiden institutionaalisesta toteutuksesta vastaa Kestävä ja vastuullinen Diak -työryhmä.

Kestävyysosaaminen on myös keskeisesti sisällytetty Diakin koulutusohjelmiin strategian mukaisesti sekä kehitetty kestävyysosaamiseen keskittyvä ylempi AMK-tutkinto Ekososiaalinen työ ja globaali osaaminen, jossa koulutuskohtaiset kompetenssit muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden perustan. Tutkinto-ohjelman rakenne perustuu ARENEn suosituksiin ylempien AMK-tutkintojen yhteisistä kompetensseista, joissa keskeistä on valmistuvan opiskelijan kyky kehittää ja johtaa kestäviä ja vastuullisia toimintatapoja työssään sekä edistää kestävyysmuutosta työyhteisössään ja yhteiskunnassa. Valmistuvan opiskelijan tulee osata soveltaa tietoa kestävästä hyvinvoinnista sekä analysoida ja arvioida monialaisten kompleksisten ongelmien systeemisiä riippuvuuksia sekä kehittää erilaisiin työelämäkonteksteihin soveltuvia ratkaisuja. Tutkinto-ohjelman tavoitteena on lisäksi se, että opiskelija kykenee valmistumisen jälkeen johtamaan työyhteisössään kestävien ratkaisujen ja toimintamallien etsimistä, käyttöönottamista ja vakiinnuttamista. (Arene, 2022; Diak, 2023). Diakissa järjestetään myös kansainvälisiä intensiivikursseja (Blended intensive Programmes, BiP) ekososiaalisuudesta ja planetaarisesta terveydestä.

Diakin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa on viime vuosina korostunut yhteiskunnalliseen yrittäjyyteen liittyvä kehittäminen ja tutkimus. Yhteiskunnallisiksi yrityksiksi määritellään yritykset, jotka pyrkivät toiminnassaan sekä tuottamaan taloudellista arvoa että ratkaisemaan sosiaalisia, ympäristöön tai ekologiaan liittyviä ongelmia. Eri maissa yhteiskunnalliset yritykset ovat vaihtelevasti osa talouden ja yhteiskunnan toimintaa. (Kostilainen & Nieminen, 2023). Yhteiskunnallisen yrityksen ja ekososiaalisen työn välillä on runsaasti synergiaa, joka liittyy esimerkiksi osuuskuntien mahdollisuuksiin hyvinvoinnin lisääjänä. Sosiaali- ja terveystalouden järjestäminen osuuskuntamaisesti tuo palveluihin yhteisöllisyyttä enemmän kuin esimerkiksi julkisten sosiaali- ja terveystalouden nykyisen kaltainen keskittäminen ja voiton tavoittelu. Käytännön esimerkkinä mainittakoon ikäihmisten itse omistama osuuskunta, joka järjestää hoivaa ja asumista. Eri alojen ammattilaiset voivat tällöin järjestäytyä osuuskunnan kautta tekemään työtä ja parantamaan omaa yhteisöään. Työllistyminen osuuskunnissa antaa lisäksi sosiaali- ja terveystalouden ammattilaisille uusia mahdollisuuksia,



koska osuustoimintaan perustuvalla yrityksellä on aidosti toisenlainen arvopohja kuin pelkkään taloudelliseen voittoon perustuvilla yksityisillä tai julkisilla palveluntuottajilla.

## **Ekososiaalisuuden, planetaarisen terveyden ja kestävän hyvinvoinnin käsitteet sosiaali- ja terveysalan ammattialoilla**

Sekä julkisella että yksityisellä sektorilla ja järjestöissä tehtävässä sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työssä ihmisiä ja yhteisöjä koskevat ongelmat näyttävät tulevaisuudessa entistä kompleksisimmilta. Sitran (2023) mukaan hyvinvoinnin haasteet kasvavat toimintaympäristön muutosten vaikuttaessa ihmisten arkeen. Väestö ikääntyy, monimuotoistuu ja keskittyy kasvukeskuksiin, millä on vaikutuksia niin työikäisten määrään ja hyvinvointivaltion rahoitukseen, sosiaali- ja terveyspalveluiden riittävyyteen, demokratiaan kuin teknologian käyttöönottoon. Yleinen tulevaisuutta koskeva epävarmuus voimistaa mielenterveysongelmia.

Ilmastonmuutos, luontokato ja muut käynnissä olevat ekologiset kriisit vaikuttavat monilla tasoilla ihmisten ja yhteisöjen elämään. Sosiaali- ja terveysaloilla on pyrittävä löytämään vastauksia siihen, miten kaikki pidetään mukana yhteiskunnassa ekologista siirtymää toteutettaessa. Ekologinen siirtymä tarkoittaa yhteiskunnan systeemitason (joka tarkoittaa myös sosiaali- ja terveysalan palvelujärjestelmää) muutoksien lisäksi muutoksia arvoissa, elämäntavoissa ja työllistymisessä. Yhteisöllisyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vahvistaminen ovat keskeisin osa sopeutumista ilmastonmuutokseen.

Sosiaali- ja terveysalan työn ytimessä on tulevaisuudessa asiantuntijuus, joka perustuu yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointiin, joka ei ylitä planetaarisen kantokyvyn rajoja. Alojen eettisiä sitoumuksia on sovellettava laajasti – ihmisen ja luonnon välisenä suhteena sekä yksilön ja yhteisön välisenä suhteena. Sosiaali- ja terveysalalla on myös tunnistettava ekologisen ja ilmastokriisin yhteys eriarvoistumiseen ja haavoittuvuuteen sekä globaalisti että paikallisesti.

Ekososiaalisella osaamisella viitataan sosiaali- ja terveysalan työssä inhimillisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävän hyvinvoinnin rakentamiseen. Keskiössä on osallisuus ja toimintakyky sekä ihmisen ja yhteisöjen ja ihmisen ja luonnon välinen yhteys. Sekä sosiaali- että terveysalalla on tärkeää ekososiaalisen työtöteen käytännöllistäminen.

Ekososiaalisessa työorientaatiossa sosiaali- ja terveysalalla on tunnistettava yksilöiden ja yhteisöjen voimavarat sekä mahdollisuudet niiden hyödyntämiseen ekologisen tietoisuuden, elinympäristöjen ja lähiyhteisöjen kehittämisen perustaksi. Oleellista on aito moniammatillisuus ja monialaisuus, horisontaalinen yhteistyö sekä sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyöhön tähtäävät työmenetelmät

kestävän hyvinvoinnin saavuttamiseksi.

Työskentely monikulttuurisessa ja monialaisessa ympäristössä vaatii arvojen, perinteiden ja tottumusten jatkuvaa yhteensovittamista, neuvottelua ja kompromisseja. Ekososiaalinen asiantuntijuus sisältää taitoa dialogisuuteen ja ilmiöiden sensitiiviseen käsittelyyn. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan ihmisyyden moninaisuuden ja erityisyyden tunnistamista ja tunnustamista esimerkiksi kulttuurin ja sukupuolen osalta.

Ekososiaalisuuteen liittyvä globaaliosaaminen sisältää asiantuntijuuden, jossa otetaan huomioon esimerkiksi muuttoliikkeet, asiakkaiden transnationaaliset suhteet ja moninaiset taustakulttuurit. Ekososiaalisuuteen perustuvalla sosiaali- ja terveydenhoitoalan työllä on pitkällä aikavälillä tavoitteena edistää yhteiskunnan muuttumista entistä inklusiivisemmaksi maaksi vähemmistöryhmien ja -kansallisuuksien kannalta.

Palvelujärjestelmien kehittämisessä painopiste tulee tulevaisuudessa olemaan hyvinvointipalvelujen tuottamisessa. Sosiaali- ja terveystalouden opintoissa pohditaan opiskelijoiden eli tulevaisuuden johtajien, esihenkilöiden ja työntekijöiden johtamiseen ja työskentelyyn liittyviä tekijöitä, jotka ovat luonnon kannalta vastuullisia, kiertotalouden huomioivia ja vähän luontoa kuluttavia. Diakin opetuksessa niin sosiaali- kuin terveystaloudellakin on olennaista kestävän kehityksen, hyvinvoinnin vahvistamisen ja terveyden edistämisen huomiointi. Tätä kuvaamaan voidaan käyttää eri käsitteitä eri alojen mukaan. Yksittäisen asiakkaan kohdalla se voi olla ohjausta terveyttä ja hyvinvointia edistävien elintapojen vahvistamiseen esimerkiksi lisäämällä hyötyliikuntaa vaikkapa työmatkapyöräilyä tai liikkumista luonnossa, joka jo muutenkin on suomalaisille mieluinen ulkoilupaikka. (Husu ym., 2022.) Näinkin yksinkertaisen asian mahdollistaminen vaatii moniammatillista työotetta, sillä esimerkiksi lähiluonnon säilyminen myös kaupunkiympäristöissä ja kasvukeskuksissa vaatii kaupunkisuunnittelua, liikunnan edistäminen liikuntakasvatusta ja terveydenhuoltoa. Lisäksi liikunnan tiedetään lisäävän hyvinvointia ja vahvistavan niin fyysistä kuin henkistä terveyttä sekä lisäävän immunologista vastustuskykyä. Toinen luonnon kannalta hyvä valinta on kasvispainotteinen ravitsemus. Planetaarisen terveyden näkökulman mukaan ihmisen terveyden varmistamiseksi tulisi myös parantaa luonnon tilaa (Kuukka ym., 2019).

## **Kestävä kehitys ja moniammatillisuus**

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet erilaisia kestävän hyvinvoinnin edistämiseen liittyviä käsitteitä sosiaali- ja terveystalalla. Kaikissa näissä käsitteissä keskiössä on ekologisen ja sosiaalisen lähtökohdan riippuvuus toisistaan: näitä ei voida edistää irrallaan toisistaan. Näitä käsitteitä käytetään ajoittain päällekkäin, mutta niiden käyttö on myös alasta riippuvaa. Emme välttämättä pääse yhteisiin käsitteisiin kaikilla aloilla, sillä jokaisella alalla on oma viitekehüksensä ja alan käsitteistö on siitä riippuvainen (esim. terveyden edistämässä terveyden käsitettä ei voi poistaa), ja sosiaalialalla ja erityisesti sosiaalityössä ekososiaalisuudella tarkoitetaan työn perustavanlaatuista teoreettista ja työmenetelmiin liittyvää muutosta. Yksilötasolla tehtävästä työstä on siirryttävä entistä enemmän kohti ihmisten ja yhteisöjen hyvinvoinnin rakentamista muuhun kuin materiaaliseen hyvinvointiin (Katisko, 2023). On kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että nämä käsitteet eivät ole toisiaan poissulkevia (Taulukko 2.)

Nykyisin sosiaali- ja terveystalalla keskitytään vahvistamaan moniammatillisuutta, mikä vaatii kestävän kehityksen ja hyvinvoinnin ymmärtämistä laaja-alaisesti. Moniammatillisuuden osaamista tulisikin vahvistaa opetuksessa. Käytännössä moniammatillisuuden huomioon ottaminen tarkoittaa tutkintojen, opetussuunnitelmien, tavoitteiden sekä pedagogisten ratkaisujen ja oppimistehtävien suunnittelua moniammatillisesti. Tämä on keskeinen pyrkimys Diakissa kuitenkin niin, että siinä huomioidaan oman ammattialan osaaminen.

Taulukko 2. Käsitteiden vertailua

Käsite	Kestävä kehitys	Ekososaalisuus	OneHealth	Planetaarinen terveys
Määritelmä	Sosiaalinen, taloudellinen ympäristöllinen ja kulttuurinen kehitys, joka ei vaaranna tulevien sukupolvien oikeutta omaan kehitykseensä.	Inhimillisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä hyvinvoinnin rakentaminen. Keskiössä on osallisuus, toimintakyky ja ihmisen ja yhteisöjen sekä ihmisen ja luonnon välinen yhteys.	Ihmisten fyysisen ja henkisen terveyden ja eläinkunnan terveyden riippuvaisuus ympäristöstä ja siinä tapahtuvista muutoksista.	Systeminen tapa tarkastella ihmisen ja muun luonnon välisiä yhteyksiä korostaen ihmisen terveyden ja hyvinvoinnin riippuvuutta luonnonjärjestelmien tasapainosta. Pohjaa donitsimalliin.
Tavoite	Intentionaalinen kehitys, edistys.	Hyvinvoinnin, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ympäristöongelmien yhteenkietoutuminen.	Terveyden edistäminen.	Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen.
Fokus	Ihminen ja yhteiskunnan kehitys.	Holistisuus (ihmiset, luonto, planeetta).	Terveyden (ihmisten ja eläinten) yhteys ympäristöön.	Terveyden ja hyvinvoinnin riippuvuus luonnosta.
Talouden rooli	Talous turvaa kehityksen ja hyvinvoinnin saavuttamisen, jatkuva talouskasvu on tarpeellinen.	Talous palvelee ihmisen hyvinvointia eikä se saa toimia luontoa turmelevalla tavalla.	Ei varsinaista kantaa talouden rooliin.	Perustuu donitsimallin käsitteeseen taloudesta, jonka mukaan talouden tulee toimia mallin rajojen puitteissa.
Käyttö sote-alalla	Yleensä viittaa kestävä kehityksen tavoitteisiin.	Sosiaalityössä sekä sosiaalialan työssä.	Terveydenhuollossa, usein liittyen zoonooseihin.	Terveydenhuollossa viittaa luonnon ja terveyden riippuvuuteen toisistaan (+ ilmastonmuutos).

## LÄHTEET

- Arene, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2022). *Suositus ammattikorkeakoulututkintojen yhteisistä kompetensseista*. <https://www.arene.fi/wpcontent/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?t=1642539572>
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2023). *Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon Ekosiaalinen työ ja globaalisiaaminen opetussuunnitelma. 2023–2024, 2024–2025*. <https://opinto-opas.diak.fi/fi/43205/fi/65770>
- Grotenfelt-Enegren, M., Holmström, C., & Laisi J. (2023). Planetaarinen terveys toimii siltana ihmisen terveyden ja kestävyuden edistämisen välillä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 139(10), 835–842.
- Haila, Y. (2010). Ekosiaalinen symbioosi. Teoksessa J. Hiedanpää, L. Suvantola & A. Naskali (toim.), *Hyödyllinen luonto – Ekosysteemipalvelut hyvinvointimme perustana* (s. 53–74). Vastapaino.
- Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J., & Pietikäinen, J. (toim.). (2022). *Kestävyys avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteiselo.* Gaudeamus.
- Haveri H., Simkin J. (2023). Luontoympäristöjen mahdollisuudet terveyden edistämässä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 139(10), 851-859.
- Husu, P., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H., & Vasankari, T. (2022). *Liikuntaraportti: Suomalaisten mitattu liikkuminen, paikallaanolo ja fyysinen kunto 2018–2022*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu ja 2022:33). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-808-3>
- Korhonen, J.M. (12.6.2017). *Donitsitaloustiede, osa 2/8: Mikä on taloustieteen tavoite?* Saatavilla 24.11.2023 <https://jmkorhonen.fi/2017/06/12/donitsitaloustiede-osa-ii-mika-on-taloustieteen-tavoite/>
- Katisko, M. (2023). Myynti: Kestävän siirtymän ja ekososiaalisen työn tuominen käytäntöön on hankalaa. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20231010139499>
- Kostilainen, H., & Nieminen, A. (2023). *Yhteiskunnallinen yritys*. (Diak Työelämä 31). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-420-6>
- Kuukka, K., Lehtonen, A., & Pulkki, J. (2019). *Kansanterveystieteen ekologinen käänne: Kohti ekosiaalista terveysparadigmaa. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 56/4, 306–317. Saatavilla <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912207065>
- Mathlin, V. (2018). *Mitä on ekosiaalinen sivistys ja mikä yhteys sillä on sivistyksen käsitteeseen?* [Kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto]. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201811223089.pdf>
- Matthies, A-L., Närhi, K., & Ward, D. (2001). *The Eco-social approach in social work*. Sophi.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., & Behrens, W.W. III. (1972). *Kasvun rajat. Ihmiskunnan kohtalon tilannetta koskevaan Rooman klubin tutkimussuunnitelmaan liittyvä raportti*. Tammi.
- MDGmonitor. (i.a.). *Category: Millennium Development Goals*. Saatavilla 24.11.2023 <https://www.mdgmonitor.org/millennium-development-goals/>
- Pehkonen-Elmi, T., & Kettunen, A. (14.10.2020). Donitsi – uusi malli kestäväälle taloudelle? *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020091169332>
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: seven ways to think like a 21st-century economist*. Random House Business Books.
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. 1987*. Saatavilla 24.11.2023 <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Rist, G. (2008). *The History of Development. From Western Origins to Global Faith*. Zed Books.

Sitra. (2023). *Megatrendit 2023*. (Sitran selvityksiä 224). Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisu/t/megatrendit-2023/#megatrendityon-eteneminen>

Schönach, P., Lyytimäki, J., Massa, I., & Furman, E. (2022). Kestävyiden idean ja politiikan kehittyminen. Teoksessa T. Halonen, K. Korhonen-Kurki, J. Niemelä & J. Pietikäinen (toim.), *Kestävyiden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteiselo* (s. 57–106). Gaudeamus.

Suomen YK-liitto. (i.a.) Logot ja SDG-kuvakkeet. <https://www.ykliitto.fi/uutiset-media/logot-ja-sdg-kuvakkeet>

*The Three Pillars of Sustainability*. (i.a.). Saatavilla 24.11.2023 <https://www.thwink.org/sustain/glossary/ThreePillarsOfSustainability.htm>

United Nations. (i.a.). *The 17 Goals*. Saatavilla 24.11.2023 <https://sdgs.un.org/goals>

YLEMMÄT AMK-TUTKINNOT  
JA  
KORKEAKOULUYHTEISTYÖ

Mikko Malkavaara, Suvi-Maria Saarelainen, Kati Tervo-Niemelä ja Minna Valtonen

## DIAKONIA, KASVATUS JA MERKITYKSELLISET YHTEISÖT -KOULUTUSKOKONAISUUS KORKEAKOULUJEN VÄLISENÄ YHTEISTYÖNÄ

*Syksyllä 2023 käynnistyi Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) ja Itä-Suomen yliopiston (UEF) teologian osaston yhteistyönä kehitetty 20 opintopisteen laajuisen koulutuskokonaisuus Diakonia, kasvatusta ja merkitykselliset yhteisöt. Yhteisen toteutuksen lähtökohtana on ollut molempien korkeakoulujen tahto rakentaa yhteistyötä ja tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia monialaiseen oppimiseen.*

### **Yhteistyön ensimmäiset askelet**

Ensimmäinen askel kohti yhteisesti toteutettavaa koulutuskokonaisuutta otettiin lokakuun alussa 2021 Diakin ja UEF:n teologian osaston yhteistyötapaamisessa. Kokouksessa todettiin, että kummallakin korkeakoululla on vahva tahto edistää diakoniaa ja kasvatukseen painottuvan yhteisen koulutuksen rakentamista ja siihen liittyvien sisältöjen kehittämistä.

Diakissa oli vuodesta 2017 lähtien toteutettu Arvo- ja yhteisölähtöinen työn kehittäminen -ylempi AMK-tutkinto (Arvo), joka sisälsi teologisia opintoja, kuten diakonian ja kasvatuksen teologiaa, uskontolukutaidon ja uskontodialogin teemoja sekä kristinuskon ajankohtaisten tulkintojen tarkastelua. Lisäksi tutkinnossa painottuivat osallisuuden edistämisen ja yhteisöllisen työotteen sisällöt.

Vaikka Arvon teemat olivat edelleen ajankohtaisia, nähtiin välttämättömäksi uudistaa sen opetussuunnitelmaa siten, että koulutus vastaisi entistä paremmin työelämän tarpeisiin. Uudistustarpeen lähtökohtana oli myös se seikka, että Arvoon hakeutui yhä enemmän sellaisia opiskelijoita, joilla ei ollut kirkollista koulutustaustaa.

Arvon taustalla oli vuonna 2007 alkanut sarja kolmen lukukauden mittaisia, 90 opintopisteen laajuisia ylempiä AMK-tutkintoja, jotka oli tarkoitettu kirkollisen kelpoisuuden tuottavan AMK-tutkinnon suorittaneille. Ensimmäinen niistä, ”Diakonia ja kasvatusta”, toteutui vuosina 2007–2008. Sen kahteen viimeiseen toteutukseen ei saatu opiskelijapaikkoja täyteen, joten sitä oli uudistettava. Silloin



syntyi edellä kuvattu Arvo- ja yhteisölähtöinen työn kehittäminen, johon ei edellytetty enää kirkollista kelpoisuutta vaan tutkintoon hyväksyttiin useita erilaisia korkeakoulututkintoja suorittaneita. (Launonen, 2016, s. 169–180.)

Uudistuvan Arvo-tutkinnon tuli mahdollistaa mielekäs opiskelupolku myös niille opiskelijoille, joilla ei ollut kirkollista taustaa. Samalla sen tuli sisältää opintojaksoja, joissa opiskelijat voivat syventyä myös teologisiin teemoihin. Diakille yhteistyö UEF:n kanssa tarjosi uusia näkökulmia Arvon suunnitteluun ja toteutukseen.

UEF:n yhteistyöhön Diakin kanssa pontta antoi tarve ja yhteistyön kautta mahdollistunut tilaisuus vahvistaa opiskelijoiden monialaista osaamista opintojen aikana. Joensuun teologien erityispiirteenä ja vahvuutena on perinteisesti vahva painottuminen kirkon työhön ja arjen ekumenia. Samalla osastolla ja osin myös yhteisissä opinnoissa kursseja toteutetaan ortodoksista teologiaa ja ortodoksista kirkkomusiikkia opiskelevien opiskelijoiden kanssa. Monialaiseen osaamiseen ja sen vahvistamiseen sekä yhteisötaitojen kehittämiseen oli kuitenkin vielä vahva tilaus. Kiinnostus diakonian tutkimukseen on UEF:n perinteessä yhdistänyt useita teologisia oppiaineita ja koulutusohjelmia. Yhteistä koulutusta pidettiin mahdollisuutena myös vahvistaa tutkimuksellisia intressejä oppilaitosten välillä.

Yhteistyökokouksessa asetettiin työryhmä valmistelemaan seminaarityyppistä tapaamista Diakin Helsingin-kampukselle. Seminaarissa oli tarkoitus syventää ja tarkentaa sekä koulutukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä että koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita. Seminaarin tavoitteena oli esitellä olemassa olevat mahdollisuudet ja ratkaisut yhteisen toteutuksen käynnistämiseksi. Valmistelutyöryhmään kuuluivat UEF:stä läntisen koulutusohjelman johtaja Suvi-Maria Saarelainen ja Diakista yliopettajat Mikko Malkavaara ja Minna Valtonen. Myöhemmin suunnitteluryhmään liittyi UEF:stä myös professori Kati Tervo-Niemelä.

Alusta alkaen yhteisessä pohdinnassa on ollut mukana kysymys siitä, miten varmistetaan opintojen sujuvuus. Vaikka Diakin ja UEF:n välillä oli tuolloin jo olemassa ristiinopiskelun mahdollistava sopimus, se ei edistänyt toivotulla tavalla opiskelijoiden liikkuvuutta korkeakoulujen välillä. Vain yksittäiset opiskelijat olivat hyödyntäneet mahdollisuutta opiskella toisessa korkeakoulussa. Yhtenä syynä pidettiin sitä, että ristiinopiskelun oikeuden saaminen toiseen korkeakouluun on melko monivaiheinen prosessi sekä opiskelijoiden että hallinnon kannalta.

Työryhmä kokoontui syksyn 2021 ja alkuvuoden 2022 aikana muutamia kertoja etäyhteyksin. Tapaamisissa jaettiin tietoa jo olemassa olevista koulutusten sisällöistä, pedagogisista ratkaisuista, aikatauluista ja järjestelmistä. Seminaari toteutui etäyhteyksin 14.3.2022. Siinä esiteltiin työryhmän tuottama malli ja sovittiin yhteistyön jatkumisesta.

## **Lähtökohtana moniulotteinen käsitys diakoniasta**

Lähtökohtana ja yhteisenä ajatuksena yhteistyölle oli yhteinen diakonian teologian opettaminen. Se korostui myös laaditussa esisopimuksessa ja tiedotteessa, joka sai kirkollisessa viestinnässä jonkin verran huomiota osakseen. (Kotimaa, 2022.) Asiaa esiteltiin tässä muodossa myös kirkollisen korkeakoulutuksen työseminaarissa Joensuussa 9.2.2023 (Saarelainen, 2023).

Diakonia ja diakonian teologia voidaan kuitenkin ymmärtää eri tavoin. Jos diakonia ymmärrettäisiin niin kuin se kirkollisessa kielessä on pitkään ymmärretty eli diakonien tai diakonisojen tekemänä ammatillisena diakoniatyönä, se ei olisi kaikkia yhdistävä käsite, vaan rajaisi kirkon kasvatusalan työntekijät, nuorisotyönohjaajat ja varhaiskasvatuksen ohjaajat ulkopuolelle. Koulutusyhteistyötä rakentavissa keskusteluissa oli tärkeää todeta, että diakonia voidaan tulkita myös laajasti ja moniulotteisesti.

Diakonian käsite on kiistatta uusitestamentillinen. Diakoniaa (διακονία) ja sen johdannaisia käytetään Uudessa testamentissa noin sata kertaa. Diakonia on siten melko tavallinen raamatullinen käsite. (Collins, 1990, s. 3; Hentschel, 2015, s. 190; Latvus, 2017, s. 25; Malkavaara, 2022, s. 16–17.) Diakonian yleisin merkitys Uuden testamentin aikaan käytetyssä kreikan kielessä oli palveleminen. Uuden testamentin kielessä diakonialla ei ole kristillistä erityismerkitystä, vaan sitä käytetään samoin kuin antiikin kreikkalaisessa kirjallisuudessa. Jo varhain tiedettiin, että eri raamatunkohdissa merkitykset vaihtelivat. (Kopperi, 2015, s. 224–225; Malkavaara, 2015, s. 12.)

Uuden testamentin diakoniasanojen ja diakoniakäsityksen tutkimuksessa on koettu mullistus 1990-luvulta lähtien, kun australialaisen katolisen raamatuntutkijan John N. Collinsin tutkimustulokset alkoivat levitä. Hän osoitti, että ymmärrys sanan diakonia ja sen johdannaisten käytöstä ja merkityksestä Uudessa testamentissa oli virheellistä.

Collins tutki kaikki Uuden testamentin diakoniasanat ja niiden käyttöyhteyden ja hylkäsi yleisenä pidetyn käsityksen, että diakonian merkitys Raamatussa olisi nöyrä palvelu tai pöytäpalvelu. Merkitys oli pikemmin viestin viejän, lähettäjän tai välittäjän. Diakonia oli toimimista valtuutettuna jonkun ylemmän puolesta ja palveluksessa. Se saattoi viitata hallintoon ja viran hoitamiseen, mutta myös palvelemiseen. (Collins 1990, s. 5–11; Latvus 2017, s. 17–18; Malkavaara 2022, s. 16.)

Collinsin tutkimuksen tulokset otettiin vastaan aluksi hitaasti ja hämmentyneesti, mutta sittemmin tutkijat ovat olleet niistä yksimielisiä. Myöhemmin monet muut tutkijat ovat vieneet eteenpäin Collinsin linjaa ja vahvistaneet näin tuloksia.

Diakonian merkityssisältönä auttaminen, palvelu, hoito ja huolenpito ovat olleet pitkään selvät ja vakiintuneet. Collinsin mielestä raamatuntulkinta oli lähtenyt virheelliseen suuntaan 1930-luvulla. Silloin saksalaisessa raamatuntutkimuksessa oli epäkriittisesti siirretty modernin diakonialiiikkeen ja diakonissalaitosten ihanteet siihen, mitä Raamatusta luettiin. Diakonian merkityssisällöksi määriteltiin nöyrä palvelu. (Brandt, 1931; Beyer, 1935; Collins, 1990, s. 6–7, 11, 39, 45, 48–53, 61, 249, 258; Latvus, 2017, s. 17–18; Malkavaara, 2022, s. 16–17.)

Suomeen moderni diakonia tuli ensin diakonissalaitoksina 1860-luvulla. Diakonissalaitosten ytimessä olivat opetussairaalat, joissa koulutettiin diakonissoja. Helsingin ja Viipurin laitosten toiminnan kahta ensimmäistä vuosikymmentä ei kuitenkaan voi luonnehtia menestykseksi. Diakoniatyö alkoi kasvaa Suomessa vasta 1880-luvun lopun julkisen diakoniakeskustelun myötä ja 1890-luvulla, jolloin Kuopion piispa Gustaf Johansson yhdisti diakonian käsitteeseen kirkolle annetun tehtävän huolehtia köyhistä, heikoista ja sairaista, naisten kouluttamisen diakonissoiksi, sisälähetyksen, joka sisälsi välittömän avun hädänalaisille, vapaan ”rakkaudentoimen” ja maallikoiden julistustoiminnan sekä maallikoiden seurakuntavastuun. Diakonian hän käsitti siten varsin laajasti. (Mustakallio, 2001, s. 39–48; Malkavaara, 2022, s. 87–89.)

Kuopion tuomiokapituli sai Johanssonin johdolla aikaan kirkollisen diakonaatin säännöt, jotka senaatti vahvisti vuonna 1893. Se oli seurakuntadiakonian alku Suomessa. Sääntöjen diakonia-ajatus oli laaja. Siihen sisältyivät sairaanhoito ja köyhäinhoito, hengellinen työ pyhäkouluineen, hartauskokouksineen sekä Raamattujen ja hengellisen kirjallisuuden levittämisineen sekä köyhien lasten kristillinen kasvatusta ja hoito. Näihin tehtäviin tuli seurakuntiin ottaa miehiä diakoneiksi ja naisia diakonissoiksi. (Mustakallio, 2001, s. 48–60; Malkavaara, 2022, s. 91–93.) Kasvanutta kysyntää varten perustettiin uudet diakonissakodit Sortavalaan (1894) ja Ouluun (1896).

Suomalaiseen diakonian ”grand old maniksi” on kutsuttu Otto Aarnisaloa, joka oli Suomen Kirkon Sisälähetysseuran perustaja ja johtaja sekä diakonian tutkija ja teoreetikko. Hänen ajattelunsa on vaikuttanut syvällisesti suomalaiseen diakoniaan. Aarnisalo käytti kirjoituksissaan jaottelua laajaan ja suppeaan diakoniaan. Ensimmäisen kerran hän esitteli sen vuonna 1899 ilmestyneessä diakoniaohjelmassaan Suomen kirkon diakoniakysymys. Suppea oli hänelle sairaanhoitoa, laajaan mahtuivat kristillinen laupeudenharjoitus yleensä ja jopa koko maallikkotoimi. Aarnisalo tunsi hyvin sen seikan, että Uudessa testamentissa sanaa diakonia käytetään useissa eri merkityksissä. Diakonia on yleisesti ottaen palvelua ja erityisemmin laupeudentyötä. (Lillqvist, 1964 (1899), s. 21–23.) Aarnisalo korosti, että

valtion vaivaishoito oli yleisesti humanista toimintaa, kun taas kirkollinen oli erityisesti kristillistä. (Lillqvist, 1964 (1902), s. 72.) Diakonia merkitsi Aarnisalolle yhteiskunnan sosiaalisiin epäkohtiin puuttumista kristillisen lähimmäisenrakkauden keinoin. Aarnisaloon diakoniaohjelman ydin oli seurakuntadiakonia, joka täydentäisi kunnallista vaivaishoitoa.

Aarnisalo selitti, että Paavalin mukaan esivaltakin on Jumalan palvelija (diakonos), Martan askaroiminen Luukkaan kertomuksessa oli diakoniaa, samoin kuumetaudista parannetun Pietarin anopin palveleminen, josta Matteus kertoo. Diakonia voi merkitä myös virkaa ylipäänsä, kuten Paavali kirjoittaa kirjeessään korinttilaisille, että ”seurakuntavirat ovat moninaisia”. Sana diakonia voi tarkoittaa lisäksi avustusta, mutta myös erityisiä seurakunnallisia virkailijoita, jotka eroavat kaitsijoista eli piispoista. (Aarnisalo, 1964 (1913), s. 133; Malkavaara, 2022, s. 155.)

Diakonian tulisi Aarnisaloon mielestä entistä enemmän kohdistua ”sielunhoidon, lastenkasvatuksen, nuorison opastuksen, langenneitten kohentamisen sekä saamattomien ja neuvottomien henkilökohtaisen tukemisen alalle”. Diakonia, jonka puolesta hän toimi, oli laajaa toiminta-alueiltaan, mutta sen tuli olla seurakunnan toteuttamaa ja kristillistä laadultaan.

Aarnisaloon jälkeen kehitys on kulkenut eri suuntiin. Ensin sairaanhoitodiakonia oli pitkään vallitsevaa. Vasta 1970-luvulla, kun suomalainen hyvinvointiyhteiskunta kehittyi niin, että diakonisoija ei enää tarvittu kunnanlääkärin kanssa yhteistyössä toimiviksi kotisairaanhoitajiksi, he siirtyivät kehittämään seurakuntadiakoniaa, johon heidän rinnalleen alkoi tulla lisääntyvästi diakoneja.

Diakonia oli kirkon olemukseen ja kristilliseen elämäntapaan liittyvä sana, mutta kun kirkollistaustainen Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) perustettiin 1996 kouluttamaan työntekijöitä sekä kirkkoon että yhteiskuntaan ja diakonian lisäksi esimerkiksi nuorisotyöhön alettiin hakea tulkintaa laaja-alaisemmalle ja jopa ilman kristillistä motiivia tehtävälle diakonialle. Diakonisojen koulutusta varten oli jo 1980-luvulla muodostunut käsite diakoninen hoitotyö. Diakissa diakonien koulutusohjelmassa luotiin sille vastinpariksi käsite diakoninen sosiaalityö. (Rättyä, 2020, s. 72–74.) Erityisen merkittävää oli, että diakonia valittiin koko ammattikorkeakoulun nimeksi. Laaja-alaista tulkintaa tarvittiin.

Uusiksi apukäsitteiksi tulivat jo Aarnisaloon käyttämät laajan ja suppean diakonian käsitteet. Suppea diakonia käsitti diakonisen hoitotyön ja diakonisen sosiaalityön. Laajaan diakoniaan sisällytettiin myös muut seurakunnan palvelutehtävät, kuten kasvatuksen ammatit, jotka voitiin lukea myös katekeettisen diakonian piiriin.

Moniulotteisimman diakonian teoreettisen määrittelyn on esittänyt ruotsalainen Erik Blennberger, joka on hahmotellut diakonian laajenevina kehinä (kuviot 1). Sen keskuksessa on kirkollinen diakonia. Kakkoskehälle asettuu käsitys diakoniasta kirkon sosiaalisena työnä. Ulommilla kehillä ovat kirkon sosiaalinen ja poliittinen vastuu, kirkon työ koko ihmisen parhaaksi ja kaikkien kristittyjen tai jopa kaikkien ihmisten sosiaalinen ja poliittinen vastuu, kunnes lopulta uloimpana ovat kaikki maailman rakentavat ja hyvät teot. (Blennberger 2002, s. 167–172; Gothóni ja Jantunen 2010, s. 57–61.) Laajimmat kehät ovat Blennbergerin ”kaikkien diakoniaksi” nimeämää aluetta. (Blennberger 2002, s. 170–171.)



Kuvio 1. Diakonian moniulotteisuus Blennbergiä (2002, s. 171) mukaillen

Aarnisaloon ja Blennbergerin diakonian käsitteen ymmärtämisen tapoja olisi syytä verrata siihen, mitä Uuden testamentin nykyinen tutkimus sanoo diakoniasta. Sen mukaan diakonia on valtuutettuna ja lähetettynä olemista. Palveleminen on diakonian yleismerkitys, mutta tällöin se ei olekaan diakonissalaitosten opettamaa nöyrää palvelua vaan ennemminkin sellaista palvelua kuin englanninkieli-

sessä ilmauksessa ”at your service”, palveluksessanne.

Diakonia on monenlaisia tehtäviä. Sen suppea merkitys on se, jollaisena diakonia ja diakoniatyö yleisesti tunnetaan, mutta sitä voidaan käyttää laajemminkin merkityksessä. Keskustelua tarvitaan siitä, milloin se on vain kirkon ja kristillisen elämän sana ja milloin se voi olla käytössä, jossa se merkitsee kaikkien ihmisten vastuunkantoa toisista ihmisistä ja kaikkia maailman rakentavia ja hyviä tekoja.

### **Yhteisen koulutuksen sisältö ja toteutustapa hahmottuvat**

Ammattikorkeakoulun toteuttaman ja yliopiston toteuttaman ylemmän korkeakoulututkinnon välillä on useita eroja sekä rakenteessa että laajuudessa. Arvon uudistamisessa oli otettava huomioon Diakissa aiemmin tehty päätös, jonka mukaan kaikki ylemmät AMK-tutkinnot rakentuvat yhteisistä opinnoista (20 op), syventävistä ammattiopinnoista (20 op), vapaasti valittavista opinnoista (20 op) ja opinnäytetyöstä (30 op). Kaikille yhteiset opinnot sisältävät Ammatillisen osaamisen kehittyminen ja asiantuntijuus -opintojakson sekä tutkimusmenetelmiin ja tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvät opinnot. (Diak Master School konsepti 1.1., versio 31.5.2023.)

Arvon uudistamisessa haluttiin säilyttää tiettyjä erityisesti etiikkaan ja arvoihin keskittyviä opiskelusiältöjä, jotka haluttiin tarjota kaikille tutkintoa opiskeleville. Hyvinvointialojen etiikka, Ihmisoikeudet, oikeudenmukaisuus sekä kristinuskon nykytulkinnot ja Uskontodialogi ja uskontolukutaito -opintojaksot haluttiin tarjota ammatillisina syventävinä opintoina.

Lisäksi tavoitteena oli laajentaa ja syventää yhteisöjen rakentamiseen liittyvää asiantuntijuutta. Uuteen Arvoon sisällytettiin peräti kolme opintojaksoa, joissa olisi mahdollisuus syventyä yhteistyön teemoihin. Näistä ensimmäinen Yhteisölähtöisen työn perusteet kuuluisi kaikille Arvon opiskelijoille. Sen ideana oli tarjota ensisijaisesti teoreettisia ja tutkimuksellisia välineitä yhteisöllisyyden ja yhteisöjen kehittämisen tarkasteluun. Kaksi muuta yhteisölähtöiseen työhön keskittyvää opintojaksoa olisivat vapaasti valittavia ja sisältyisivät yhteiseen koulutuskokonaisuuteen.

UEF:n osalta yhteisten opintojen suunnittelun taustalla vaikuttivat koko yliopistoa koskevat strategiset linjaukset. Yhteisten opintojen kautta mahdollistuisi linkittyminen useampaan yliopiston koulutuksen profiilialueeseen: yhteistyö toisi yhteen niin kulttuurien kohtaamisen profiilialueen kuin moninaistuvan oppimisen sekä ikääntymisen, elintapojen ja terveyden alueet. Opetuksen kehittämisessä teologian osasto oli valinnut yliopiston strategisista painopistealueista kehityskohteeksi nimenomaan ristiinopiskelun vahvistamisen. Tällöin yhteistyö

Diakin kanssa tuli entistä keskeisemmäksi myös opetuksen strategisena kehittämisen suuntana. Toiseksi painopistealueeksi teologian osasto valitsi kansainvälisen opetuksen kehittämisen. Myös tätä olisi mielekästä tarkastella yhteistyössä Diakin kanssa.

Suunnitteluun vaikuttivat myös tutkintojen erilaiset laajuudet. Yliopiston maisteritutkintoon (120 op) kuuluu 80 opintopistettä pääaineen opintoja, 20 opintopistettä soveltavia opintoja sekä vapaavalintaisia opintojaksoja. Opinnäyte-työn laajuus on ylemmän AMK-tutkinnon tavoin 30 opintopistettä.

Jo suunnittelun alkuvaiheessa todettiin, että yhteinen koulutuskokonaisuus kannattaisi toteuttaa ristiinopiskelun periaatteella. Ristiinopiskelu tarkoittaa, että opiskelija voi suorittaa opintoja toisessa korkeakoulussa. Korkeakoulujen välisessä sopimuksessa linjataan, mitkä opintojaksot ja kurssit ovat tarjolla kumppanikorkeakoulun opiskelijoille. Kukin opiskelija tulee Diakin ja UEF:n väliseen koulutuskokonaisuuteen oman korkeakoulunsa valintaprosessien ja tutkintojen kautta. Opiskelijat myös valmistuvat näistä tutkinnoista.

Yhteisen koulutuskokonaisuuden otsikoksi muodostui Diakonia, kasvatus ja merkityksellinen yhteisöllisyys. Siihen sisältyvien neljän opintojakson tai kurssin tavoitteet määriteltiin laaja-alaisen diakoniakäsityksen näkökulmasta:

*Teologia merkitysten rakentajana* (5 op) -opintojakso on UEF:n toteuttama. Se suunniteltiin varta vasten uutena kokonaisuutena vastaamaan yhteistyön tarpeita. Opintojakson tavoitteena on auttaa opiskelijoita hahmottamaan teologian laaja-alaisuus. Kurssilla tarkastellaan teologian rakentumista eri näkökulmista ja pyritään ymmärtämään kristillisen teologian erilaisia lähestymistapoja merkitykseen. Kurssin tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään, miten yksilö rakentaa elämässään henkilökohtaisia merkityslähteitä ja miten teologiaa rakennetaan eri ihmisryhmien ja yhteisöjen näkökulmista.

*Kipu, kärsimys ja toivo* (5 op) -opintojakso niin ikään oli UEF:n uusi kurssi, joka nimensä mukaan vie opiskelijat pohtimaan kärsimyksen ilmenemistä muuttuvassa maailmassa. Kurssilla tarkastellaan kirkkojen ja muiden yhteisöjen mahdollisuutta ja roolia toimia kärsimyksen kohtaajana ja lievittäjänä sekä tarkastellaan toivon rakentumista yhteisöllisistä lähtökohdista. Kurssilla nivoutuvat yhteen sielunhoidollisen kohtaamisen ja eksistentiaalisen hyvinvoinnin ymmärtäminen.

*Merkityksellisen yhteisön rakentaminen* (5 op) -opintojakson lähtökohdat ovat Diakin aiemmissa yhteisönrakentajakoulutuksissa ja yhteisöllisen työotteen asiantuntijuudessa. Sen toteutuksessa sovelletaan yhteisönrakentajamallia, jossa sellaiset menetelmät kuin elämäkertomuksen laatiminen ja jakaminen sekä valottuminen ovat tärkeässä roolissa. Opintojakson tavoitteina on muun muassa,

että opiskelijat osaavat analysoida yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä ja arvioida ja priorisoida yhteisöanalyysin perusteella yhteisön toimintaa ja omaa työtään.

*Yhteisölähtöinen maailman muuttaminen* (5 op) -opintojaksossa yhteisöllisyyden tarkastelu laajenee paikallisista yhteisöistä kansallisiin ja kansainvälisiin verkostoihin. Opintojakso lähtee profeettallisen diakonian ja vapauttavan kristillisen kasvatuksen käsitteistä. Jakson tavoitteena on tarjota opiskelijoille myös välineitä ymmärtää yhteisöjen johtamisen erityispiirteitä ja yhteisöjen kehittämisen merkitystä maailman muuttamisessa.

Alusta alkaen korkeakoulujen välisen yhteistyön yhtenä tavoitteena oli myös opinnäytetyöprosessien yhdistäminen. Korkeakoulujen erilaiset prosessit ovat määrittäneet kuitenkin reunaehdoja yhteistyön käynnistämiseksi. Esimerkiksi Diakissa oli lisäksi huomioitava koko ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyöprosessia koskevat muutokset, joiden mukaan tutkintokohtaisesti rakennetuista opinnäytetyöprosesseista luovuttiin. Syksystä 2023 lähtien opinnäytetöiden ohjaus toteutuisi laajemmista, yli tutkintorajat ylittävissä seminaariryhmissä.

UEF:ssä pro gradu -tutkielmaseminaarien perusrakenne säilyi samankaltaisena kuin aiemminkin. Ensimmäinen pro gradu -seminaari merkityksellisyyden teemasta on sijoittunut osaksi käytännöllisen teologian graduseminaaria, mutta tulevaisuudessa on täysin mahdollista, että seminaari voisi olla myös jonkin toisen oppiaineen osana tai kenties teologisia oppiaineperinteitä yhdistävä.

Suunnitteluprosessin tuloksena syntyi ratkaisu, jossa kokeillaan yhden Diakin opinnäytetyöseminaariryhmän ja yhden UEF:n pro gradu -seminaarin vapaamuotoisia tapaamisia syksyn 2023 ja kevään 2024 aikana. Tapaamiset aikataulutettiin jo ennen ryhmien muodostamista siten, että muiden opintojen päällekkäisyys ei muodostaisi estettä osallistumiselle. Kokeilu tulee näyttämään, mihin suuntaan yhteistyötä kannattaa kehittää.

## **Aloitus ja tulevaisuuden suunnitelmat**

Koulutuksen avajaiset pidettiin etäyhteyksin 14.9.2023. Avajaisten alkuosa oli kaikille avoin tilaisuus, jonka sisältö rakentui alla olevan ohjelman (Kuva 1) mukaisesti. Tervetulosanojen ja yhteistyön lähtökohtien tarkastelun jälkeen oli lyhyt luento laaja-alaisen diakonian käsitteestä. Koulutuskokonaisuuden esittelyssä kurssien ja opintojaksojen vastuopettajat kertoivat niiden keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä. Lisäksi esiteltiin Diakin opinnäytetyöseminaarien ja UEF:n pro gradu -seminaarien välisen yhteistyön rakentumista.



## Ohjelma

### Klo 15-15.45 Koulutuskokonaisuuden avaus ja esittely

» Tervetulosanat, Suvi-Maria Saarelainen (UEF)

» Yhteistyön juuret ja lähtökohdat, Pirjo Hakala (Diak) ja Ilkka Huhta (UEF)

» Laaja-alaisen diakonian käsitteestä, Mikko Malkavaara (Diak)

» Yhteisen koulutuskokonaisuuden esittely

- Opintojaksojen lyhyt esittely
  - » Teologia merkitysten rakentajana (5 op), Kati Tervo-Niemelä
  - » Kipu, kärsimys ja toivo (5 op), Anna Salonen
  - » Merkityksellisen yhteisön rakentaminen (5 op), Minna Valtonen
  - » Yhteisölähtöinen maailman muuttaminen (5 op), Ville Päivänsalo
- Diakin opinnäytetyöseminaarin ja UEFin pro gradu –seminaarien välinen yhteistyö, Suvi-Maria Saarelainen

**Klo 15.45-16.30 Ohjelma jatkuu koulutuskokonaisuudessa opiskelevien ja opettavien tapaamisella**

Diak

DIAGONIA AMMATTIKORKEAKOULU / DIACONIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES / 1

Kuvio 2. Diakin ja UEF:n yhteisen koulutuskokonaisuuden avajaisten ohjelma

Avajaistilaisuuden jälkiosa varattiin opiskelijoiden ja opettajien tapaamiselle. Osallistujat jaettiin Zoom-videotapaamisessa pieniin ryhmiin, joissa he tutustuivat toisiinsa ja keskustelivat opintoihin liittyvistä odotuksista sekä huolista ja kysymyksistä. Lisäksi he jakoivat ajatuksia laaja-alaisesta diakoniasta. Keskustelussa syntyneet ajatukset koottiin Padlet-alustalle. Sinne kertyneistä kommentista päätellen osallistujat odottivat tiedon jakamista, pohdintaa, vertaistukea ja keskustelua sekä oman ammatillisuuden kehittämistä ja kehittymistä. Huolia koskevat kommentit kertoivat ajankäyttöön ja kurssien ajoituksiin liittyvistä haasteista sekä työn ja opiskelun yhteensovittamisen ongelmista. Myös kursseille ilmoittautumiseen liittyvät tekniset kysymykset mainittiin. Diakonian käsitettä koskevat kommentit ilmensivät pääosin myönteistä suhtautumista laaja-alaiseen diakonian ymmärtämiseen, mutta aiheellisesti oli myös kriittistä pohdintaa, onko laajenemisessa myös pinnallisuuden vaara.

Teologia merkitysten rakentajana -kurssi oli ensimmäinen opintokokonaisuuteen kuuluva opintojakso. Opintojakso toteutettiin heti syksyn ensimmäisessä periodissa. Kurssiin kuului etätapaamisia ja itsenäisiä tehtäviä. Kurssille osallistui noin 30 opiskelijaa. Sekä opiskelijoiden että kurssin kolmen opettajan kokemukset olivat selkeän myönteisiä. Yhteinen opiskelu koettiin innostavaksi, antoisaksi ja ajatuksia ravistelevaksi. Kurssisuoritukset olivat myös tasoltaan suurelta osin hyviä tai erinomaisia, mikä kertoo myös kurssin virallisten oppimistavoitteiden onnistumisesta.

Yhteisesti suunniteltu koulutuskokonaisuus on artikkelin kirjoittamisen het-

kellä alkuvaiheessa. Se, millaiseksi kokonaisuus lopulta muodostuu, nähdään keväällä 2024, kun kurssit ja opintojaksot on saatu päätökseen. Jo nyt kuitenkin näyttää siltä, että tällainen koulutusyhteistyö palvelee sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeita ja avaa korkeakouluille uusia näkökulmia toiminnan kehittämiseen. Se tarjoaa mahdollisuuksia sekä vertailuanalyysiin että oman erityisyyden tunnistamiseen ja selkiyttämiseen.

Vaikka kokeilu on kesken, Diakissa ja UEF:ssä on jo ryhdytty miettimään mahdollisia seuraavia askeleita. Elokuussa 2023 pidettiin ensimmäinen UEF:n ja Diakin välinen ideointikokous, joissa pohdittiin englanninkielisen koulutuksen tarvetta, lähtökohtia ja kansainvälisiä yhteistyökumppaneita.

## LÄHTEET

- Aarnisalo, Otto (1964, alkuperäisjulkaisu 1913). Pastori O. Aarnisaloon laatima esitys. Vuoden 1908 kirkolliskokouksen asettamalle kirkkolakikomitealle annettu lausunto asiassa, joka koski seurakunnallisen diakonian sisällyttämistä kirkkolakiin. Julkaistu vuoden 1913 kirkolliskokouksen pöytäkirjojen liitteissä. Teoksessa M. Ojala (toim.), *Etsivän kirkon puolesta. Otto Aarnisaloon kirjoittamia sisälähetysten ja diakonian alalta* (s. 133-157). Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
- Beyer, H., W. (1935). Diakonéoo, diakonía, diákonos. Teoksessa G. Kittel (Hrsg.), *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*. Zweiter Band. W. Kohlhammer.
- Blennberger, E. (2002). Diakonia ja diakonian teologia. Suomentanut Jarkko S. Tuusvuori (Alkuperäisteos Diakoni och dess teologi, 1989). Teoksessa M. Lahtinen & T. Toikkanen (toim.) *Anno Domini 2002. Diakoniatieteen vuosikirja*. Lahden Diakoniasäätiö.
- Brandt, W. (1931). Dienst und Dienen im Neuen Testament, Neutestamentliche forschungen. Zweite Reihe: *Untersuchungen zum Kirchenproblem des Urchristentums* 5. Bertelsmann Verlag.
- Collins, J., N. (1990). *Diakonia – Re-interpreting the Ancient Sources*. Oxford University Press.
- Gothóni, R., & Jantunen, E. (2010). *Käsitteitä ja käsityksiä diakoniatyöstä ja diakonisesta työstä*. (A tutkimuksia 25). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-089-5>
- Hentschel, A. (2015). Paul's apostleship and the concept of διακονία in 2 Corinthians – *Diakonian tutkimus* 3/2015. <https://journal.fi/dt/issue/view/7863/1307>
- Kopperi, K. (2015). *Ristin rakkaus. Matka Lutherista suomalaisen seurakuntaelämään*. Kirjapaja.
- Kotimaa (21.3. 2022). Diak ja Itä-Suomen yliopisto aloittavat yhteisen maisteritason diakoniakoulutuksen. *Kotimaa*. <https://www.kotimaa.fi/artikkeli/diak-ja-itasuomen-yliopisto-aloittavat-yhteisen-maisteritason-diakoniakoulutuksen/>
- Launonen, P. (2016). Arvo ja yhteisölähtöinen työn kehittäminen – uudistuva kirkon alan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Teoksessa R. Gothóni, M. Malkavaara & M. Valtonen (toim.) *Muutosvoimaa – tutkielmia Diakista ja teologiasta*. (s. 169–180). (Diak Puheenvuoro 3). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-273-8>
- Latvus, K. (2017). *Diaconia as Care for the Poor? Critical Perspectives on the Development of Caritative Diaconia*. (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 52). Kirkon tutkimuskeskus. [https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Diaconia+as+Care+for+the+Poor\\_53.pdf/54e8b4e5-4025-7e0c-44a8-ad4dd8faf4e0](https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Diaconia+as+Care+for+the+Poor_53.pdf/54e8b4e5-4025-7e0c-44a8-ad4dd8faf4e0)
- Lillqvist, O. (1964, alkuperäisjulkaisu 1899). Suomen kirkon diakoniakysymys. Koe erään kirkkomme elinkysymyksen ratkaisemiseksi. Teoksessa M. Ojala (toim.). *Etsivän kirkon puolesta. Otto Aarnisaloon kirjoituksia sisälähetysten ja diakonian alalta* (s. 19-68.) Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.

- Lillqvist, O. (1964, alkuperäisjulkaisu 1902). Diakonia ja kunnallinen vaivashoito. Artikkelit Vartija-lehdessä 7/1902. Teoksessa M. Ojala (toim.). *Etsivän kirkon puolesta. Otto Aarnisaloon kirjoituksia sisälähetyksen ja diakonian alalta* (s. 69-76). Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
- Malkavaara, M. (2015). *Diakonia ja diakonivirka*. Kirkkohallitus.
- Malkavaara, M. (2022). *Diakonia on kutsunustyötä. Diakonia Suomessa 1850–1944*. (Diak Tutkimus 5). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-398-8>
- Mustakallio, H. (2001). *Palvelun poluilla Pohjois-Suomessa. Oulun Diakonissakoti 1896–1916*. Oulun Diakonissalaitoksen Säätiö.
- Rättyä, L. (2020). Diakonisen hoitotyön periaatteet ja sisältö. Teoksessa P. Thitz, M. Malkavaara, L. Rättyä, & M. Valtonen (toim.), *Diakonisen hoitotyön perusteet ja käytäntö*. (Diak Opetus 6). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-367-4>
- Saarelainen, S. (9.2. 2023). *Yhdessä opiskelu. Miten voimme saada parempia valmiuksia yhdessä opiskel-*  
*len?* [Seminaariesitelmä, Kirkollisen korkeakoulutuksen työseminaari]. UEF, Joensuun kampus.

Lena Segler-Heikkilä

## TULKKAUSTOIMINNAN KEHITTÄMISEN YLEMPI AMK-KOULUTUSOHJELMA DIAKIN JA HUMAKIN YHTEISTYÖNÄ

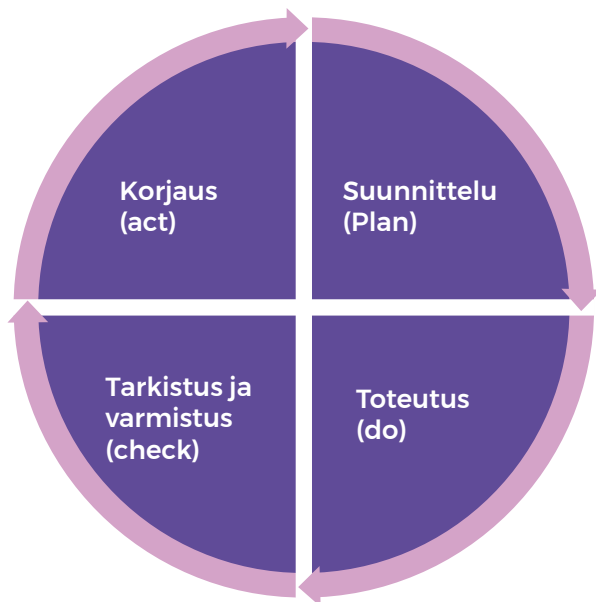
*Artikkelissa käsitellään Diakin ja Humakin välistä yhteistyötä Tulkkaustoiminnan kehittäminen (YAMK) -koulutuksessa laadun parantamisen näkökulmasta. Tutkimuksella selvitettiin koulutuksen nykyhaasteita ja yhteisiä suunnittelu- ja kehittämistoimenpiteitä opiskelijapalautteiden ja henkilökuntahaastattelujen avulla. Ylempää AMK-koulutusta kehitettiin PDCA-mallia hyödyntäen. Tutkimuksen tarkoitus on auttaa vastaavaa koulutusyhteistyötä suunnittelevia tai jo toteuttavia. Sen avulla voidaan hahmottaa suunnittelu- ja toteutustyötä kokonaisuudessaan, ennaltaehkäistä ongelmia ja virheitä sekä edistää laadukkaan koulutuksen tarjoamista ammattitaitoisella otteella yhteistyössä toisen korkeakoulun kanssa.*

### **Koulutuksen laadun kehittäminen**

Palvelun laatua voidaan kehittää hyödyntämällä erilaisia laadunhallintatyökaluja. Viitekehyksenä voidaan käyttää esimerkiksi kansainvälisiä ISO 9000-sarjan standardeja (ISO 9000, 2015). Laadunhallintatyökalun tarkoitus on tehdä toiminnan ohjauksesta ja valvonnasta järjestelmällistä. Lisäksi on mahdollista varmistaa asiakkaan tyytyväisyys sekä palvelun laatu. Sen avulla voidaan myös luoda yhteisiä käytänteitä ja kehittää uusia toimintatapoja ja ratkaisuja. Esimerkiksi Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) strategisessa suunnittelussa, johtamisessa ja toiminnanohjauksessa on käytössä PDCA-malli (Plan, Do, Check, Act). Kaikki laadunhallinnan periaatteet ja toimenpiteet on kirjattu Diakin laatukäsikirjaan ja kirjassa on kuvattu myös PDCA-mallin soveltaminen Diakin toimintaan muun muassa koulutuksen tulosalueelle (Diak laatukäsikirja, 2020, s. 41–42.)

Artikkelissa käsitellään Diakin ja Humakin välistä yhteistyötä Tulkkaustoiminnan kehittäminen (YAMK) -koulutuksessa laadun parantamisen näkökulmasta. Artikkelissa kuvataan tutkimusta, jossa selvitettiin koulutuksen nykyhaasteita ja yhteisiä suunnittelu- ja kehittämistoimenpiteitä opiskelijapalautteiden ja henkilökuntahaastattelujen avulla. Ylempää AMK-koulutusta kehitettiin PDCA-mallia

hyödyntäen. Sen käytön tavoite on toiminnan jatkuva parantaminen. Malli muodostuu neljästä komponentista, jotka yhdessä muodostavat kehän, jota kutsutaan myös Demingin ympyräksi sen keksijän mukaan (Kuvio 1).



Kuvio 1. PDCA-malli . (The Deming Institute, 2024)

Suunnitteluvaihe (plan) muodostuu kolmesta alavaiheesta: ongelman tunnistaminen, sen analysointi ja kokeiluasetelman suunnittelu. Ongelman tunnistamisvaiheessa voidaan pohtia, onko ongelma niin suuri, että sen ratkaisemiseen kannattaa käyttää aikaa. Lisäksi on syytä miettiä, keneen ja mihin kyseinen ongelma vaikuttaa ja myös sitä, mikä muuttuu, kun ongelma saadaan ratkaistuksi. Ongelman analysoinnissa on käsiteltävä, mitä tietoa ongelmasta on saatavilla ja mitä tietoa vielä tarvitaan, jotta ongelma saadaan ratkaistuksi, ketkä mahdollisesti tietävät asiasta eniten ja keitä voisi konsultoida ja ovatko saadut tiedot riittäviä. Lisäksi on pohdittava, olisiko suunniteltu uusi toimintatapa toimivampi, taloudellisempi ja käytännöllisempi. Tämän vaiheen avulla voidaan karsia vaihtoehtoisia ratkaisuja ja testata uusien käytänteiden toimivuutta ja käytännöllisyyttä. Toinen PDCA-mallin komponentti on suunnitelman toteuttamisvaihe (do), jonka aikana otetaan suunniteltuja ja testattuja laadun parantamisen toimenpiteitä vakituiseen käyttöön. Tälle vaiheelle on ominaista se, että kerätään muun muassa mittaustietoja ja palautetta. Kolmas vaihe on tarkistus- ja varmistusvaihe (check), jossa varmistetaan, että toteuttamisvaiheen toimenpiteillä saadaan aikaan toivottu tavoite. Lisäksi pohditaan, osoittavatko kerätyt tiedot, että muutos suhteessa edelliseen

on johtanut parempaan tulokseen ja onko syytä jatkaa testausta ja jatkokehittämistä. Korjaavien toimenpiteiden vaiheessa (act) työstetään uusien toimenpiteiden jalkauttamista, jos ne ovat osoittautuneet toimiviksi. Jos testatut ja käyttöön otetut toimenpiteet sen sijaan eivät annakaan toivottua myönteistä tulosta, käydään koko PDCA-sykli läpi uudella suunnitelmalla. (Godoy & Bessas, 2020; Shrotryia, 2018; The W. Edwards Deming Institute, 2024.)

## **Korkeakoulujen kansallinen koulutusyhteistyö**

Suomen korkeakoulut tekevät paljon koulutusyhteistyötä. Sisällöltään ja intensiteetiltään yhteistyö voi vaihdella paljon. Pienimpiin koulutusyhteistyötyyppeihin kuuluu asiantuntijavaihto tai kahden korkeakoulun yhteistyötä yhden opintojakson osalta. On myös ylempiä AMK-koulutuksia, joihin on integroitu jokin yhteistyössä toteutuva moduuli tai opintokokonaisuus. Yksi esimerkki tällaisesta koulutusyhteistyötyypistä on Diakin ja Itä-Suomen yliopiston välinen yhteistyö. Koulut tarjoavat yhdessä 20 opintopisteen laajuisen opintokokonaisuuden Diakonia, kasvatusta ja merkityksellisen yhteisöllisyyttä (Yamk Arvot, yhteisöt ja etiikka ops2023, i.a.). Sekä Diakin että Itä-Suomen yliopiston vastuulla on kaksi opintojaksoa. Opiskelijat osallistuvat koulutuskokonaisuuteen tutkinto-ohjelmiansa kautta. (Valtonen ym., 2023.) Yhteistä pienmuotoiselle yhteistyölle on se, että oman korkeakoulun käytänteitä voidaan noudattaa eikä mittavaa synkronointityötä tarvitse tehdä.

On myös pidemmälle vietyä, selvästi strukturoitua korkeakoulujen koulutusyhteistyötä, jossa korkeakoulut järjestävät yhdessä useita opintojaksoja tai opintokokonaisuuksia. Esimerkki tämällytyypisestä yhteistyöstä on kolmesta ammattikorkeakoulusta koostuva 3AMK, joka on Haaga-Helian, Laurea ja Metropolian strateginen korkeakoululiittouma. 3AMK tarjoaa AMK-opintoina ja ylempinä AMK-opintoina intensiiviopintoja, opintopolkuja ja kieliopintoja. (3AMK, i.a.)

Korkeakoulut voivat myös yhdessä suunnitella ja toteuttaa erikoistumiskoulutuksia ja hankkeina toteutettavia pidempiaikaisia koulutuksia, kuten esimerkiksi oikeustulkkaus-erikoistumiskoulutusta tai saamen kielen tulkkaus-erikoistumiskoulutusta (Vik, 2020, s. 78–88; Vik ym., 2022, s. 94–103).

Vielä laajemmassa kahden tai useamman korkeakoulun yhteistyössä suunnitellaan ja toteutetaan koko koulutus yhdessä ja myös koulujen opiskelijat suorittavat lähes kaikki opintojaksot samassa ryhmässä. Opintojaksoja toteutetaan kummankin korkeakoulun opetushenkilökunnan voimin. Myös koulutuskohtainen suunnittelu- ja hallinnointityö tehdään yhdessä. Esimerkiksi Diakin ja Arca-

dan järjestämä Nursing (AMK) -koulutus toteutetaan yhteistyössä (BA of Health Care, Nursing, i.a.). Samaan kategoriaan kuuluu myös Diakin ja Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) yhdessä monimuotokoulutuksena toteutettu Tulkkaustoiminnan kehittäminen (YAMK) -koulutus, jota tässä artikkelissa käsitellään. Tällaiselle intensiiviselle yhteistyötyypille on ominaista se, että on luotava uusia, kolmansia käytänteitä, jotka eivät kuitenkaan saa rikkoa omaa korkeakoulua koskevia sisäisiä periaatteita ja käytänteitä.

### **Yhteinen tulkkaustoiminnan kehittäminen) – -ylempi AMK-koulutus vuodesta 2009**

Diak ja Humak ovat järjestäneet 90 opintopisteen laajuisen tulkkausalan ylempään ammattikorkeakoulututkinnon yhteistyönä vuodesta 2009. Diakin vararehtorina toimineen Pirjo Hakalan mukaan syynä toteuttaa tulkkausalan ylempi AMK-koulutus yhteistyönä oli alan pienuus ja korkeakoulutettavien pieni määrä, joten ei ollut mielekästä, että kumpikin ammattikorkeakoulu lähtisi toteuttamaan koulutusta erikseen (henkilökohtainen tiedonanto 29.8.2023).

Aluksi koulutusohjelman nimi oli Viittomakielialan tulkkitoiminnan (YAMK) -koulutus ja tutkintonimike oli viittomakielen tulkki (YAMK). Koulutuksen nimi on ollut vuodesta 2016 lähtien Tulkkaustoiminnan kehittäminen ja tutkintonimike tulkki (YAMK). Alkuvuosina tutkinnon pystyivät suorittamaan opiskelukelpoisuuden täyttävät viittomakielen tulkit ja vuodesta 2016 lähtien myös puhevalmiiden tulkit. Vuodesta 2020 yhteiseen ylempään tutkintokoulutukseen ovat voineet hakea myös tulkki (AMK) -tutkinnon suorittaneet puhuttujen kielten asioimistulkit. (Vik ym., 2022, s. 13.) Monimuotokoulutus käynnistyy joka kolmas vuosi. Koulutuksen laajuus on 90 opintopistettä ja opetussuunnitelma on kaikille opiskelijoille yhteinen (Yamk Tulkkaustoiminnan kehittäminen ops2023, i.a.; Opiskelijanopas Humak, i.a.).

### **Korkeakouluyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet**

Koulutusten järjestämisen ja toteuttamisen käytänteet voivat vaihdella korkeakoulukohtaisesti melko paljon. Kun koulutus on kahden tai useamman ammattikorkeakoulun yhdessä tarjoama, kunkin koulun käytänteitä, sääntöjä ja linjauksia täytyy yhteensovittaa. Ratkaistaviin asioihin kuuluvat sekä hallinnolliset että myös sisällölliset asiat, kuten muun muassa opiskelijavalintaan liittyvät kysymykset, opinnäytetyöhajaukseen liittyvät käytänteet, opiskelijapalautteiden keruu, koulutussisältöihin ja koulutuksen keston liittyvät asiat ja oppimisympäristön valintakysymykset. Lisäksi on varmistettava opiskelijoiden ja lehtoreiden

pääsy valittuun oppimisympäristöön. Myös työjärjestykset, tilojen valinta sekä tasapuolinen ja oikeudenmukainen työnjako ovat tärkeitä käsiteltäviä asioita. On korkeakoulukoulukohtaisia käytänteitä, joista ei teknisistä tai organisatorisista syistä voi löytää yhteistä keskitietä eli omaa, kolmatta ratkaisua. Niihin kuuluvat esimerkiksi opinnäytetyön prosessi, valmistumisaikataulut tai oppilaitoskohtaisesti sovitut ohjausajat.

Yhteisessä suunnittelu- ja kehittämistyössä tulisi pitää mielessä, että tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoille hyvää oppiminen. Tästä syystä heille tulee tarjota laadukasta opetusta miellyttävässä oppimisympäristössä. Koulutussisältöjen tulee olla monipuolisia, ajankohtaisia ja tulevalle ammattilaiselle hyödyllisiä. Opettajilla tulee olla muun muassa asiantuntijuutta, (digi)pedagogisia taitoja ja tietoteknistä osaamista sekä viestintä- ja arviointitaitoja. Miellyttävyyden edellytyksiä ovat käyttäjäystävällisyys, helppokäyttöisyys, loogisuus ja selkeys. Siihen vaikuttavat myös opettajan sosiaaliset ja arvostavan kohtaamisen taidot.

Jotta koulutuksesta tulisi laadukasta ja miellyttävää, yllä mainitut selvitettävät, ratkaistavat ja koordinoitavat taustatekijät eivät saisi häiritä opiskelua. Yhteinen kehittämistyö onnistuu ainoastaan aidolla yhteistyöllä, ratkaisukeskeisellä otteella ja arvostavalla kohtaamisella. Näistä aiheista on hyvä keskustella avoimesti. Yhteisistä käytänteistä tulisi sopia ja niitä tulisi noudattaa.

## **Tulkkaustoiminnan kehittäminen (YAMK) -koulutuksen suunnittelu- ja toteutusyksi**

### **Yhteistyön suunnittelu**

Suunnittelutyö aloitetaan yhteisellä opetussuunnitelman päivitystyöllä noin 1,5 vuotta ennen koulutuksen alkua. Tälle työlle on tarvetta erityisesti siksi, että koulutusta ei järjestetä vuosittain. Opetussuunnitelman päivitystyöstä vastaavat kummankin oppilaitoksen yliopettajat ja siinä otetaan huomioon edellisistä koulutuksista saatuja kokemuksia. Lisäksi huomioidaan myös lehtoreiden, opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden palautteita. Oppilaitoskohtaisen palautteen lisäksi Diakin ja Humakin yliopettajat hyödyntävät myös itse laaditun palautekyselylomakkeen ja opiskelijoiden kanssa järjestettyjen palautekeskustelujen kautta tulleita vastauksia (AVOP, i.a.). Opetussuunnitelmaehdotus viedään kummankin korkeakoulun johtoryhmälle hyväksyttäväksi. Mahdollisten muutosten jälkeen johtoryhmä hyväksyy ehdotuksen. Sen jälkeen opetussuunnitelma julkaistaan kummankin korkeakoulun nettisivuilla.

Yliopettajat pitävät myös huolen siitä, että samat koulutukseen liittyvät tiedot löytyvät kummankin korkeakoulun nettisivuilta. He suunnittelevat tulevan kou-



lutuksen vastuunjaon ja opintojaksojen aikatauluja sekä päivittävät Opintopolku-verkkopalveluun menevän koulutuksen infotekstin. Lisäksi yliopettajat sopivat valintakoetehtävien pisteytyksestä ja minimipistemääristä ja päättävät valintaperusteista ja valintakokeista. Diakin ja Humakin hakijoille valintakoe on sama. Hakijat hakevat joko Diakin tai Humakin opiskelijoiksi. Näin ollen kumpikin hyväksyy omat opiskelijansa. Kunkin korkeakoulun yliopettajat arvioivat niiden hakijoiden valintatehtäviä, joihin hakijat ovat ensisijaisesti hakeneet.

Kun hyväksytyt opiskelijat ovat selvillä ja opiskelijat ovat ottaneet opiskelupaikan vastaan, opintojaksokohtainen työ voidaan aloittaa. Suunnittelutyötä tehdään tiiviisti yhdessä. Edellisen koulutuksen opintojaksojen sisällöt siirretään ja päivitetään toisen korkeakoulun digitaaliselle oppimisolustalle, johon kummankin korkeakoulun opiskelijoille järjestetään pääsy. Kummankin korkeakoulun yliopettajat ja opinto-ohjaajat suunnittelevat yhdessä ryhmän aloituspäivän sisällöt, jolloin opiskelijat tapaavat ensimmäistä kertaa. Suunnitteluvaihe huipentuu juuri tähän päivään, joka järjestetään syyskuun alussa lähiopetuksena.

### Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuvat työntekijät

Mukana suunnittelussa ja toteuttamisessa ovat molempien koulujen yliopettajat, jotka vastaavat koulutuksen sisällöistä ja opetussuunnitelmasta, opintojaksojen aikatauluista ja työnjaollisesta suunnittelusta sekä joidenkin opintojaksojen opettamisesta. Ydintiimiin kuuluu lisäksi molempien koulujen opinto-ohjaajat, ja tukena ovat koulutussuunnittelijat ja opintotoimistot. Lisäksi kummastakin korkeakoulusta opetukseen osallistuu useampi lehtori.

Ennen opetuksen alkua sovitaan yhteisistä teknisistä ja sisällöllisistä opetukseen liittyvistä käytänteistä. Näitä koskevat kokoukset ovat selkeyden, loogisuuden ja helppokäyttöisyyden takaamiseksi erityisen tärkeitä. Yhteisen kehittämistyön ja jatkuvuuden kannalta on suotavaa, että suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaava tiimi pysyisi mahdollisimman pitkään samana.

### Opiskelijoiden ilmoittautuminen opintojaksoille

Diakilla ja Humakilla on käytössä Peppi-opiskelijarekisterijärjestelmä. Koska korkeakouluissa käytetyt järjestelmät eivät kuitenkaan ole yhteensopivia keskenään, toisen koulun opiskelijat on manuaalisesti lisättävä toisen koulun järjestelmään. Vain tällä tavalla opiskelijat voidaan ilmoittaa tai he itse voivat ilmoittautua opintojaksoille.

Hallinnollisista syistä ja oikeudenmukaisuuden vuoksi on pidettävä huolta siitä, että kumpikin korkeakoulu vastaa samasta opintopistemäärästä (=45). Siitä

syystä on huolehdittava, että tietyt opintojaksot ovat hallinnollisesti Diakin ja tietyt Humakin ja että opintopisteet jakautuvat tasaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että osa opintojaksoista on hallinnollisesti jommankumman vastuulla, ja opiskelijoiden tulee sen mukaan ilmoittautua joko Diakin tai Humakin Peppi-opiskelijarekisteriin. Koska tämä voi helposti aiheuttaa sekaannuksia ja ilmoittautumisia väärään paikkaan, on yhdessä päätetty, että yliopettajat ja opinto-ohjaajat ilmoittavat opiskelijat opintojaksoille. Näin vältetään virheitä ja edistetään samalla opiskelun sujuvuutta.

### Monimuoto-opetus

Opetus järjestetään monimuoto-opetuksena, joka toteutuu pääosin verkkovälitteisesti. Suunnittelussa on huomioitu se, että suurin osa opiskelijoista opiskelee työn ohella. Lähipäiviä järjestetään 1,5 vuoden aikana vuorotellen Diakin ja Humakin tiloissa joko yhden tai kahden päivän pituisina. Yhteensä lähipäiviä on viisi eli yksi lukukauden aikana. Kaikille yhteinen opetus ajoittuu pääosin torstai- ja perjantaipäiville ja pysyy jokseenkin samana koko koulutuksen ajan.

Lähiopetukseen on pyritty sisällyttämään sellaisia sisältöjä, joiden oppimista fyysinen läsnäolo erityisesti tukee ja edistää. Näihin sisältöihin kuuluu yhteinen aloituspäivä ensimmäisen vuoden syyskuun alussa, jolloin tehdään ryhmäytymisharjoituksia sekä tutustutaan ohjatusti koulutuksen sisältöihin ja sähköisiin oppimisympäristöihin. Lähiopetuskertoihin on integroitu IDLA-seminaari (International Days of Linguistic Accessibility) ensimmäisen kevätlukukauden toukokuussa, jolloin opiskelijat pitävät luentoja tai työpajoja seminaariin sopivasta aiheesta (IDLA, i.a.). Seuraaviin lähiopetuskertoihin sisältyvät opinnäytetöiden väliraporttiseminaarit. Viimeisellä yhteisellä kerralla järjestetään juhlallinen loppuseminaari, johon liitetään valmistujaisjuhla.

### Opintojaksojen eri tyypit

Opetussuunnitelmaan sisältyy neljä eri opintojaksotyyppiä. Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat oppilaitoskohtaiset opintojaksot, jotka ovat Tieteellinen kirjoittaminen ja viestintä (5 op) sekä Tutkimusmenetelmät (5 op). Diakissa ja Humakissa on käytössä erilaiset kirjoituskäytänteet. Kyseisten opintojaksojen tarkoitus on muun muassa tukea opinnäytetyön kirjoittamista koulukohtaisten kirjoitussääntöjen mukaisesti.

Pääosa koulutuksen opintojaksoista on kaikille yhteisiä opintojaksoja, joiden opetusvastuu on vain jommallakummalla koululla. Tässä tapauksessa joko Diakilla tai Humakilla on täysi opetusvastuu. Näitä toisen kategorian opintojaksoja

on yhteensä kuusi.

Kolmas kategoria on yhteiset opintojaksot, joiden opetusvastuu on yhteinen. Näitä opintojaksoja on yhteensä viisi. Niihin sisältyy muun muassa 35 opintopistettä eli suurin osa 40 opintopisteen laajuisista, opinnäytetyöprosessiin liittyvistä opinnoista.

Neljäs ryhmä on vapaasti valittavat opinnot (Yamk Vapaasti valittavat opinnot, i.a.). Niitä opiskelija voi valita eri korkeakouluista. Opintojaksojen soveltavuudesta koulutusohjelmaan keskustellaan yliopettajan ja opinto-ohjaajan kanssa ennen ilmoittautumista.

### **Oman korkeakoulun sisäinen ylemmien AMK-koulutusten kehittämistyö ja tulkkausalan asema**

Diakin syksyllä 2023 käyttöön otetun Diak Master Schoolin tavoitteena on koota yhteen kaikki Diakin ylemmät tutkinnot. Se pyrkii tekemään ylemmistä tutkinnoista yhä opiskelijalähtöisempiä ja opiskelijaa palvelevampia sekä kehittämään koulutusten pedagogisia ratkaisuja ja koulutusten johtamista ja toiminnan organisoitumista. (Diak Master School, 2023.) Vastaavaa toimintaa on Humakissa nimellä Humaster.

Tulkkauksen ylemppää AMK-koulutusta ei ole täyspainoisesti integroitu Diak Master Schoolin / Humasterin toimintaan ja kehittämistyöhön. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita tiettyjen, kaikille aloille yhteisten opintokokonaisuuksien kehittämistyötä. Tällaisia Diak Master Schoolin yhteistyönä kehitettyjä opintokokonaisuuksia ovat vapaasti valittavat opinnot. Tulkkauksen ylemmät AMK-opinnot ovat opiskelijaryhmälle räätälöityjä ja tulkkausalan tuntemusta edellyttäviä. Osa tulkkausalan opintojaksoista on kuitenkin mahdollista muokata pienillä toimenpiteillä niin, että ne soveltuisivat myös muille aloille. Seuraavassa opetussuunnitelmatyössä Diakissa kannattaisi ottaa myös tulkkausala mukaan suunnitteluun. Toinen esimerkki inklusion puutteesta on Diak Master Schoolin yhteinen opintokokonaisuus nimeltä Opinnäytetyö I–III. Tulkkauksen koulutus ei ole osallistunut opinnäytetyöprosessin kehittämistyöhön johtuen siitä, että tulkkauksen ylemmässä AMK-koulutuksessa on oma opinnäytetyöprosessi, jota on yritetty sovittaa yhteen Humakin opinnäytetyöprosessin kanssa.

### **Koulutuksen laadun kehittäminen**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tulkkauksen YAMK-koulutuksen toimivia ja kehitettäviä osa-alueita ja tehdä korjaustoimenpiteitä. Tutkimuksen toteutus kesti maaliskuusta syyskuuhun 2023. Siinä analysoitiin Diakin ja Humakin

yhteisen palautekyselyn ja AVOP-kyselyn kautta tulleita 2021 valmistuneen ryhmän opiskelijapalautteita. Myös 2023 aloittaneen ryhmän opiskelijoilta (26 henkilöä) kysyttiin aloituspäivänä heidän toiveitaan ja tavoitteitaan valitussa koulutuksessa. Lisäksi analysoitiin koulutuksen suunnitteluun ja toteutuksiin osallistuneiden palautteita, kokemuksia ja kommentteja (kummankin ammattikorkeakoulun yliopettajat, opinto-ohjaajat, hakutoimiston henkilökunta, opetushenkilökunta, yhteensä 14 henkilöä).

Tutkimusta varten haastateltiin myös terveystieteen koulutuspäällikkö Päivi Conlinia, joka vastaa Diakin ja Arcadan yhteisestä AMK-koulutuksesta Nursing. Haastattelusta toivottiin saatavan konkreettisia vinkkejä ja ideoita koulutuksen kehittämiseen etenkin plan- ja do-vaiheissa. Tutkimuksessa sovellettiin yllä esitelty PDCA-mallia koulutuksen laadun kehittämiseksi.

### Opiskelun laadunvarmistus PDCA-mallia hyödyntäen

Tutkimusaineiston perusteella suurin haaste on vuonna 2021 valmistuneen ryhmän opiskelijoiden mielestä opiskelukäytänteiden ja -sisältöjen sekavuus ja monimutkaisuus. Joidenkin opintojaksojen sisältöjä ei pidetty tärkeinä. Sekä opintojaksolla Tutkimusmenetelmät (5 op) että opintojaksolla Tieteellinen kirjoittaminen (5 op) opetettiin oppilaitoskohtaisia asioita. Puolet ryhmästä ei hyötynyt muun muassa lähdetekniikkaan liittyvistä tiedoista, mikä johtui niiden oppilaitoskohtaisesta luonteesta. Lisäksi tietoa ei löytynyt kovin helposti, koska opintojaksoja ei ollut rakennettu yhdenmukaisesti. Yhteistä webinaarilinkkiä ei ollut käytössä eikä yhteisiä toimintatapoja ollut kirjattu. Opiskelijat toivoivat myös, että heitä kohdeltaisiin kuten aikuisia opiskelijoita tulisikin kohdella: opiskelun aikana kerrottiin itsestään selviä asioita tai käytettiin oppimismenetelmiä, jotka olisivat paremmin sopineet toisen asteen tai ammattikorkeakoulun perustutkinnon opiskelijoille. Epäkohtiin ei aina heti reagoitu. Lisäksi opiskelijat toivovat palautteeseen helpotusta opintojaksojen ilmoittautumisiin. Kahden ammattikorkeakoulun tunnusten käyttöä pidettiin monimutkaisena ja aikaa vievänä. Aikaisempina vuosina lähiovetusta järjestettiin noin kahden kuukauden välein. Vuonna 2021 valmistuneiden palautteesta kävi ilmi, että opiskelijat toivoivat enemmän etätyöskentelyä ja verkkovälitteistä opetusta, joten lähipäiviä vähennettiin.

Suunnitteluvaiheessa otettiin huomioon myös syksyllä 2023 aloittaneiden opiskelijoiden toiveita ja tavoitteita. Ryhmässä oli 16 Diakin ja 12 Humakin opiskelijaa. Suurin osa heistä oli viittomakielen tulkkeja, joista kahdella oli myös puhevalmiiden tulkin pätevyys. Mukana oli viisi puhuttujen kielten asioimistulkkeja. Kaikki opiskelijat olivat jo työskennelleet tulkkausosalalla vähintään kaksi

vuotta. Tämän ryhmän opiskelijoiden toiveena oli verkostoitua, perehtyä muiden tulkkausalojen näkökulmiin ja oppia toisiltaan. Tähän liittyen opiskelijat toivoivat saavansa laajempaa tulkkausalan tietämystä. He halusivat myös muuttaa ja kehittää tulkkausalaa sekä syventyä sen spesifeihin ongelmiin. Opiskelijat toivoivat myös saavansa sellaisia uusia, omassa tulkkausalan ammatissa hyödynnettävissä olevia ideoita, joita ei ole itse tullut ajatelleeksi. Opiskelun toivottiin myös mahdollistavan jonkin tulkkausalan ilmiön syvällistä tutkimista ja analysointia.

Palautteissa mainitut ongelmat ratkaistiin siten, että järjestettiin kaikkien koulutukseen osallistuvien kanssa kokouksia, joissa sovittiin yhteisistä käytänteistä. Kaikkia yhteisiä opintojaksoja päätettiin rakentaa samalla logiikalla. Käytössä oli myös sama Zoom-osoite kaikkiin yhdessä tarjottuihin opintojaksoihin. Kokouksessa keskusteltiin myös kohderyhmälle sopivista opetusmenetelmistä ja -käytänteistä ja päätettiin ottaa ne käyttöön. Lisäksi päätettiin, että yliopettajat ja opinto-ohjaajat ilmoittavat opiskelijat opintojaksoille. Kaksien tunnusten käyttöä harjoiteltiin ensimmäisellä tapaamiskerralla opiskelijoiden kanssa yhdessä. Samalla tapaamiskerralla sovittiin myös yhteisistä säännöistä ja ne kirjattiin Orientoivat opinnot -opintojakson aloitussivulle. Opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa päätettiin, että opintojaksot Tutkimusmenetelmät (5 op) ja Tieteellinen kirjoittaminen (5op) opiskellaan oman oppilaitoksen yhteisinä opintoina, koska opinnäytetyö on kirjoitettava korkeakoulukohtaisia käytänteitä noudattaen.

Aikaisempien kokemusten perusteella varoitettiin myös ryhmä-WhatsApp-sovelluksen käytöstä, koska pienistä, helposti ratkaistavista ongelmista voi paisua helposti suuri. Ryhmälle suositeltiin WhatsApp-keskustelemisen sijasta olemaan ongelmista yhteydessä suoraan asiasta vastaavaan oppilaitoksen työntekijään.

Lähipäivien määrää on supistettu niin, että fyysisistä läsnäoloa vaativia kertoja on enää kaksi-kolme kertaa lukuvuodessa. Kaikkien opintojaksojen sisältöjä ja opetusmenetelmiä tutkittiin ja päivitettiin ottaen huomioon valmistuneiden palautteita ja etenkin ryhmän 2023 tavoitteita ja toiveita.

Uusi ryhmä vaikuttaa ensimmäisen opinto-ohjauskierroksen jälkeen olevan tyytyväinen. WhatsApp-ilmiö toteutui kuitenkin varoituksesta huolimatta uudestaan. Seuraavaksi on pohdittava, miten WhatsApp-ilmiön syntymistä ongelmaa voisi ennaltaehkäistä vielä tehokkaammin.

## Opetuksen ja opetuskäytänteiden laadun varmistus PDCA-mallia hyödyntäen

Opetushenkilökunnan haastatteluista kävi ilmi, että opintojaksoista vastaavien vaihtuvuus vaikuttaa kielteisesti laatuun. Ongelmana on se, että ne asiantuntevat

lehtorit, jotka ovat opettaneet tiettyjä opintojaksoja aikaisemmin, eivät jatka enää seuraavalla koulutuskierroksella. Koska edelliskerrasta on pitkä aika, sisältöjä tulee pienten päivitystöiden sijasta päivittää melko mittavasti.

Olisi suotavaa, että jo aikaisempina vuosina koulutuksen suunnitteluun, koordinoitavuuteen ja opetukseen osallistuneet työntekijät voisivat työskennellä koulutuksen parissa myös jatkossa.

Myös paljon aikaa ja resursseja vaativia toimenpiteitä ja käytänteitä tulisi vielä kehittää. Niihin kuuluu erityisesti verkko-oppimisympäristön käyttö. Tasapuolisuuden takia sitä on vaihdettu jokaisella toteutuskerralla. Opettajien mielestä opintojaksojen siirto joka toinen kerta toiselle oppimisalustalle on aikaa vievää ja turhauttavaa. Tämänhetkinen käytäntö opintojaksosisältöjen siirtämisestä toiseen verkkoympäristöön kolmen vuoden välein ei ole järkevä käytäntö. Parempi olisi ottaa käyttöön yksi pysyvä oppimisalusta kuten esimerkiksi Howspace tai Campwire, jonne koulutuksessa käytetyt opintojaksomateriaalit jäisivät talteen. Diak ja Arcada käyttävät kukin oman oppilaitoksensa oppimisalustaa. Tämäkin voisi olla varteenotettava vaihtoehto Diakin ja Humakin yhteisessä koulutuksessa.

Eläköitymiset, työpaikan vaihdot ja sairastumiset aiheuttavat paljon vaihtuvuutta, ja siihen voidaan vain rajallisesti vaikuttaa. Voidaan kuitenkin luoda kaikille opettajille avoin materiaalipankki, johon tallennetaan kaikkien opintojaksojen opetusmateriaalit. Opintojaksojen siirtämiseen toiselle alustalle ei ole vielä löydetty toimivaa ratkaisua eikä sitä ehditty miettiä ennen uuden ryhmän koulutuksen alkua syksyllä 2023. Asian työstäminen on kuitenkin meneillään ja se ratkaistaan ennen seuraavan koulutuksen alkua syksyllä 2026.

Myös tasavertaisuuteen ja oppimisalustan ulkoasuun on kiinnitetty huomiota. Koulukohtaisista logoista on luovuttu ja opintojaksojen ulkoasua on yhtenäistetty. Sisältöjä on tarkistettu kriittisesti ottaen huomioon erityisesti tasavertaisuutta ja yhteistyötä. Opiskelijoille järjestetään opetusta pääosin yhdessä ryhmässä, ja oppilaitosten opiskelijoita sekoitetaan esimerkiksi pienryhmätehtäviä varten. Myös opinnäytetyön voi tehdä yhdessä toisen koulun opiskelijan kanssa.

### **Koulutusprosessin laadun varmistus PDCA-mallia hyödyntäen**

Koulutusprosessin toteuttamista vaikeuttaa erityisesti se, ettei ole käytössä mitään konkreettista suunnittelutyökalua kuten vuosikelloa tai kronologista ja teemaattista tehtävälistaa. Lisäksi vastausten perusteella korkeakoulujen toimijoiden välillä on liian vähän dialogia. Tämän seurauksena syntyy virheitä lukujärjestysten synkronoinnissa, aikataulukysymyksiä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelman julkaiseminen, jää ratkaisematta eikä yhteisiä opetuskäytänteitä käsitellä riittä-

västi. Suurimmat haasteet liittyvät kuitenkin korkeakoulukohtaisten sääntöjen yhteensovittamiseen. Kahden koulutuskulttuurin välisen tasapainon löytäminen ei ole aina yksinkertaista, koska on pidettävä huolta siitä, ettei rikota oppilaitosten sisäisiä sääntöjä. Yhteistyökoulutuksen tulisi samalla olla kaikille osapuolille mutkatonta ja sujuvaa. Esimerkkejä tällaisista ongelmakohtista ovat erilaiset tutkintosäännöt ja valintaperusteet, eroavaisuudet arvioinnissa tai valmistumispäivät. Diakin ja Humakin järjestelmien yhteensopimattomuutta pidetään suurena ongelmana. Vaikka kaikilla korkeakouluilla on lähes poikkeuksetta samat järjestelmät käytössä, ne eivät kuitenkaan ole yhteensopivia keskenään. Lisäksi hakijan näkökulmasta opiskelijavalinta on sekava, kun molemmat korkeakoulut valitsevat omat opiskelijansa.

Yllä kuvattuihin haasteisiin tartuttiin siten, että yliopettajat laativat opintotoimistojen ja hakutoimistojen avustuksella tehtävälisan, johon on kirjattu kaikki aikataulut, työtehtävät ja muistettavat asiat tarkasti. Listasta on apua koko prosessin aikana ja se auttaa myös koulutuksen aloituksen haasteisiin. Lisäksi kirjattiin muistiin kaikki korkeakoulukohtaiset asiat, joihin on löydettävä yhteinen linja, kuten esimerkiksi tutkintosäännöt ja aikataulut. Listaa on tarkoitus käsitellä osaa-miskeskittymäkokouksessa, johon osallistuu kunkin korkeakoulun koulutuspäälliköt, vararehtorit ja yliopettajat. Kokouksessa on tarkoitus keskustella myös siitä, miten toisessa korkeakoulussa suoritettua opintojaksoja voitaisiin jatkossa ketterämmin siirtää toisen korkeakoulun rekisteriin.

Opiskelijavalintaprosessissa on tapahtunut myönteistä kehitystä. Valintatehtävien päivistyksen ansiosta arviointia on voitu tehostaa ja se on toiminut sujuvammin. Hakutehtävänä käytetty motivaatiokirjeen tilalle otettu motivaatiovideo on ollut hyvä valinta. Myös käyttäjäystävällisyyteen on kiinnitetty huomiota. Opiskelijoiden toiveeseen opiskella entistä enemmän etänä on vastattu vähentämällä lähipäiviä. Lisäksi henkilökunta vastaa opiskelijoiden ilmoittautumisista opintojaksoille.

### **Korkeakoulun sisäinen ylempien AMK- ja masters-koulutusten yhteistyön ja tulkkausalan integroinnin laatu**

Tulkkaustoiminnan kehittäminen – ylemmän AMK-koulutuksen asema korkeakoulussa on tällä hetkellä epäselvä. Kun kaikkien muiden alojen ylemmissä AMK-koulutuksista vastaavat yliopettajat tekevät tiimityönä kehittämistyötä ja luovat yhteisiä käytänteitä, on hyvä varmistaa, että myös tulkkausala on edustettuna ja informoituna. Kokonaiskuvan saamisen ja koulutuksen kehittämisen kannalta on hyvin tärkeää, että tulkkausalan ylemmästä AMK-koulutuksesta vastuussa olevat

henkilöt olisivat ajan tasalla myös koulun sisäisestä ylempien AMK-koulutusten tilanteesta. On asioita, jotka koskevat kaikkia Diakin ylempien AMK-koulutusten opiskelijoita ja joista myös tulkkauksen yliopettajan olisi hyvä tietää.

Tulkkaustoiminnan kehittäminen -koulutuksen asemaa korkeakoulussa tulisi selkeyttää ja samalla tulisi tukea koulutuksesta vastaavien oman paikkansa löytämistä oppilaitoksessa. On tärkeää, että korkeakoulujen omien ja yhdessä toteutettujen koulutusten välistä hyvää yhdessäeloa ja toiselta oppimista tuetaan ja edistetään. Tästä ratkaistavasta haasteesta on tarkoitus keskustella kummankin korkeakoulun ylempistä AMK-koulutuksista ja masters-koulutuksista vastaavien koulutusjohtajien kanssa.

### **Yhteistyö kannattaa**

Yllä kuvattu kahden korkeakoulun tiivis koulutusyhteistyö vaatii paljon perusteellista suunnittelua, erinomaisia vuorovaikutustaitoja ja hyviä hermoja. Yhteistä koulutusta on paljon kehitetty ja kaikista toimivista käytänteistä on syytä olla iloinen. Erityisen hyvällä tasolla on yliopettajien ja opinto-ohjaajien tiimin henki ja työskentelyilmapiiri. Tutkimusaineistosta käy ilmi, että ilmapiiri koetaan myönteisenä, ratkaisukeskeisenä ja voimaannuttavana. Juuri tiimihenki auttaa suurienkin haasteiden ylittämässä paljon. Myös opiskelijoiden opiskelun joustavuus ja valinnanmahdollisuudet ovat myönteisiä tekijöitä.

Mitä tiiviimpi ja intensiivisempi koulutusyhteistyö on, sitä moniulotteisempi on myös sen suunnittelu ja kehittäminen. Tiivis koulutusyhteistyö kannattaa, koska sen avulla tarjotaan opiskelijoille ainutlaatuinen mahdollisuus hyötyä kahden korkeakoulun erityisosaamisesta sekä olla vuorovaikutuksessa muiden tulkkausalan asiantuntijoiden kanssa. Tulkkauksen ylempi AMK-koulutus tukee tulkkausalan kehittymistä mitä suurimmissa määrin. Opinnäytetöissä paneudutaan ratkaisukeskeisesti tulkkausalan nykyaasteisiin. Tutkimukselliset kehittämistyöt toimivat oivina apuvälineinä eri tahoille ja organisaatioille, jotka tarvitsevat tulkkausalan erikoisosaamista. Puhuttujen kielten asioimistulkeille, viittomakielten tulkeille ja puhevammaisten tulkeille koulutus on erinomainen dialogin, verkostoitumisen ja alan kehittämisen foorumi. Tämän mahdollistamiseksi olemme valmiita kehittämään tulkkausalan ylempää AMK-koulutusta eteenpäin, kohtaamaan haasteet ja voittamaan ne.

Kun kehittämistyötä jatkaa sinnikkäästi reagoimalla opiskelijapalautteeseen, opiskelijoiden ja kollegoiden toiveisiin sekä koulutuksen aikana havaittuihin haasteisiin ja epäkohtiin, kehitystä parempaan suuntaan tapahtuu. Parantamalla jatkuvasti käytänteitä ja sisältöjä, noudattamalla ja päivittämällä yhteisiä käytäntöjä



sekä käyttäytymällä arvostavasti ja ystävällisesti toisia kohtaan huumoria unohtamatta, syntyy hyviä tuloksia. Kun kokee opiskelijoiden innostuksen ja oppimisen halun ja sen, että suunnitellut asiat toimivat käytännössä, kokee samalla myös voimakkaasti, että kaikki sen eteen tehty työ on ollut sen arvoista.

## LÄHTEET

- AVOP. (i.a.). Saatavilla 15.9.2023 <https://avop.fi/fi>
- BA of Health Care, Nursing. (i.a.). Saatavilla 9.9.2023 <https://www.diak.fi/en/admissions/degree-programmes/ba-of-nursing/>
- Diak laatukäsikirja. (2020 ). Saatavilla 27.9.2023 [https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2020/02/Diak\\_Laatuk%C3%A4sikirja\\_WEB.pdf](https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2020/02/Diak_Laatuk%C3%A4sikirja_WEB.pdf)
- Diak Master School (2023). Saatavilla 2.2.2024 <https://www.diak.fi/diak-master-school/>
- Godoy, R. & Bessas, C. (2020). *Plan, Do, Check, Act. A practical guide for managers. Understanding result-focused management.* Aquila.
- IDLA. (i.a.). Saatavilla 9.9.2023 <https://idla.humak.fi>
- ISO 9000. (2015). <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso:9000:ed-4:vl:en>
- 3AMK. (i.a.). Saatavilla 6.9.2023 <https://www.3amk.fi/yhteistyalueet/oppimistoiminta/>
- Opiskelijanopas Humak. (i.a.). Saatavilla 5.9.2023 [https://opiskelijanopas.humak.fi/?page\\_id=8957](https://opiskelijanopas.humak.fi/?page_id=8957)
- Shrottriya, A. (2018). *A Comprehensive Guide to the PDCA Cycle.* Kindle Unlimited.
- The W. Edwards Deming Institute (2024). <https://deming.org/explore/pdsa>
- Valtonen, M., Saarelainen S.-M., & Tervo-Niemelä, K. (2023). Merkityksellistä korkeakoulujen välistä yhteistyötä. *Dialogi.* <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301021083>
- Vik, G.-V. (2020). Työelämäyhteistyö oikeustulkkauden erikoistumiskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5.* (s. 78–88). (Diak työelämä 18). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3>
- Vik, G.-V., Vainikka, M., & Huovinen, K. (2022). Tulkkauspalveluiden edistäminen yhteisvoimin saamen kielten tulkkaus -hankkeessa. Teoksessa J. Helminen, S. Kajander-Unkuri & O. Vesterinen (toim.), *Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä – Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021* (s. 94–103). (Diak Vuosikirja 1). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-395-7>
- Vik, G.-V., Niittyinperä, U. & Roslöf, R. (2022). Puhevalmiiden tulkkauden koulutuksen ensimmäinen vuosikymmen Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Teoksessa L. Segler-Heikkilä & G.-V. Vik (toim.), *Kun puhe tuottaa vaikeuksia. Tulkkausalan ammattilaiset ja asiakaslähtöiset apuvälineet puhevalmiiden henkilön tukena* (s. 10–12). (Diak työelämä 30). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-416-9>
- Yamk Arvot, yhteiso ja etiikka ops2023. (i.a.). Saatavilla 6.9.2023. <https://opinto-opas.diak.fi/fi/43205/fi/65768/YAMKSOSAY/363/year/2023>
- Yamk Tulkkaustoiminnan kehittäminen ops2023. (i.a.). Saatavilla 5.9.2023. <https://opinto-opas.diak.fi/fi/43205/fi/14564/YAMKTTK/360/year/2023>
- Yamk Vapaasti valittavat opinnot. (i.a.). Saatavilla 9.9.2023. <https://opinto-opas.diak.fi/fi/tarjontakorit/fi/13863>

Jari Karjalainen, Harri Kostilainen, Ari Nieminen ja Elina Pöllänen

# YHTEISKUNNALLISEN YRITYSTOIMINNAN YLEMMÄN AMK-KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN AMMATTIKORKEAKOULUJEN YHTEISTYÖNÄ

*Yhteiskunnallinen yritystoiminta ratkaisee vaikeita sosiaalisia ja ekologisia ongelmia yritystoiminnan keinoilla. Yksi tapa edistää tällaista yrittäjyyttä on tuottaa sitä koskevaa koulutusta. Yhteiskunnallisen yritystoiminnan koulutuksesta on esimerkkejä ulkomailta, mutta Suomessa alan koulutus on vähäistä. Diakonia-ammattikorkeakoulu on fasilitoinut usean ammattikorkeakoulun yhteiskehittämistä, jossa on tuotettu suunnitelma usean ammattikorkeakoulun yhteisesti toteuttamalle ylemmälle AMK-tutkinnolle.*

## **Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutus vähäistä ja hajanaista**

Yhteiskunnalliset yritykset ovat yrityksiä, jotka pyrkivät kannattavaan toimintaan ratkaisemalla sosiaalisia tai ympäristöön liittyviä ongelmia. Yritysten tavoitteena voi olla esimerkiksi ikäihmisten yksinäisyyden vähentäminen, osatyökykyisten työllistäminen tai ruokajätteen vähentäminen. Koska haasteet ovat monimutkaisia ja niiden ratkaiseminen on vaikeaa, kutsutaan niitä viheliäisiksi ongelmiksi. Viheliäiset ongelmat ovat uniikkeja, ja niitä tulisi käsitellä poikkiyhteiskunnallisesti ja laaja-alaisesti (Sitra, 2023). Yhteiskunnallinen yrittäjyys voi edistää merkittävästi sosiaalista ja ekologista kestävyyttä, luoda hyvinvointia sekä vastuullista liiketoimintaa (yhteiskunnallisten yritysten määritelmästä ja toimintatavoista ks. Kostilainen & Nieminen, 2023).

Yhteiskunnallisten yritysten osaamistarpeet ovat erilaisia perinteisiin yrityksiin verrattuna. Ne ovat usein hybridiorganisaatioita, joissa erityyppiset yritys muodot, rahoituslähteet ja toimintastrategiat sekoittuvat. Lisäksi yhteiskunnallisten yritysten etiikka edellyttää kaikkien sen toimintaan liittyvien sidosryhmien osallistamista ja avoimuutta kaikilla tasoilla, toisin kuin useimmissa perinteisissä voittoja jakavissa yrityksissä. Suomessa on yhteensä noin 2 500 yhteiskunnallista yritystä, ja ne työllistävät yhteensä yli 60 000 ihmistä (yhteiskunnallisia yrityksiä kuvaavia

tilastoja ks. Yhteiskunnallisten yritysten osaamiskeskus i.a.-b).

Nuoret toivovat arvojen mukaista työelämää, ja he voivat olla myös itse luomassa sitä yhteiskunnallisina yrittäjinä (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021, s. 24). Yhteiskunnallinen yritystoiminta on kiinnostava vaihtoehto myös opiskelijoille. Yhä suurempi joukko opiskelijoiden yritysideoista tähtää sosiaalisten tai ympäristöön liittyvien ongelmien ratkaisuun, ja moni nuori yrittäjä haluaa vaikuttaa toiminnallaan yhteiskunnallisiin epäkohtiin (GEM [Global Entrepreneurship Monitor]), (2023). On huomion arvoista, että moni nuori yrittäjä, joka pyrkii parantamaan maailmaa yritystoiminnan keinoin, ei kuitenkaan identifioitu yhteiskunnalliseksi yrittäjäksi, osin koska tietoisuus yhteiskunnallisesta yrittäjyydestä ei ole kovin laajalle levinnyttä. Korkeakouluissa tulee olla valmiuksia ja osaamista tukea aloittavia yhteiskunnallisia yrittäjiä ja siitä kiinnostuneita opiskelijoita oman yrittäjäpolun alussa. Lisää osaamista tarvitaan erityisesti yhteiskunnallisten yrittäjien yhteiskunnallisen mielikuvituksen systemaattiseen yhteiskehittämiseen, liiketoimintaosaamiseen, vaikuttavuuden mittaamiseen ja siitä viestimiseen.

Yhteiskunnallinen yrittäjyys on vahvassa nosteessa globaalisti, ja Euroopan unioni on laatinut yhteisötalouden toimintasuunnitelman, jota jäsenvaltioissa toteutetaan (Euroopan komissio, 2021). Yksi keskeinen toimintasuunnitelmaan sisältyvä kohta on osaamisen lisäämiseen liittyvät toimenpiteet, kuten yhteiskunnallisten yritysten osaamistarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen kouluksellisilla ratkaisuilla.

Suomen Yhteiskunnallisten yritysten strategiassa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021) todetaan, että Suomessa puuttuu laajempaa tietoisuutta yhteiskunnallisten yritysten liiketoimintamallista. Strategian tavoitteena on, että korkeakoulut, lukiot ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjät lisäävät opetusta yhteiskunnallisista yrityksistä. Yrittäjyyskasvatuksessa yhteiskunnallinen yrittäjyys tulisi nostaa selvästi esille varteenotettavana tulevaisuuden yrittäjyyden ja työllistymisen vaihtoehtona. Se voisi strategian mukaan perustua osuuskuntamalliin, mikä toisi opiskelijoille ja myös opettajille yhteisöllisen yritystoiminnan tapaa tutummaksi.

Kansainvälisen kartoituksen mukaan yhteiskunnallisten yritysten on vaikea löytää osaavaa työvoimaa eri tehtäviin. Tämänhetkinen koulutustarjonta ei ole edes kansainvälisesti riittävää vastaamaan alan yritysten tarpeisiin (OBCD, 2023; Pöllänen, 2023). Suomessa yhteiskunnallisiin yrityksiin ja yhteisötalouteen liittyviä opintosisältöjä on kehitetty eri korkeakouluissa esimerkiksi yksittäisissä hankkeissa, mutta varsinaisia yhteiskunnallisten yritysten liiketoimintaan ja johtamiseen liittyviä pysyviä koulutusohjelmia ei ole tarjolla. Myös tämän aihealu-

een tutkimus on kokonaisuutena vähäistä, eikä yliopistoissa ole yhteiskunnallisen yrittäjyyden professuureja. (Kostilainen, 2020.)

Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksessa on tärkeää ottaa huomioon monia eri näkökulmia ja osa-alueita, jotta opiskelijat voivat kehittää tarvittavia taitoja ja ymmärrystä yhteiskunnallisesti vaikuttavasta yrittäjyydestä. Käsittelemme artikkelissamme joitakin keskeisiä näkökohtia, joita tulisi huomioida yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksessa. Näitä ovat muun muassa seuraavat asiat:

1. Yhteiskunnallinen vaikuttavuus: opiskelijoiden tulisi ymmärtää, mitä yhteiskunnallinen vaikuttavuus tarkoittaa ja miten sitä voidaan mitata. Koulutuksessa voidaan käsitellä erilaisia mittareita ja menetelmiä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arvioimiseksi.
2. Liiketoimintamallit: opiskelijoiden tulisi oppia suunnittelemaan yhteiskunnalliselle yritykselle soveltuva liiketoimintamalli, johon kuuluisivat tulonlähteet, kustannukset, resurssit ja arvoketju. Koulutus voi myös keskittyä kestävän rahoituksen ja varainhankinnan näkökohtiin.
3. Yhteiskunnallisen muutoksen teoriat: koulutuksessa voidaan käsitellä erilaisia teorioita ja malleja yhteiskunnallisen muutoksen ajureista ja vaikutuksista. Opiskelijoita voidaan rohkaista analysoimaan, miten yhteiskunnalliset ongelmat voidaan ratkaista tehokkaasti.
4. Eettiset näkökulmat: yhteiskunnallinen yrittäjyys liittyy usein eettisiin kysymyksiin, kuten vastuullisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja eettisiin valintoihin. Koulutuksessa voidaan käsitellä eettisiä haasteita ja arvoja, jotka ohjaavat yhteiskunnallisia yrittäjiä.
5. Yhteistyö ja verkostot: yhteiskunnallinen yrittäjyys edellyttää usein yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa, kuten julkisen sektorin, kolmannen sektorin ja yritysten kanssa. Koulutuksessa voidaan korostaa verkostojen rakentamisen ja kumppanuuksien merkitystä.
6. Oikeudelliset ja sääntelykysymykset: opiskelijoiden tulisi ymmärtää yhteiskunnallisten yritysten perustamiseen ja toimintaan liittyvät oikeudelliset näkökohdat sekä mahdolliset sääntelyvaatimukset.
7. Arviointi ja oppiminen: koulutuksessa voidaan opettaa, miten yhteiskunnallisia hankkeita ja yrityksiä arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti oppimalla ja sopeutumalla.
8. Inspiraatio ja rohkaisu: yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksessa tulisi tarjota esimerkkejä ja tarinoita menestyneistä yhteiskunnallisista yrittäjistä sekä kannustaa opiskelijoita ideoimaan ja toteuttamaan omia hankkeitaan.

9. Käytännön taidot: opiskelijoiden tulisi saada käytännön taitoja, kuten projektinhallintaa, viestintää, neuvottelutaitoja ja ongelmanratkaisukykyä, jotka ovat olennaisia yhteiskunnallisessa yrittäjydessä.
10. Kansainvälisyys: yhteiskunnallinen yrittäjyys liittyy entistä useammin globaaleihin haasteisiin ja ilmiöihin, ja koulutuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia kansainväliseen yhteistyöhön ja näkökulmiin.

Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksen tulisi olla monipuolinen ja antaa opiskelijoille mahdollisuus yhdistää teoria ja käytäntö sekä innostaa heitä tekemään positiivista vaikutusta yhteiskuntaan.

### **Kansainvälisiä esimerkkejä tutkinnoista**

Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutus on lisääntynyt monissa maissa viime vuosikymmeninä, ja hyviä esimerkkejä tutkinnoista sekä mielenkiintoisia vertailukohteita on eri maista. Diak kartoitti lokakuussa 2021 eri maissa tarjolla olevaa yhteiskunnallisen yrittämisen korkeakoulutuksen kurssitarjontaa Masters Portalin avulla. Masters Portal on Hollannista käsin toimiva yksityinen yritys, joka ylläpitää sivustoa yliopistojen maisteriohjelmista. Tällä hetkellä sillä on listoillaan 3750 yliopiston tarjontaa eri puolilta maailmaa. Diakissa tehty kartoitus yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksista ei ole tyhjentävä, mutta se on läpileikkaus yhteiskunnallisten yritysten englanninkielisten maisteriohjelmien tyypillisistä sisällöistä. Kartoituksen tuloksia on esitelty Taulukossa 1.

Taulukko 1. Yhteiskunnallisen yrittämisen englanninkielisten maisteriohjelmien sisältöjä eräissä yliopistoissa (Masters Portal, i.a.).

Maa ja korkeakoulu	Britannia Univ. of London	Usa Univ. Denver	Britannia Univ. of Bedfordshire	USA Univ. of Pepperdine	USA USC Marshall School of Business	Australia Univ. of Technology Sydney	Tanska Roskilde University
Yrittäjyys, liiketoiminnan suunnittelu	X	X		X	X	X	X
Johtaminen, hallinto		X					X
Rahoitus	X				X	X	X
Markkinointi				X	X	X	
Lainsäädäntö			X			X	
Sosiaaliset innovaatiot		X			X		
Sosiaalinen vaikutus	X	X			X	X	X
Tutkimus-/ kehittämismenetelmät		X	X	X	X		

Maa ja korkeakoulu	Kiina Guanghua School of Management/ Peking University	Viro Tallin Uni- versity	Irlanti Univ. Col- lege Cork	Britannia Glasgow Caledonian University	Intia Tata Institute of Social Sciences		Yh- teensä
Yrittäjyys, liiketoimin- nan suunnittelu	X	X	X		X		10
Johtaminen, hallinto	X		X	X			5
Rahoitus	X			X			6
Markkinointi		X	X	X			6
Lainsäädäntö				X			3
Sosiaaliset innovaatiot	X	X	X	X	X		8
Sosiaalinen vaikutus		X					7
Tutkimus-/ kehittämisen- menetelmät		X	X		X		7

Taulukosta 1 näkyy, että jokaisella tarkastelluista yliopistoista on oma ainutlaatuinen kurssisarjansa ja omat painopisteensä yhteiskunnallisen yrittäjyyden alalla. On huomattava, että taulukon otsikot ovat varsin yleisiä, joten niiden alle mahtuu monentyyppisiä kursseja. Esimerkiksi juridiikan kurssi voi olla liikejuridiikkaa tai sosiaalioikeutta (social justice). Ei ole yllättävää, että sisältöjen tarjonta painottuu sosiaalisiin innovaatioihin, sosiaaliseen vaikuttavuuteen sekä tutkimus- ja kehitysmenetelmiin, sillä yhteiskunnallisten yritysten suuri potentiaali piilee yrittäjyyden kyvyssä löytää ja toteuttaa uudenlaisia vastauksia erilaisiin tarpeisiin ja pulmiin. Yhteiskunnallisen yritykset ovat kuitenkin myös yrityksiä siinä missä muutkin, joten tästä syystä melkein kaikissa tutkinnoissa käsitellään liiketoimintasuunnitelman tekemistä.

Opetusohjelmat vaihtelevat siis lähestymistavoiltaan, mutta ne pyrkivät kuitenkin antamaan osallistujilleen valmiuksia työuraan yhteiskunnallisessa yrittäjyydessä ja siihen liittyvillä aloilla. Opiskelija voi valita ohjelman, joka parhaiten vastaa hänen etujaan ja uratavoitteitaan. Jotkut ohjelmista keskittyvät muita enemmän käytännön projekteihin ja harjoittelujaksoihin. Osa kursseista on opiskelijalle pakollisia ja osa voi olla vapaasti valittavia. Valinnaiset kurssit antavat opiskelijoille mahdollisuuden räätälöidä opintonsa kiinnostuksensa mukaan.

On myös mahdollista, että yliopistossa on tarjolla muissa koulutusohjelmissa lähes vastaavia, liiketoimintaa yleisesti tukevia kursseja. Vaihtelua on myös siinä, pyritäänkö ohjelmalla antamaan valmiuksia ennen kaikkea yhteiskunnallisten yritysten liiketoimintaan vai vapaaehtoistyöhön ja hyväntekeväisyyteen. Kolmas ohjelmatyyppeistä painottuu vastaamaan globaaleihin haasteisiin, joita ovat esimerkiksi ihmiskauppa, pakolaisuus ja ihmisoikeuksien toteutuminen.

Yksittäisenä esimerkkinä yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksesta voi tässä mainita Tallinnan yliopiston tarjoaman koulutuksen. Tallinnan yliopiston hallinnon, lain ja yhteiskunnan tiedekunta tarjoaa maisteriohjelman sekä lyhyitä mikro-opintoja yhteiskunnallisesta yrittäjyydestä. Yhteiskunnallisen yrittäjyyden maisteriohjelman ytimessä on sosiaalinen innovointi ja yritystoiminnan kehittäminen. Verkkopohjaisessa kansainvälisesti toteutettavassa englanninkielisessä ohjelmassa hyödynnetään projektioppimisen menetelmiä. Opiskelijat työskentelevät pienissä, monialaisissa ryhmissä, joissa he luovat omia projektejaan ja soveltavat koulutuksessa oppimiaan teorioita ja samaansa tietoa. (Tallinnan yliopisto, 2023a.)

Maisteriohjelman on tarkoitus olla samalla luova hub. Opiskelijat eivät pelkästään osallistu akateemiseen 120 opintopisteen koulutukseen, vaan Tallinnan yliopisto toimii esihautomona uusille, luoville aloitteille. Erityistä huomiota kiin-



nitetään tieto- ja viestintätekniiikan tukemiin sähköisiin palveluihin, digitaalitek-  
nologiaan, hallintoon ja liiketoimintaratkaisuihin. (Tallinnan yliopisto, 2023a.)

Tallinnan yliopisto tarjoaa lisäksi osin maksullista yhteiskunnallisen yrittäjyy-  
den hautomo-ohjelmaa, joka ei edellytä lainkaan aiempaa kokemusta yrittäjyy-  
destä tai edes yritysideoita. Verkko-opintoina suoritettavassa ohjelmassa edetään  
oman aikataulun mukaan. Kolmevaiheisen ohjelman suoritus aika on noin 14–26  
kuukautta, minkä jälkeen on vielä mahdollisuus saada räätälöityä konsultointia.  
(Tallinnan yliopisto, 2023b.)

## **Ylemmän AMK-koulutuksen opetussuunnitelman yhteiskehit- täminen**

Inhimillisistä arvoista ammentavana korkeakouluna Diakille on ollut luontevaa  
erikoistua missiolähtöisen ja maailmaa muuttavan yrittäjyyden kehittämiseen  
Suomessa ja kansainvälisesti. Osana Yhteiskunnallisten yritysten osaamiskeskuk-  
sen toimintaa Diakin yhteiskunnallisen yrittäjyyden osaamiskärki on fasilitoinut  
yhteiskunnallisen yrittäjyyden ylemmän AMK-tutkinnon opetussuunnitelman  
yhteiskehittämistä. Uuden ylemmän AMK-tutkinnon tavoitteena on antaa val-  
miudet yhteiskunnallisen yrityksen liiketoiminnan käynnistämiseen tai kehittä-  
miseen sekä toimia yhteiskunnallisten yritysten esimies- ja johtotehtävissä.

Yhteiskehittäminen on käsitteenä monialainen ja -tieteinen ja sen käyttö on  
yleistynyt sekä yritysten piirissä että julkishallinnossa. Yhteiskehittäminen liittyy  
innovaatioparadigman muutokseen, jossa innovaatioiden tuottamiseen osallistu-  
vat oleelliset sidosryhmät, jotka ovat mukana kehittämisprosessin suunnittelussa,  
toteuttamisessa ja arvioinnissa. Lähtökohtana yhteiskehittämisessä on luottamus  
siihen, että palvelunkäyttäjillä on tietoa, kokemusta ja osaamista, joita tarvitaan  
palvelujen kehittämisessä. (Keskitalo, 2021).

Yhteiskunnallisen yrittäjyyden ylemmän AMK-tutkinnon kehittäminen to-  
teutettiin yhteistyössä ammattikorkeakouluverkoston kanssa. Yhteiskehittämi-  
nen alkoi syksyllä 2022 Diakin tekemällä ammattikorkeakoulujen kartoituksella,  
jossa selvitettiin yhteiskunnallisen yrittäjyyden tämänhetkistä koulutustarjontaa.  
Kartoituksen mukaan yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutus on vähäistä. Vas-  
taajat kuvasivat yhteiskunnallisen yrittäjyyden asemaa ammattikorkeakoulussaan  
muun muassa seuraavasti:

*Ei tarjota suoraan. Teemaa sivutaan yrittäjyysopinnoissa ja johtajuusopinnois-  
sa 'ilmiönä'. Riippuu myös opettajasta, ja ketkä ovat tutustuneet teemaan.*

*Yrittäjyyden eri muodot opintojaksolla käydään kaikki erilaiset yrittäjyyden ilmenemismuodot. Perheyrittäjyys, osuustoimintayrittäjyys, ketjuyrittäjyys. Myös yhteiskunnallinen yrittäjyys ja sosiaalinen yrittäjyys ovat mukana. Ei erikseen kurssia, mutta liittyy osaksi kurssia.*

Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa vastuullisuusteemat on useimmiten sijoitettu läpileikkaavasti eri alojen tutkinto-opetukseen, ja ne on myös usein määriteltä koulujen strategioissa. Vastuullinen ja kestävä liiketoiminta voidaan tulkita monin tavoin. Koulutuksessa voidaan painottaa esimerkiksi tuotantoketjun, lainmukaisuuden tai yritysten elinkelpoisuuden kestävyyttä. (Pöllänen & Karjalainen, 2023.) Tämä ei kuitenkaan ole yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutusta. Nämä seikat tulivat selvästi esille kartoituksen vastauksissa:

*Vastuullisuus kytkeytyy integroidusti moniin asioihin. Ei kuitenkaan mainittu amk:n strategiassa. Jotkut opettajista ovat erityisesti paneutuneet vastuullisuuteen.*

*Kestävä liiketoiminta ja yritysvastuu tulee monilla yrittäjyyden opintojaksoilla esille. Omia kursseja vastuulliseen ja kestävään liiketoimintaan liittyen.*

*Kaikkiin koulutuksiin on sisäänrakennettu kestävä kehityksen logiikka ja oppisisältöjä tarkastellaan sosiaalisen, ekologisen ja taloudellisen toiminnan näkökulmasta. Kestävä kehitys nyt -kursi kaikille opintojen alkuvaiheessa.*

Kartoituksen lopputuloksena oli, että ammattikorkeakoulut eivät nykyisin tarjoa erillistä yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutusta. Yhteiskunnallinen yrittäjyys ja yritystoiminta esiintyvät osana yleistä yrittäjyyden opetusta – jos sitä ylipäätään käsitellään. Kuitenkin siihen läheisesti liittyvät kestävä kehityksen ja vastuullisuuden teemat ovat hyvin esillä ammattikorkeakoulujen opetustarjonnassa. (Pöllänen & Karjalainen, 2023.)

Kartoituksen jälkeen yhteiskunnallisen yrittäjyyden ylemmän AMK-tutkinnon rakennetta ja sisältöä kehitettiin aiheesta kiinnostuneiden ammattikorkeakoulujen yhteisissä työpajoissa kevään 2023 aikana. Mukana työskentelyssä oli viisi ammattikorkeakoulua eri puolilta Suomea: LAB-ammattikorkeakoulu, Centria ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Lapin ammattikorkeakoulu ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Työpajoissa keskusteltiin tarvittavasta yhteiskunnallisen yrittäjyyden osaamisesta, olennaisista opetussisäl-

löistä, opintojaksoista sekä käytettävistä opetus- ja oppimismenetelmistä.

Koska yhteiskunnalliset yritykset ratkovat usein monimutkaisia yhteiskunnallisia ongelmia, kuten vaikeasti työllistyvien työllistymistä ja aluekehityksen haasteista ja syrjäytymistä, todettiin tutkinnon edellyttävän monialaista lähestymistapaa, jossa yhdistyy yhteiskunnallinen ja liiketaloudellinen osaaminen. Viheleäisille ongelmille on tyypillistä, että ne koskettavat eri toimialoja, ja niiden ratkaiseminen vaatii useita näkökulmia ja riippuvuussuhteiden ymmärrystä. Ongelmien ratkaisut ovat usein myös hyvin tilannekohtaisia.

Tutkinto on suunnattu pääasiassa niille, joilla on sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, mutta toteutuksessa halutaan mahdollistaa parhaat ja innovatiivisimmat ratkaisut saattamalla myös eri alojen asiantuntijoita yhteen. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi tarjoamalla osaa kursseista muiden alojen opiskelijoille. Lisäksi tiivis yhteistyö työelämän edustajien kanssa lisää moninaisten toimijoiden tuomia vahvuuksia: opiskelijat verkottuvat yrityksiin, jotka puolestaan voivat teettää kehitysprojekteja ja saada uutta asiantuntijatietoa.

Yhteiskunnalliset ja kestäväan kehitykseen liittyvät ongelmat ovat myös valtioiden rajat ylittäviä, mistä syystä kansainvälisyyttä pidettiin tärkeänä osana tutkinnon sisältöä. Kansainvälisiin verkostoihin liittyminen ja kansainvälisten rahoituskanavien tuntemus ovat nykypäivinä välttämättömiä. Kansainvälisyys tuo ylempään AMK-tutkintoon näkökulmia, tietoa, käytäntöjä sekä ratkaisuja.

## **Yhteiskunnallisen yrittäjyyden ylempi AMK-tutkinto verkostototeutuksena**

Yhteiskehittämisen tuloksena syntyi suunnitelma yhteiskunnallisen yrittäjyyden yleimmästä AMK-tutkinnosta. Sen osaamistavoitteita voi kuvata seuraavasti.

*Yhteiskunnallisen yrittäjyyden (sosionomi YAMK) koulutusohjelma kehittää ja lisää valmiuksia perustaa yhteiskunnallinen yritys sekä johtaa sitä. Tutkinto luo työorientaatiota ja käytännön ymmärrystä yhteiskunnallisesta yrittäjyydestä. Koulutuksesta valmistuva osaa soveltaa käytäntöön laajempia teoreettisia käsitteitä, kehittää yhteiskunnallisen yrityksen liiketoimintaa ja vaikuttavuutta sekä viestii siitä. Hänellä on kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida organisaation kestäväää liiketoimintaa ja hyvinvointia yhdistäviä innovaatioita.*

Koulutusohjelmaan sisältyy syventäviä ammattiopintoja (35 op), vapaasti valittavia opintoja (15 op) ja opinnäytetyö (30 op). Nämä opinnot jakautuvat seitsemään opintojaksoon

- Käsitteiden määrittely, yhteiskunnallinen mielikuvitus (5 op)
- Kestävät ja vastuulliset liiketoimintamallit (5 op)
- Lainsäädäntö ja yrityksen rahoitus (5 op)
- Osallistavat hallintomenetelmät ja monimuotoisen työyhteisön johtaminen (5 op)
- Vaikuttavuus, vaikuttavuuden mittaaminen, vaikuttavuusviestintä (5 op)
- Myynti- ja markkinointi yhteiskunnallisessa yrityksessä (5 op)
- Innovaatiot yrittäjyyden lähteenä (5 op).

Vapaasti valittavista opinnoista opiskelija voi valita kumppanuuskorkeakoulujen tarjoamia opintoja. Opiskelija täydentää osaamistaan liiketalouden opinnoilla, siten että hän saa kokonaiskuvan yhteiskunnallisesta yrittäjyydestä.

Ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyö on 30 opintopisteen laajuinen. Opinnäytetyö vahvistaa opiskelijan kykyä soveltaa tutkimustietoa käytäntöön. Työ voi olla yhteiskunnalliseen yrittäjyyteen ja yritysten johtamiseen liittyvä tutkimus tai kehittämistehtävä, joka lisää valmiuksia itsenäiseen ja vaativaan asiantuntijatyöhön.

Opetussuunnitelman valmistuttua selvitetään mahdollisuuksia ja tapoja tutkinnon yhteistoteutukseen usean ammattikorkeakoulun voimin. Tällainen yhteistoteutus, jossa olisi mukana myös kansainvälisiä partnereita, toisi mukanaan monialaisen yhteistyön voiman ja innovatiivisuuden – sekä tällaisen yhteistyön haasteet. Suunnitellun tutkinnon toteutus on tätä kirjoitettaessa vielä avoinna, mutta tutkinnon yhteissuunnittelu osoitti, että aiheeseen kohdistuvaa mielenkiintoa on. Yhteiskunnalliseen yritystoiminnan kansalliset ja EU-tasoiset kehitysohjelmat ja saatavilla oleva hankerahoitus viittaavat siihen, että yhteiskunnallisen yrittäjyyden vahvistamisen poliittinen motivaatio on myös vahvistunut (tutkintokoulutuksen suhteesta yhteiskunnalliseen muutokseen ks. Niemisen artikkeli yksilön oppimisesta yhteiskunnan muutokseen tässä teoksessa). Joten ainakin joissakin suhteissa tutkinnon toteutus vaikuttaa hyvin mahdolliselta.

## LÄHTEET

- Euroopan komissio. (2021). *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Ihmisten hyväksi toimivan talouden rakentaminen: yhteisötalouden toimintasuunnitelma*. Bryssel 9.12.2021 COM (2021) 778 final. Euroopan komissio. Saatavilla 26.11.2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/ALL/?uri=CELEX:52021DC0778>
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2023). *Global Entrepreneurship Monitor 2022/2023 Global Report: Adapting to a "New Normal"*. GEM. <https://gemconsortium.org/report/20222023-global-entrepreneurship-monitor-global-report-adapting-to-a-new-normal-2>
- Keskitalo, E. (2021.) Yhteiskehittämisen tausta ja käsitteet. Teoksessa E., Keskitalo & P., Vuokila-Oikkonen (toim.), *Yhteiskehittämällä ratkaisuja sote-palveluihin. Kansalaiset ja palvelunkäyttäjät mukaan kehittämiseen* (s. 12–22). (Diak työelämä 25). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-392-6>
- Kostilainen, H. (2020). *Yhteiskunnalliset yritykset Suomessa*. (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:10). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-497-6>
- Kostilainen, H., & Nieminen, A. (2023). *Yhteiskunnallinen yritys*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-420-6>
- Masters Portal* (i.a.). Saatavilla 15.10.2021 <https://www.mastersportal.com/>
- OBCD*, Open Business for Community Development. (2023). <https://www.obcdproject.eu/>
- Pöllänen, E. (24.5.2023). Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutusta kaivataan. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023041236139>
- Pöllänen, E. & Karjalainen, J. (7.6.2023). Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutus edistää vastuullista ja kestävää liiketoimintaa. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023052547895>
- Sitra, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. (2023). *Tulevaisuussanasto*. Saatavilla 17.11.2023 <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/viheliainen-ongelma/>
- Tallinnan yliopisto, 2023a. *Social entrepreneurship MA program*. Saatavilla 28.10.2023 <https://sema.ee/>
- Tallinnan yliopisto, 2023b. *Social entrepreneurship incubation program*. Saatavilla 28.10.2023 <https://www.seincubation.com/>
- Yhteiskunnallisten yritysten osaamiskeskus (i.a.-a). *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajille*. Saatavilla 30.10.2023. <https://yyo.fi/>
- Yhteiskunnallisten yritysten osaamiskeskus (i.a.-b). *Yhteiskunnallinen yrittäjyys Suomessa*. Saatavilla 30.10.2023. <https://yyo.fi/data/>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2023). *Yhteiskunnallisten yritysten strategia*. (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:41). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-884-4>

OPPIMINEN,  
YLEMMÄN AMK-TUTKINNON  
SUORITTAMINEN  
JA URASUUNNITELMAT

Ari Nieminen

# YKSILÖN OPPIMISESTA YHTEISKUNNAN MUUTOKSEEN – YHTEISKUNNALLISEN YRITTÄJYYDEN MAHDOLLISUUDET

*Yleensä oppiminen määritellään yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden muutokseksi. Kuitenkin myös ryhmien, organisaatioiden sekä kokonaisten yhteiskuntien muutosta voidaan mielekkäästi lähestyä oppimisena. Yhteiskuntien, sosiaalisten ryhmien, yritysten ja muiden organisaatioiden muutos merkitsee uusien toimintatapojen tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumista – siis oppimista. Esimerkiksi suomalaisen päivähoidon järjestelmän rakentuminen yli sadan vuoden aikana on ollut oppimisprosessi yksilöille, organisaatiolle ja instituutioille. Nykyisin tarvitaan uudenlaisia ratkaisuja sosiaaliin ja ekologisiin pulmiin. Yhteiskunnalliset yritykset ja -yrittäjyys voisivat osaltaan tarjota uudenlaisen ja innovatiivisen toiminta- ja yhteistyömuodon vaikeiden ongelmien ratkaisuihin eli uuden oppimiseen. Tutkintokoulutus voisi tukea yhteiskunnallisen yrittäjyyden toimintatapaa ja siten edistää innovatiivista oppimista.*

## **Elintärkeä oppiminen**

Oppiminen mahdollisimman laajasti ymmärrettyinä on organismin sopeutumista ympäristöönsä tai oman toimintavan muuttamista ympäristön muokkaamiseksi. Tällainen oppimisen laaja määritelmä ottaa huomioon myös eläinten ja kasvien oppimisen. Kyse on siis muuttuvista toiminnoista, jotka eivät ole biologisesti automatisoituneita tai fysikaalisesti määrättyneitä, kuten refleksit tai raudan sulamispiste. Esimerkiksi linnut, koirat ja kissat oppivat muuttamaan käytöstään kulloisenkin ympäristön mukaiseksi, ja kasvit muuttavat kasvusuuntaansa valon ja veden määrien vaihtelun mukaisesti. (Oppimisen laajasta käsitteestä kasvien ja koneiden oppimisesta ihmisten oppimiseen ks. Wikipedia, 2023.)

Eläinten ja kasvien oppimisen käsittely ylittää käsillä olevan artikkelin rajat, mutta se tuo esille oppimisen elintärkeän merkityksen organismeille. Kyvyttömyys oppia uusia toimintatapoja olosuhteiden muuttuessa voi johtaa organismin vahingoittumiseen tai kuolemaan. Jos lintu ei opi löytämään uusia ruoanlähteitä vanhojen ehtyessä, se menehtyy. Jos ihminen ei ole oppinut uimaan, veden va-

raan joutuminen on hengenvaarallista. Jos yritys ei opi uusia toimintatapoja, se voi hävitä markkinoilta. Mikäli ihmiskunta ei opi toimimaan siten, että ilmaston lämpeneminen hidastuu tai loppuu, odotettavissa on lisääntyviä vaikeuksia. Oppiminen ei ole vain oppivelvollisuuden suorittamista ja muodollisten todistusten hankkimista, vaan se on elintärkeiden tietojen, taitojen ja asenteiden kannalta välttämätön aktiviteetti. Oppiminen on elävälle organismille elintärkeää.

Suppeampi, erityisesti ihmisiin keskittyvä oppimisen määritelmä käsitteellistää oppimisen uusien tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumisena ja käyttöön ottamisena. Tämäkin määritelmä sisältää monenlaisia asioita. Oppimisen ilmiön laajuus tulee esille esimerkiksi siinä, että ei ole olemassa yhtä kaikkia oppimisen muotoja kattavaa teoriaa tai käsitejärjestelmää. Sen sijaan eri tieteissä ja toimialoilla oppimista tarkastellaan eri näkökulmista ja eri intressien kannalta.

- Kasvatustieteessä oppiminen on suurelta osin kasvatuksen tulosta.
- Psykologiassa oppiminen on yksilön kehityspsykologista tarkastelu.
- Sosiaalipsykologiassa ja sosiologiassa oppiminen on suurelta osin lapsuuden ensisijaista ja aikuisuuden toissijaista sosialisatiota.
- Liiketaloustieteessä ja konsultaatiossa oppiminen on oleellisesti yrityksen organisaation kehitystä ja sen toiminnan tehostamista (yrityksen organisaation oppimisesta ks. Ruohotie, 1998, s. 130–142).
- Yhteiskuntien analyysissä ja sosiaalhistoriassa oppiminen on instituutioiden muutosta.

Tämä luettelo on varsin karkeasti yleistävä, mutta uskon, että se tavoittaa jostain oleellista joidenkin tieteenalojen oppimisenäkemyksistä (ks. myös National Research Council, 2000, s. 4).

Nykyisessä yhteiskunnassa uskotaan yleisesti ihmisten ja instituutioiden kehittyvän tai ainakin voivan kehittyä paremmiksi, ja eri tieteenalat ja talouden toimialat esittävät edistävänsä tätä hyvää. Tästä syystä eri toimialoilla on yleensä oppimismyönteinen asenne. Etenkin koululaitoksen, opettajien ja ammattikasvatustajien piirissä on tapana omaksua hyvin oppimis- ja opettamismyönteinen asenne. Usein ihmiset esitetään joustavina, muovautuvina ja muovattavissa olevina olentoina, jotka voivat oppia tai joille voidaan opettaa lähes mitä hyvänsä. Tällainen asenne on luonnollisesti koulujen ja opetus- ja kasvatustilaisuuksien intressissä, koska nämä saavat elantonsa opettamisesta.

Kuitenkin myös esimerkkejä oppimattomuudesta, haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä oppia on helppo löytää. Etenkin lapsuuden ja nuoruuden jäätyä taakse, siis kun siirrytään ensisijaisesta sosialisatiosta toissijaiseen socialisaatioon,



yksilöt tarrautuvat usein totuttuihin tietoihin, käytäntöihin ja asenteisiin. Esimerkiksi uima- tai kielitaidoton, heikosti matematiikkaa tai historiaa oppinut saattaa olla haluton parantamaan näitä taitoja, vaikka hänellä olisi ilmeistä hyötyä näihin liittyvien tietojen tai taitojen oppimisesta. Erilaiset addiktiot ovat tunnetusti tapoja, joista on vaikea oppia pois (ks. Szalavitz, 2023).

## **Yksilöstä yhteiskuntaan**

Oppimista käsitellään useimmiten yksilön oppimisena. Tavallisesti oppimisen paikkana pidetään yksilöä, jonka tiedot, taidot tai asenteen muuttuvat. Yksilön lisäksi myös sosiaaliset ryhmät, organisaatiot, instituutiot (totutut toiminnan ja elämisen tavat) sekä kokonaiset yhteiskunnat voivat omaksua uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Nekin voivat oppia. Toisin sanoen organisaatioiden, instituutioiden ja yhteiskuntien muutokset voidaan mielekkäästi käsitteellistää oppimisena eli ympäristön muutoksiin reagoimisena ja ympäristöön vaikuttamisena (ks. Wenger, 1998). Tällaisen näkökulman vahvuutena on se, että yksilöiden oppiminen esimerkiksi tutkintokoulutuksessa voidaan suhteuttaa organisaatioiden, talouksien ja yhteiskuntien muutoksiin, kehitykseen ja oppimiseen. Voidaan arvioida tutkintokoulutuksen painoarvoa yhteiskuntien ja instituutioiden muutoksessa. Oppiminen voidaan siis mielekkäästi määritellä jatkumoksi, joka alkaa yksilöstä ja päättyy kokonaiseen yhteiskuntaan ja lopulta ihmiskuntaan.

Yksilön oppimisesta on helppo löytää lukuisia esimerkkejä ihmisen kasvussa vauvasta aikuiseksi. Lapsen kasvu avuttomasta vauvasta peruskoulun päättäneeksi nuoreksi sisältää huiman kasvu- ja oppimisprosessin, jonka päättyessä yksilö on omaksunut kielen, suuren osan vallitsevasta kulttuurista, monia käytännön taitoja sekä useita toimintaa suuntaavia asenteita ja tapoja.

Nokian kehitys monialaisesta suomalaisesta yrityksestä 1970- ja 80-luvuilla 1990- ja 2000-luvun globaaliksi kännykkäjätiksi on hyvä esimerkki yritysonginisaation muutoksesta, johon on tarvittu monia innovaatioita ja uusien toimintatapojen omaksumista (Potoroaca, 2022). Toinen esimerkki ryhmän oppimisesta on jalkapallojoukkueen kehittyminen hyvin yhteen pelaavaksi ryhmäksi. Tässäkään tapauksessa osaaminen ja oppiminen ei ole yksilössä, vaan ryhmässä.

Organisaatioiden muodostamat verkostot ja ekosysteemit oppivat, kun ne omaksuvat uusia yhteistyön muotoja, jotka vakiintuvat tavoiksi ja taidoiksi. Nämä mahdollistavat uudenlaisten tuotteiden ja palvelujen tuottamisen (Järvensivu, 2020, s. 167–171). Tässä yhteydessä on kirjoitettu käytäntöjen ja oppimisen yhteisöistä, jotka eivät noudata muodollisten organisaatioiden rajoja. Tällaisten yhteisöjen tarkastelussa, oppimisen sosiaalisessa teoriassa otetaan huomioon useita

oppimiseen vaikuttavia tekijöitä:

- sosiaalinen rakenne, jossa oppiminen tapahtuu
- valtasuhteet, jotka vaikuttavat toimintaan
- toimintaan ja oppimiseen osallistuvien identiteetit
- osallistujien toimijuus, sen resurssit ja rajoitteet
- toiminnan ja oppimisen käytännöllinen konteksti
- asioille annetut merkitykset
- käytännön toiminnan luonne
- osallistuvan yhteisön ominaisuudet (ks. Wenger, 1998, s. 14).

Kuten listasta näkyy, sosiaaliseen oppimiseen kuuluu paljon vuorovaikutuksen muotoja, joissa oppiminen tapahtuu. Laajempi institutionaalinen oppiminen eli kansallisten instituutioiden muutos on tärkeätä yhteiskuntien ja kansantalouksien uudistumisen ja kilpailukyvyn kannalta. Yhteiskuntien ja kansantalouksien uudistumiskykyä on kuvattu esimerkiksi kansallisen innovaatiojärjestelmän käsitteellä (Lundval, 2010).

Samoin kuin yksilöiden, ei pienempien tai suurempien ryhmienkään oppiminen ole itsestään selvää, vaan ryhmät pitäväytyvät mielellään vanhoissa totutuissa tavoissaan. Yhteiskunnilla ja organisaatiolla on tietynlaisia kehityspolkuja, joilta poikkeaminen vaatii erityisiä ponnisteluja. Niin sanotussa funktionaalisessa tyhmyydessä oppimattomat ja perustelemattomat käytännöt muodostavat organisaatioiden kehittymättömän toimintatavan, jossa toisten toimintaa matkitaan ajattelematta asioita sen tarkemmin (Alvesson & Spicer, 2022).

Nokia mainittiin edellä positiivisena esimerkkinä yritystason oppimisesta, mutta sen voi myös esittää esimerkkinä yritystason oppimattomuudesta. Nokia kehittyi nopeasti yhdeksi suurista globaaleista kännyköiden valmistajista, mutta se ei onnistunut olemaan kyllin joustava ja oppivainen. Kun kännyköistä kehittyi kannettavia tietokoneita, niiden valmistus siirtyi Kauko-Itään ja niiden käyttäminen muuttui elämykselliseksi. Itse asiassa Suomen teollisuuden historiaan ja rakenteeseen sopii hyvin se, että Nokiasta jäi kännyköiden valmistuksen jälkeen jäljelle lähinnä kännykkäverkkojen infrastruktuurin valmistus. Suomalainen teollisuus on keskittynyt perinteisesti tuottamaan investointituotteita (koneita ja laitteita teollisuudelle) sekä alkutuotteita muulle teollisuudelle (paperi- ja puunjalostusteollisuus), kun taas kuluttajien tarpeiden huomioiminen ja palvelujen kehittäminen on ollut vähäisempää. Tätä perinteistä linjaa ja polkuriippuvuutta Nokian nykyisen tuotannon rakenne seuraa. Nokian yritysorganisaation oppiminen jäi siis puolitiehen. (Ks. Potoroaca, 2022; Koski, 2016.)

Toisaalta oppimisen ja oppimattomuuden ristiriitaiseen dynamiikkaan (dialektiikkaan) kuuluu se, että joskus on hyvä pitää kiinni hyviksi todetuista käytännöistä. Uudet opit eivät aina tuo parannusta asioihin. Uudet tiedot, taidot ja asenteet voivat myös osoittautua hyvin haitallisiksi: yksilöt ja ryhmät voivat oppia rotuennakkoluuloja, sotaisia asenteita ja ekologisesti kestävämpiä teknisiä ratkaisuja. Sosiaalisten tapojen, organisaatiomuotojen ja instituutioiden muuttamattomuus merkitsee myös yhteiskunnallista vakautta ja ennustettavuutta. Joskus oppimattomuus ja kieltäytyminen uuden oppimisesta voi siis olla viisautta. Uuden oppimisen hyödyllisyyttä, hyödyttömyyttä tai haitallisuutta kannattaa arvioida kriittisesti. Tätä asioiden ja ilmiöiden arviointia voi – oppia.

### **Päivähoidon kehitys oppimisena ja yhteiskunnallisena yrittäjyytenä**

Yllä esitetyt ajatukset oppimisen yksiköistä – yksilöstä ryhmien ja organisaatioiden kautta instituutioihin ja yhteiskuntiin – on varsin abstrakti esitys. Sitä voi kuitenkin selventää historiallisen esimerkin avulla. Tämä historiallinen esimerkki on päivähoiton synty ja kehitys Suomessa 1800-luvun lopulta lähtien. Päivähoidon historiallinen kehitys toimii myös esimerkkinä yhteiskuntaa muuttavasta ja uuden oppimista edistävästä yhteiskunnallisesta yrittäjyydestä.

Osana yleistä koulureformia Suomeen ehdotettiin lasten päivähoiton järjestämistä jo vuonna 1860, mutta ehdotus ei saanut kannatusta. Yksityisiä päiväkotia perustettiin hyväntekeväisyytenä köyhille vuonna 1888. Tarkoituksena oli tarjota päivähoitoapua työssäkäyville äideille sekä ennalta ehkäistä lasten sosiaalisia ongelmia. Nämä päiväkodit levisivät asteittain teollisuuspaikkakunnilta. Ne alkoivat saada valtion tukea vuodesta 1917 lähtien. 1900-luvulla kunnat perustivat päiväkotia, ja ne sisällytettiin valtion budjettiin vuonna 1970. Toimintaa sääntelevää lainsäädäntöä luotiin samassa tahdissa 1900-luvulla (OECD, 2000, s. 19–20.)

Tämän esimerkin kehitys vastanee monia laajoja sosiaalisia innovaatioita. Ne alkavat yksityisinä, paikallisina ja hyväntekeväisyyteen perustuvina aloitteina, joiden leviäminen kestää vuosia ja vuosikymmeniä. Päivähoidon innovaatio oli itse asiassa alusta pitäen käänteentekevä, koska se ehdotti vallitsevan lastenhoitokäytännön radikaalia uudistamista. Sen mukaan lapsia voi hoitaa kodin ulkopuolella. Aloitteella ei ollut alussa laajaa vaikutusta, mutta se levisi vähitellen vuosikymmenten kuluessa koko maahan.

Päivähoito on myös hyvä esimerkki laajasta oppimisen prosessista, jossa oppimista on tapahtunut yksilöiden, organisaatioiden ja instituutioiden tasoilla ja jonka lopputuloksena on ollut kansallisten instituutioiden muutos. Yksilöt ja perheet

ovat oppineet käymään palkkatyössä ja luovuttamaan osan lasten hoitamisen ja kasvatuksen tehtävistä perheeltä (lähinnä äideiltä) ensin yksityisille ja sitten kunnallisille päiväkodeille. Tässä kehityksessä perheiden ja äitien kasvatuksellinen rooli on muuttunut, kun osa näiden tehtävistä on siirtynyt päiväkodeille. Myös päiväkotien työrooli on muuttunut, kun niiden toiminta on kehittynyt. Tapahnut muutos ei kuitenkaan ole poistanut perheiden kasvatustehtävää, vaan vain muuttanut ja rajannut sitä uudella tavalla. Lisäksi päiväkodin ja perheiden kasvatustavustuiden rajat ja sisällöt ovat jatkuvan keskustelun ja joskus myös ristiriitojen kohteena, eivätkä kaikki kannata laajaa julkista kasvatustavustua nykyisinkään.

Organisaatioiden tasolla päivähoitoa on opittu organisoimaan kunnissa ja alueille eri toimijoiden yhteistyönä. Tällä hetkellä päivähoitoa annetaan useissa eri muodoissa: kunnallisena ja yksityisenä palveluna, työnantajan järjestämänä perhepäivähoitona, eri kasvatustavustuiden mukaisesti, eri vuorokauden aikoina ja niin edelleen. Kansallisella tasolla julkinen valta sääntelee ja rahoittaa päivähoitoa ja päivähoito on osa sosiaali- ja työllisyyspolitiikan kokonaisuutta.

Uutena kehityskulkuna ja oppimisen paikkana on keskustelu siitä, miten päivähoito voisi edistää maahan muuttaneiden lasten integraatiota suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan. Monet maahanmuuttajat ovat todennäköisesti tottuneet siihen, että perhe ja äidit huolehtivat lapsista, jolloin laajan päivähoiton instituutio sopii huonosti heidän sosiokulttuuriseen taustaansa. Tämän näkökulman muutos edellyttäisi oppimisen prosessia päivähoiton ja maahanmuuttajaperheiden välillä, kuten suomalaisessa yhteiskunnassa aikaisemmin 1800-luvulta 1970-luvulle.

Päivähoiton innovointi ja laajeneminen on muuttanut suomalaisen yhteiskunnan institutionaalista järjestystä, perheinstituution, julkisen vallan ja muiden organisaatioiden suhteita. Mitä tekemistä sillä on yhteiskunnallisten yritysten kanssa? Yksityiset aloitteet päivähoiton järjestämiseksi olivat itse asiassa yhteiskunnallista ja innovatiivista yrittäjyyttä, vaikka toimijat eivät tietenkään olleet muodollisesti yhteiskunnallisia yrityksiä. Yksi aikalainen kuvasi ensimmäisen yksityisen kansanlastentarhan perustajaa, Hanna Rothmania seuraavasti (Hänninen & Valli, 1986, s. 59–60).

*Tässä hennossa naishahmossa asui uraauurtava henki, joka veisi antaumuksellisella työllä hiljaisuudessa jumalanpelkoa ja hyviä tapoja koko maamme lasten laajaan joukkoon ja lasten kautta lukemattomiin elämän varjopuolen syvissä laaksoissa oleviin koteihin.*

Hanna Rothmanin esimerkki tuo esille yksittäisten aloitteiden voiman, joka voi suotuissa oloissa muuttaa kansallisia instituutioita. Suomalaisen päivähoitojärjestelmän innovointi, kehitys, laajeneminen ja vakiintuminen on hyvä esimerkki kokonaisen yhteiskunnan oppimisprosessista, joka kesti noin sata vuotta. Se on myös esimerkki yhteiskunnallisen yrittäjyyden ja innovoinnin maailmaa muuttavasta vaikutuksesta, koska päivähoitojärjestelmän kehitys alkoi yksittäisistä aloitteista ja yrittämisestä ja laajeni sitten yksityisen päivähoiton vakiintumisen kautta laajaksi julkisen sektorin organisoimaksi ja ylläpitämäksi instituutioksi.

## **Yhteiskunnallisten yritysten ja- yrittäjyyden mahdollisuudet**

Vuosituhanen vaihduttua maailmassa, Euroopassa ja Suomessa on havahduttu monimutkaisiin ongelmiin, joita on vaikea ratkaista. Näiden ongelmien joukkoa on usein käsitteellistetty kestävä kehityksen idealla. Yhteiskuntien toimintaa ja kehitystä voi pitää kestävä, jos se onnistuu jatkamaan elämäänsä tuhoamatta oman toimintansa edellytyksiä. Yhdistyneet kansakunnat ovat määritelleet yhteensä 17 kestävä kehityksen tavoitetta köyhyyden poistamisesta ihmisarvoisen työn ja talouskasvun sekä ekologisen tavoitteiden kautta yhteistyöhön ja kumppanuuteen. (Suomen YK-liitto, 2023.) Kestävä kehityksen tavoitteiden saavuttaminen tarkoittaisi merkittäviä oppimistuloksia, kun yksilöiden, organisaatioiden ja instituutioiden pitäisi oppia uusia tietoja, taitoja ja asenteita (ks. tämän artikkelin alussa olevaa oppimisen määritelmää).

Kuten aiemminkin sosioekonomisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää eri toimijoiden ja sektoreiden (yksityinen, julkinen ja kolmas sektori) aktiiviteettia ja yhteistyötä. Tämä johtuu siitä, että yksittäiset sektorit eivät pysty toteuttamaan ja ylläpitämään kestävästi koko yhteiskuntaa ja taloutta koskevia rakenteellisia muutoksia. Yksi vähemmän käytetty toimija kestävä kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa on yhteiskunnallinen yritys.

Yhteiskunnalliset yritykset ratkovat sosiaalisia tai ympäristöön liittyviä ongelmia luoden samalla taloudellista arvoa. Ne toimivat usein välittäjinä markkinoiden, kansalaistoiminnan ja julkisen sektorin välillä. Toisin kuin lainsäädännön sääntelemä julkinen sektori yritykset ovat vapaampia tuottamaan palveluja ja hyödykkeitä uusin tavoin. Joustava ja aloitteellinen yritystoiminta sisältääkin paljon mahdollisuuksia tarjota ratkaisuja myös hankaliin yhteiskunnallisiin pulmiin. Pyrkimään ratkaisemaan sosiaalisia ja ekologisia pulmia yhteiskunnalliset yritykset ovat myös oppimisen paikkoja ja tuottaessaan uusia toimintatapoja ne oppivat ja saavat aikaan oppimista muissa toimijoissa kuten päivähoiton kehityskäynnin osoittaa.

Yhteiskunnalliset yritykset voisivat siis tehdä osuutensa kestäväen kehityksen mahdollistamiseksi, mutta arvioitaessa niiden mahdollisuuksia kannattaa kiinnittää huomiota niiden institutionaaliseen ympäristöön. Monissa Euroopan maissa yhteiskunnalliset yritykset ovat vahvoja toimijoita sosiaali- ja terveystaloudissa sekä lähiyhteisöjen kehittäjinä. Esimerkiksi Italiassa ja muualla Etelä-Euroopassa osuuskuntamuotoiset yhteiskunnalliset yritykset kuuluvat vanhastaan paikallisiin palvelujen tarjoajiin, ja myös Brittein saarilla yhteiskunnallisilla yrityksillä on vakiintunut asema. Suomessa vakiintuneet hyvinvointivaltion toimijat sekä kolmas sektori ovat paljolti täyttäneet ne tehtävät, joita muissa maissa on annettu yhteiskunnallisille yrityksille. Suomalaisessa institutionaaliosessa rakenteessa ei ole juuri jäänyt tilaa yhteiskunnallisten yritysten toiminnalle. (Nieminen, 2023.) Tämä tilanne saattaa kuitenkin olla muuttumassa, sillä Euroopan unionissa ja Suomessa on laadittu ohjelmia yhteiskunnallisen yrittäjyyden vahvistamiseksi, siihen on ollut saatavilla hankerahoitusta ja Suomessa on kuitenkin syntynyt koko joukko yhteiskunnallisia yrityksiä (Anoschkin & Kainulainen, 2023).

Yhteiskunnan institutionaalinen rakenne mahdollistaa ja rajaa niitä oppimisen mahdollisuuksia, joita yhteiskunnalliset yritykset voivat tarjota. Ottaen huomioon yhteiskunnallisten yritysten nykyisen aseman Suomessa arvioisin, että yhteiskunnalliset yritykset ja yhteiskunnallinen yrittäjyys voisivat ottaa seuraavanlaisia tehtäviä Suomessa lähivuosina:

- Yhteiskunnalliset yritykset ovat joustavampia toimijoita kuin julkinen sektori, koska lainsäädäntö ja muut normit sitovat niiden toimintaa vähemmän. Tästä syystä ne ovat potentiaalisesti hyviä tekemään sosiaalisia innovaatioita. Yksi esimerkki yhteiskunnallisen yrityksen tekemästä sosiaalisesta innovaatiosta on Vamos. Se on yhteiskunnallinen yritys, joka tarjoaa yksilöllisesti räätälöityä tukea syrjäytymisvaarassa oleville nuorille (Vamos, i.a.).
- Yhteiskunnalliset yritykset voivat tarjota palveluja hyvinvointialueille ja osallistua palvelujen kilpailutuksiin. Innovatiivisen potentiaalinsa vuoksi yhteiskunnalliset yritykset voisivat tarjota uudenlaisia palveluja vastaperustettujen hyvinvointialueiden tarpeisiin.
- Yhteiskunnallisen yrityksen voivat vastata paikallisiin tarpeisiin, joita julkinen tai yksityinen sektori eivät ota huomioon. Esimerkin tällaisesta palvelusta tarjoavat maaseudun yhteisölähtöiset yhteiskunnalliset yritykset (Rinne-Koski & Lähdesmäki, 2023).
- Yhteiskunnalliset yritykset voivat tukea alueellista kehitystä eli alueel-

lista institutionaalista oppimista, etenkin jos ne nivoutuvat paikallisten toimijoiden yhteistyön verkostoihin ja työnjakoon.

- Yhteiskunnallinen yrittäjyys eli aktiivinen toimintatapa, joka yhdistää tehokkuutta, sosiaalisia ja ekologisia tavoitteita sekä kaikkia osallistavaa toimintatapaa tehostaisi julkisten ja yksityisten palvelujen toimintaa.
- Yhteiskunnallisten yritysten menestystarinat voivat johtaa alueellisen ja kansallisen politiikan muutoksiin. Toisin sanoen politiikan muutokset voivat lähteä liikkeelle myös alhaaltapäin, kuten päivähoidon historia osoittaa.

Missä määrin edellä luetellut yhteiskunnallisten yritysten kehitysmahdollisuudet tulevat toteutumaan, jää nähtäväksi. Kun yhteiskunnan ja talouden muutoksissa on aina kyse myös oppimisesta, tämä herättää kysymyksen siitä, millainen asema muodollisella koulutuksella voisi olla yhteiskunnallisten yritysten kehityspotentiaalin toteutumisessa. Käsittelen tätä kysymystä artikkelin viimeisessä osiossa.

### **Koulutus ja tutkimukset muutoksen osana**

Yrittäjyysopetusta, jonka tarkoituksena on edistää uusien yritysten syntyä, tutustuttaa opiskelijat yritystoimintaan ja edistää yritysmyönteisiä asenteita, annetaan todennäköisesti muodossa tai toisessa kaikissa Suomen ammattikorkeakouluissa. Mutta yhteiskunnallista yrittäjyyttä käsitteleviä koulutussisältöjä näyttää olevan varsin vähän (ks. Karjalaisen, Kostilaisen, Niemisen ja Pölläsen artikkeli tässä teoksessa).

Edellä totesin, että huolimatta suhteellisen epäedullisesta institutionaalisesta ympäristöstä yhteiskunnalliset yritykset voisivat täyttää hyödyllisiä tehtäviä sekä paikata tavara- ja palvelutuotannon aukkoja. Yhteiskunnallisessa yritystoiminnassa tapahtuu epämuodollista oppimista, mutta sitä voisi täydentää yhteiskunnallisen yrittäjyyden tutkintokoulutus. Yksi esimerkki tällaisesta koulutuksesta voisi olla Karjalaisen, Kostilaisen, Niemisen ja Pölläsen artikkelissa kuvattu suunnitelma yhteiskunnallisen yrittäjyyden ylemmästä AMK-tutkinnosta. Jos yhteiskunnalliset yritykset saavat enemmän kannatusta Suomessa, muodollinen koulutus voisi olla osaltaan tukemassa tätä muutosta.

Ensinnäkin yhteiskunnallista yritystoiminnan sisältöjä käsittelevä koulutus lisäisi opiskelijoiden tietoja tästä yritystoiminnan muodosta. Tällaisia tietosisältöjä ovat esimerkiksi yhteiskunnallisen yritystoiminnan perusmääritelmät, kestävät ja

vastuulliset liiketoimintamallit, osallistavat hallintomenetelmät ja monimuotoisen työyhteisön johtaminen. Toiseksi koulutus voi kehittää opiskelijoissa yhteiskunnallisen yrittäjyyden toimintatapaa riippumatta siitä, tuleeko heistä koskaan yhteiskunnallisia yrittäjiä tai tulevatko he koskaan työskentelemään yhteiskunnallisessa yrityksessä. Yhteiskunnallisen yrittäjyyden toimintatapaan, osaamiseen, asenteisiin ja toimijuuteen kuuluu aktiivinen ja innovatiivinen työasenne, joka ottaa huomioon työskentelyn kestävästä kehitystä tukevat tavoitteet, työn tehokkuuden sekä kaikkien osallistujien osallisuuden tukemisen. Tällaisella asenteella työskentelevät palkkatyössä olevat henkilöt olisivat myös hyviä yhteistyökumppaneita yhteiskunnallisille yrityksille, koska he edustaisivat samoja tavoitteita ja toimintatapaa.

Yleensä on varmaankin niin, että muodollisen koulutuksen rakenteiden ja sisältöjen muuttaminen ei johda yhteiskunnassa sosioekonomisiin muutoksiin, vaan kun koulutusta uudistetaan, tämä tapahtuu etukäteen päätetyn koulutuspoliittisen linjan mukaisesti. Tutkintojen muutokset voivat kyllä olla osa yhteiskunnallista muutosta, mutta oppilaitoksilla ei yksinään ole voimavaroja muuttaa yhteiskuntaa.

Yhteiskunnallisen yrittäjyyden koulutuksen tulevaisuutta pohdittaessa kannattaa kiinnittää huomiota kolmeen seikkaan. Ensinnäkin, vaikka koulutus ei pysty yksinään muuttamaan maailmaa, sille on nykyisin asetettu myös innovaatioita ja uudistuksia koskevia tavoitteita. Itse asiassa on ajateltu sitä suoraan sanomatta, että eivät vain yksilöt, vaan myös organisaatiot ja instituutiot oppivat. Yhdessä koulutusinstituutioiden suhteellisen autonomisen aseman kanssa tämä voi antaa koulutukselle hieman laajempia vaikutusmahdollisuuksia kuin aikaisemmin. Toiseksi, koska koulutusta pidetään nykyisin tärkeänä tuotannon tekijänä, siihen kohdistuu paljon tehokkuusvaatimuksia, jotka haittaavat koulutuksen vapautta ja innovatiivisuutta. Kolmanneksi, pohdittaessa ja suunniteltaessa koulutuksen tulevaisuuden sisältöjä, on tärkeää pitää huolta siitä, että erilaiset näkökulmat ja intressit pääsevät esille koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Opetuksen ja tutkimuksen vapaus ovat tärkeitä liberaalin yhteiskunnan arvoja, joita on vaalittava.



## LÄHTEET

- Alvesson, M., & Spicer, A. (2022). *Dumbhetsparadoxen: Den funktionella dumbhetens fördelar och fallgropar*. Fri Tanke.
- Anoschkin, K., & Kainulainen, S. (2023). Yhteiskunnalliset yritykset Suomessa tilastojen valossa Teoksessa H. Kostilainen & A. Nieminen (toim.), *Yhteiskunnallinen yritys* (s. 55–64). (Diak Työelämä 31). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-420-6>
- Hänninen, S.-L., & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Järvensivu, T. (2020). *Managing (in) Networks: Learning, Working and Leading Together*. BoD - Books on Demand.
- Koski, A. (2016). Palvelutalous selätti teknologiaikonin. Teoksessa J. Parviainen, T. Kinnunen & I. Kortelainen (toim.), *Ruumiillisuus ja työelämä: Työruumis jälkiteollisessa taloudessa* (s. 40–56). Vastapaino.
- Lundvall, B. (2010). *National Systems of Innovation: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Anthem.
- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Nieminen, A. (2023). Talouden, yhteisöllisyyden ja valtasuhteiden ekosysteemi. Teoksessa H. Kostilainen & A. Nieminen (toim.), *Yhteiskunnallinen yritys* (s. 192–205). (Diak Työelämä 31). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-420-6>
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*. OECD. <https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>
- Potoroaca, A. (24.11.2022). Nokia: The Story of the Once-Legendary Phone Maker. <https://www.techspot.com/article/2236-nokia/>
- Rinne-Koski, K., & Lähdesmäki, M. (2023). Yhteisölähtöinen yhteiskunnallinen yritys maaseudun palvelutarjonnan ja asukkaiden hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa H. Kostilainen & A. Nieminen (toim.), *Yhteiskunnallinen yritys* (s. 173–190). (Diak Työelämä 31). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-420-6>
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita.
- Suomen YK-liitto. (20.11.2023). *Kestävä kehitys*. <https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys>
- Szalavitz, M. (20.11.2023). *Seeing Addiction as a Learning Disorder Changes Everything*. <https://basisonline.org/2023/03/17/seeing-addiction-as-a-learning-disorder-changes-everything/>
- Vamos. (20.11.2023). *Vamos auttaa koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevia nuoria*. <https://www.hdl.fi/vamos/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wikipedia. (20.11.2023). *Learning*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Learning>

Heli Korpela ja Titta Riihimäki

## YLEMPIEN AMK-KOULUTUSTEN OPISKELIJOIDEN MONINAISET LÄHTÖKOHDAT

*Moninaisuus on käsite, joka sopii aikaamme. Sillä on usein positiivinen ja suvaitsevainen kaiku. Moninaisuus voi myös olla erilaisuutta, joka tuo mukanaan epäilyksiä. Sen eri ilmenemismuodot edellyttävät niiden aktiivista näkyväksi tekemistä. Yksilöiden moninaisuuden huomioonilla on opiskelu- ja työyhteisöjä vahvistava vaikutus.*

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tarjota ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmistavaa opetusta (L 932/2014, 4. §). Ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijat ovat suorittaneet ammattikorkeakoulututkinnon tai esimerkiksi ammattikorkeakouluja edeltäneen opistoasteen tutkinnon. Ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijat ovat tavallisesti motivoituneita ja kokeneita ammattilaisia, jotka haluavat myös edetä urallaan. Tutkinnon suorittaminen kestää tyypillisesti yhdestä kolmeen vuotta riippuen opiskelijan taustakoulutuksesta, koulutusohjelmasta sekä opiskelijan omasta aikataulusta. (Opetushallitus, i.a.-b.)

Ylempi AMK-koulutus sisältää syvällistä ja käytännönläheistä opiskelua, jossa opiskelijat pääsevät kohdistamaan huomionsa oman alansa asiantuntijuuteen. Tutkinnon suorittaminen vaatii opinnäytetyön tekemisen ja mahdollisesti käytännön projekteihin osallistumista. Nämä voivat liittyä työelämän kehittämiseen ja tutkimiseen. (Opetushallitus, i.a.-b.)

Ylemmän AMK-tutkinnon opinnot suoritetaan usein työn ohessa, jolloin työ- ja perhe-elämän vaatimukset asettavat rajoituksia opiskelulle. Tutkinnon suorittaneet opiskelijat pätevöityvät asiantuntija-, kehittämis- ja johtamistehtäviin (Diakonia-ammattikorkeakoulu [Diak], 2023a). Diakonia-ammattikorkeakoulussa ylemmän AMK-tutkinnon voi suorittaa sosiaali- ja terveystieteiden sekä kirkon ja tulkkauksen alan koulutusohjelmassa. Diak tarjoaa sekä suomenkielisiä ylempiä AMK-koulutuksia että englanninkielisiä master-koulutuksia, jotka toteutuvat pääosin verkko-opintoina. (Diak, 2023b.)

## Moninaisuuden lukuisat muodot

Moninaisuus (diversity, diversity management) on käsitteenä laaja. Yleisemmällä kulttuurisella tasolla se on rinnakkaiseloja sekä erilaisuuden hyväksymistä, kunnioittamista ja arvostamista. Organisaation käytänteiden moninaisuus tarkoittaa vähemmistöissä olevien aseman kohentamista. Moninaisuuskeskustelussa esiintyvät usein monikulttuurisuuden ja tasa-arvokysymysten teemat. Kulttuurisen taustan lisäksi myös yksilön ikä ja sukupuoli(kokemus) sekä perheellisyys ovat moninaisuutta (Murto, 2018; Nytyi, 2018, s. 1, 6–8). Monikulttuurinen ympäristö kehittää kykyä työskennellä ja olla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa (Jaatinen, 2015, s. 25–26, 40.) Timosen (2015, s. 16) mukaan elämme moninaistuvassa, moniarvoisessa ja -kulttuurisessa Suomessa, jossa lähtökohdat koulutuksellisille ja kulttuurisille tasa-arvon kysymyksille ovat erilaisia.

Moninaisuusosaaminen merkitsee muun muassa viestintä- ja kielitaitoa, kriittisen ajattelun hallitsemista ja kohtaamisen taitoa. Vallitsevat arvot ja etiikka vaikuttavat niin yhteiskunnalliseen keskusteluun kuin yksilön tulkintoihin eri kohtaamistilanteissa. (Timonen, 2015, s. 16.) Uusien hyvinvointialueiden keskiössä on yhdenvertaisuuden, ihmislähtöisyyden ja tehokkaiden palvelujen strategioita. Näiden toteutuminen edellyttää päivitettyä tietoa eri väestöryhmistä. Niin ikään uudistetut toimintamallit vaikuttavat tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslain toteutumiseen sukupuolivähemmistöjen ja sateenkaariperheiden kohdalla. (Etelä-Karjalan hyvinvointialue, 2022.)

Moninaisuuden käsite kuuluu Diakin strategian osa-alueisiin. Diak pyrkii vastuulliseen vaikuttamiseen. Se pyrkii arvoillaan huomioimaan moninaisuutta sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. (Diak, 2020.) Esimerkiksi inklusioita eli jokaisen oppilaan oikeutta päästä opetuksen piiriin ei tule toteuttaa pelkästään joitakin määrättyjä opiskeluryhmiä koskien, vaan sen tulee hyödyttää ja koskettaa opiskelijayhteisöä kauttaaltaan. (Pesonen & Nieminen, 2021.) Yhteisön on mahdollista hyötyä yksilöiden moninaisuudesta. Jotta hyöty saavutettaisiin, tarvitaan keskinäistä kunnioitusta yhteisön kaikkien osapuolten kesken. (Järvi-lehto & Byman, 2021.) Hyödyllistä ja uutta rakennettaessa voi kunnioitus ilmetä esimerkiksi ylemmän AMK-koulutuksen opiskelijoiden yhteisen oppimistehtävän tekemisessä.

## **Ylempien AMK-koulutusten opiskelijoiden moninaisuuden määrittelyä**

Opiskelijoiden moninaisuus merkitsee sitä, että jokainen opiskelee omasta taustastaan käsin, omine tarpeineen. Moninaisuus koostuu useista eri osa-alueista, kuten omasta elämäntilanteesta, aiemmasta osaamisesta, kyvykkyydestä, oppimistyylistä sekä henkisistä ja fyysisistä haasteista. Nämä yhdessä luovat kehyksen opiskelemiseen ja toisaalta rajaavat käytettävissä olevaa aikaa ja voimavaroja. (Tampereen yliopisto & Tampereen ammattikorkeakoulu, 2023.) Erilaisista lähtökohdista tulevat opiskelijat lähestyvät usein opiskelua, oppimista ja opiskeluyhteisöön kiinnittymistä eri tavoin ja heillä voi ilmetä joskus epärealistisiakin odotuksia opinnoille (Nytyti, 2018, s. 1–12).

Monet muistanevat ajan, kun pulpetit olivat luokka-asetelmassa ja opettaja puhui monologiaan oppilaiden edessä. Kokeisiin valmistauduttiin opettelemalla tekstit ulkoa, minkä jälkeen koesuoritus tehtiin yksin. Muistiinpanoja ei sallittu, eikä tarjolla ollut opiskelijakollegan sparrausta. Nykyisin on tavallista, että opiskelija saa jo alussa tehtäväkseen perehtyä, millainen oppija hän itse on. On mahdollista, että opiskelijan aiempi kokemus omasta oppimistyylistä ja luontaisimmista tavoista oppia muuttavat muotoaan (Elomaan koulu, i.a.).

Kognitiivisessa teoriassa oppijaa tarkastellaan ajattelevana, ymmärtävänä ja ympäristönsä jäsentävänä yksilönä. Suuntausta on kehitetty kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppiminen on aktiivista toimintaa. Tällöin oppija on avainasemassa, mutta hänen ympärillään on muita, jotka voivat auttaa malleina toimien, tukien ja ajatustyöhön haastaen. (Vainionpää, 2006, s. 30.)

Opiskelu on työtä. Se on aktiivista, tavoitteellista ja pitkäjänteistä toimintaa. Opiskelukyky on opiskelijan työkykyisyyttä, joka koostuu monista toisiinsa vaikuttavista osatekijöistä. (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö [YTHS], 2022a.) Opiskelijan yksilöllisten voimavarojen sekä ympäristötekijöiden vuorovaikutus määrittää opiskelijan toimintakyvyn. Toimintakyky suhteutetaan opiskelun vaatimuksiin ja opinnoista selviytymiseen, joista jälkimmäinen sisältää opintojen sujuvuuden, etenemisen ja kiinnittymisen sekä opiskelijan hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia. Biopsykososiaalisen terveystieteiden mukaan moniulotteisen opiskelukyvyn merkittäviä osa-alueita ovat opintojen hallinta, opinnoissa jaksaminen ja osallistuminen oppilaitosyhteisön toimintaan. (Korkeamäki ym., 2023, s. 13.)

Opiskelu on yhä useammalle opiskelijalle toistuvasti jossain määrin stressaavaa (Honkanen, 2022, s. 25–26; Honkanen & Kempe-Hakkarainen, 2022; Moilanen ym., 2020; Määttä ym., 2021). On todettu, että työssään fyysisesti, henkisesti ja sosiaalisesti hyvinvoiva ihminen saavuttaa parhaan suorituskykynsä. Hyvin-

vointia tuottavilla toimintamalleilla, kuten liikunnalla, musiikilla tai opiskelulla, on yksilöstä riippuen vaihteleva vaikutus. (Juuti & Vuorela, 2015, s. 85; YTHS, 2022a.)

Maisterivaiheen korkeakouluopiskelijoiden on havaittu hyödyntävän stressinhallintakeinoina muun muassa ajanhallinnan menetelmiä, sosiaalisista suhteista huolehtimista, opintojen edistämistä, itsensä tsemppaamista ja myönteisen asenteen ylläpitämistä (Moilanen ym., 2020). Kuormituksesta palautumisen kannalta olisi tarkoituksenmukaista, että opiskelija viettäisi myös aktiivista vapaa-aikaa. Jokaisella tulisi olla tarpeeksi haastavaa tekemistä, jossa oppimisen seurauksena olisi mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin ja uppoutumiseen eli niin sanottuun flow-tilaan. Taidonhallinta palautumisen keinona merkitsee itsensä tietoista altistamista uudelle sekä halukkuutta kehittää omia tietoja ja taitoja. Uuden oppimisen vaatiman ponnistelun seurauksena syntyy voimavaroja. Työ- ja vapaaajan kuormituksessa on tarkoituksenmukaista löytää tasapaino siten, että toisessa niistä olisi kevyempää silloin, kun toisessa on erityisen haastava vaihe meneillään. (Virtanen, 2021, s. 109–116.) Näin opiskelu voi lisätä hyvinvointia, vaikka se vaatii aikaa ja voimia toisella elämän osa-alueella, ja tukea esimerkiksi työssä jaksamisessa tai vaikeassa elämäntilanteessa.

Ajatusrakennelmana voisi toimia ”kun kerran pystyn tähän, niin miksen pysyisi tuohonkin”. Opinnoissa edistyminen tai menestyminen voikin parhaimmillaan rakentaa itseluottamusta ja korjata aiemmin syntyneitä vaurioita. Kaiken kaikkiaan hyvinvointi lisää opiskeluun kiinnittymistä, aktiivisuutta ja merkityksellisten ihmissuhteiden syntymistä oppilaitoksessa. Opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja voidaan kehittää myös eri opintojaksojen aikana, ja tarve tälle on myös kasvamassa (Moilanen ym., 2020; Määttä ym., 2021). Onnelliset opiskelijat näyttävät olevan muita nopeampia ja parempia oppijoita (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 18–19; Määttä ym., 2021).

Opiskelun aikana ilmeneviä haasteita tunnistetaan yhä kattavammin ja varhaisemmin, ja tietoisuus näistä ongelmista on lisääntynyt. Tämän päivän opiskelijat ovat myös avoimempia vaikeuksistaan. (Nyyti, 2018, s. 2; Sivistystysalari, 2022.) Yleisimpiä oppimishaasteita ovat lukivaikeus, matemaattisten aineiden hankaluudet, kielelliset erityisvaikeudet, hahmotusongelmat sekä aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt (Nyyti, 2018, s. 2). Keskittymiskykyäänkin voi harjoittaa. Esimerkiksi ADT-häiriö ei ole pysyvä olotila. (YTHS, 2022b.)

Kansaneläkelaitoksen rahoittaman Mielenterveys ja opiskelu -tutkimushankkeen mukaan korkeakouluopiskelijat, jotka ovat raportoineet mielenterveysongelmista, harkitsevat muita opiskelijoita useammin opintojensa keskeyttämistä. He

kokevat myös yksinäisyyttä. Muihin opiskelijoihin verrattuna heillä on enemmän oppimiseen liittyviä vaikeuksia, opintouupumusta ja hankaluutta saada opiskelusta riittävä ote. Kuormitusta aiheuttavia seikkoja ovat opintojen vaativuustason kasvaminen ja mahdolliset muutokset elämäntilanteessa. Toimintakyvyn vaihtelut opintojen aikana saattavat hankaloittaa avun piiriin hakeutumista. Koska mielenterveysongelmat ovat yleisiä, on opiskelijan avuksi kehitetty muun muassa vertaistukea, valmennuksia ja tuetun opiskelun ja stressin hallinnan malleja. Opiskelijaohjaus vaikuttaa myönteisesti sekä opintoihin että mielenterveysoireiluun. (Korkeamäki ym., 2023, s. 10–13, s. 53–55.)

Kuka tahansa opiskelija saattaa opintojensa aikana esimerkiksi kokea jonkin äkillisen tapahtuman, joka järkyttää ja häiritsee arjen toimintakykyä, jolloin oppilaitoksen joustavat opiskelu- ja ohjausjärjestelyt ja tuki ovat tarpeen. (Pesonen & Nieminen, 2021.) Opiskeluhuollon saatavuus on parantunut korkeakouluopiskelijoilla vuodesta 2021 alkaen, jolloin palveluja yhtenäistettiin ja ammattikorkeakouluopiskelijat siirtyivät kunnallisesta opiskeluhollosta osaksi Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiötä (Kansaneläkelaitos, 2021).

### **Moninainen opiskelija oppilaitoksessa**

Opiskelijan moninaisuuden huomioiminen on tärkeää, jotta koulutusympäristö voisi toimia mahdollisimman inklusiivisesti ja tasa-arvoisesti. Aito vuorovaikutus mahdollistaa opintojen onnistumisen (Tourunen, 2022). Oppilaitoksen on taroituksenmukaista selvittää opiskelijoidensa taustaprofiilit, jotta opetus ja ohjaus vastaisivat mahdollisimman kattavasti opiskelijoiden tarpeisiin (Saari, 2018, s. 28; Tourunen, 2022). Esimerkiksi perheelliset ja varttuneemmat opiskelijat, joita ylempien AMK-tutkintojen opiskelijoista suuri osa on, arvostavat yksin asuvia ja nuoria opiskelijoita enemmän yksilötehtäviä ja itsenäistä, ohjaamatonta työskentelyä. He myös yleisemmin haluaisivat käyttää opiskeluun enemmän aikaa. (Saari, 2018, s. 23.) Opiskelussa koettu vaihto- ja käyttöarvo on verrannollinen opiskelun merkityksellisyyden ja motivoitumisen kokemuksiin. Opiskelijan valinnat ja toiminta pohjautuvat hänen yleisorientaatioonsa, jonka kautta hänen tavoitteensa ja motivaationsa ovat ymmärrettävissä. (Korhonen, 2005, s. 56–58.)

Moninaisuusosaaminen näyttäytyy toimijuutena, jossa yhdistyvät käsitteellinen osaaminen, viestintä- ja kielitaidot, kohtaamisen taito ja kriittinen ajattelu (Timonen, 2015, s. 15). Moninaisuuden huomioimisen perusta on opiskelijoille yhteisten asioiden tunnistamisessa. Samat asiat edistävät moninaisten opiskelijoiden etenemistä opinnoissa. (Tourunen, 2022.) Taulukossa 1 on eriteltynä opiskelijoiden moninaisuuden huomioimista edistäviä toimenpiteitä.

Taulukko 1. Moninaisuuden huomioiseksi tehtävät toimenpiteet

<p><b>Opintojakson laajuuden varmistaminen.</b> Opintojakson vaatiman ajankäytön hahmotteleminen auttaa opettajaa tarkistamaan, että opintojakso on suoritettavissa tavoitellun opintopistemäärän puitteissa. Samalla opettaja osoittaa opiskelijalle opintojakson olevan suoritettavissa. Tämä voi tukea pystyvyyden tunnetta ja vähentää kokemusta psyykkisestä kuormasta (ks. esim. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, i.a.).</p>
<p><b>Opinnot hallituin osin joustavat.</b> Opintojakson sisällön selkeä esittäminen ja tehtävien palautusten määräajat tukevat opiskelijan oman ajankäytön suunnittelemista. (Pesonen &amp; Nieminen, 2021). Oppimistehtäviä voidaan vaihtoehtoisesti tehdä ryhmissä tai yksin (Nyyti, 2018, s. 1–12).</p>
<p><b>Vaihtelevuus opetusmenetelmissä ja tehtävänannoissa.</b> Kyseisillä tekniikoilla kunnioitetaan opiskelijoiden erilaisia tapoja oppia ja kommunikoida, ja pyritään samalla tarjoamaan jokaiselle jotakin (Korhonen ym., 2023).</p>
<p><b>Arviointimenetelmien selkeys ja vaihtelevuus.</b> Moninaiset oppimisen tavat näyttäytyvät hyväksyttävinä ja tulevat arvioinnissa nähdyiksi ja tunnistetuiksi (Pesonen &amp; Nieminen, 2021).</p>
<p><b>Opintojaksojen yhdenmukaiset rakenteet läpi opintojaksojen.</b> Muuttomattomia ja yhteneväisiä rakenteita (esimerkiksi virtuaaliset oppimisympäristöt) ylläpidettävä. Näillä vahvistetaan opiskelijoiden yhdenvertaisuutta ja palvelun saavutettavuutta. Työn hallinnan tunne ja motivaatio kasvavat. (Moilanen, 2018, s. 13–15.) Oppimistulosten parantuminen ja työskentelyn nopeutuminen kannustavat jatkamaan.</p>
<p><b>Opetusmateriaalien selkeys.</b> Selkeä kielenkäyttö, tutut fontit ja kontrastit sekä asian ja etenemisen jaottelu helpottavat opiskelun etenemistä (Pesonen &amp; Nieminen, 2021).</p>
<p><b>Opetusmateriaalien syrjimättömyys.</b> Opetusmateriaalin ei tule välittää ennakkoasenteita, stereotypioita tai suosia määrättyjä ominaisuuksia (Junnila ym., 2023, s. 39).</p>
<p><b>Pienryhmätyöskentely.</b> Ryhmässä tietoa on mahdollista reflektoida yhdessä. Tämä voi edistää ymmärrystä ja syventää oppimista. Ryhmätyöskentely tarjoaa myös vertaistukimahdollisuuden. (Nyyti, 2018, s. 1; Pesonen &amp; Nieminen, 2021.)</p>
<p><b>Tehokkaat ja tarkoituksenmukaiset kontaktiopetuskerrat.</b> Yhteiselle työskentelylle varatun ajan arvostaminen ja sen maksimaalinen hyödyntäminen (Korhonen ym., 2023).</p>

<p><b>Videot ja muut tallennetut kontaktiopetukset.</b> Opetukseen voi palata itselle sopivana ajankohtana (Nyyti 2018, s. 1). Tallenne tosin rajoittaa vuorovaikutuksellisuutta.</p>
<p><b>Koulutusympäristön ja -materiaalien esteettömyys.</b> Opiskelu mahdollistetaan kaikille (Opetushallitus, i.a.-a).</p>
<p><b>Yksilöllisten, oppimista tukevien erityisjärjestelyiden tarpeen määrittäminen ja kirjaaminen.</b> Opiskelijalle myönnettyt erityisjärjestelyt, kuten pidennetty tenttiaika, tulisi kirjata niin, ettei opiskelijan tarvitse toistuvasti esittää todistuksia tarpeestaan ja anoa tukitoimia (Nyyti, 2018, s. 2–4).</p>

Usein opiskelijat näyttävät toivovan enemmän yksilötyönä toteutuvia opintoja, lähinnä opintojen aikataulutusten sujuvoittamiseksi. Yksilötyötoiveiden syitä voivat olla opiskelijan rajalliset voimavarat tai haluttomuus orientoitua uusiin opiskelijakollegoihin. Voidaan kysyä, miksi ryhmätyöskentelyä sitten tarjotaan useissa korkeakouluissa edelleen. Parhaimmillaan pienryhmätyöskentelyssä korostuvat jokaisen yksilön terävimmät vahvuusalueet, jotka tuodaan yhteiseen käyttöön. Yksi huolehtii aikataulusta, toinen pitää huolen tasapuolisesta työnjaosta, kolmas taitaa kriittisen ajattelun, ja neljäs kirjoittaa tehtävän kriteerien mukaisesti puhtaaksi.

Hybridi- ja etäopinnot ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että opiskelijajayhteisön sosiaalisuuden muodot ovat suppeampia kuin entisajoille tyypillisissä lähiopinnoissa. Saatetaan muistella lähiopintoja, jolloin oli mahdollista istua pitkien pöytien äärellä lounaasta nauttien, yleistä hälinää kuunnellen ja erilaisiin juttutuokioihin osallistuen. Tämänkaltaisissa tilanteissa toisiin tutustuminen on tapahtunut miltei itsestään, ja kohtaamisten lomassa on ollut vaivatonta luoda positiivinen mielikuva opiskelijakollegoistaan tai mahdollisesti muuttaa luomaansa ennakkokäsitystä toisesta. Toisaalta rauhaa hakeva opiskelija on voinut viettää taukoaan itsekseen tai keskittyä yhteen tai kahteen juttukaveriin pienemmässä pöydässä. On lohdullista, että kohtaamisen kokemuksia ilmenee myös etäopinnoissa, joissa esimerkiksi opettajien säätämät, satunnaisesti valikoidut pienryhmätyöskentelyt ovat tyypillisiä menetelmiä useissa opintokokonaisuuksissa. (Vrt. Riihimäki, 2022; Vilkmán, 2020.)

Verkkovälitteisissä etäopinnoissa opiskelijaryhmä toimii omilla kasvoillaan virtuaalialustalla, ja vapaa-aikana ryhmän jäsenet voivat mihin kellonaikaan tahansa vahvistaa yhteyksiä toisiinsa esimerkiksi mobiililaitteen viestintäsovellusten välityksellä. Opintotehtävän edetessä mahdollistuu myös yksityiselämän puolelle ulottuva yhteinen vuoropuhelu, jossa keskustellaan muustakin kuin opintojen



haasteista ja onnistumisen kokemuksista. Kun jokaisen opiskelijan yksilöllisyys tiedostetaan ja huomioidaan ja heidän osallisuuden tunnettaan ja sitä kautta opiskelumotivaatiota vahvistetaan, rakentuu todennäköisesti ajatus: ”tämä opiskelu on minua varten, minä pystyn tähän, olen tervetullut näiden opintojen pariin”. On hyvin mahdollista, että tämänkaltaisissa puitteissa opiskeluhuvinvointi pääsee kehittymään.

## **Ylempien AMK-koulutusten opiskelijoiden kokemuksia moninaisuuden huomioimisesta**

Diakin ylempien AMK-koulutuksen opiskelijan opinnäytetyön osana tehtiin kyselytutkimus, jossa kartoitettiin, miten ylempien AMK-koulutusten opiskelijoiden moninaisuus otetaan huomioon Diakin ylempien AMK-koulutusten oppimisympäristössä. Kysely lähetettiin kaikkiaan 76:lle Diakissa vuonna 2023 ylempää AMK-tutkintoa suorittavalle opiskelijalle. He suorittivat tutkintoaan pääsääntöisesti verkko-opintoina. Kyselyyn vastasi 31 opiskelijaa eli noin 41 % kyselyn saaneista.

Tätä artikkelia varten tutkimustuloksia on tarkasteltu teoriasidonnaista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, s. 15) ja teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajarvi, 2012, s. 96) hyödyntäen. Kyselyaineistosta päädyttiin valikoimaan vastaukset, jotka soveltuvat kahteen niistä teemoista, joita esitellään Taulukossa 1. Näitä ovat opintojakson laajuuden varmistamisen (ajankäytön hahmottaminen) ja pienryhmätyöskentelyn teemat. Kyselyn vastaukset soveltuivat vain teemoihin opintojakson laajuuden varmistaminen (ajankäytön hahmottaminen) ja pienryhmätyöskentely. Kyselyn vastauksista ilmeni useissa kohdissa viitteitä tähän artikkeliin kootun teoreettisen tiedon lisäksi Rannan (2023) esittelemään Krausen ja Coatesin kiinnittymisen osa-alueiden malliin, jonka osa-alueet toteutuessaan vahvistavat opiskelijan hyvinvointia (Ranta, 2023, s. 16–17).

Kyselyn vastanneista opiskelijoista 52 %:lla on ylempiä AMK-opintoja edeltäneistä opinnoista kulunut aikaa kuusi vuotta tai enemmän. Kotona asuvia, alle 18-vuotiaita lapsia on merkittävästi yli puolella (68 %) kyselyyn vastanneista opiskelijoista. Likertin asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) mitattuna kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat opintojen aloitusvaiheessa kokeneet olevansa motivoituneita tai täysin motivoituneita (ks. Likertin-asteikosta esimerkiksi KvantiMOTV, 2007). Kokemus oman oppimistyylin tuntemisesta opintojen aloitusvaiheessa on ollut vallitsevasti hyvällä tasolla. Opintojakson laajuuden varmistamiseen liittyviä tuloksia saatiin ylempien AMK-koulutusten opiskelijoille tehdystä kyselystä seuraavasti:

- Luento- ja ohjattujen opintojen lisäksi 81 % opiskelijoista käyttää itselliseen opiskeluun alle 15 viikkotuntia, kun taas 19 % opiskelijaa kuluttaa niihin yli 15 viikkotuntia.
- Opintojen ohella ainakin 31 viikkotuntia töitä tekee 74 % opiskelijoista.
- Vapaa-aikaa jää opinto- tai työpäivän päätteeksi vähän tai liian vähän yli puolella opiskelijoista (58 %).
- Viikonloppuisin 61 % opiskelijoista kokee palautumisen tason olevan kuitenkin vähintään hyvällä tasolla. Palautumista eniten edistäviä tapoja ovat pääsääntöisesti ulkoilu ja erilaiset liikuntalajit (71 %) sekä perhe (48 %).
- Opinnoissa etenemistä on joutunut hidastamaan 32 % opiskelijoista. Tyypillisimmät syyt opintojen hidastamiselle ovat vallitseva perhetilanne tai sen äkilliset muutokset, opintojen vaativuus sekä oma terveydentila. Vastaa- jista 58 % on kuitenkin edennyt opinnoissaan määräajassa.

Kyselyn vapaassa tekstikentässä kysyttiin ylemmän amk-tutkinnon opiskelijan pysymistä opintosuunnitelmassa. Opintosuunnitelmassa pysymistä ovat eniten auttaneet realistinen suhtautuminen siihen, mitä opiskelu vaatii, suunnitelmallinen ajankäyttö, vapaapäivät ja -jaksot töistä, perheen ja työnantajan joustaminen sekä motivaatio.

Pienryhmätyöskentelyn näkökulmasta kyselyn vastauksista nousi esiin seuraavia seikkoja. Parin kanssa ja ryhmässä tapahtuvaa työskentelyä kyselyyn vastanneet ylemmän AMK-tutkinnon opiskelijat pitivät tavallisesti mieluisana.

- Opiskelijoista 81 % ilmoittaa olleensa mukana mieluisissa pari- tai ryhmätyötiimeissä.
- Opiskelijoista yhteensä 74 %:n mukaan omat vahvuudet ovat tulleet ryhmässä esiin hyvin tai erinomaisesti.
- Opiskelijoista 65 % pitää opiskelijakollegoilta saamaansa vertaistukea hyvänä tai erinomaisena, mutta 23 % ei ollut asiasta samaa eikä eri mieltä.
- Opiskelijoista 61 % on sitä mieltä, että pystyy tarjoamaan hyvää tukea opiskelijakollegoilleen, mutta 25 % ei ole asiasta samaa eikä eri mieltä.
- Kokemus yksilöllisten ominaisuuksien huomioimisesta Diakissa on opiskelijoista noin kolmanneksesta (29 %) hyvällä tasolla, mutta kyselyyn vastanneista opiskelijoista suurimman osan (45 %) muodostavat opiskelijat, jotka eivät ole väittämästä samaa eivätkä eri mieltä.

Kyselyn viimeisessä osiossa vastaajalla oli mahdollisuus ilmaista Diakin opiskelijana ajatuksiaan vapaasti kirjoittamalla. Kyselyn vapaa sana -kohtaan vastaajia oli yhteensä 14/31 (45 %). Vastaajista puolet (50 %) ilmaisi tyytyväisyyttään pääasiassa opetukseen sekä opettajien ja opiskelijoiden keskinäiseen ilmapiiriin mutta myös esimerkiksi Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön toimintaan.

*Diakissa oppimisilmapiiri on erityisen hyvä, niin opettajien kuin opiskelijakollegoiden taholta.*

*Laadukas opetus, hieman enemmän joustoa voisi olla ja mahdollisuus tehdä opintoja myös omaan tahtiin.*

*Ryhmä- ja paritehtävät sekä oma ryhmä (myös omaan tahtiin opiskeleville) erityisen tärkeitä silloin kun kaikki opinnot etänä.*

*YTHS on ollut tosi hyödyllinen.*

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 64 % antoi kehittävää palautetta. Se käsiteli pääasiassa oppijuutta ja opetusta, tehtävänantoja, prosesseja, ohjausta ja kursien sisältöjä.

*Opinnoissa pitäisi huomioida ihmisten erilainen oppijuus, jota ryhmätyöt eivät tällä hetkellä tue ollenkaan.*

*...hieman enemmän joustoa voisi olla ja mahdollisuus tehdä opintoja myös omaan tahtiin.*

*Useilla muilla ammattikorkeakouluilla tehtävänannot ovat olleet paljon selkeämpiä ja opiskelu oppimisolustalla huomattavasti sujuvampaa.*

*Opinnäyteprosessin aloitukseen enemmän konkreettista tukea; nyt aloitettiin ”vauhdista”, ja oletettiin, että opinnäytetyösuunnitelma on valmis. Tehtävien ohjeistukset ovat olleet valitettavan monitulkintaisia ja välillä jopa ristiriitaisia.*

## Moninaisuus voimavarana

Opiskelijoiden moninaisuus rakentaa osaltaan oppimisympäristön rikkautta ja mahdollistaa erilaisuuden ymmärtämistä. Opiskelijoiden ja opettajien keskuudessa vallitseva suvaitsevuuden ja ymmärryksen ilmapiiri kannustaa moninaisuuden esiin tuomiseen ja rohkaisee hyödyntämään sitä. Moninaisuus on voimavara. Kaikilla yhteisön jäsenillä on annettavaa yhteiseen oppimiskokemukseen, jolloin jokainen voi oppia uusia asioita toisen ihmisen kautta.

## LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2023a). *Mihin tutkintoni työllistää?* <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/urasuunnittelu/mihin-tutkintoni-tyollistaa/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2023b). *YAMK-tutkinnot*. <https://www.diak.fi/hakeminen/koulutukset/yamk/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2020). *Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Diakonia-ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2021–2024*. <https://okm.fi/documents/1410845/3992275/DIAK+ammattikorkeakoulu+sopimus+2021-2024.pdf/42630e80-14a3-f4f5-c499-5cfe32b633c4/DIAK+ammattikorkeakoulu+sopimus+2021-2024.pdf?version=1.1&t=1611922883290>
- Elomaan koulu. (i.a.). *Oppimistyyliä. Vinkkejä opiskelutekniikoihin*. Saatavilla 19.10.2023 <https://peda.net/hirvensalmi/elomaan-koulu/yl%C3%A4koulu/oppiaaineet/oppilaan-ohjaus/7-luokka/oppimistyyli2>
- Etelä-Karjalan hyvinvointialue. (2022). *Setan tavoitteet hyvinvointialueille*. <https://www.ekhva.fi/wp-content/uploads/2022/04/Sateenkaari-ihmiset-hyvinvointialueilla-Setan-ja-sateenkaarinuorten-perheiden-ja-seniorien-tavoitteet-pakattu.pdf>
- Jaatinen, K. (2015). Työorganisaatioiden moninaisuus ja moninaisuusjohtaminen – katsaus käsitteen ja tutkimuksen kehittymiseen. Teoksessa L. Timonen, J. Mäkelä & A-M. Raivio (toim.), *Moninaisuus on hyvän työyhteisön ominaisuus* (s. 25–43). (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 213). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-410-7>
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (i.a.). *Oppimista tukevat työkalut*. Saatavilla 24.11.2023 <https://oppi-materiaalit.jamk.fi/oppijantyokalut/verkko-opiskelun-taidot-2/ajankaytto-ja-aikatauluttaminen/>
- Junnilla, T., Nakari, N., & Routasydän, S. (2023). *Miten lisää miessairaanhoidattajia* [AMK-opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2023052212934>
- Juuti, P., & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi* (5. uudistettu painos). PS-Kustannus.
- Järvilehto, L., & Byman, T. (1.7.2021). Entä jos työskentelisimme enemmän erilaisten ihmisten kanssa? Aalto Ventures Program. <https://www.aalto.fi/fi/yrittajyys-ja-innovaatiot/enta-jos-tyoskentelisimme-enemman-erilaisten-ihmisten-kanssa>
- Honkanen, P. (2022). Korkeakouluopiskelijoiden stressi. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus [AMK-opinnäytetyö, LAB ammattikorkeakoulu]. LAB University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2022080819402>
- Honkanen, P., & Kempe-Hakkarainen, T. (19.8.2022). Stressi korkeakouluopiskelijoiden elämää hallitsevana ilmiönä. (LAB Focus blog). LAB University of Applied Sciences. <https://blogit.lab.fi/labfocus/stressi-korkeakouluopiskelijoiden-elamaa-hallitsevana-ilmiona/>

- Kansaneläkelaitos. (5.1.2021). *Opiskelijoiden terveydenhuolto mullistui vuoden alussa – mikä kaikki muuttui?* (Elämässä). Kansaneläkelaitos. <https://elamassa.fi/opiskelu/opiskeluterveydenhuolto-mullistui-vuoden-2021-alussa/>
- Korhonen, V. (2005). Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 55–74). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6481-8>
- Korhonen, V., Pesonen, H., Ketonen, E., Hangelin, S., Inkinen, M., & Toom, A. (31.7.2023). Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka 1/2023*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/07/31/korkeakouluopiskelijoiden-opintoihin-kiinnittymisen-ja-hyvinvoinnin-haasteet-pandemia-ajan-etaopiskelussa/>
- Korkeamäki J., Parkkila M., & Poutiainen E. (2023). *Toisen ja korkea-asteen opiskelijoiden mielenterveysongelmien yhteys koettuun opintosuoriutumiseen, sosiaaliseen hyvinvointiin sekä tuen hakemiseen ja saamiseen*. (Sosiaali- ja terveysturvan raportteja 26, 2023). Kansaneläkelaitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023021026811>
- KvantiMOTV. (18.2.2007). *Mittaaminen: Muuttujien ominaisuudet*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. <https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-Kustannus.
- Moilanen, S., Lindroos, E., Tolvanen, A., Sevón, E., Autio, L., & Rönkä, A. (2020). Mobiilipäiväkirjatutkimus korkeakouluopiskelijoiden päivittäisestä opiskeluun liittyvästä stressistä ja stressinhallintakeinoista. *Psykologia* 55 (6), 444–462.
- Moilanen, T. (2018). *Virtuaalisen oppimisympäristön käyttö* [Pro gradu, Vaasan yliopisto]. Vaasan Yliopisto. [https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/9400/osuva\\_8174.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/9400/osuva_8174.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Murto, V. (2018). *Opiskelijoiden monet muutokuvat tutkimustiedon valossa. Seminaariesitys 28.11.2018*. OTUS, Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. <https://www.nyyti.fi/wp-content/uploads/2018/11/OTUS-28.11.2018.pdf>
- Määttä, S., Asikainen, H., & Karajavuori, N. (5.5.2021). Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja tukemassa. *Yliopistopedagogiikka, Journal of University Pedagogy*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/05/05/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointia-ja-opiskelutaitoja-tukemassa/>
- Nyyti. (2018). *Ryhmätyöskentelyn yhteenvetoa. OPHY-verkostopäivä 28.11.2018: Moninaisuus opiskeluyhteisöissä*. <https://www.nyyti.fi/wp-content/uploads/2018/12/Ryhma%CC%88tyo%CC%88skentely.pdf>
- Opetushallitus. (i.a.-a.). *Esteettömyys, saavutettavuus ja oppimisen tuki*. Saatavilla 24.11.2023 <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/esteettomyys-saavutettavuus-ja-oppimisen-tuki>
- Opetushallitus. (i.a.-b.). *Opintopolku. Ammattikorkeakoulututkinnot*. Saatavilla 5.10.2023 <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/ammattikorkeakoulututkinnot>
- Pesonen, H. & Nieminen, J. H. (2021). *Huomioi oppimisen esteet: Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa* [teoksen lisämateriaali]. PS-kustannus.
- Ranta, M. (2023). *Yliopisto-opintoihin kiinnittyminen pandemia-aikana* [Pro gradu, Itä-Suomen yliopisto]. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20230354>
- Riihimäki, T. (8.6.2022). Etävuorovaikuttaminen vaatii erilaisia taitoja. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022050933834>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. Teoksessa Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/>

- Saari, J. (2018). *Opiskelijoiden elämäntilanteet ja niiden esiintyvyys eri koulutusaloilla. EUROSTUDENT VI –tutkimuksen artikkelisarja.* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018, 17). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-563-1>
- Sivistysala ry. (9.11.2022). *Korkeakoulut tunnistavat ja tunnustavat opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet – ratkaisuja etsitään yhdessä.* <https://www.sivista.fi/uutiset/korkeakoulut-tunnistavat-ja-tunnustavat-opiskelijoiden-hyvinvoinnin-haasteet-ratkaisuja-etsitaan-yhdessa/>
- Tampereen yliopisto & Tampereen ammattikorkeakoulu. (15.9.2023). *Moninaisuus opetuksessa.* <https://www.tuni.fi/tlc/arki/moninaisuus/>
- Timonen, L. (2015). Moninaisuus – Hyvän työyhteisön ominaisuus? Teoksessa L. Timonen, J. Mäkelä & A-M. Raivio (toim.), *Moninaisuus on hyvän työyhteisön ominaisuus* (s. 15–23). (Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 213). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-410-7>
- Tourunen, A. (11.8.2022). *Mitä on opiskelijakohderyhmän tuntemus?* (Käpyjä-blogi). Männikkömettä Oy. <https://www.mannikkometsa.fi/kapyja-blogi/mita-on-opiskelijakohderyhman-tuntemus>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi.
- Vainionpää, J. (2006). *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. (Acta Universitatis Tamperensis 1133). Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6553-9>
- Vilkman, U. (19.4.2020). *Miten lisätä kohtaamisen tuntua etätiimissä?* Timanttia Coinsulting Oy. <https://timanttia.fi/etakohtaaminen/>
- Virtanen, A. (2021). *Psykologinen palautuminen.* Tuuma.
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (16.11.2022a). *Opiskelukyky.* <https://www.yths.fi/palvelut/opiskeluyhteisoty/opiskelukyky/>
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (14.3.2022b). *Terveystietopankki. ADHD.* <https://www.yths.fi/terveystietopankki/adhd/>

Jari Helminen

## YLEMMÄN AMK-KOULUTUKSEN KOULUTUKSEN OPISKELIJOIDEN AMMATILLISET URASUUNNITELMAT

*Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) käynnistyi syyslukukaudella 2022 Vaikuttava asiakas- ja palveluohjaus sosiaali- ja terveysalalla (SOSVA) -ylempi ammattikorkeakoulutus. Koulutusohjelmassa aloitti 34 opiskelijaa. Sen suoritti vuoden 2023 aikana 8 opiskelijaa muiden jatkaessa opintojaan. Tässä artikkelissa koulutus on esimerkkinä, kun kuvataan ylemmän ammattikorkeakoulukoulutuksen opiskelijoiden ammatillisia urasuunnitelmia.*

### **Osaamisen kehittämistavoitteiden määrittely ylemmässä AMK-koulutuksessa**

Tuleeko ylemmässä AMK-koulutuksessa oppia yleisiä, eri työympäristöjen työtehtäviin soveltuvia tietoja ja taitoja vai tuleeko niissä oppimisen suuntautua oman ammattialan erityisten tietojen ja taitojen kehittämiseen? Tuleeko ylemmässä AMK-koulutuksessa tavoitella sekä laajaa että syvällistä osaamista?

Ammattikorkeakouluista annetun asetuksen mukaan ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneella on laajat ja syvälliset teoreettiset tiedot sekä perusteellinen kuva omasta ammattialasta ja sen asemasta yhteiskunnassa ja työelämässä. Lisäksi hänellä on valmiudet seurata oman alansa ammattikäytäntöjen ja tutkimuksen kehitystä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. (A 1129/2014 5. §.)

Ylemmässä AMK-koulutuksessa tavoiteltava osaaminen määritellään sekä koulutusten yhteisinä että koulutusohjelmakohtaisina kompetensseina, osaamiskokonaisuuksina. Ylempien AMK-koulutusten yhteiset osaamiskokonaisuudet ovat ammattikorkeakoulujen yhdessä määrittelemiä ja hyväksymiä. Ne muodostuvat tietojen, taitojen ja asenteiden laajasta yhdistelmästä. Yhteisiä osaamiskokonaisuuksia on kuusi. Ne ovat oppimaan oppiminen, työelämässä toiminen, eettisyys, kestävä kehitys, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus sekä ennakoiva kehittäminen. Yhteiset osaamiskokonaisuudet edistävät työelämässä toimimista, yhteistyön tekemistä ja asiantuntijuuden kehittämistä. (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [ARENE], 2022.)

Koulutusohjelmakohtaiset osaamiskokonaisuudet lisäävät opiskelijan ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Ylempi AMK -koulutus SOSVA tarjoaa mahdollisuuksia asiakas- ja palveluohjauksen kehittämiseen sekä johtamisessa tarvittavan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden vahvistamiseen (Diakoniammattikorkeakoulu [DIAK], i.a.-b).

Ylempään AMK -koulutukseen osallistuminen edellyttää opiskelijalta oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden pohtimista, jäsentämistä ja muokkaamista. Diakin pedagogiikassa painotus on vuorovaikutussuhteissa ja dialogisissa tapahtuvassa oppimisessa, muutos- ja kehittymistarpeiden tunnistamisessa sekä tiedon hankkimisessa ja uuden tiedon luomisessa (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 20–28). Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittäminen linkittyy Diakin pedagogisten valintojen näkökulmasta vahvasti tietoon ja tietämykseen, joka muodostuu erilaisten oppimis- ja vuorovaikutusprosessien vaikutuksesta. Lisäksi Diakin pedagogisten valintojen ydintä voi kuvata sanalla muutos. Muutosta tarkastellaan yhteiskunnan ja yhteisöjen muuttumisen sekä ihmisen sisäisen ja ulkoisen muuttumisen näkökulmista. Sitä tarkastellaan myös yksilön, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla ammattiaan jo harjoittavan ylempään AMK -opiskelijan suhtautumisena toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin. (Malkavaara & Vesterinen, 2022, s. 76.)

Osaamisen ja asiantuntijuuden tarkastelu linkittyy ylempässä AMK -koulutuksessa sekä opiskelijan oppimistavoitteiden määrittelyyn että oppimisprosessin seuraamiseen. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä arvioidaan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppijan, opiskelijakollegoiden ja kouluttajien kesken. Ylempässä AMK -koulutuksessa SOSVAssa on Ammatillisen osaamisen kehittyminen ja asiantuntijuus -opintopaketti. Sen laajuus on viisi opintopistettä, ja se käynnistää koulutuksen. Sen ydintä on, että opiskelija tunnistaa sekä ammatilliset vahvuutensa että osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittämisen tarpeet. (Diak, i.a.-a.)

## **Urapolun rakentaminen ylempässä AMK-koulutuksessa**

Perinteisesti urapolku on nähty työorganisaation hierarkiassa nousevana jatkumona. Uran on katsottu kuvaavan sitä, miten ihminen on onnistunut esimerkiksi koulutuksen avulla parantamaan omaa asemaansa työelämässä ja yhteiskunnassa. Tavallista on, että ura yhdistyy mielikuvissa lineaariseen elämänkulkuun, jolloin ihmisen urakehitystä voidaan tarkastella uratikkaita pitkin kiipeämisenä. Nousujohtaisen uran rakentamista ja oman aseman parantamista on pidetty haluttavana ja tavoiteltavana kehityssuuntana. Käsitteellä ura on viitattu ihmisen etenemiseen



suhteessa aikaan, tilaan ja asemaan. (Rouhelo, 2008, s. 56–57.)

Muutokset yhteiskunnassa ja alati lisääntyvät työelämän vaatimukset ovat tuoneet esiin tarpeen kartoittaa urapolkujen rakentumista ja niiden muuttumista. Lisäksi urasuunnittelun kysymykset ovat monimutkaistuneet. Urasuunnittelun tulee perustua nykyisin yhä tiiviimmin yksilön ja työn välisen suhteen dynamiikan tarkasteluun. Lisäksi urasuunnittelua tulee tarkastella ihmisen koko työhistorian keston jatkuvana prosessina. (Järvensivu & Pulkki, 2019; OECD, 2021.)

Urapolut ovat muuttuneet aikaisempaa yksilöllisemmiksi ja moniulotteisemmiksi. Ihmiset luovat omista lähtökohdistaan urapolkuja, joissa koulutuksen, työn ja yksityiselämän välille rakentuu erilaisia reitityksiä, ja he ohjaavat ja johtavat oman urapolkunsa muodostumista. Työorganisaation ote työntekijöidensä työurasta on ohentunut, kun työntekijät vastaavat oman työuransa luomisesta. (Rouhelo, 2008, s. 165–182.)

Yhä yksilöllisempien mutta myös moniulotteisempien urapolkujen rakentamiseen ihminen voi tarvita henkilökohtaista ohjausta. Uraohjaus onkin nykyisin hyvin laaja-alaista toimintaa. Se linkittyy Diakin ylemmissä AMK-koulutuksissa muun muassa opiskelijoiden rekrytointiin, opiskelijavalintaan, opintojen suunnittuun, oppimisen ja osaamisen kehittämiseen, oppimisen ja osaamisen kehittymisen arviointiin ja niistä palautteen antamiseen sekä jatkuvan, elinikäisen oppimisen edistämiseen ja työelämään suuntautumiseen.

Ylemmässä AMK-koulutuksessa SOSVAssa uraohjaus ei ole erillinen oma palvelunsa vaan opinnoissa keskeisesti ja jatkuvasti mukana olevana elementti. Opiskelija vastaa omien vahvuksiensa ja osaamisensa arvioimisesta, niiden näkyväksi tekemisestä sekä kehittämistavoitteiden asettamisesta. Opiskelijaa tuetaan omien tavoitteidensa selvittämisessä ja opintojen suunnittelussa, jotta hän pääsee asettamiinsa osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittämistavoitteisiin. Tukea opiskelija saa myös vertaisryhmältään. Koulutus toteutuu digitaalisissa ympäristöissä, mikä mahdollistaa sekä opiskelijoiden keskinäisen että opiskelijoiden ja kouluttajien välisen vuorovaikutuksen, osaamisen näkyväksi tekemisen ja kehittämistavoitteiden määrittelyn.

SOSVAassa opiskelijalla on aktiivinen rooli opintojen suunnittelussa, osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä sekä urapolun rakentamisessa. Opiskelijalla on mahdollisuus sekä oman prosessinsa ohjaamiseen, johtamiseen että sen arvioimiseen. Opiskelija voi koulutuksen oppimistehtävissä ja opinnäytetyössä etsiä ja luoda ratkaisuja asioihin, jotka ovat hänelle merkityksellisiä. Urapolun rakentaminen voi muodostua dynaamiseksi prosessiksi, jossa opiskelija oppimistaan, osaamistaan ja asiantuntijuuttaan sekä erilaisia työelämän vaihtoehtoja reflektoiden

voi itse etsiä suuntaa uralleen. Uraohjauksella tuetaan opiskelijaa jatkuvaan ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen sekä uramahdollisuuksien hahmottamiseen.

SOSVAN käynnistävässä Ammatillisen osaamisen kehittyminen ja asiantuntijuus -opintojaksossa opiskelija laatii henkilökohtaisen kehityssuunnitelman ja koulutuksen päättyessä arvion kehitymisestään. Kehityssuunnitelmaa ja -arviota laatiessaan hän käyttää sekä kuvausta ylempien AMK -koulutusten yhteisistä osaamiskokonaisuuksista (Arene, 2022) ja SOSVAN opintojaksokohtaisista osaamistavoitteista (Diak, i.a.-b) että uusimpia ammattialan osaamiskuvauksia (esim. Kangasniemi ym., 2018). Koulutukseen kuuluvien opintojaksojen oppimistehtävät liittyvät työelämän kehittämistarpeiden jäsentämiseen ja niiden ratkaisemiseen. Oppimistehtävät tehdään tavallisesti pareittain tai ryhmänä. Oppimistehtävillä edistetään sekä ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden opiskelijakohtaista, yksilöllistä kehittämistä että erilaisissa vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteissa toimista. Olennainen rooli ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä on myös opinnäytetyön tekemisellä. Lisäksi opiskelijat työskentelevät opintojakson puitteissa vertaismentorointiryhmissä ja työelämämentorin kanssa.

Tässä artikkelissa käytetään ylemmän AMK -koulutuksen SOSVAN opiskelijoiden Ammatillisen osaamisen kehittyminen ja asiantuntijuus -opintojaksossa tekemiä kehityssuunnitelmia, kun kuvataan heidän näkemyksiään ammatillisen uran rakentamisesta. Suunnitelmista, jotka opiskelijat tekivät syksyllä 2022, tarkastelun kohteeksi otettiin kaksi kysymystä. Toiseen kysymykseen vastatesaan opiskelija kuvasi keskeiset ammatillisen osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittämistavoitteet sekä ammatilliset toiveet, joita hän edisti ylemmässä AMK-koulutuksessa. Vastausten käsittelyssä käytettiin sisällön analyysiä. Artikkelissa on tekstiotteita kehityssuunnitelmista siten, että niiden kirjoittajaa ei voi tunnistaa.

## **Ylemmästä AMK-koulutuksesta asiantuntija- ja johtamistehtäviin**

Lähtökohtana on, että ylemmän AMK-tutkinnon suorittaneella on valmius toimia työelämän kehittäjänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä (A 1129/2014 5. §). Esimerkiksi sosiaaliohjauksen tehtävissä sosionomin ylemmän AMK -tutkinnon suorittaminen edistää siirtymistä sosiaaliohjaajan työtehtävästä erityissosiaaliohjaajan ja vastaavan sekä johtavan sosiaaliohjaajan työtehtäviin. Vastaavan ja johtavan sosiaaliohjaajan työtehtävät painottuvat johtamiseen ja esihenkilötyöhön. (Helminen, 2022, s. 5, s. 66–69, s. 83–87, s. 101–105.) Sosionomin ylem-

män AMK -tutkinnon suorittamisen onkin todettu siivittävän siirtymistä juuri esihenkilötehtäviin (Kinos, 2020, s. 3, 125). Myös monen SOSVA -koulutuksen opiskelijan urasuunnitelmissa oli eteneminen johto- ja esihenkilötehtäviin.

*Esihenkilö- ja kehittämistyön mukanaan tuomat haasteet ovat mietityttäneet paljon. Tämä on suurin syy, miksi hakeuduin suorittamaan YAMK-tutkintoa. ... Johtaminen ja sen haasteet on kiinnostanut minua aina ja siihen haluan myös koulutukselta vahvistusta.*

Opiskelijat kertoivat haluavansa kehittää tiimin ja työyhteisön johtamistaitojaan sekä esihenkilötyön osaamistaan. He kirjoittivat kehittymisestä työyhteisön toiminnan ja sisäisen vuorovaikutuksen edistämisessä, osaamisen johtamisessa, työkyvyn ja työhyvinvoinnin johtamisessa sekä tiedolla johtamisessa. Lisäksi he kirjoittivat palvelujen ja asiakastyön sekä niiden sisältämien toimintojen ja monialaisen työn johtamisesta. Maininnan sai myös toiminnan jatkuvaan parantamiseen tähtäävän Lean-menetelmän (esim. Logistiikan maailma, 2023) haltuunotto. Opiskelijoiden tavoitteena oli siirtyä asiakastyöstä laaja-alaisempiin toiminnan organisoimisiin ja toteutuksen työtehtäviin.

*Osaamista tulee tällaisessa työssä olla aika laaja-alaisesti, haluaisin kuitenkin itse ottaa jo askeleen ”pelkästä” asiakastyöstä toimintojen laajempaan pyörittämiseen ja organisointiin.*

SOSVAssa opiskelija voi lisätä johtamisen osaamistaan suuntaamalla eritoten vapaasti valittavat opinnot tälle osaamisalueelle. Niiden laajuus on 20 opintopistettä. Johtamis- ja esihenkilötehtäviin siirtymistä käsitelleissä kehityssuunnitelmissa opiskelijat kirjoittivat myös asiantuntijuudesta ja asiantuntijaksi kehittymisestä. He pitivät tavoitteenaan asiantuntijan ja erityisasiantuntijan työtehtävään siirtymistä.

*Tavoitteenani on työskennellä tulevaisuudessa monipuolisesti sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioissa ja työtehtävissä. ...Toivon, että saan YAMK-opintojen avulla vahvistettua asiantuntijuuden ja johtamisen eri osa-alueita, jotta monipuolisissa työtehtävissä työskenteleminen on mahdollista.*

Asiantuntijuus (*expertise*) on moniulotteinen käsite. Hyvin yksinkertainen määritelmä käsitteelle asiantuntija on, että vain asiantuntijat voivat tehdä asiantunti-

jatyötä (ks. Kallio, 2015, s. 20). Lähestymistavaksi voi ottaa myös lainsäädännön. Esimerkiksi sairaanhoitajan työtä voivat tehdä henkilöt, jotka ovat suorittaneet sairaanhoitajan tutkinnon (L 559/1994 5. §); ja vastaavasti esimerkiksi sosionomin ammattia voivat harjoittaa sosiaalialle soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet henkilöt (L 817/2015 8. §). Lainsäädäntöön nojautuen asiantuntijuus on asiantuntijan henkilökohtainen ominaisuus. Koulutuksen ja työkokemuksen avulla asiantuntija voi ratkoa erilaisia työssä eteen tulevia ongelmia (mm. Bereiter & Scardamalia, 1993, s. 5, s. 59.)

Asiantuntijuuden kriteerit hahmotetaan nykyään tyyppillisesti abstraktin tiedon, osaamisen hallinnan ja käänteisesti vähemmän luonteeltaan ei-abstraktien kädentaitojen hallinnan kautta (Kallio, 2015, s. 23). Asiantuntija-aseman saavuttaminen edellyttää kuitenkin myös yhteiskunnallisesti tunnustettua asiantuntijastatusta. Asiantuntijuuden tunnusmerkkeinä pidetäänkin koulutuksen ja teoreettisen tiedon työssä soveltamisen ohella arvovaltaa laajemman yleisön silmissä (Konttinen & Pirttilä, 1996, s. 9–10).

Erilaiset ongelmat ja haasteet, joiden työstämiseen asiantuntijoita nykyään tarvitaan, ovat monimutkaistuneet. Ongelmat ovat harvoin enää yksittäisen asiantuntijan ratkaistavissa. Asiantuntijuuden tarkastelun painopiste on siirtynyt yksilöperusteisuudesta kohti yhteisöperusteisuutta. (Palonen ym., 2013, s. 24.) Yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittymisessä olennaista on osallistuminen käytäntöyhteisöjen kuten erilaisten ryhmien, tiimien ja verkostojen toimintaan. Käytäntöyhteisöjen sisäisessä ja niiden välisessä vuorovaikutuksessa osaaminen ja asiantuntijuus siirtyy ja kehittyy toimijoiden välisen tiedon vaihdon avulla. (Autio ym., 2013, s. 54.) SOSVA-koulutuksessa ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen perustuu dynaamiseen ja yhteisössä tapahtuvaan toimintaan. Asiantuntijuuden ajatellaan rakentuvan toimijoiden, muun muassa opiskelijoiden välisissä vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteissa. Dynaamisuus ja vuorovaikutushakuisuus ilmenee myös opiskelijan asiantuntijuuden kuvauksesta:

*Kehittyä osaavaksi, joustavaksi ja muut huomioon ottavaksi sekä rohkeaksi ja tiedonnälkäiseksi nykypäivän asiantuntijaksi.*

Asiantuntijuutta on tarkasteltu sekä yksilö- että yhteisöperusteisesti. Lisäksi sitä on käsitelty vertikaalisella ja horisontaalisella ulottuvuudella. Verikaalinen asiantuntijuus on yksilön asiantuntijuutta. Keskiössä ovat yksilön hankkimat tiedot, taidot ja osaaminen. Asiantuntijuus kehittyy yksilön kokemuksen ja oppimisen myötä. Sen sijaan horisontaalinen asiantuntijuus on yhteisön kokonaisasiantunti-

juutta. Siinä keskeistä ei ole ainoastaan sosiaalisen yhteisön tuottama asiantuntijuuden summa. Asiantuntijuus muodostuu yksilöiden asiantuntijuudesta, mutta sen kokonaisuus on laajempi kuin yksilöiden. Asiantuntijuus kehittyy vuorovai-  
kutus- ja yhteistyösuhteissa. (Engeström, 2004, s. 16–17.) Ylemmässä AMK-kou-  
lutuksessa tavoiteltavaan asiantuntijuuteen voi liittää toisaalta vahvan valmiuden  
itsenäiseen työskentelyyn ja toisaalta valmiuden yhteistoimintaan monimuotoisis-  
sa toimintaympäristöissä ja -verkostoissa (Arene, 2022).

## **SOSVA-koulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä uran muodos- tamisesta**

Uratutkimuksessa tarkastellaan työuria erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi am-  
mattien ja ammatillisuuden tutkimuksessa on uratutkimuksellisia ulottuvuuksia.  
Tässä artikkelissa käytetään kolmea jo klassikoksi muodostunutta työuran tarkas-  
telutapaa, kun tarkastellaan SOSVA-koulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä uran  
muodostamisesta: uravaihemallia, Proteuksen uraksi kutsuttua lähestymistapaa ja  
älykkään uran uraosaamisen osa-alueita.

Urakehitystä kuvaavista vaihemalleista käytetyin lienee Superin (1957) ura-  
vaihemalli. Siinä ura on jaettu neljään ajallisesti etenevään vaiheeseen: kokeilu-,  
muodostumis-, ylläpito- ja taantumisvaiheeseen.

Ammattikorkeakoulututkintoa suorittaessaan opiskelija on sekä opinto-ohja-  
uksen että uraohjauksen ja muun ammatillista suuntautumista tukevan ohjauksen  
piirissä (Kuurila, 2014). Ylemmän AMK-koulutuksen opiskelija tekee tavallisesti  
töitä ja opiskelee samaan aikaan. SOSVA-koulutuksen opiskelijat työskentelivät  
sosiaali- ja terveysalalla tai esimerkiksi työllisyyspalveluissa. Heillä oli ammat-  
tikorkeakoulututkinnon mahdollistama asema työelämässä. He olivat työsken-  
nelleet ammattialallaan vähintään kaksi vuotta (L 932/2014 25. §). Ylemmästä  
AMK -koulutuksesta he hakivat mahdollisuutta oman ammatillisen osaamisensa  
ja asiantuntijuutensa kehittämiseen. He halusivat antautua uusille ammatillisille  
mahdollisuuksille ja ryhtyä uusiin ammatillisiin haasteisiin. He olivat tavallises-  
ti AMK-tutkinnon mahdollistaman työuran ylläpitovaiheessa, mutta olivat ryh-  
tyneet sen uudelleen muotoiluun ylempään AMK-koulutukseen hakeutuessaan.

*Tavoitteena tietoisemmin kiinnittää huomiota tekemisen / suorittamisen si-  
jasta oppimiseen, oman ajatuksen laajenemiseen ja asiantuntijuuden kehit-  
tymiseen. Siihen mitä haluan oppia, missä haluan kehittyä, mikä minua  
kiinnostaa?*

Ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden uudelleen muotoilu edellyttää opiskelua ja oppimista. SOSVA-koulutuksen opiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämistavoitteissa oli lukuisia opiskeluun ja oppimiseen liittyviä tavoitteita. Tavoitteeksi he asettivat itseään parhaiten palvelevien opiskelun ja oppimisen käytäntöjen, menetelmien ja tapojen omaksumisen. Myös osaamisen ja asiantuntijuuden lisääminen, laajentaminen, monipuolistaminen, syventäminen ja vahvistaminen olivat tavoitteina. Ylemmästä AMK -koulutuksesta he odottivat saavansa uutta ja ajantasaista tietoa ammatilliseen toimintaan; uusia ammatillisia näkökulmia sekä uutta uteliaisuutta, innostusta ja inspiraatiota ammattialan työhön. Kehittämistavoitteena oli ammatillisen itsevarmuuden lisääminen. Lisäksi he tavoittelivat luottamuksen lujittamista omaan ammatilliseen osaamiseensa, niin että he rohkenisivat käyttää ja tuoda esiin avoimemmin oman asiantuntijuutensa. Opiskellen, oppien ja osaamista vahvistaen he halusivat edetä kohti asiantuntijatehtäviä, jotka voivat edellyttää sekä laajaa että syvällistä osaamista.

*Haluan kehittyä YAMK-opinnoissa nimenomaan asiantuntijan roolissa. Oma käsitykseni asiantuntijasta on se, että hänellä on syvälinen osaaminen jostakin tai joistakin tietystä asiasta.*

Psykologisen uratutkimuksen painopiste on ollut viimeisten vuosikymmenten ajan monimuotoisessa, muuntautumiskykyisessä Proteuksen urassa (*protean career*). Sen on nähty vaativan yksilöltä sopeutumiskykyä, itseohjautuvuutta ja jatkuvaa uudistumista. Proteuksen ura on prosessi, jota yksilö johtaa omien arvojensa perusteella. Yksilön omat valinnat ja itsensä toteuttaminen ovat merkityksellisiä elementtejä uran suunnittelussa. Uraa eivät ohjaa ulkoiset menestyskriteerit, vaan tärkeämpää on henkilökohtaisten päämäärien saavuttaminen. (Hall, 1976, s. 201; Briscoe & Hall, 2006, s. 6–8.)

SOSVA-koulutuksen opiskelijoiden uraodotukset saattoivat kohdistua nykyisiä työtehtäviä vaativampiin työtehtävään. Siirtymisen vaativampaan työtehtävään toivottiin vaikuttavan myönteisesti tuloihin. Ammatillisia haasteita ja paremman palkan tarjoavan työn lisäksi opiskelijoiden toiveet kohdistuivat itselle merkityksellisen työn löytämiseen.

*Toivon saavani riittävän osaamisen opintojen myötä, jotta voisin tulevaisuudessa toimia myös haasteellisemmissä työtehtävissä. Toivon myös tulotasoni paranevan YAMK-tutkinnon myötä.*

*Unelmani urasta oikeastaan on ainoastaan se, että työllä on itseäni puhutteleva merkitys tai voin oppia jotain kiinnostavaa.*

Arthur ym. (1995) ovat käyttäneet älykkään uran (*intelligent career*) käsitettä. Älykkääseen uraan kuuluu selkeä ammatillinen identiteetti ja se edellyttää yksilöltä jatkuvaa osaamisensa kehittämistä. Yksilöllä on aktiivinen rooli oman uransa rakentamisessa. Älykkään uran käsitteessä korostuu näkemys urasta eri osaamisalueista muodostuvana kokonaisuutena. Näitä erilaisia asiantuntijatyön elementtejä kutsutaan uraosaamiseksi (*career competence*).

Artur ja kumppanit (1995) jakavat uraosaamisen kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on *knowing why*. Se liittyy yksilön arvoihin, kiinnostuksen kohteisiin, uramotivaatioon, merkityksiin ja identiteettiin. Toinen osa-alue on *knowing how*. Se sisältää työhön liittyvät tiedot ja taidot. Kolmas osa-alue on *knowing whom*. Se käsittää vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sekä verkostoissa toimimisen.

Taulukko 1 pohjaa ylemmän AMK -koulutuksen SOSVAN opiskelijoiden kehittämissuunnitelmissa esittämiin näkemyksiin, joilla he kuvasivat ammatillisen osaamisensa ja asiantuntijuutensa kehittämistavoitteita mutta myös ammatillisia toiveita. Taulukossa on käytetty soveltaen uraosaamisen kolmea edellämaintuttua osa-aluetta. Opiskelijoiden näkemyksissä painottuvat tiedot ja taidot (*knowing how*) (taulukko 1). Tämä on luonnollista, kun osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämistavoitteet tehtiin ylemmän AMK -koulutuksen alussa.

*En saa luottaa vain kokemukseräiseen tai ”jostain kuultuun” tietoon, vaan asiantuntijana asioiden pitää perustua tutkittuun tietoon.*

Tietojen ja taitojen kokonaisuuteen sisältyy jo edellä kuvattu johtamisen ja esihenkilötyön osaaminen. Kokonaisuudessa painottuu myös tutkimuksen ja kehittämisen osaaminen. Opiskelijat nimesivät kehittämissuunnitelmissaan kehittämisen kohteita. Niitä olivat asiakaslähtöisen työn, asiakkaalle tarjolla olevien palvelujen ja palvelurakenteen, asiakkaan palveluohjauksen ja palvelujen oikea-aikaisuuden, asiakastyön uusien ja luovien työtapojen, asiakkaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, työn vaikuttavuuden arvioinnin ja työhön taloudellisten sekä kestävien ratkaisujen kehittäminen. Lisäksi opiskelijat nimesivät kehittämiskohteiksi työyhteisön, tiimityön ja työhyvinvoinnin toimivuuden parantamisen. Opiskelijat tunsivat paloa siirtyä kehittämistehtäviin.

Taulukko 1. Ylemmän AMK-koulutuksen SOSVan opiskelijoiden uraosaamisen kehittämistavoitteet (mukailleen Arthus, Claman & DeFilippi, 1995)

<b>Knowing how</b> <i>Tiedot ja taidot</i>	<b>Knowing why</b> <i>Arvot ja identiteetti</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiedonhakuosaaminen</li> <li>• Tutkimustiedon käyttö arjen työssä</li> <li>• Asiakastyöosaaminen: asiakasläh- töisyys, asiakasymmärrys, asiak- kaan hyvinvointi, voimavara- ja ratkaisulähtöisyys, palvelutar- peet, palveluohjaus, tuen antaminen, osalli- suuden vahvistaminen, yksilö yhteisön jäse- nenä</li> <li>• Digitalisaatio</li> <li>• Hanke- ja projektiosaaminen</li> <li>• Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-osaaminen</li> <li>• Tutkimusmenetelmät, analyysimenetelmät</li> <li>• Kehittämismenetelmät, palvelumuotoilu</li> <li>• Vaikuttavuuden arviointi</li> <li>• Tulevaisuuden ennakoitiosaaminen</li> <li>• Johtamisen ja esihenkilötyön osaaminen</li> <li>• Työyhteisötyön osaaminen (yhteiset tavoit- teet ja laatu)</li> <li>• Moniammatillinen ja monitoimijai- nen osaa- minen</li> <li>• Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuusosaa- minen</li> <li>• Opetus- ja ohjausosaaminen</li> <li>• Viestintäosaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ammatilliset arvot ja etiikka (mm. yhdenvertaisuus)</li> <li>• Merkityksellinen ja itseä puhuttele- va työ</li> <li>• Kestävä kehitys</li> <li>• Ammatillisen työotteen uudistumi- nen: ydinasioiden hahmottaminen, järjestelmällisyys, päämäärätietoi- suus, pitkäjänteisyys, delegointitai- to, vastuun ottaminen ja jakaminen</li> <li>• Ammatti-identiteetin ja ammatilli- sen itsetuntemuksen, -tunnon sekä -varmuuden vahvistuminen</li> </ul>	
	<th data-bbox="686 1049 1174 1153"> <b>Knowing whom</b>  <i>Verkostot ja vuorovaikutus</i> </th>	<b>Knowing whom</b> <i>Verkostot ja vuorovaikutus</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentointitaidot</li> <li>• Kyky ilmaista itseään selkeästi ja luotettavasti (suullinen ja kirjalli- nen ilmaisu)</li> <li>• Osallistuminen</li> <li>• tiimien työskentelyyn</li> <li>• moniammatilliseen työskentelyyn</li> <li>• monitoimijaiseen työskentelyyn</li> <li>• Verkostoituminen</li> </ul>	



Taulukkoa 1 tulee tarkastella kuitenkin kriittisesti, sillä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämistavoitteiden määrittelyssä opiskelijoiden tuli ottaa huomioon ammattikorkeakoulujen ylemmän AMK-koulutusten yhteiset kompetenssit (Arene, 2022), jotka saattoivat suunnata heidän pohdintaansa.

Tietojen ja taitojen kokonaisuuteen sisältyy jo edellä kuvattu johtamisen ja esihenkilötyön osaaminen. Kokonaisuudessa painottuu myös tutkimuksen ja kehittämisen osaaminen. Opiskelijat nimesivät kehityssuunnitelmissaan kehittämisen kohteita. Niitä olivat asiakaslähtöisen työn, asiakkaalle tarjolla olevien palvelujen ja palvelurakenteen, asiakkaan palveluohjauksen ja palvelujen oikea-aikaisuuden, asiakastyön uusien ja luovien työtapojen, asiakkaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, työn vaikuttavuuden arvioinnin ja työhön taloudellisten sekä kestävien ratkaisujen kehittäminen. Lisäksi opiskelijat nimesivät kehittämiskohteiksi työyhteisön, tiimityön ja työhyvinvoinnin toimivuuden parantamisen. Opiskelijat tunsivat paloa siirtyä kehittämistehtäviin. Taulukkoa 1 tulee tarkastella kuitenkin kriittisesti, sillä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämistavoitteiden määrittelyssä opiskelijoiden tuli ottaa huomioon ammattikorkeakoulujen ylemmän AMK-koulutusten yhteiset kompetenssit (Arene, 2022), jotka saattoivat suunnata heidän pohdintaansa.

Huomion arvoista on, että opiskelijoiden esittämät näkemykset linkittyivät myös arvoihin ja etiikkaan, työn merkityksellisuuteen, sekä ammatillisen työotteen ja ammatti-identiteetin keittämiseen (knowing why). Myös tiimiytymistä ja verkostoitumista kommentoitiin, samoin oman viestinnän, kuten suullisen ja kirjallisen ilmaisun kehittämistä (knowing whom) (taulukko 1).

*Haluan myös inspiroitua ja saada vaikutteita muilta sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta.*

Opiskelijat eivät pitäneet uuden suunnan löytämistä omalle uralle itsestään selvyytinä, vaan haasteena. Uuden suunnan löytämiseen suhtauduttiin kuitenkin sangen valoisasti.

*En tällä hetkellä koe, että opinnoissani olisi tai tulisi ylitsepääsemättömiä esteitä, vaan isoimmat haasteet ovat vasta tulevaisuudessa (työelämässä) ja sen kautta siinä, miten käytännön työssä pääsisi osaamistaan parhaiten toteuttamaan.*

Opiskelijoiden näkemys oli, että eritoten teoreettisen ja tiedollisen osaamisen

sekä tutkivan ja kehittävän työtteen vahvistaminen ylemmän AMK -koulutuksen aikana paransi heidän mahdollisuuksiaan löytää uusi suunta ammatilliselle uralle. Heidän mielenkiintonsa kohdistui johtamiseen ja esihenkilötyöhön, tutkimukseen ja kehittämiseen mutta myös kouluttajana toimiseen.

## **Ylemmästä AMK-koulutuksesta uusi suunta ammatilliselle uralle**

Ylemmissä AMK-koulutuksissa pyrkimyksenä on kouluttaa ammatillisia osaajia ja asiantuntijoita tulevaisuuden työelämään ja maailmaan, ei siis ainoastaan nykyiseen työelämään. SOSVA--koulutuksen opiskelijat olivat suunnanneet katseensa lähitulevaisuuteen, tutkinnon suorittamista seuraaviin työvuosiin ja tutkinnon jälkeen saavutettavissa oleviin työmahdollisuuksiin.

Opiskelijoiden näkemyksistä ilmeni tahto laajentaa ja syventää ammatillista osaamistaan ja halu jatkuvaan oppiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Jo klassikoksi muodostuneen Bereitenin ja Scardamalian (1993) teoksen mukaan asiantuntijuuden rakentuminen on jatkuva prosessi. Asiantuntijuuteen kuuluu uusiutuminen. Kun asiantuntijan osaaminen ja ongelmanratkaisukyky uusiutuvat prosessimaisesti, kyky suoriutua yhä vaativammista tehtävistä kasvaa ja kehittyy. (Bereiten & Scardamalia, 1993, s. 21–24, 30–33.)

Opiskelijoiden uraodotukset ja -polut ovat yksilöllisiä ja ne ovat monipuolisia. Niitä suunnitellaan ottaen huomioon sekä henkilökohtaisen elämän, kuten perhe-elämän, koulutuksen ja työelämän sekä vapaa-ajan tarpeet ja tavoitteet. Ammattikorkeakoulu tukee opiskelijaa siinä, että hän voi rakentaa itselleen soveltuvan ja oman näköisen ammatillisen uran. Ammattikorkeakoulujen tulee kuitenkin lisätä ylemmissä ammattikorkeakoulutuksissa tarjolla olevaa urasuunnittelutukea ja vahvistaa opiskelijoiden urasuunnittelutaitoja, jotta työelämässä jo olevat opiskelijat pystyvät toteuttamaan aikaisempaa paremmin uratavoitteensa (Konkola ym., 2023, s. 124).

## LÄHTEET

- A 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2022). *Suositus ammattikorkeakoulujen yhteistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta*. Arene. <https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?t=1642539572>
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive* 9(4), s. 7–22.
- Autio, K., Juote-Pesonen, M., Mannila, M. & Tuomala, T. (2013). Osaamisen kehittämistä hautoimissa. Teoksessa A. Rouhelo, & H. Trapp (toim.), *Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa. FUTUREX – Future Experts -hanke* (s. 52–57). (Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:12). Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5411-7>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Open Court.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*. 69(1), s. 4–18.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a). *Opinto-opas, Opetussuunnitelmat, Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, Vaikuttava asiakas- ja palveluohjaus sosiaali- ja terveysalalla*. Saatavilla 19.10.2023 <https://opinto-opas.diak.fi/fi/43205/fi/60074/YAMKSOSVA/330/year/2022>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Vaikuttava asiakas- ja palveluohjaus sosiaali- ja terveysalalla*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/hakeminen/koulutukset/yamk/vaikuttava-asiakas-ja-palveluohjaus-sosiaali-ja-terveysalalla/>
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 16., No.1/2, s. 11–21
- Hall, D. T. (1976). *Careers in Organizations*. Scott Foresman.
- Helminen, J. (2022). *Sosiaalihoijauksen tekijät ja tehtävät*. (Diak Työelämä 27). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-400-8>
- Helminen, J., & Vesterinen, O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka – Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnat. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6* (s. 18–30). (Diak työelämä 21). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Järvensivu, A., & Pulkki, J. (2019). Työura: yksilön valintoja vai monimutkaista kehkeytymistä? *Janus*, 27(1), 38–54. <https://doi.org/10.30668/janus.64170>
- Kallio, T. J., (2015). *Ammattilaisbyrokratiat tehokkuuden aikakaudella – Tasapainoilua asiantuntijaetoksen ja tehokkuuspaineiden välillä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. (Acta Universitatis Tamperensis 2029). Tampere yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9729-2>
- Kangasniemi, M., Hipp, K., Häggman-Laitila, A., Kallio, H., Karki, S., Kinnunen, P., Pietilä, A-M., Saarnio, R., Viinamäki, L., Voutilainen, A., & Waldén, A. (2018). *Optimoitu sote-ammattilaisten koulutus- ja osaamisuuistus*. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 39/2018). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-545-7>
- Kinos, S. (2020). *Sosionomit (ylempi amk) muuttuvilla työmarkkinoilla. Tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään, osaaminen ja toimintaympäristön haasteet* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 492). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8014-7>

- Konkola, R., Hauta-aho, H., Hiilamo, H., Karttunen, M., Niemi, J., Tuominen, M., Huusko, M., & Väättäinen, H. (2021). *Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi*. (Julkaisut 14:2021). Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sosiaali-ja-terveysalan-korkeakoulutuksen-arviointi>
- Konttinen, E., & Pirttilä, I. (1996). Asiantuntijan muodonmuutos? Teoksessa I. Pirttilä, E. Konttinen, J. Nuotio & E. Turjanmäki (toim.), *Asiantuntijuuden anatomia* (s. 9–10). (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja, B, Selosteita ja opetusmateriaalia). Pohjois-Karjan ammattikorkeakoulu.
- Kuurila, E. (2014). *Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 384). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5771-2>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#L6P25>
- L 817/2015. Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150817>
- L 559/1994. Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940559#L2P5>
- Logistiikan maailma. (2023). Lean-ajattelu. Reijo Rautauoman säätio sr. <https://www.logistiikanmaailma.fi/tuotanto/prosessien-kehittaminen/lean-ajattelu/>.
- Malkavaara, M., & Vesterinen, O. (2022). Tulevaisuuden teknologiat ja eettisyys – kumpi on haastajan paikalla? Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 74–87). (Haaga-Helian julkaisut 7/2022). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- OECD (2021). *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work. Getting Skills Right. OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>
- Palonen, T., Boshuizen, H. P. A., Hytönen, K., Hakkarainen, K., & Lehtinen, E. (2013). Nousevat ja nopeasti muuttuvat asiantuntijakäytännöt ja niihin kouluttautuminen. Teoksessa A. Rouhelo, & H. Trapp (toim.). *Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa. FUTUREX – Future Experts -hanke* (s. 16–27). (Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:12). Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5411-7>
- Rouhelo, A. (2008). *Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Turun yliopiston julkaisuja, sarja c, osa 277). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3768-4>
- Super, D. 1957. *Psychology of careers*. New York: Harper & Brothers.

DIAK MASTER SCHOOLIN  
KÄYNNISTÄMISESTÄ  
SEN  
EDELLEEN KEHITTÄMISEEN

Jari Helminen

## LOPPUSANAT

# DIAK MASTER SCHOOLISTA OSAAMISTA HUOMISEN TARPEISIIN

*Diak Master Schoolin toiminta käynnistyi elokuussa 2023. Sen koulutustoiminnassa olennainen asema on tutkimusperusteisuudella ja työelämäläheisyydellä. Koulutustoiminnan painotuksiin vaikuttavat myös Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) strategiassa tehdyt valinnat ja osaamiskärjet.*

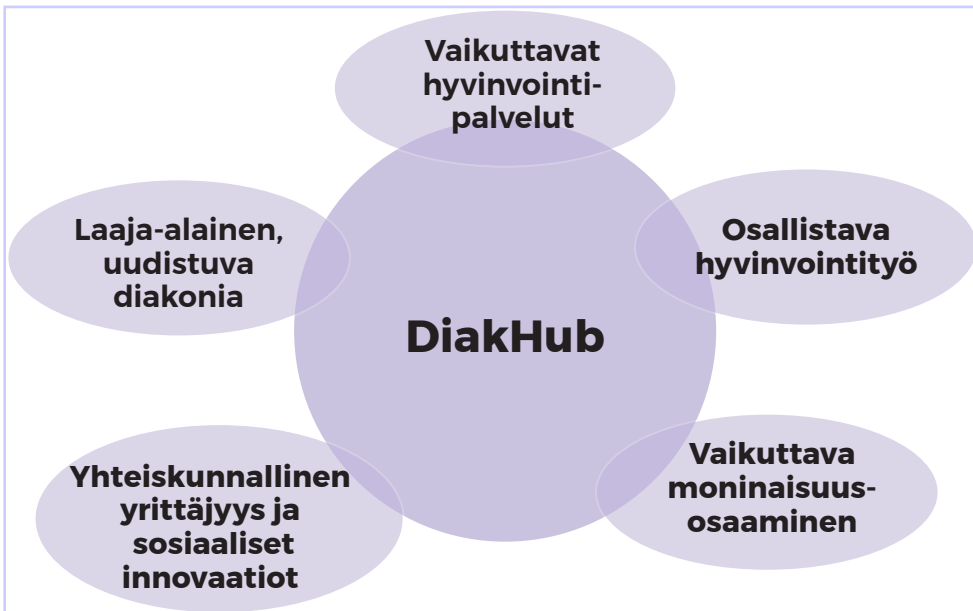
Viime vuosina monet ammattikorkeakoulut ovat perustaneet Master Schoolin. Sen rakentamiseen on voinut antaa sysäyksen ammattikorkeakoulun hallinnon tai koulutustoiminnan uudistaminen tai esimerkiksi brändityön vahvistaminen (Diakonia-ammattikorkeakoulu [Diak], 2023, s. 3). Tavallista on, että ammattikorkeakoulun Master Schoolilla tarkoitetaan tiimiä, toiminta-aluetta tai yksikköä, joka vastaa ylempien ammattikorkeakoulukoulutusten suunnittelusta ja toteuttamisesta (Turjamaa, 2022).

Diak Master Schoolia suunniteltiin vuosina 2022 ja 2023. Sen toiminta käynnistyi syyslukukaudella 2023. Tässä Diak Master Schoolia käsittelevässä vuosikirjassa tarkastelu painottuu ylempiin ammattikorkeakoulutuksiin ja master-koulutuksiin. Niiden lisäksi Diak Master Schoolin koulutuspalvelut sisältävät ylempien ammattikorkeakoulutusten ja master-koulutusten tasoisen avoimen ammattikorkeakoulun opintotarjonnan. Diak Master Schoolin toimintoihin sisältyvät myös erikoistumiskoulutukset. Lukuvuonna 2023–2024 Diak järjestää Mielenveys- ja päihdetyön erikoistumiskoulutusta (Diak, i.a.-b). Myös laajat ammatilliset täydennyskoulutukset, kuten työohjaajakoulutus (Diak, i.a.-c) kuuluvat Diakin Master Schoolin piiriin. (Diak, 2023, s. 4–5.)

Sosiaali- ja terveysalan ylempiä ammattikorkeakoulutuksia on tarjolla runsaasti. Esimerkiksi vuonna 2021 Suomen ammattikorkeakoulut järjestivät yhteensä 111 sosiaali- ja terveysalan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtanutta koulutusohjelmaa. Korkeakouluilta – sekä ammattikorkeakouluilta että yliopistoilta – onkin vaadittu koulutustoiminnan profiloimista, tutkintojen tavoittei-

den selkeyttämistä ja koulutuspolkujen sujuvuuden parantamista. (Konkola ym., 2021, s. 50, s. 51).

Sosiaali- ja terveystalouden korkeakoulutuksesta tehdyn arvioinnin perusteella korkeakoulujen strategiat vaikuttavat niiden järjestämien koulutusten sisällöllisiin painotuksiin ja pedagogisiin ratkaisuihin (Konkola ym., 2023, s. 48). Näin on myös Diakissa. Se on painottanut ylempien ammattikorkeakoulutusten ja masterkoulutusten kehittämisessä yhteyttä sen vuodet 2021–2030 kattavaan strategiaan ja strategiisiin vahvuuksiin (lisää Diakin strategiasta esim. Diak, i.a.-d; Helminen, 2021) mutta erityisesti sen osaamiskärkiin. Osaamiskärjet linkittyvät osaksi DiakHubia, joka on osaamiskeskittymä, joka kokoaa yhteen Diakin keskeisillä koulutusaloilla, kuten sosiaali- ja terveystaloudella, kirkon alalla sekä tulkkausalan alalla mutta myös työllisyyden edistämisen tehtävissä työskenteleviä ihmisiä (lisää DiakHubista esim. Diak, i.a.-a; Helminen, 2023). DiakHubiin sidotut osaamiskärjet ovat nimeltään Vaikuttavat hyvinvointipalvelut, Osallistava hyvinvointityö, Vaikuttava moninaisuusosaaminen, Yhteiskunnallinen yrittäjyys ja sosiaaliset innovaatiot sekä Laaja-alainen, uudistuva diakonia (Kuvio 1).



Kuvio 1. DiakHub ja sen viisi osaamiskärkeä

Korkeakoulutusopetuksen keskeinen kulmakivi on tutkimusperusteisuus. Ammattikorkeakoulujen opetustoiminnan muita kulmakiviä ovat työelämäläheisyys, alueellinen vaikuttavuus ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kytkeytyminen pedagogisiin ratkaisuihin. (L 932/2014 4. §; Toom ym., 2023, s. 233, s. 237.) DiakHubin ja sen osaamiskärkien sekä Diakin ylempien ammattikorkeakoulutusten ja master-koulutusten keskinäistä yhteistyötä edelleen kehittämällä ja tiivistämällä voidaan lujittaa korkeakouluopetuksen keskeisten kulmakivien toteutumista Diak Master Schoolin koulutustoiminnassa. DiakHubin ja sen osaamiskärkien toiminta perustuu työelämätahojen kanssa tehtävään vaikuttavaan tutkimukseen ja kehittämiseen sekä innovaatioiden, kuten uusien palvelujen ja työkäytäntöjen rakentamiseen (Helminen, 2023).

Diak Master Schoolin pedagogisessa toiminnassa olennaista on sekä opiskelijakeskeisyys että työelämärelevanssi, joilla on keskenään selkeitä leikkauspintoja. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen ja master-koulutuksen opiskelijalla on aktiivinen rooli oppimisensa ja osaamisensa kehittämisen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Opiskelijaa ohjataan ja tuetaan oppimisprosessissaan. Opetuksessa ja ohjauksessa olennainen asema on digitaalisilla toteutuksilla ja verkko-oppimisympäristöissä työskentelyllä. Opetus ja ohjaus pohjaa koulutusohjelmakohtaisiin osaamistavoitteisiin, joiden muodostamisessa tehdään yhteistyötä työelämäkumppaneiden mutta myös muiden korkeakoulujen kanssa. Ylempien ammattikorkeakoulutusten ja master -koulutusten opiskelijat ovat tavallisesti mukana työelämässä. Opiskelijoiden oma7 työelämäyhteydet, työelämäkokemus ja ammatilliset verkostot vahvistavat työelämärelevanssin toteutumista. Koulutustoiminnan työelämäläheisyys edistää myös yhteiskunnassa ja sosiaali- ja terveysalalla, kirkon alalla sekä tulkkauksen alalla ilmenevien heikkojen signaalien huomioon ottamista koulutustoiminnassa. (Diak, 2023, s. 8–9.)

Diak Master School tarjoaa joustavasti saavutettavissa olevia oppimisen ja ammatillisen osaamisen sekä asiantuntijuuden kehittämismahdollisuuksia sen koulutuspalveluista ja niihin kytkeytyvistä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan mahdollisuuksista kiinnostuneille. Diak Master Schoolin piirissä tehdään sekä oppimista että työelämää palvelevaa yhteiskehittämistä. Diakin järjestämällä koulutuspalveluilla ja muilla ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämispalveluilla, kuten työnohjauspalveluilla edistetään ammatillisten urapolkujen ja pätevytyksen reititysten rakentamista sekä yksilö- että yhteisöllähtöisesti. (Diak, 2023, s. 9–12.) Diak Master Schoolin koulutus- ja opetustoimintaa raamittavat valinnat tukevat myös kansallisen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategian tavoitteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022, s. 5).



Diak Master School tarjoaa muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden alan ja tulkkausalan ammattilaiselle mahdollisuuksia ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen ja uralla etenemiseen. Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittyminen on kumuloituva prosessi, jossa yksilön osaaminen ja asiantuntijuus muokkaavat ja uudistavat hänen opiskelijayhteisönsä mutta myös esimerkiksi hänen työyhteisönsä osaamista, kun yhteisön jäsenet tunnustavat, tunnustavat ja reflektioivat yhdessä toistensa osaamista ja niiden parasta mahdollista käytätapaa. Yhdessä oppimisessa kaikki ovat voittajia. Diak Master School mahdollistaa keskeisen tulevaisuuden osaamisen kehittämisen (Diak, 2023, s. 25).

## LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (31.5.2023). *Diak Master School -konsepti*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (julkaisematon konseptiasiakirja)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a.). *DiakHub. Inhimillisyyden tieto. Teot*. Saatavilla 19.10.2023 <https://hub.diak.fi/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b.). *Mielenterveys- ja päihdetyön erikoistumiskoulutus*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/osaamisen-paivittajalle/erikoistumiskoulutukset/mielenterveys-ja-paihdetyon-erikoistumiskoulutus/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-c.). *Työnohjaajakoulutus*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/osaamisen-paivittajalle/taydennyskoulutukset/tyonohjaajakoulutus/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-d.). *Strategia. Diakin strategia 2021–2030*. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.diak.fi/diak/organisaatio/strategia/>
- Helminen, J. (toim.) (2023). *DiakHub tutkii, kehittää ja vaikuttaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2022*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-414-5>
- Helminen, J. (toim.). (2021). *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6*. (Diak Työelämä 21). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Konkola, R., Hauta-aho, H., Hiilamo, H., Karttunen, M., Niemi, J., Tuominen, M., Huusko, M., & Väättä, H. (2021). *Sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi*. (Julkaisu 14:2021). Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla 5.2.2024 <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sosiaali-ja-terveystieteiden-ke korkeakoulutuksen-arviointi>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030*. Saatavilla 28.9.2023 [https://okm.fi/documents/1410845/4392480/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia\\_1.0.pdf/22fd6ebf-1a3a-cdf3-b14d-4aa32bf2aaaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia\\_1.0.pdf/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-4aa32bf2aaaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf?t=1670581872127)
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahti-vuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi*. (Julkaisu 22:2023). Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla 19.10.2023 <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/korkeakoulupedagogiikan-tila-ja-uudistaminen-arviointi>
- Turjamaa, R. (16.3.2022). Mikä ihmeen Master School? *SavoBlogit-verkkolehdi*. Saatavilla 19.10.2023 <https://blogit.savonsanomien.fi/liiketta-liiketoimintaan/mika-ihmeen-master-school/>

## KIRJOITTAJAT

**Fredriksson Marketta**, KM, informaattikko, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Grundström Heidi**, FM, opiskelijapalveluiden asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Helminen Jari**, YTT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Hyrkkö Sonja**, KM, opinto-ohjaaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Hänninen Erja**, VTT, grant writer, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Ikonen Tiina**, TT, lehtori, kuraattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Kainulainen Sakari**, YTT, dosentti, asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Kapanen Heini**, VTL, KM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Karjalainen Jari**, MMM, asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Katisko Marja**, VTT, dosentti, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Korpela Heli**, optometrismi, sairaanhoitaja, YAMK-opiskelija, Silmäasema

**Koski Arja**, FT, THM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Kostilainen Harri**, YTT, erityisasiantuntija (TKI), Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Malkavaara Mikko**, TT, dosentti

**Merasto Merja**, THM, MA, laatupäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Männistö Merja**, TtT, koulutus- ja tutkimuspäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu / Diak Master School

**Määttä Anne**, VTT, palvelujärjestelmäkehityksen erityisasiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Nieminen Ari**, VTT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Nieminen Eija**, VTM, lehtori, opinto-ohjaaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Nylund Marianne**, VTT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Paananen Reija**, FT, dosentti, erityisasiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Pöllänen Elina**, MA, asiantuntija, Diakonia ammattikorkeakoulu

**Riihimäki Titta**, TtT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Saarelainen Suvi-Maaria**, TT, pedagoginen johtaja, yliopistonlehtori, teologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

**Segler-Heikkilä Lena**, FT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Tervo-Niemelä Kati**, TT, KM, käytännöllisen teologian professori, teologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

**Thitz Päivi**, YTT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Tilli Jaana**, TtM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Valtonen Minna**, TT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Virtapuro Anni**, KM, opiskelijapalveluiden asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

## DIAK VUOSIKIRJA - DIAK YEARBOOK

**DIAK VUOSIKIRJA - DIAK YEARBOOK** -sarjassa ilmestyy Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja

Diak Vuosikirja – Diak Yearbook 3: Jari Helminen ja Minna Valtonen (toim.). 2022. Diak Master School - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2023

Diak Vuosikirja – Diak Yearbook 2: Jari Helminen (toim.). 2023. DiakHub tutkii, kehittää ja vaikuttaa - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2022

Diak Vuosikirja – Diak Yearbook 1: Jari Helminen, Satu Kajander-Unkuri ja Olli Vesterinen (toim.). 2022. Ohjausosaaminen oppimisen, asiakastyön ja johtamisen kehittämisessä - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021.

**Diak Vuosikirja -sarja jatkaa Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja -sarjaa.**

Jari Helminen (toim.) 2021. Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6.

Jari Helminen (toim.) 2020. Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toimintaan - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5.

Keijo Piirainen & Mervi Kivirinta (toim.) 2019. Turvaverkkoa paikkaamassa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 4.

Marja Katisko, Mikko Malkavaara, Anne Määttä, Tiina Ervelius, Elsa Keskitalo, Arja Suikkala & Olli Vesterinen (toim.) 2018. Alueellisuus, paikallisuus ja globaalit mahdollisuudet: Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 3.

## **DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJAT**

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

**DIAK PUBLICATIONS** –sarjassa julkaistaan Diakin opetus-, tutkimus- ja kehittämistyöhön sekä kansainvälisiin kumppanuuksiin liittyviä julkaisuja, joiden kieli on muu kuin suomi.

**DIAK PUHEENVUORO** -sarjassa julkaistaan ajankohtaisia Diakin opetus-, tutkimus- ja kehittämistyöhön pohjautuvia puheenvuoroja, katsauksia ja pamfletteja.

**DIAK TUTKIMUS** -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Sarja on vertaisarvioitu.

**DIAK TYÖELÄMÄ** -sarja levittää Diakin tutkimus-, kehittämistoiminnassa syntynyttä tietoa. Sarjassa julkaistaan esim. hankeraportit.

**DIAK VUOSIKIRJA - DIAK YEARBOOK** -sarjassa ilmestyy Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja.

Julkaisut ovat luettavissa avoimesti verkossa ammattikorkeakoulujen Theseus-julkaisuarkistossa.

# Diak Vuosikirja 3

---

ISBN 978-952-493-436-7 (verkkójulkaisu)

ISSN 2814-5119 (verkkójulkaisu)

Ylemmissä AMK-tutkinnoissa oppimisen lähtökohtana ovat opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat ja urasuunnitelmat. Diak Master Schoolin tutkinnot ja koulutukset suuntaavat tulevaisuuteen ja etsivät ratkaisuja yhteiskunnan tarpeisiin. Työelämäläheisyys ja yhdessä oppiminen mahdollistavat kestäväen tulevaisuuden osaamisen kehittämisen.

Tässä Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirjassa tarkastellaan elokuussa 2023 käynnistyneen Diak Master Schoolin toimintaa. Diak Master School sisältää Diakin ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, erikoistumiskoulutukset ja laajat täydennyskoulutukset. Vuosikirjassa kuvataan Diak Master Schoolin kehittämisen vaiheita sekä perustamisvaiheessa tehtyjä tutkimukseen perustuvia ja yhteisesti kehitettyjä pedagogisia ratkaisuja.

Diak Master Schoolin kehittämistyö toteutettiin OKR-mallin (Objectives and Key Results) avulla.

Vuosikirjassa kerrotaan sekä työelämän että korkeakoulujen välisestä yhteistyöstä ylempien AMK-tutkintojen kehittämisessä. Ylemmät AMK-tutkinnot linkittyvät vahvasti työelämään ja sen kehittämiseen. Varsinkin opinnäytetyöt tarjoavat kiinnostavia mahdollisuuksia yhteiskehittämiselle ja työelämää palvelevan tutkimustiedon tuottamiselle. Ylempiä AMK-tutkintoja suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä myös korkeakoulujen kesken.

Diak Master School - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2023 on tarkoitettu ammattikorkeakoulujen toiminnasta kiinnostuneille ja ylempään AMK-tutkintoon hakemista harkitseville sekä tutkintoa jo suorittaville.

**Diakonia-ammattikorkeakoulu**

Julkaisutoiminta

**diak.fi**