



*Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja Marjo Kolkka (toim.)*

OSALLISTAVAA OPPIMISTA JA KEHITTÄMISTÄ

*Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja Marjo Kolkka (toim.)*

OSALLISTAVAA OPPIMISTA JA KEHITTÄMISTÄ

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2016**

DIAK OPETUS 3
[DIAK TEACHES 3]

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu
Kannen kuva: Shutterstock
Taitto: Juvenes Print Oy

ISBN 978-952-493-280-6 (verkkojulkaisu)
ISSN 2343-2233 (verkkojulkaisu)

Juvenes Print Oy
Tampere 2016

TIIVISTELMÄ

**Raili Gothóni,
Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja
Marjo Kolkka (toim.)**

Osallistavaa oppimista ja kehittämistä

Helsinki:

Diakonia-ammattikorkeakoulu 2016

284 s.

Diak Opetus 3

ISBN

ISSN

978-952-493-280-6 (verkkojulkaisu) 2343-2233 (verkkojulkaisu)

DIAKpeda 3 -julkaisussa käsitellään lukuvuoden 2015–2016 aikana tehtyjä pedagogisia toteutuksia. Kirjan erityisenä painopisteenä on työelämää ja oppimista palveleva yhteiskehittäminen. Diak vastaa näin haasteeseen ammattikorkeakoulujen yhden päätehtävän eli ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmentavan opetuksen kehittämisestä. Siinä tarvitaan dokumentointia, keskustelua ja tutkimusta pedagogiikan kehittämisestä, sen perusteista ja mahdollisuuksista.

Yhteistyössä työelämän kanssa on olennaista sellainen kumppanuus, jossa opiskelija voi oppia ja toteuttaa kehittävää osaamista ja jossa työelämä saa kehittämisresurssia. Tässä DIAKpeda 3:ssa näkyy muutos kohti tulevaisuutta, jossa tavoitteena on vapautua luokkahuoneista ja opettajakakeskeisyydestä. Muutos kohti osaamislähtöistä ajattelua pedagogisen laadun kehittämiseksi toteutuu yhteistyössä sekä kansallisten että kansainvälisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Diak kehittää pedagogiikkaa suuntaamalla tulevaisuuteen työelämlähtöisesti ja -läheisesti.

Opiskelupolun rakentaminen ja opiskelijahyvinvointi -osan artikkelit osoittavat, että opiskelijanohjaus on vaativaa yhteistyötä. Opiskelija on aina subjekti ja tekee omat valintansa. Häntä tukevat ja ohjaavat eri vaiheissa opintojenohjaajat, opettajat, ryhmien vastaavat, kirjasto, tietotekniikkapalvelujen henkilökunta, kuraattori, harjoittelujen ohjaajat ja mentorit sekä hankkeissa eri yhteistyökumppanit. Mentorointi, tutorointi ja mahdollisuudet vertaiskehittämiseen sekä yhteisölliseen tiedon tuottamiseen ovat merkittäviä keinoja ammatillisen identiteetin vahvistamiseen.

Pedagogiikan suuntana tulevaisuus -osa osoittaa, että opetussuunnitelmiin ja pedagogiikan kehittämisen toimintaympäristö muuttuu nopeasti. Yhteiskunnallinen muutos ja ennakoimaton tulevaisuus edellyttävät uudenlaista osaamista. Paikalliset ja globaalit ongelmat haastavat koulutuksen ja kulttuuristen käytänteiden jatkuvaan tarkasteluun, kehittävään osaamiseen ja asiantuntijuuteen sekä ihmisten voimavarojen vahvistamiseen. Erilaisissa kehittämishankkeissa ja projekteissa luodaan uusia toimintamalleja ja menetelmiä, jotta haavoittuvimmassa asemassa olevien ihmisten osallisuus ja elämän olosuhteet paranisivat.

Osa *Kansainvälinen yhteistyö pedagogiikan kehittämisessä* kuvaa oppimisen nivoutumista sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Kansainvälisessä työssä etsitään uusia tapoja kommunikoida ja ymmärtää toinen toista. Tutkivassa ja kehittävässä yhteistyössä osallistujat joutuvat reflektoimaan omia ennako-olettamuksiaan ja -käsityksiään. Jokainen kantaa oman kulttuurinsa merkityksiä, oman toimijayhteisönsä arvopohjaa ja välineistöä. Tietoisuus niistä on kehittämisen edellytys. Kansainvälinen hankeyhteistyö opettaa kulttuurisensitiivisyyttä ja samalla mahdollistaa koulutuksen yhteiskehittämisen.

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakentamista -osassa pohditaan sitä, miten kykenisimme jatkuvasti uudistamaan osaamista, toimintakulttuuria ja käytänteitä yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakentamiseksi. Yhteisön toimintaan osallistuminen ja yhteiskehittäminen ovat avain siihen. Yhteisöt ja yksilöt voivat huonosti, jos ne eivät voi vaikuttaa omiin asioihinsa ja toimia yhdessä tarvittavan muutoksen aikaan saamiseksi. Tämä vaatii uudenlaista pedagogista ajattelua. Pedagogiikkaa kehitetään ja yhteisöllisyyttä rakennetaan rajoja ylittäen ja monenlaisia osaamisia yhdistellen.

DIAKpeda 3 antaa foorumin opettajille arvioida ratkaisujen mielekkyyttä ja toimivuutta, samalla kun se tekee kehittämistyön näkyväksi ja kutsumu lukijoita kritiikin ja uusien sovellutusten avulla kehittämään toimintaa edelleen. Kehittäminen ei ole vain jonkun omaisuutta, vaan olennainen osa työtä ja oppimista.

Asiasanat: ammattikorkeakoulupedagogiikka, pedagoginen kehittäminen, yhteiskehittäminen, kansainvälinen yhteistyö, kulttuurisensitiivisyys, osaa-
mislähtöisyys, yhteisöllisyys, osallisuus, opiskelijahyvinvointi.

Teemat: Kasvatus ja koulutus

ABSTRACT

**Raili Gothóni,
Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja
Marjo Kolkka (toim.)**

Participatory Learning and Development

Helsinki:

Diaconia University of Applied Sciences, 2016

284 s.
Series

Diak Opetus 3
[Diak Teaches 3]

ISBN

ISSN

978-952-493-280-6 (online publication) 2343-2233 (online publication)

This publication, DIAKpeda 3, presents pedagogical implementations, try-outs and development work that were carried out during the academic year 2015–2016. This book focuses on development work that serves both working life and learning. This type of development work is Diak's response to one of the challenging key duties of all universities of applied sciences – the development of teaching methods to prepare students for professional expert jobs. We need documentation, dialogue and research concerning the development, foundations and possibilities of pedagogy.

An essential element of working life cooperation is a partnership in which students can learn and develop their exploratory and improving competences while they form a development resource for working life. This DIAKpeda 3 shows a change towards a future in which there are no classrooms and no teacher-centred attitudes. This change towards a learning-focus in the development of quality in pedagogy is implemented in cooperation with national and international partners. Diak pedagogy is developed through future-oriented, working-life-driven effort.

The articles in the section *Structuring a learning path and student wellbeing (Opiskelupolun rakentaminen ja opiskelijahyvinvointi)* make it clear that student counselling is demanding, cooperative work. The student is always the acting subject and makes his or her own choices. At the various phases of studies, the student is supported by study counsellors, teachers, team leads, library staff, IT personnel, school social workers, practical training instructors, mentors and the collaborating partners in the many projects. Mentoring, tutoring, peer-learning and community-based knowledge production are significant means for strengthening the student's professional identity.

The section *Pedagogy heading for the future (Pedagogiikan suuntana tulevaisuus)* shows that the work environment changes quickly considering the development of curricula and pedagogy. Societal changes and the unpredictability of the future require new types of skills. Local and global problems challenge us to develop competences and expertise that enable us to continually examine educational and cultural practices and to strengthen people's resources. Various ventures and projects create new operative models and methods so that the participation possibilities and conditions of life of those in the most vulnerable positions would improve.

The section *International cooperation in the development of pedagogy (Kansainvälinen yhteistyö pedagogiikan kehittämisessä)* describes the connectivity of learning and the social and cultural environment. International work searches for new ways to communicate and to understand one another. Inquiring, development-oriented cooperation causes participants to reflect on their presumptions and preconceived ideas. We all are vessels for the cultural meanings of our home cultures and the value bases and facilities of our communities. An awareness of these is the prerequisite for development. International cooperation teaches us cultural sensitivity and enables the joint development of education.

The section *Building a sense of community and participation (Yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakentamista)* reflects on ways we might adopt to continually renew our competences, work cultures and practices in order to bring about a sense of community and participation. Participation in the activities of the community and joint development form the key element. Communities and individuals do not thrive if they are not able to influence their own affairs, working together to achieve required changes. This calls for a new type of pedagogical thinking. Pedagogy can be developed and a sense of community can be created by boldly crossing borders and interconnecting many types of competences.

DIAKpeda 3 provides a forum for teachers to assess the sense and function of their solutions; DIAKpeda 3 also makes teachers' development work visible and invites its readers to develop the work further through criticism and new applications. Development is not something possessed; it is a key element of working and learning.

Key words: university of applied sciences pedagogy, pedagogical development, joint development, international cooperation, cultural sensitivity, learning orientation, community-bases, sense of community, participation, student welfare.

Themes: Education and training.

SISÄLLYS

<i>Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen & Marjo Kolkka</i> Johdanto	9
OPISKELUPOLKUJEN RAKENTAMINEN JA OPISKELIJAHYVINVOINTI	15
<i>Erja Eskelinen & Riikka Tuominen</i> Opiskelijoiden kokemuksia polkuopinnoista Diakonia- ammattikorkeakoulun avoimessa ammattikorkeakoulussa	17
<i>Sari Vilminko</i> Maahanmuuttajat ja romanit koulutuspoluille – sujuvampien koulutuspolkujen ja osaamisen kehittämisen muotoilua	25
<i>Tiina Ervelius & Maija-Liisa Blomster</i> Opintojen ohjaus osana saamelaisalueen sairaanhoitaja- diakonissakoulutusta	39
<i>Eija Noppari</i> Somenody Diakissa – Opiskelijahyvinvointia edistävän ryhmätoimintamallin kehittäminen Porin toimipisteessä	51
PEDAGOGIIKAN SUUNTANA TULEVAISUUS	65
<i>Pirjo Näkki</i> Sosionomin uudistuneet kompetenssit ja uudistuvan työelämän kehittämisvalmiudet	67
<i>Paula Koistinen</i> Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehittämistä yhteisten kohtaamisten avulla	79
<i>Katja Päällysaho & Marianne Nylund</i> Encounters, Reciprocity, Partnership – International Students in Working Life	89
<i>Alavaikko Mika, Pekonen, Elina & Ylönen, Merja</i> Kokemuksia työelämä- ja hankeyhteistyöstä	109
<i>Tuomo Lyhty, Maija-Leena Nyysönen & Seija Utriainen</i> Työelämälähtöinen sosionomikoulutus Kainuussa – Kokemuksia etäkampuksella toteutetusta sosionomikoulutuksesta	121
<i>Marja Lindholm</i> Voimavaraistavan terveydenhoitajatyön opiskelu heikoimmassa asemassa olevien parissa	137

<i>Annukka Armanto & Tuire Salo</i>	
Opintojaksojen rajoja ylittävää pedagogiikkaa terveydenedistämisen ja viestinnän opinnoissa.....	155
<i>Roslöf Raija, Niittyinperä Ulla & Perttula Hely</i>	
Tulkkausta tosielämässä – OSKE-toiminta Diakin tulkkauksen koulutuksissa.....	161
<i>Juhani Toivanen</i>	
Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin ääntäminen – automaattisen arvioinnin kokeilua	179
KANSAINVÄLINEN YHTEISTYÖ PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISESSÄ.....	191
<i>Marjo Kolkka, Tuija Alasalmi & Merja Ylönen</i>	
Monimuotoisen ja sulautuvan oppimisen lähtökohtia ja vertaiskehittelyä.....	193
<i>Maija Kalm-Akubardia</i>	
“So that nobody has to go through what I went through” – Nepalese female university students share their thoughts about women’s lives and hopes.....	211
<i>Aino-Elina Pesonen</i>	
Dira-hankkeen antia Iringan yliopistossa Tansaniassa	227
<i>Jaana Tilli</i>	
Yhteisöllinen terveyden edistäminen – oppia Afrikasta.....	233
YHTEISÖLLISYYDEN JA OSALLISUUDEN RAKENTAMISTA	241
<i>Raili Gothóni & Minna Valtonen</i>	
Yhteisöpajat – yhteistä jakamista, kehittämistä ja vaikuttamista.....	243
<i>Mika Alavaikko, Marja Katisko, Titta Riihimäki & Kirsi Sukula-Ruusunen</i>	
Yhteisöllinen kehittämisprosessi Katriinan sairaalassa.....	253
<i>Sari Aho, Maria Korhonen, Hanna Moilanen, Sanna Vanhala, Elina Pekonen & Hannu Piironen</i>	
Ammattikorkeakouluopiskelijat tukemassa pakolaisperheiden kotouttamista ja vahvistamassa osallisuutta.....	265
<i>Tarja Tuovinen-Kakko & Kaisa Taskinen</i>	
Sosionomi- ja sosionomi-diakoniopiskelijat yhteisöllisessä työssä Oulun ala- ja yläkouluilla	271

*Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen & Marjo Kolikka*

JOHDANTO

Tämän kirjan erityisenä painopisteenä on työelämää ja oppimista palveleva yhteiskehittäminen. Artikkeleissa kuvastuvat Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) kotimaisten ja kansainvälisten kumppaneiden yhteistyön mahdollistamat uudet sovellutukset ja innovaatiot. Vaikka mukana toimijoina ovat olleet työelämän ammattilaiset, palvelujenkäyttäjät, kokemusasiantuntijat, vapaaehtoiset sekä Diakin opiskelijat ja henkilökunta, kirjoittajina ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta Diakin opettajat. Tavoitteena vuoden 2015 opetussuunnitelmassa on ollut lähtee rohkeaan kokeiluun ja eettiseen vaikuttamiseen sekä osallistavaan kehittämiseen. Kirjan artikkelit osoittavat, että toiminnan tuloksena on syntynyt sekä osaamista että uusia toimintamalleja ja menetelmiä työelämän ja Diakin käyttöön.

Osallistava kehittäminen on merkinnyt yhdessä toimimista. Toiminnan muutospainetta käsitellään konkreettisesti korkeakoulun ja työyhteisöjen arkisen työn tasolla. Hyvätkään periaatteet ja toiminnan linjaukset esimerkiksi opetussuunnitelmissa ja osallistavaa kehittämistä kuvaavissa pape-reissa eivät muutu suoraan toiminnaksi, vaan oppimisen ja muutosten tulee tapahtua arjessa. Usein kehityskaari kulkee kehittävän tutkimussyklin mukaisesti aikaisemman toimintatavan ja toimintaympäristön arvioinnista uuden suunnitteluun ja toteutukseen ja siitä reflektointiin ja arviointiin. Osallistavassa kehittämisessä jokainen joutuu itse pohtimaan, miten tehdyt ratkaisut vaikuttavat toimintaan ja miten omaa toimintaa ja käytäntöjä voidaan muuttaa paremmaksi. Työelämäyhteistyöhön sitoutunut pedagogiikka on vaativaa, sillä se edellyttää opiskelijan, oppilaitoksen ja työelämän tavoitteiden yhteen sovittamista.

Osallistava kehittäminen osana pedagogiikkaa niveltyy yhteisölähtöiseen osallistavaan tutkimukseen, käytäntötutkimukseen ja emansipatoriseen tut-

kimukseen. Sen pohjalla on kriittinen teoria, jonka mukaan kasvatus ei koskaan voi olla neutraalia, vaan se on aina eettinen ja poliittinen prosessi. Kriittinen kasvatustiede edellyttää osallistujien sitoutumista kasvatustutkimuksen ja kasvatuksen ja koulutuksen parantamiseen. Näin yhdistetään kasvatus ja tutkimus (Hannula 2000, 159).

Osallistumisen aste vaihtelee osallistavan tai osallistuvan tutkimuksen eri suuntauksissa (Hyväri & Laine 2012), mutta kaksi päätraditiota on löydettävissä. Ensimmäinen on Kurt Lewinin (1946) 1940-luvulla kehittämä organisaatioiden tutkimus, josta on kehittynyt toimintatutkimus (action research). Sen tavoitteena on ratkaista käytännön ongelmia soveltamalla edellä mainittua sykliä. Useimmissa tämän julkaisun artikkeleissa on havaittavissa piirteitä tällaisesta pedagogisesta kehittämisestä. Toinen päätraditio on Paulo Freiren 1970-luvulla kehittämä emansipatorinen tutkimus (emancipatory research), niin sanottu sorrettujen pedagogiikka (Freire 2004), joka on usein yhteisölähtöisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan taustalla. Se perustuu ajatukseen yhteisön jäsenten osallistumisesta tutkimukseen. Siihen yhdistyvät käytännöllinen tieto ja ratkaisut sekä osallistujien voimaantuminen vaikuttajiksi heidän omassa elämässään.

Kehittämistyö on käytännönläheistä, ja osa artikkeleista on luonteeltaan enemmän kuvailevia kuin tutkimuksellisia. Pragmaattinen kehittämisen tapa on tyypillistä ammattikorkeakoulujen pedagogiikassa ja kehittämistoiminnassa, koska ammattikorkeakouluissa työelämälähtöisyys, työelämän ja pedagogiikan kehittäminen ovat toiminnan keskeisiä lähtökohtia. Opiskelu onkin siirtynyt entistä enemmän työelämään ja toiminnan arkeen sekä yhä enemmän myös internetiin. Samalla oppimisympäristöjä kehitetään entistä avoimemmiksi, jotta ne mahdollistaisivat erilaisten oppijoiden osallistumisen ja elinikäisen oppimisen toteutumisen.

Tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen vaatii pedagogisia ratkaisuja, joissa tiedon ja asiaosaamisen lisäksi tarvitaan luovuutta, yhteistyötaitoja sekä erilaisuuden ja epävarmuuden sietokykyä. Se voi kehittyä vain kokeilemalla ja toimimalla yhdessä sekä ennakoimalla muutokset ja niihin liittyvät paineet. Osaamista lisätään yhteiskehittämällä, jakamalla tietoa ja taitoja paikoissa, tiimeissä ja yhteisissä hankkeissa, ylittämällä rajoja toimien entistä enemmän ihmisten ja opiskelijoiden tulevan työn arjessa. Kokemukset rakentavat innovaatioita, uutta tietoa ja julkaisuja, joiden avulla pedagogiikka ja toiminta voi parantua.

On asioita, joita ihminen ei opi opetuksesta vaan osallistumisesta. Usein oppiminen on riippuvainen siitä, mikä oppijaa kiinnostaa ja millaista tukea ja välineitä hän saa tavoitteiden saavuttamiseksi. Joskus jo opiskelupaikan

saaminen tai opintopolun hahmottaminen ja oman paikan löytäminen voivat tuottaa ongelmia. *Opiskelupolun rakentaminen ja opiskelijahyvinvointi* -osan artikkelit osoittavat, että opiskelijan ohjaus on yhteistyötä. Opiskelija on aina subjekti ja tekee omat valintansa. Häntä tukevat ja ohjaavat eri vaiheissa opintojenohjaajat, opettajat, ryhmien vastaavat, kirjasto, tietotekniikkapalvelujen henkilökunta, kuraattori, harjoittelujen ohjaajat ja mentorit sekä hankkeissa eri yhteistyökumppanit. Monille opiskelijoille opiskelijatutorit ja opiskelijatovereiden vertaistuki ovat korvaamattomia.

Osa *Pedagogiikan suuntana tulevaisuus* on kirjan laajin. Ammattikorkeakoulun tehtävänä ei ole sosiaalista opiskelijoita tämän päivän toimintakulttuuriin. Nykyistä opintosuunnitelmien ja pedagogiikan kehittämistä luonnehtivat nopeasti muuttuva yhteiskunta ja ennakoimaton tulevaisuus. Paikalliset ja globaalit ongelmat haastavat jatkuvaan koulutuksen ja kulttuuristen käytänteiden tarkasteluun, erilaiseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen kehittämiseen sekä kaikkien ihmisten osaamisen hyödyntämiseen. Tämä merkitsee rohkeutta myös rajojen ylittämiseen. Tulevaisuuden pedagogiikka toteutuu yhteistyössä työelämän kanssa. Yhteistyö on sekä antoisaa että haasteellista. Usein oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnetään paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia. Käsiteltävien asioiden paikallisuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys lisäävät motivaatiota. Kehittämisspiraalin mukaisesti on syytä jatkuvasti kehittää uusia menetelmiä, jotta haavoittuvimmassa asemassa olevien ihmisten elämän olosuhteet paranisivat ja voimavarat tulisivat paremmin käyttöön. Samalla turvataan, että opiskelijat saavat ammatillisen pätevyyden ja kehittämisosaamista, joka kantaa tulevaisuudessakin.

Kulttuurien erityisyys ja kulttuurikompetenssin merkitys tulevat esille useissa artikkeleissa osassa *Kansainvälinen yhteistyö pedagogiikan kehittämisessä*. Oppimisella on aina myös sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen luonne. Kansainvälisessä ja kulttuurienvälisessä työssä joudutaan etsimään parasta mahdollista tapaa kommunikoida ja ymmärtää toinen toista. Kansainvälisissä hankkeissa jokainen osallistuva ihminen joutuu reflektoimaan omia ennako-olettamuksiaan ja -käsityksiään. Yksilö on osa toimijayhteisön kulttuuria, sen arvopohjaa ja välineistöä, ja siitä on hyvä olla tietoinen. Yhdessä oppimista ja kulttuurista rikastumista toteutui useissa kansainvälisissä kehittämissankkeissa. Tässä kirjassa on vain muutama pedagogiseen kehittämiseen liittyvä esimerkki. Lisääntyvät teknologian mahdollisuudet ovat osa kansainvälistä pedagogista kehittämistä ja koulutusvientä. Siinä on kyse laajasta kulttuurisesta prosessista, jossa teknologiaa sovelletaan eri toimijoiden yhteiskunnallisista ja pedagogisista tarpeista lähtien. Kansain-

väläinen hankeyhteistyö opettaa kulttuurisensitiivisyyttä ja samalla mahdollistaa koulutuksen yhteiskehittämisen.

Osassa *Yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakentamista* pohditaan sitä, miten kykenisimme jatkuvasti uudistamaan toimintakulttuuria ja käytänteitä sekä kasvattamaan taitoja yhteisöllisyyden ja osallisuuden rakentamiseksi. Tämän osan artikkeleissa kuvataan pedagogisia toimintamalleja ja oppimisympäristöjä. Keskeistä tässä työssä on osallistuminen yhteisön toimintaan ja yhteiskehittämiseen. Yhteisöt ja yksilöt voivat huonosti, jos ne eivät voi vaikuttaa omiin asioihinsa ja toimia yhdessä tarvittavan muutoksen aikaansaamiseksi. Tulevaisuuden osaamisvaatimukset ovat yhä moniulotteisempia, minkä vuoksi tarvitaan uudenlaista pedagogista ajattelua. Pedagogiikan kehittäminen ei voi olla yksinomaan sidoksissa rakenteisiin tai joidenkin työntekijöiden asiantuntijuuteen. Yhteisöllisyyden kehittäminen vaatii mahdollisuuksia toimia monella tavalla. Näissä artikkeleissa on rakennettu yhteisöllisyyttä ja edistetty osallisuutta monenlaisia osaamisia yhdistellen.

DIAKpeda 3 -julkaisu antaa foorumin opettajille arvioida ratkaisujen mielekkyyttä ja toimivuutta, samalla kun se tekee kehittämistyön näkyväksi ja kutsuu lukijoita kritiikin ja uusien sovellutusten avulla kehittämään toimintaa edelleen. Kehittäminen ei ole vain jonkun omaisuutta, vaan olennainen osa työtä ja oppimista.

LÄHTEET

- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Colorado, Paradigm.
- Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto, Tutkimuksia 167). Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19830/tiedosta.pdf?sequence=4>
- Hyväri, S. & Laine, T. (2012). Osallistavan kehittämisen perusteita. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.), *Käytäntöä tutkimassa* (s. 48–62). (Haaga-Helian julkaisusarja 2/2012). Helsinki: Haaga-Helia.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In K. Lewin (ed.) *Resolving Social Conflicts* (pp. 201–220). New York: Haper & Row.

OPISKELUPOLKUJEN RAKENTAMINEN JA OPISKELIJAHYVINVOINTI

Erja Eskelinen & Riikka Tuominen

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA POLKUOPINNOISTA DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN AVOIMESSA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Johdanto

Avoimen ammattikorkeakoulun opetusta on järjestetty vuodesta 1997 lähtien. Avoin ammattikorkeakoulu mahdollistaa iästä, pohjakoulutuksesta ja asuinpaikasta riippumatta kohtuullisilla osallistumismaksuilla osallistumisen ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen ilman varsinaista tutkinto-opiskelijan oikeutta. Opetusta suunnitellaan tulevaisuudessa tulee huomioida (on opetusministeriön edellytys alueen työelämän tarpeet (Opetusministeriö 2005; Avoin AMK -kehittämisverkosto 2008.)

Avointa ammattikorkeakouluopetusta kehitetään koko ajan. Myös elinikäistä oppimista on kehitetty Suomessa johdonmukaisesti vuodesta 1995 lähtien. Avoin ammattikorkeakouluopetus vastaa elinikäisen oppimisen tavoitteisiin ja avoimen ammattikorkeakoulun opetusta tarvitaan elinikäisten oppimisen mahdollistamiseksi. Työntekijöiden tarve täydennyskoulukseen kasvaa ja työntekijät haluavat laajentaa osaamistaan ja kehittää itseään. Elinikäisen oppimisen komitean yhtenä tavoitteena on kehittää oppimisympäristöistä entistä avoimempia, jotta elinikäinen oppiminen tulevaisuudessa mahdollistuu (Opetusministeriö 2005; Avoin AMK -kehittämisverkosto 2008).

Avoimen ammattikorkeakoulun kautta tutkinto-opiskelijaksi tähtäviä kutsutaan polkuopiskelijoiksi ja opintoja polkuopinnoiksi. Polkuopinnot avaavat mahdollisuuden ammattikorkeakoulututkinnon suorittamiseen esimerkiksi niille henkilöille, jotka eivät aiemman pohjakoulutuksensa perusteella ole olleet hakukelpoisia normaalissa yhteishaussa. (Avoin ammat-

tikorkeakoulu 2016.) Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) avoimen ammattikorkeakoulun opetusta on järjestetty vuodesta 1999 lähtien (Eija Nieminen, henkilökohtainen tiedonanto 2.3.2016). Kaikissa Diakin aloitavissa ryhmissä on mukana polkuopiskelijoita. Syksyllä 2015 polkuopiskelijoista muodostettiin oma ryhmä.

Polkuopinnot ovat uudenlainen tapa toteuttaa avoimen ammattikorkeakoulun opintoja ja siksi toimintatavat eivät vielä kaikilta osin ole selvät. Polkuopiskelijoiden määrä on kuitenkin lisääntymässä, joten yhteisten toimintatapojen löytäminen ja opetuksen kehittäminen ovat tärkeitä.

Avoimen ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämiseksi Diakissa keuhattiin kirjallista palautetta avoimen ammattikorkeakoulun terveysalan polkuopiskelijoilta opintojen järjestämisestä. Palautekyselyn tarkoituksena oli koota polkuopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta avoimessa ammattikorkeakoulussa. Tässä artikkelissa käsittelemme Diakonia-ammattikorkeakoulun polkuopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta avoimessa ammattikorkeakoulussa. Artikkelissa kuvattujen kokemusten perusteella pyritään kehittämään avoimen ammattikorkeakoulun toimintaa ja opetusta.

Opiskelijoiden tausta ja koulutukseen hakeutuminen

Kysely toteutettiin Webropol-kyselynä terveysalan Helsingin kampuksen avoimen ammattikorkeakoulun polkuopiskelijoille lukukausivastaavan tunnilla joulukuussa 2015. Kysely koostui 17 kysymyksestä. Kysymykset jaoteltiin seuraaviin aihealueisiin: taustatiedot (kysymykset 1–4), koulutukseen hakeutuminen ja hakeminen (kysymykset 5–6), palvelut ja ohjaus opintojen aikana (kysymykset 7–10), opiskelujen sujuminen (kysymykset 11–14), toiminnan kehittäminen (kysymykset 15–17).

Opiskelijoiden taustatietoja selvitettiin neljällä kysymyksellä: ikä, sukupuoli, pohjakoulutus ja kyselyn aikainen tilanne opiskeluissa ja työelämässä. Kyselyyn vastasi yhteensä 17 opiskelijaa, vastausprosentti oli 94.

Kyselyhetkellä vastaajista suurin osa (59 %) ilmoitti jatkavansa opintoja Diakonia-ammattikorkeakoulun avoimessa ammattikorkeakoulussa. Noin kolmasosa vastaajista (29 %) oli hakenut Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelemalleen alalle, mutta ei ollut päässyt tutkinto-opiskelijaksi. Vastaajista 12 % oli hakenut ja päässyt tutkinto-opiskelijaksi toiseen ammattikorkeakouluun. Samoin 12 % vastaajista ilmoitti päivittäneensä osaamistaan avoimen ammattikorkeakoulun opintojen kautta ja saaneensa uusia ja haastavampia työtehtäviä.

Ammattikorkeakoululaki velvoittaa ammattikorkeakouluja antamaan ja kehittämään aikuiskoulutusta, jotta sitä kautta voidaan työelämäosaamista

vahvistaa ja ylläpitää. Avoimen ammattikorkeakoulun polkuopinnot ovat yksi mahdollisuus vastata laissa asetettuun tehtävään. (L 932/2014.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella suurin osa koulutukseen hakeutuneista halusi opiskella avoimessa ammattikorkeakoulussa, koska ei ollut päässyt tutkinto-opiskelijaksi tai halusi opiskella alaa ennen hakeutumista tutkinto-opiskelijaksi. Tietoa koulutuksesta saatiin eniten internetin kautta. Lisäksi tietoa koulutuksesta oli saatu työkavereilta, ystäviltä ja avoimen ammattikorkeakoulun esitteistä.

Aikaisemmin tehdyt tutkimukset tukevat saamiemme tuloksia. Kouluttautumisen syy voi olla se, että henkilö haluaa uutta sisältöä työhönsä, työolosuhteiden muutosta tai kasvattaa omaa jaksamistaan. Syynä voi olla myös tarve vastata työelämän vaatimuksiin ja sitä kautta edistää työssä pysymistä. (Jokinen & Luoma-Keturi 2005.) Aikaisemmin tehtyjen tutkimusten mukaan (Pulkka & Valkonen 2010, Taskinen 2014) avoimen ammattikorkeakoulun opintoihin hakeudutaan, koska halutaan toisaalta oppia jotain uutta mutta myös päivittää aikaisempaa osaamista. Pulkka ja Valkonen (2010) tarkastelivat Mikkelin avoimen ammattikorkeakoulun polkuopiskelijoiden hyviä toimintatapoja ja Taskisen (2014) tutkimus käsittelee Savonian avoimen ammattikorkeakoulun toiminnan ongelmakohtia, joita tutkimuksella pyrittiin kehittämään.

Palvelut, ohjaus ja opintojen sujuminen

Opiskelijaohjauksen perustana yleisesti on asiakaskeskeisyys, asiantuntijuus ja yhteisöllisyys. Ohjauksen avulla pyritään tukemaan ja edistämään opiskelijan opintoja. (Pulkka & Valkonen 2010; Taskinen 2014.) Diakissa on käytössä erilaisia opiskelijan opintoja tukevia palveluita ja järjestelmiä. Näitä järjestelmiä ovat muun muassa opiskelijoiden oppimisympäristö Fronter, sähköposti sekä lukujärjestysohjelma TimeEdit.

Näiden lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus käyttää erilaisia opiskelijan ohjauspalveluita, joita tarjoavat kirjasto, opintotoimisto, opinto-ohjaajat ja ryhmävastaavat. Kyselyn perusteella Fronter ja sähköposti olivat ammattikorkeakoulun järjestelmistä käytetyimmät. Opiskelijat kuitenkin toivoivat enemmän ohjeistusta Fronterin käytössä. SoleOPSia, Wilmaa, virtuaalista opiskelijapalvelua VOPAA, kirjastoa, opintotoimiston palveluita sekä opinto-ohjaajan tai ryhmävastaavan ohjausta käytettiin satunnaisesti. Myös SoleOPSin, Wilman ja VOPAn käyttöön toivottiin lisää ohjausta. Ryhmävastaavan tunteja toivottiin vielä enemmän opiskeluiden alkuun.

Opintojen ohjausta on pidetty yhtenä tärkeimpänä tekijänä opintojen aikana. Opintojen ohjauksen jatkuva kehittäminen on nostettu yhdeksi

tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi. Haasteita syntyy erityisesti silloin, kun avoimen opiskelija integroidaan tutkinto-opiskelijoiden joukkoon. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijalle korkeakoulu opiskeluympäristönä ei välttämättä ole tuttu, joten opiskelijoiden ohjauksen ja neuvonnan tarve saattaa liittyä hyvinkin käytännöllisiin asioihin, kuten lukujärjestyksiin, opiskelutapoihin, aikataulun suunnitteluun sekä ryhmäytymiseen (Pulkka & Valkonen 2010; Taskinen 2014.)

Oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi ikä, työ, elämäntilanne ja harrastukset. Opinnot voivat olla voimavara tai ne voidaan kokea kuormittavina. Kokemus kuormittavuudesta muodostuu opintoihin käytetystä ajasta ja työmäärästä sekä oppiaineiden vaativuudesta ja määrästä. Kuormittavuuteen vaikuttavat myös itselle asetetut oppimistavoitteet, elämäntilanne sekä henkilökohtaiset ominaisuudet. (Immonen 2005; Markkula & Suurla 1997.)

Tämän kyselyn perusteella lähes kaikki vastaajat kertoivat olevansa motivoituneita opiskelemaan. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että heillä oli opiskeluun melko hyvät opiskeluvalmiudet ja pohjatiedot. Opintoja vaikeuttivat eniten opiskeluetujen puuttuminen, ajan puute ja väsymys. Runsas kolmannes vastaajista ilmoitti töissä käynnin vaikeuttavan opinnoista suoriutumista. Työttömyyden, harrastusten tai järjestötoiminnan ei sen sijaan juurikaan todettu vaikeuttavan opinnoista suoriutumista. Myöskään opintojen maksullisuudella ei sanottu olevan vaikutusta opinnoista suoriutumiseen. Pulkka & Valkonen (2010) toteavat myös tutkimuksessaan, että pohjakoulutuksella ei nähty olevan vaikutusta opintojen etenemiseen. Vastaajien mielestä lähihoitajan opinnot olivat edistäneet opintoja. Yksittäisinä vaikeuttavina tekijöinä mainittiin yllättävä henkilökohtainen elämänmuutos, tehtävien kasaantuminen ja pitkä matka.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (Taskinen 2014) Savonia-ammattikorkeakoulun polkuopiskelijat ovat kokeneet suoriutuneensa opinnoista hyvin ja aikataulun mukaisesti. Opiskelijat ovat yleisesti ottaen olleet tyytyväisiä avoimen ammattikorkeakoulun opintoihin. Samoin on tämän selvityksen mukaan.

Diakonia-ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden ohjaus on järjestetty niin, että opiskelijoita opintojen eri vaiheissa tukevat opettajat, ryhmävaataavat ja opot. Lisäksi opiskelijat saavat tukea kirjastosta sekä Tietotekniikkapalveluista. Opiskelijoiden ohjauksella pyritään turvaamaan opiskelun onnistuminen, oppimiseen liittyvien esteiden poistaminen sekä tukemaan opiskelijan myönteistä kasvua ja kehitystä. Onnistuneen opiskelijan ohjauksen edellytys on riittävän tiivis yhteistyö henkilökunnan kesken (Avoin ammattikorkeakoulu 2016.) Eniten opinnoissa suoriutumista auttava teki-

jä oli vastaajien mukaan opettajilta saatu neuvonta ja ohjaus (sähköpostin avulla). Muita auttavia tekijöitä olivat ryhmävastaavan, opon ja opiskelutovereiden apu ja tuki. Yksittäisinä tekijöinä mainittiin itsenäiset oppimistehtävät, simulaatiot, oman perheen tuki, työkokemus, motivaatio ja kiinnostavat aiheet.

Oppimisen sosiaalisuudella on alusta alkaen ollut suuri merkitys ihmisen oppimisessa. Muilta oppiminen ja muiden kanssa tehtävä yhteistyö tukevat parhaiten oppimista. Keskustelemalla muiden kanssa ongelmat ratkeavat yleensä parhaiten (Salakari 2009). Tehdyn kyselyn perusteella suurin osa vastaajista koki itsenäisen opiskelun olevan tärkeä oppimista tukeva opiskelumuo-

Verkko-opetus ammattikorkeakouluissa on lisääntynyt, mutta edelleenkin sen käyttöä voitaisiin kehittää. Aikaisempien tutkimusten mukaan opiskelijat ovat pitäneet verkko-opintoja hyödyllisinä ja motivoivina. (Tuominen 2014.) Tämän kyselyn perusteella oppimistehtävät, verkko-opiskelu, verkkotentit ja simulaatiot koettiin olevan oppimista tukevia menetelmiä. Toisin kuin Salakari (2009) toteaa, tehdyssä kyselyssä vain vajaa puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ryhmätyöskentely, harjoittelu ja tentit tukevat oppimista. Vain muutama koki Fronter-keskustelujen tukevan oppimista.

Toiminnan kehittäminen

Ammattikorkeakoulut elävät tällä hetkellä murroksessa ja isoja muutoksia tehdään nyt ja tulevaisuudessa. Muutokset tulevat koskemaan myös avoimen ammattikorkeakoulun toimintaa.

Tehdyssä kyselyssä haluttiin selvittää sitä, miten avoimen ammattikorkeakoulun toimintaa ja opetusta tulisi kehittää. Vastaajat ottivat esille opettajien yhtenäisen ohjeistuksen ja tehtäväksi antojen selkiyttämisen sekä toiveen lähiopetuksen määrän lisäämisestä tiettyihin aineisiin (anatomia ja fysiologia, simulaatiot, kielet). Diakin tutkinto-opiskelijoille tehdyistä palautekyselyistä on tullut esille samansuuntaisia kehittämiskohteita. Näin ollen Diakissa opetuksen suunnittelua tulisi kehittää, jotta pystytään vastaamaan tulevaisuuden asettamiin haasteisiin. Myös yleisesti yhteiskunnassa tulee kiinnittää huomiota kasvavaan avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden määrään ja kyselyssä esille tullessiin haasteisiin, kuten opintoehtoihin ja mahdollisuuteen opiskella työn ohella.

Diakissa on jo osin vastattu kyselyssä esille tullessiin asioihin kehittämällä monimuoto-opetusta. Vastaajat toivat esille monimuodon opiskelumuo-

Valkonen (2010) toteavat, haasteita syntyy erityisesti silloin, kun avoimen opiskelija integroidaan tutkinto-opiskelijoiden joukkoon. Tätä myös vastaajat toivat esille kyselyssä ja toivoivat, että avoimen opiskelijoille olisi oma pienryhmä. Tämä on tekijä, johon Diakissa tulee miettiä ratkaisuja, jotta sekä monimuoto-opetus että avoimen ammattikorkeakoulun pienryhmä-opetus tulevaisuudessa voisi toteutua laadukkaammin.

Suurin osa vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että opiskelu avoimessa ammattikorkeakoulussa oli mukavaa, toi uusia ystäviä, motivoi opiskelemaan lisää ja että ilmoittautuminen opintojaksolle/koulutukseen oli helppoa. Suurin osa vastaajista oli joko täysin samaa mieltä tai osittain samaa siitä, että avoimen ammattikorkeakoulun tarjonta, yhteyshenkilöiden tiedot ja tiedot avoimen ammattikorkeakoulun opintomaksuista löytyivät helposti Diakin nettisivuilta.

Pohdinta ja yhteenveto

Tehdyn kyselyn tarkoituksena oli koota Diakin avoimessa ammattikorkeakoulussa opiskelevien opiskelijoiden kokemuksia opinnoistaan. Kysely toteutettiin avoimen ammattikorkeakoulun polkuopiskelijoille, jotka syksyllä 2015 olivat omana ryhmänä. Kyselyn vastausprosentti oli hyvä, joten saatuja vastauksia voidaan käyttää toiminnan kehittämässä.

Saatujen tulosten perusteella alkuviikkojen orientointia tulisi toteuttaa suunnitelmallisemmin ja ytimekkäämmin, jotta opiskelijat saisivat opiskeluvälmiudet ennen varsinaisen opetuksen alkua. Opiskelija-ohjaukseen tulee kiinnittää laaja-alaisesti huomiota, jotta kyselyssä esille tullessiin ohjauksellisiin tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin jatkossa. Erityisesti tietotekniikan opetuksen, kuten esimerkiksi perehdyttämisen Fronteriin, sähköpostiin, SoleOPSiin, TimeEditiin sekä opinto-ohjaajien ja lukukausivastaavan tapaamisten keskittäminen kokonaisuudessaan ensimmäiselle viikolle olisi opiskelijan opiskeluvälineiden ja valmiuksien haltuun ottamiseksi tärkeää.

Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden määrä tulee tulevaisuudessa entisestään kasvamaan, jolloin on tärkeää yhteiskunnassa yleisesti pohtia ja linjata selkeitä avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden opintososiaalisia etuuksia. Opiskelijat kertoivat opiskelijaetujen puuttumisen vaikuttavan opinnoista suoriutumiseen ja omaan jaksamiseen. Suurin osa joutuu tekemään töitä samanaikaisesti, jolloin jaksaminen kuormittuu.

Opiskelijat pitivät myös opintojen ja työelämän integrointia hyvänä. Opiskelu lisää opiskelijoiden osaamista ja mahdollistaa näin oman kasvun ja kehityksen työn ohella. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijois-

sa on paljon sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon suorittaneita, ja jotta jatkossa pystyttäisiin vielä paremmin mahdollistamaan työelämälähtöinen työskentely, tulisi ammattikorkeakoulun opinnoissa hyödyntää ja kehittää työelämälähtöisiä työskentelytapoja. Tämä tuli esille myös kyselyssä, jossa opiskelijat katsoivat työelämän ja opintojen integroinnin täydentävän ja vahvistavan heidän oppimistaan. Diakissa on keväällä 2016 aloitettu iltatamonimuotoryhmä, joka osin vastaa opiskelijoilta tulleeseen toiveeseen saada yhdistää työ sekä opinnot. Koska avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä, on tärkeää myös jatkossa kehittää avoimen ammattikorkeakoulun prosesseja koko yhteiskunnassa, jotta myös tulevaisuudessa niin opiskelijan, opettajan kuin työelämän turvallisuus voidaan taata.

Verkko-opinnot koettiin hyvänä opiskelumuotona. Opiskelumuuotojen tarkasteluun tulee kiinnittää vielä laajemmin huomiota tulevaisuudessa, jotta sitä kautta pystyttäisiin paremmin vastaamaan opiskelijoiden toiveisiin. Näin ollen verkko-opintojen tarjontaa tulisi lisätä. Diakissa voitaisiin yleisesti miettiä verkko-ohjauksen kehittämistä, jolloin voitaisiin samalla vastata kyselyssä esille tulleeseen ohjaustarpeeseen sekä mahdollistaa laajemmin verkossa tapahtuva toiminta.

Polkuopinnot ovat suosittuja, joten niitä kannattaa järjestää edelleen. Kyselyyn vastanneet toivoivat, että avoimen ammattikorkeakoulu-opiskelijat voisivat opiskella omana ryhmänään. Omana ryhmänä ollessaan opiskelijat toteavat ryhmäytyvänsä paremmin sekä saavansa näin tukea opiskelutovereilta. Lisäksi opiskelijoiden ohjaus mahdollistuu paremmin ja opiskelijat tietävät tällöin tarkasti, keneltä pyytää apua ja neuvoa hankalissa tilanteissa.

Avoimen ammattikorkeakoulun opinnot ovat monipuolinen mahdollisuus niin yksittäiselle opiskelijalle kuin työyhteisölle työntekijöiden osaamisen kehittämiseksi. Avoimen ammattikorkeakoulun tarjontaa tulisi rakentaa vahvemmin työelämän lähtökohdista, jolloin työelämän ja ammattikorkeakoulun välinen yhteistyö voisi olla luontevampaa.

Vaikka avoimen ammattikorkeakoulun opintoja on järjestetty jo useita vuosia, on toiminnan edelleen kehitettävää. Diakissa on tällä hetkellä opintojen toiminnassa omaa henkilökuntaa. Voisiko tulevaisuudessa ajatella, että olisi lehtoreita, jotka vastaisivat vain avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista ja heidän opetuksestaan? Tulevaisuus varmasti näyttää, mihin suuntaa olemme menossa toiminnan järjestämisessä ja kehittämistarpeisiin vastaamisessa.

LÄHTEET

- Avoin ammattikorkeakoulu (2016). Saatavilla 21.3.2016 <http://www.diak.fi/opiskelu/avoinammattikorkeakoulu/sivut/default.aspx>
- AvoinAMK-kehittämisverkosto (2008). *Avoimenammattikorkeakoulun toimijan käsikirja*. Saatavilla 15.2.2016 [https://fortbildning.arcada.fi/Content/documents/openstudiesnetwork/23429_Avoimen AMKun_toimijan_kasikirja.pdf](https://fortbildning.arcada.fi/Content/documents/openstudiesnetwork/23429_Avoimen%20AMKun_toimijan_kasikirja.pdf)
- Avoin AMK -kehittämisverkoston ohjausryhmä (2008). Avoin ammattikorkeakoulu strategia 2009–2012. Saatavilla 15.2.2016 <http://www.amk.fi/avoin>
- Immonen, K. (2005). *Kuormittavuus opinnoissa. Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden näkemyksiä opintojen kuormittavuudesta*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, B Raportteja 12. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- Markkula, M. & Suurla, R. (1997). *Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt*. Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Opetusministeriö (2005). *Avoimen ammattikorkeakoulun kehittämisen haasteet*. Saatavilla 15.2.2016 <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut>
- Pulkka, O. & Valkonen, M. (2010). *Polkuopintojen nykytilan selvitys opiskelijoilta ja toimijoilta saadun palautteen avulla*. (Opinnäytetyö, Mikkelin ammattikorkeakoulu, liiketalouden koulutusohjelma.)
- Salakari, H. (2009). *Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Omakustanne.
- Saranpää, M. & TUNNE5-työryhmä (2009). *Osaamisen tunnistaminen työkirja ammattikorkeakouluille*. Helsinki: Edita.
- Taskinen, M. (2014). *Savonian Avoimen ammattikorkeakoulun toiminnan kehittäminen opiskelijapalautteen avulla*. Opinnäytetyö. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Tuominen, R., Stolt, M. & Salminen, L. (2014). Social Media in Nursing Education: The View of the Students. *Education Research International*. Saatavilla 11.10.2016 <http://dx.doi.org/10.1155/2014/929245>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2014). Avoin ammattikorkeakoulutuksen osallistujat ja opintopisteet. Saatavilla 15.2.2016 https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Amk%20-%20avoin%20-%20osallistujat%20ja%20opintopisteet.xlsb

Sari Vilminko

MAAHANMUUTTAJAT JA ROMANIT KOULUTUSPOLUILLE – SUJUVAMPIEN KOULUTUSPOLKUJEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MUOTOILUA

Johdanto

Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla on hanke, jonka ensisijaisena tehtävänä on sujuvoittaa maahanmuuttajien ja romanien koulutuspolkuja erityisesti koulutuksen siirtymävaiheissa. Toisena merkittävänä tehtävänä on tarjota opetus- ja ohjaushenkilöstölle täydennyskoulutusta monikulttuurisen osaamisen ja ohjaustaitojen kehittämiseksi. Hanke on käynnistynyt keväällä 2015 ja se on Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak), Oulun Diakoniaopiston (ODO) ja Oulun Seudun Ammattiopiston (OSAO) yhteishanke, jonka ESR-rahoitus kanavoituu Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen kautta. Pohjatyötä hanketta varten on tehty jo aiemmin Diakin Romako-hankkeessa, jonka tuloksena syntynyttä kiilamallia (Kolkka ym., 2015) hyödynnetään ja sovelletaan opiskelijalähtöisiä koulutuspolkuja sujuvoitaviksi toimenpiteiksi.

Eryityisesti länsimaisessa yhteiskunnassa ihmisen identiteetti rakentuu vahvasti osaamisen, koulutuksen ja työn pohjalle. Jokainen haluaa olla tarpeellinen ja näyttää osaamistaan. Wilhelmsson (2010) toteaa, että moni maahanmuuttaja on kuin näkymätön lapsi, koska hän ei omasta mielestään osaa mitään. Osaamisen tunnistamisen merkitsee näkymättömän tekemistä näkyväksi ja se voimaannuttaa ihmistä. Mielessä voi pyöriä ajatuksia siitä, millaista on opiskella erilaisena valtaväestön joukossa eli miten erilaisuutta suvaitaan ja sallitaan.

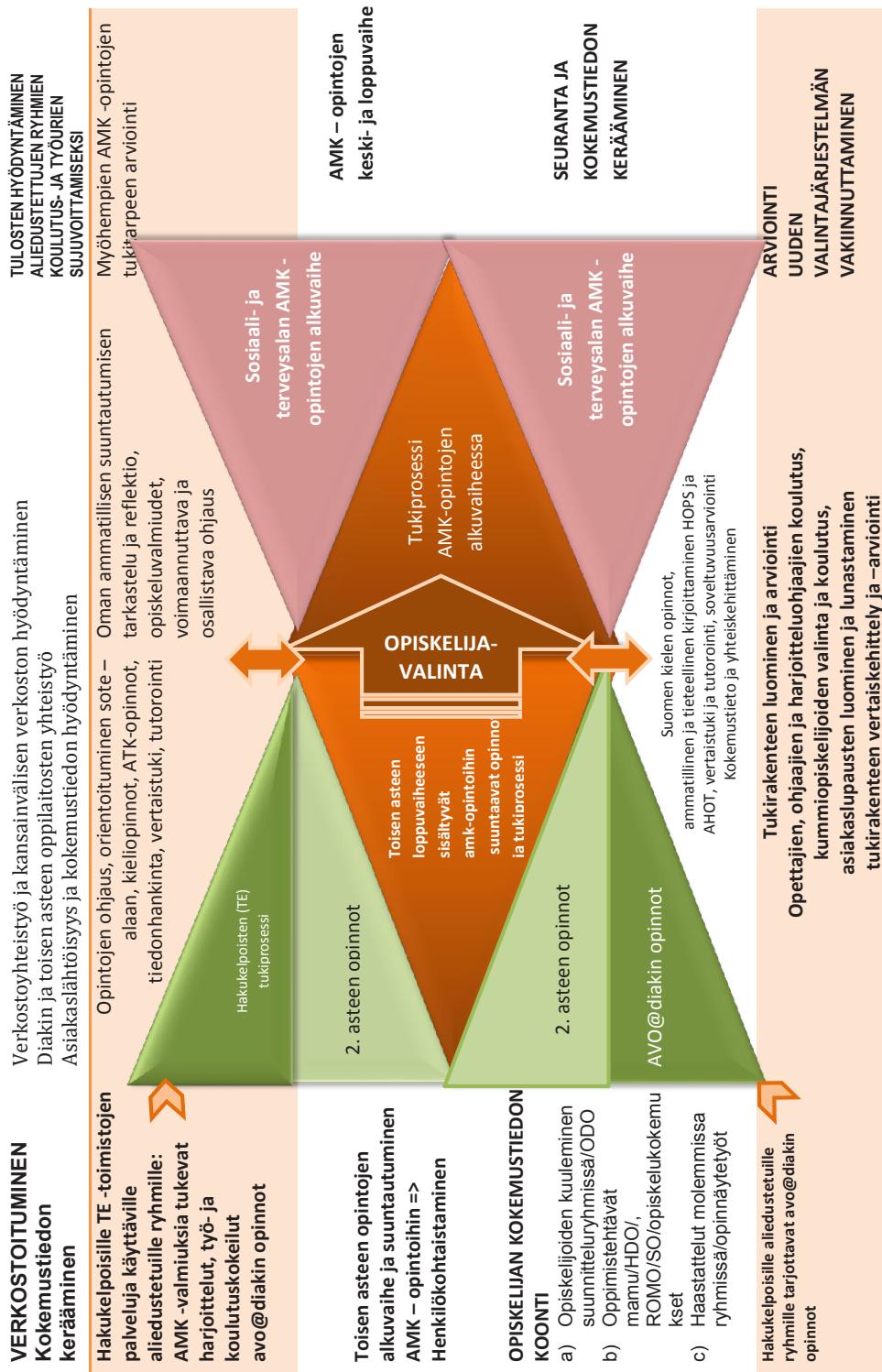
Hankkeessa mukana olevien romaneiden kertomana on tullut esille se, että he menevät mieluummin opiskelemaan ryhmänä valtaväestön joukkoon kuin yksin. Oppijaminäkuva muodostuu jo varsin varhaisessa vaiheessa ja parhaassa tapauksessa lapsi luottaakin omiin kykyihinsä ja oppijaminäkuvasta muodostuu positiivinen. Myös negatiivinen oppijaminäkuva muodostuu varsin pysyväksi ja voi pahimmillaan johtaa alisuoriutumiseen. Erilaisten siirtymävaiheiden on havaittu olevan otollisia käsitysten muuttumiselle. (Viljaranta 2015.)

Kiilamallista pohjaa sujuvampien koulutuspolkujen muotoiluun

Diakin ja Seurakuntaopiston yhteisessä Romako-hankkeessa haettiin vertaiskehittämisen aineksia maahanmuuttaja- ja romanitaustaisten ihmisten koulutusurien sujuvoittamiseen muun muassa tutustumalla Ruotsin ratkaisuihin. Molemmissa maissa on todettu, että haavoittuvien ryhmien koulutukseen osallistumisen edistäminen monin keinoin on ehdoton edellytys inkluusiiviselle yhteiskunnalle. Romako-hankkeessa kehitettiin kiilamalli (Kolkka ym., 2014, kuva 1), jota käytettiin lähtökohtana Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeen konkreettisten pilottitoimien suunnittelussa.

Kiilamaisessa tukirakennemallissa esitetään kokoelma menetelmiä opiskelun palvelupolun sujuvoittamiseksi koulutuksen siirtymävaiheissa sekä koulutuksen aikana. Keskeisenä teemana mallissa on maahanmuuttaja- ja romanitaustaisen opiskelijan palvelupolun muotoileminen niin, että mahdollisimman esteetön ja tasavertainen siirtyminen mahdollistuu toisen asteen koulutuksesta ammattikorkeakouluun. Tässä vaiheessa hankkeen kehittämistyötä on havaittu, että mallia on tarpeen täydentää huomioimalla myös perusasteen ja toisen asteen välinen siirtymä. Menetelmien ja välineiden käytäntöön vienti ja soveltaminen ovat moniammatillista, eri koulutusasteiden ohjauksen ja opetuksen asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Hankkeen avulla on mahdollistettu perusasteen, toisen asteen ja ammattikorkeakoulun ohjaus- ja opetushenkilöstön verkostomainen yhteistyö ja yhteiskehittely, mikä edistää opiskelijan palvelupolun näkyväksi tekemistä ja tukitoimien opiskelijalähtöistä suunnittelua. Hankkeeseen osallistuvat maahanmuuttaja- ja romanitaustaiset nuoret ja aikuiset muodostavat asiakaskunnan, jonka tarpeet ja toiveet ovat tukitoimien suunnittelun ja toteutuksen lähtökohta. Pedagogisesti mielenkiintoisina teemoina kiilamaisessa tukirakenteessa ovat erityisesti dialogi, herkkyys, kohtaaminen ja uskallus.

OPIN PORTAILLA –hankkeen kiilamainen tukirakente



KUVA 1. Opin portaita Pohjois-Pohjanmaalla –hankkeen kiilamalli (Kolkka 2014).



Koulutusjärjestelmä on tullut joustavammaksi aikuisopiskelun ja elinikäisen oppimisen myötä, mutta maahanmuuttaja- ja romanitaustaisten henkilöiden koulutuspolulle pääsyyn ja sen kulkemiseen liittyy haasteita, joita ovat muun muassa riittävä kielitaito, aiemmin hankitun osaamisen näkyväksi tekeminen ja sen tunnistaminen, valintaprosessi ja opiskelun aikainen taloudellinen tuki. Osa hankkeen toiminnassa mukana olevista romaneista on kokenut, että työssäoppimispaikan tai työpaikan löytäminen on huomattavasti vaikeampaa kuin valtaväestöön kuuluvilla. Samaan suuntaan indikoivat myös tutkimustulokset (Syrjä & Valtakari 2008; Rajala & Blomerus 2015).

Käytännön ratkaisuja sujuvampiin koulutuspolkuihin

Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeen kiilamallin toimenpiteet osaltaan toteuttavat tasa-arvoisempien ja sujuvampien koulutuspolkujen toteutumista sekä ohjaus- ja opetushenkilöstön monikulttuurisen osaamisen ja ohjaustaitojen kehittymistä. Useamman hankkeen hankeperheellä kuitenkin saavutetaan enemmän valtakunnallista vaikuttavuutta ja Diakilla onkin samanaikaisesti käynnissä useita maahanmuuttajien ja romaneiden hyvinvointiin ja koulutukseen linkittyviä hankkeita – esimerkiksi Opin portailla Satakunnassa, Nevo Tiija ja Tšetanes Naal.

Koulutus vahvistaa henkilöä itseään, mutta myös sitä yhteisöä, johon kuulutaan. Koulutusta ei pitäisikään nähdä valmentamisena tuotantoelämän tai yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin, vaan mieluummin merkityksellisellä tavalla mahdollisuutena vaikuttaa omaan elämään ja yhteiskuntaan sekä yhteiskunnallisena osallisuutena (Kolkka ym., 2015).

Hankkeen alkuvaiheessa romanitaustainen hanketyöntekijä teki alueen romaniyhteisöissä etsivää työtä ja tarjosi tukea hankkeeseen mukaan tuleville romaneille. Rinnakkain opiskelijamentorikoordinaattori käynnisti opiskelijamentoritoimintaa ja rekrytoi Diakin opiskelijoista opiskelijamentoreita. Romanitaustainen hanketyöntekijä ja opiskelijamentorikoordinaattori kehittivät yhdessä myös vapaamuotoisempaa kahvilatoimintaa ajatusten vaihdon kanavaksi. Tukirakenteen luominen 2. asteen ja ammattikorkeakoulun nivelvaiheeseen alkoi Oulun Diakoniaopiston pilotoimalla opintopiiritoiminnalla. Oulun seudun ammattiopisto jatkoi pilotointia keväällä 2016. Ammattikorkeakoulujen valintakäytäntöjen kehittäminen kohti esteettömyyttä ja syrjimättömyyttä toteutui maahanmuuttajille ja romaneille suunnatun erillishaun avaamisella sairaanhoitajakoulutukseen ja työ jatkuu erillishaun avaamisella sosionomi-diakonikoulutukseen.

Romaniyhteisöissä tehtävä etsivä työ

Romanitaustaisen hanketyöntekijän tekemä etsivä työ on ollut ensiarvoisen tärkeää alueen romaneiden ja heidän perheidensä saavuttamisessa ja koulutusmahdollisuuksista tiedottamisessa. Hanketyöntekijä on ollut puhelimitse yhteydessä alueella asuviin romaneihin ja sopinut tapaamisia perheisiin. Tapaamisissa on kartoitettu kiinnostusta koulutukseen hakeutumiseen ja sitä, millaiset koulutusalat kiinnostavat. Keskustellessa on tuotu esille hankkeen tarjoamia tukitoimia ja mietitty, millaiset tukitoimet olisivat hyödyksi.

Etsivän työn kautta tavoitetuista romaneista osa on lähtenyt jatkamaan keskeytyneitä peruskouluopintojaan, korottamaan peruskoulutodistuksen arvosanoja taikka hakemaan toisen asteen koulutukseen tai ammattikorkeakouluun. Romanitaustainen hanketyöntekijä on tarjonnut tukea koulutuspaikan hakemiseen ja koulutukseen liittyvien asioiden hoitamiseen (mm. aikuisopiskelijoiden taloudellisen tuen selvittäminen) sekä ohjannut läksykerhoa peruskouluopintojaan suorittaville romaneille. Sujuva yhteistyö Oulun aikuislukion kanssa ja aikuislukion henkilöstön aito kiinnostus ja halu auttaa on merkittävä tekijä hankkeen toiminnan onnistumiseksi tällä osa-alueella. Innoittavana esimerkkinä mainittakoon, että keväällä 2016 kaksi romaninaista sai päättötodistuksen ja toinen heistä jatkoi yhteishaun kautta lähihoitajakoulutukseen.

Opiskelijamentoritoiminta ja kahvilatoiminnan kehittäminen

Mentorointi on vuorovaikutteinen ja voimaannuttava prosessi, jossa kokeneempi (mentori) auttaa kokemattomampaa (aktori). Mentorointi perustuu tasa-arvoisuuteen, arvostukseen, molemmin puoliseen luottamukseen ja avoimuuteen ja sen avulla myös niin sanottu hiljainen tieto siirtyy edelleen (Nonaka, Takeuchi 1995). Väestöliiton Womento on naisten mentoriverkosto, jossa tuetaan maahan muuttaneita koulutettuja naisia ja autetaan heitä verkostojen luomisessa sekä suomalaisen työelämän ja tapojen tuntemuksen syventämisessä (Väestöliitto i.a.). Womenton mentorointimalli on toiminut innoittajana Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeen mentorointitoiminnan suunnittelussa.

Opiskelijamentorikoordinaattori rekrytoi ja haastatteli mahdollisia mentoreita heti hankkeen alusta lähtien ja tällä hetkellä mukana toiminnassa on Diakin Oulun toimipisteen sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opiskelijoita. Mentoripari sopii tapaamiset keskenään ja tähän mennessä on yleensä käsi-

teltty opiskeluun liittyviä asioita, mutta myös suomen kielen puhumista ja kirjoittamista. Tämän lisäksi on tarjottu tukea esimerkiksi viranomaisasioiden hoitoon.

Mentoritoiminnasta tulevat hyödyt ovat moniulotteisia. Aktori hyötyy saamastaan opiskelun vertaistuesta ja ohjauksesta. Mentori oppii uudesta kulttuurista ja hänen ohjaustaitonsa kehittyvät. Molemmat saavat toisiltaan uutta näkökulmaa ja motivaatiota opiskeluun. Opiskeluyhteisö hyötyy opintojen sujuvammasta etenemisestä. Se vähentää muihin opiskelun tukipalveluihin liittyvää kuormitusta. Mentorointi on organisaation näkökulmasta helppo, edullinen ja tehokas tapa tukea opiskelijoiden opintopolkua. Mentoritoiminnan kehittämiskohteina on tällä hetkellä opintojen aikataulujen huomioiminen ja virtuaalimentoroinnin mahdollisuudet.

Mentoritoiminnan rinnalla on kehitetty vapaamuotoista kahvilatoiminnan mallia (Kuva 2), joka on ajatustenvaihtopaikka eri kulttuureita edustaville opiskelijoille ja mentoreille. Kahvilatoimintaan on kytkeytynyt myös muuta yhteistä vapaa-ajanviettoa, mm. keilausilta.



KUVA 2. Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeen kahvilatoimintaa.

Sekä mentori- että kahvilatoimintaa kehitetään osallistujien toiveiden ja tarpeiden mukaan. Yhteistyö Diakin opiskelijakunnan O'Diakon opiskelijatuutoreiden kanssa on tärkeä linkki ammattikorkeakouluopintoihin.

Ammattikorkeakoulujen valintakäytäntöjen kehittäminen esteettömiksi ja syrjimättömiksi

Ammattikorkeakouluihin hakeudutaan pääsääntöisesti valtakunnallisen yhteishaun kautta. Pääsyaatimuksena on lukion oppimäärä, ylioppilastutkinto, ammatillinen perustutkinto tai opistoasteen tutkinto. Ammattikorkeakoulut päättävät itsenäisesti opiskelijavalinnan perusteista, valintakokeen järjestämisestä sekä opiskelijavalinnasta.

Diak otti merkittävän askeleen kohti esteettömämpiä ja syrjimättömmiä valintakäytäntöjä varaamalla Oulun toimipisteen sairaanhoitajakoulutuksen opiskelijakiintiöstä 15 paikkaa maahanmuuttaja- ja romanitautaisille hakijoille kevään 2016 yhteishaussa. Erillishausta julkaistiin erillinen esite, jota jaettiin hankkeen toiminnassa mukana olevien henkilöille ja yhteistyöverkostojen kautta edelleen. Hakuinnostuksesta päätellen erillishaulle oli alueella tilausta, koska erillishaun kautta hakeneita oli yhteensä 44. Valintakokeessa painotettiin alalle soveltuvuutta arvioimalla motivaatiota, sosiaalisia valmiuksia, oppimis- ja työskentelyvalmiuksia sekä suomen kielen taitoa. Kaikki hakijat osallistuivat valintakokeen kaikkiin osioihin. Valintakoe koostui suomen kielen ja matematiikan tehtävistä sekä ryhmäkeskustelusta. Vaadittava taitotaso suomen kielessä oli seuraava:

- maahanmuuttajataustaisilla hakijoilla vähintään yleiseurooppalaisen viitekehyskentaitotaso B1 (kaikilla osa-alueilla: tekstin ymmärtäminen, puheen ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen).
- romanitautaisilla hakijoilla riittävä kirjallinen suomen kielen taito, joka osoitetaan aineistokokeessa.

Seuraava maahanmuuttajille ja romaneille kohdennettu erillishaku toteutuu syksyn 2016 yhteishaussa, jolloin sosionomi-diakonikoulutuksesta on varattu 10 paikkaa edellä mainituille kohderyhmille. Opiskelijat valitaan valintakokeen perusteella, johon kutsutaan kaikki hakukelpoiset hakijat. Diakonia-ammattikorkeakoulun hakijapalvelut tarkastavat hakukelpoisuuden. Valintakokeessa arvioidaan sitä, kuinka hyvin henkilö sopii alalle, millainen hänen motivaationsa ja vuorovaikutustaitonsa ovat, millaiset ovat henkilön valmiudet oppia ja työskennellä sekä onko suomen kielen taito riittävä opiskeluun. Valintakoe koostuu suomen kielen tehtävistä sekä ryhmäkeskustelusta.

Ennakoitavissa on, että tämän tyyppisille ratkaisumalleille on jatkossa yhä enemmän tarvetta opiskelupaikkaa hakevien, monikulttuuristuvan asiakaskunnan ja työelämän tarpeiden näkökulmasta.

Tukirakenteen luominen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun nivelvaiheeseen

Valintakoeikäntöjen kehittämisen rinnalla on tärkeää kiinnittää huomiota 2. asteen ja ammattikorkeakoulutuksen siirtymävaiheen tukitoimiin. Sosiaali- ja terveystieteiden alan rekrytointitarpeen kasvaessa yhä useampi maahanmuuttajataustainen henkilö hakeutuu alan koulutukseen. Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeessa saatujen kokemusten perusteella romanitaustaisia henkilöitä kiinnostaa sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksista toisella asteella lähihoitajan tutkinto ja ammattikorkeakoulussa sosiaalialan tutkinto.

Oulun Diakoniaopisto on pilotoinut syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana opiskelun tukipajatoimintaa maahanmuuttajataustaisten lähihoitajaopiskelijoiden kanssa. Tukipajatoiminnan tarkoituksena on ollut sujuvoittaa lähihoitajaopintojen etenemistä ja antaa eväitä työssäoppimiseen ja jatkokoulutukseen ammattikorkeakouluasteelle. Mentorit ovat myös tukeneet aktiivisesti lähihoitajaopiskelijoiden opintojen edistymistä. Tähän mennessä opiskelijat, opettajat ja opinto-ohjaaja ovat käsitelleet tukipajoissa yhdessä muun muassa etätehtävien tekemistä ja tentteihin valmistautumista, opettajien diaesitysten sisältöä, oman tekstin tuottamista (oikeakielisyys, kirjallisen työn ohjeet, työssä oppiminen ja tutkintotilaisuudet).

Näistä kokemuksista voidaan johtaa arjen pedagogisia malleja ja käytänteitä. Opintojen alkuvaiheen tuki ja opiskelijan motivointi on erittäin tärkeää. Tarvitaan riittävästi aikaa ja henkilökohtaiseen ohjaukseen-paneutumista. Opettajien kannattaa kiinnittää huomiota materiaalien selkokielisyyteen (Selkokeskus) – se vähentää sekä opiskelijoiden että opettajien kuormitusta. Ammattiaineiden opettajien ohjaus ja tuki on todella merkityksellistä muun muassa näyttösuunnitelmien tekemisessä. Oulun Diakoniaopiston maahanmuuttajataustaiset lähihoitajaopiskelijat ovat kommentoineet, että jo pelkästään se rauhoittaa, että tietää tukipajatoiminnan olemassaolosta ja että sinne voi mennä kysymysten ja tehtävien kanssa.

Diakonia-ammattikorkeakoulun osalta tukipajatoiminta käynnistyi syksyllä 2016 tukemaan ammattikorkeakouluopintojaan aloittavien maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden opintopolkua. Tukipajatoimintaa on suunniteltu toteutettavaksi monimuotokoulutuksessa niin, että sekä lähi- että etäjaksoihin varataan aikaa tukipajatoiminnan toteuttamiselle. Tukipajatoiminta integroituu vahvasti opetuksessa ajankohtaisiin aiheisiin ja lisäksi suomen kielen viestinnän ja kirjoittamisen sekä tieto- ja viestintäteknologian käytön taitojen hiomiseen. Mentori- ja tuutorioiskelijat ottavat uudet opiskelijat vastaan ja ovat tukemassa alkuvaiheen opinnoissa opiskeluun liittyvissä käytännön asioissa. Koska maahanmuutta-

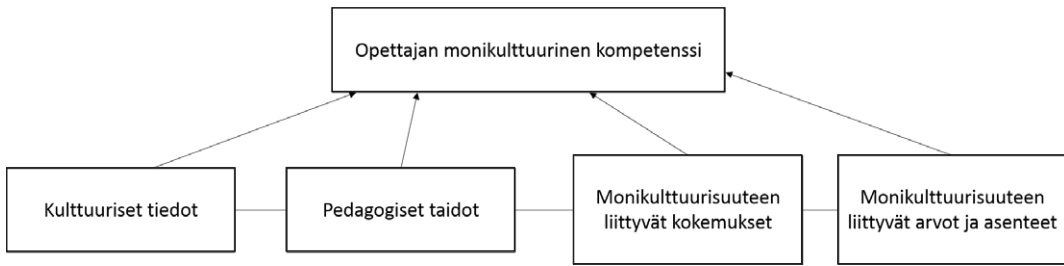
jataustaiset sairaanhoidon opiskelijat ovat integroituneet yli 60 henkilön opiskelijaryhmään, on opiskelun alkuvaiheesta lähtien mietitty vertaistuen ja kulttuurien välisen oppimisen merkitystä ja muodostettu eri kulttuureita edustavista opiskelijoista pieniä ryhmiä toinen toistaan tukemaan opiskelun alkuvaiheen aikana.

Monikulttuurisen osaamisen ja ohjauksen kehittäminen

Opinto-ohjaajat, opettajat, työssäoppimisen ohjaajat, uraneuvojat ja muut ohjaustyötä tekevät ovat keskeisiä henkilöitä maahanmuuttaja- ja romanitautaisen opiskelijan opinnoissa. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat keskeyttävät opintonsa muita useammin ja myös romaninuoret kuuluvat riskiryhmään sujuvien koulutusurien näkökulmasta (Kolkka ym. 2015). Opettajankoulutuksessa monikulttuurisuutta opetetaan vaihtelevasti, mutta yhä useampi ohjaus- tai opetustyötä tekevä tarvitsee näitä taitoja. OAJ on esittänyt, että monikulttuurisuustaidot pitäisi sisällyttää pakollisina opintoina kaikkien opettajien peruskoulutukseen ja järjestää osaamisen kehittämiseen tähtäävää täydennyskoulutusta (OAJ 2015).

Hanke tarttui tähän osaamisen kehittämisen ajankohtaiseen haasteeseen ja tarjoaa täydennyskoulutusta monikulttuuriseen osaamiseen ja ohjaukseen. Toteutettu koulutuskokonaisuus voidaan liittää verkko-opintoina esimerkiksi osaksi avoimen ammattikorkeakoulun tarjontaa tai täydennyskoulutustarjotinta hankkeen päättymisen jälkeen. Monikulttuurinen osaaminen ja ohjaus -koulutus toteutettiin ensimmäisen kerran syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat rohkeasti tulleet mukaan jakamaan kokemuksiaan Suomessa asumisesta ja opiskelusta ja koulutukseen on sisällynyt erityinen Romanikulttuuri Suomessa -teema. Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana on ollut halu tukea koulutukseen osallistuvien monikulttuurisen osaamisen ja ohjaustaitojen kehittymistä. Koulutukseen osallistuvilta on kartoitettu alkuvaiheessa toiveita koulutuksen sisällöistä ja pyritty kehittämään koulutuksesta nykypäivän työelämän tarpeisiin ja osallistujien toiveisiin mahdollisimman monipuolisesti vastaava.

Monikulttuurisuusosaaminen on laaja käsite, jota määritellään useilla eri tavoilla. Käsitteen yhteydessä puhutaan usein kulttuurikompetenssista, kulttuurisensitiivisyydestä ja kulttuurien välisestä osaamisesta (Campinha-Bacote 2002; Dearthoff 2008; Papadopoulos ym. 2006; Salo-Lee 2005). Soilamo (2008, 85) havainnollistaa opettajan monikulttuurista kyvykkyyttä kuviolla, joka sisältää kulttuurisia tietoja, pedagogisia taitoja, monikulttuurisuuskokemuksia sekä arvoja ja asenteita.



KUVA 3. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Soilamo 2008, 85).

Kulttuuriset tiedot kehittyvät ja muotoutuvat kokemuksen, koulutuksen tai muun hankitun tiedon perusteella. Pedagogisilla taidoilla käsitetään kasvatukseen ja opetukseen liittyviä taitoja. Monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset voivat olla eri kulttuureita edustavien opettamisesta tulleita kokemuksia ja muita kulttuurienvälisestä kanssakäymisestä tulleita kokemuksia. Opettajan omat monikulttuurisuuteen liittyvät mielikuvat ja kokemukset vaikuttavat arvoihin ja asenteisiin.

Monikulttuurinen osaaminen ja ohjaus (5 op) -koulutuskokonaisuus suunniteltiin hankehenkilöstön kokemuksen, teoreettisen tiedon ja osallistujien toiveiden ja tarpeiden mukaan tukemaan osallistujan monikulttuurisen osaamisen kehittymistä. Koulutuksen osa-alueet ja sisällöt kuvataan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Monikulttuurinen osaaminen ja ohjaus-koulutuksen osa-alueet ja niiden keskeinen sisältö.

Koulutuksen osa-alue	Keskeinen sisältö
Johdanto monikulttuurisuuteen ja kulttuurisensitiivisyyteen	Orientaatio monikulttuurisuuteen Suomessa ja Oulussa, Suomeen muutto, kotoutuminen, katsaus kulttuurieroihin, kulttuurien välinen viestintä
Eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden ohjaus	Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan palvelupolku, ohjaus, opiskelijamentoritoiminta, ohjausta koskevat säädökset ja säännökset, Valma-koulutus
Pedagogiset näkökulmat ja arviointi	Monikulttuurinen ohjaus ja pedagogiikka, ohjauksen ja perehdytyksen malleja, selkojulkaisuista ja selkokielestä, katsaus kiinalaiseen kulttuuriin, arvioinnin hyvien käytäntöjen jakaminen
Monikulttuurisuus työssä ja työyhteisöissä	Maahanmuuttajan suomen kielen taitotaso, Kohtaaminen, Pieniä kohtaamisia elävästä elämästä näytelmän keinoin, Monikulttuurisuus – rikkaus työyhteisöissä, Selkokieli ja muut pedagogiset ratkaisut ohjauksen tukena
Romanikulttuuri Suomessa	Romanikulttuuri Suomessa, Suomen Romanifoorumin toiminta, katsaus Suomen romanien koulutustaustoihin, Lohiba Buttijatta – Työn iloa – hankkeen esittely, paneelikeskustelu Romanien arki Suomessa

Koulutukseen osallistui yhteensä 64 koulutus- ja muiden organisaatioiden edustajaa, jotka työssään toimivat maahanmuuttaja- tai romani-taustaisten opiskelijoiden ja työssäoppijoiden kanssa. Osallistujia on ollut muun muassa Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiristä, TE-palveluista, Oulun kaupungilta, PSK-Aikuisopistolta, Raahen seudun koulutuskuntayhtymästä ja Merimieskirkosta. Mielenkiintoisina pedagogisina teemoina koulutuksen aikana nousevat esille dialogi, herkkyys, kohtaaminen ja uskallus. Koulutus on viritänyt hyvää keskustelua, yhteistyötä ja uusia toteutettavia ideoita muun muassa selkokielisen viestinnän osaamisen tarpeisiin. Selkokielen perusteiden osaamisen tarpeisiin vastataan Johdanto selkokieleen -teemapäivillä, joista toinen toteutettiin keväällä 2016 ja toinen syksyllä 2016.

Yksi Monikulttuurinen osaaminen ja ohjaus -koulutukseen osallistuja toteaa:

Pyrin valmistamaan työyhteisöä paremmin opiskelijan tai työntekijän vastaanottamiseen. Perekätyksen kehittämiseen aion osallistua aktiivisemmin. Aion viedä ajattelua: tervetuloa meille töihin.

PSK-Aikuisopistolla työskentelevä sosiaali- ja terveystalan kouluttaja Hannele Kaikkonen kertoo tulleen kurssille kuuntelemaan muiden kokemuksia ja muistuttaa, että on etu saada suomalaisen työelämään maahanmuuttajia ja romaneita, sillä he ymmärtävät usein asiakkaiden kulttuurieroja (Peltola 2016, 25).

Lähikoulutuksen pohjalta muotoiltu monikulttuurinen osaaminen ja ohjaus -koulutus toteutuu hankkeen elinkaaren aikana verkkokurssina syksyllä 2016 ja keväällä 2017. Verkkokurssi mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman osallistumisen, jolloin koulutusta voidaan Pohjois-Pohjanmaan alueen lisäksi markkinoida myös valtakunnallisesti.

Johtopäätökset

Vaikka hankkeessa tehtävä kehittämistyö on vielä kesken, on kiilamallin pohjalta johdettavissa jo käytännössä testattuja ja toimivia palvelumalleja maahanmuuttaja- ja romanitaustaisten opiskelijoiden tukemiseen sekä ohjaus- ja opetushenkilöstön kulttuurikompetenssin kehittämiseen. Kiilamallia voidaan täydentää huomioimaan myös perusasteen koulutus.

Hankkeessa pilottitettuja ja toimivia koulutuksen palvelumalleja tähän mennessä ovat muun muassa

- romaniyhteisöissä tehtävän etsivän työn malli vertaistoimintana
- opiskelijamentoritoiminta ja monikulttuuriset kahvilat
- eri koulutusasteiden välinen yhteistyö koulutuksen ja sen siirtymävaiheiden tukemiseen
- tukipajatoiminta eri koulutusasteilla (perusaste, toinen aste, ammattikorkeakoulu)
- valintakoeikäytäntöjen kehittäminen esteettömiksi ja syrjimättömiksi
- monikulttuurinen osaaminen ja ohjaus -koulutus.

Kun näitä palveluita yhdistetään maahanmuuttaja- tai romanitaustaisen opiskelijan sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön palvelupolkuun, alkaa hahmottua eheämpi tie, jota ei tarvitse kulkea yksin, vaan rinnalla on kansakulkijoita ja yhteistyöverkosto.

Kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa dialogissa on kysymys ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja dialogista. Jokainen maahanmuuttaja- ja romanitaustainen nuori tai aikuinen on oma persoonansa. Perhekulttuurit, koulutustaustat, arvot, asenteet, uskonnollinen tai ideologinen vakaumus vaihtelevat (Opetushallitus 2013).

Pitkään monikulttuuristen opiskelijoiden parissa työtä tehneet opettajat ja ohjaajat mainitsevat usein, että on suuri rikkaus oppia uusista kulttuureista. Välillä ei konflikteiltakaan vältytä, mutta nekin opettavat. Samoin henkilöt, jotka ovat työskennelleet pitkään monikulttuurisissa työyhteisöissä tai työskennelleet suomalaisena ulkomailla, osaavat asettua eri kulttuuria edustavan uuden työntekijän tai työssä oppijan asemaan. Nämä monikulttuurisen käytännön pedagogiikan ja työelämän osaajat yleensä jakavat mielellään osaamistaan muille ja olisikin suositeltavaa, että heidän asiantuntijuuttaan hyödynnettäisiin vertaisvalmennuksessa.

LÄHTEET

- Campinha-Bacote, J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing* 13: 181.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Kolkka, M. 2014. Opin portailla hankkeen esittelyluento **Romanikulttuurinohjaajapäivillä** 29.9.2014 Seurakuntaopistolla Järvenpäässä.
- Kolkka, M., Hakala, P., Karjalainen, A. L., Metsälä, K., Klemetti-Falenius, A. L. ja Mälkiäinen, P. (2015). Koulutus yhteiskunnallisen osallisuuden tuottajana. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka. & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia, Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 15–18). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- OAJ Kotoutumiskompassi i.a. Saatavilla <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kotoutumiskompassi>
- Opetushallitus (2013). Kysymyksiä kohtaamassa II. Opas maahanmuuttajanuorten opetuksesta ja ohjauksesta vastaaville.
- Peltola, M. (2016). Kulttuurieroista syntyy tiedonjano. *Opettaja-lehti* 2/2016, 24–25. Saatavilla <http://content.opettaja.fi/epaper/20160129/#>
- Papadopoulos, I. (2006). The Papadopoulos, Tilki and Taylor model of developing cultural competence in Transcultural Health and Social Care – development of culturally competent practitioners (eds. Papadopoulos, Irena). Saatavilla https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=sipVCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=papadopoulos,+tilki+and+taylor+2006&ots=ZhjXYell7N&sig=dQuTAII1ABKqA0Efg8u33lzyzo&redir_esc=y#v=onepage&q=papadopoulos%2C%20tilki%20and%20taylor%202006&f=false
- Salo-Lee, L. (2005). Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.), *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen* (s. 123–133). Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. Väitöskirja. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. (s. 85) Saatavilla <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>
- Viljaranta, J. (2015). Pystynkö mukaan siihen? Oppijaminäkuvan kehitys ja rooli koulutuspoluilla. Teoksessa A. L. Karjalainen ja M. Kolkka (toim.) *Verkottumista ja vertaiskehittelyä – 10 vuotta tutkimus- ja aluekehitystyötä* (s. 18–24). Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Väestöliitto i.a. Mentorointi – Tukea koulutettujen maahanmuuttaneiden työllistymiseen. Saatavilla 15.9.2016 <http://www.vaestoliitto.fi/monikulttuurisuus/womento/>
- Wilhelmsson, N. (2010). Maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen Helsingin Diakoniaopiston ammatillisissa työvoimapolitiittisissa koulutuksissa. Teoksessa T. Seppälä & N. Wilhelmsson (toim.), *Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen. Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa* (s. 32–43). Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla <http://blogs.helsinki.fi/koulutuksesta-tyoelamaan/files/2010/11/Maahanmuuttajan-osaamisen-tunnistaminen-Palmenian-julkaisu-2010.pdf>

Tiina Ervelius & Maija-Liisa Blomster

OPINTOJEN OHJAUS OSANA SAAMELAISALUEEN SAIRAAHOITAJA-DIAKONISSAKOULUTUSTA

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Saamelaisalueen koulutuskeskus aloittivat elokuussa 2015 yhteistyössä sairaanhoitaja-diakonissakoulutuksen Ivalossa. Koulutus toteutetaan saamelaisalueella. Tällä alueella ei ole omaa korkeakoulua, ja siksi tutkintoon johtavalla koulutuksella on merkitystä koulutuksellisen tasa-arvoisuuden näkökulmasta pohjoisimman Suomen alueella. Koulutuksen tavoitteena on parantaa saamelaispotilaan ja -asiakkaan kohtaamista. Erilaisin etäyhteyksien, kasvokkain tapahtuvan lähiopetuksen ja ammattitaitoa tukevien harjoittelujaksojen vuorottelun avulla toteutetaan kaksoiskelpoisuuteen johtava korkeakoulutus.

Samanaikaisesti työelämäyhteistyössä toteutettava hanke Sairaanhoitaja-diakonissakoulutus saamelaisalueella mahdollistaa tämän koulutuksen toteutumisen ja saamelaiskulttuurisensitiivisyyden lisääntymisen sosiaali-, terveys- ja kirkonalan toimijoilla. Hankkeessa kehitetään kulttuurisensitiivistä osaamista saamelaiskulttuurin suhteen sisällyttämällä opetussuunnitelmaan saamen kieltä ja kulttuuria, toteuttamalla diakonia-alan opinnoissa yhteisöpajatyöskentelyä seurakuntien, opiskelijoiden ja alueen asukkaiden esiin tuomista asioista sekä järjestämällä seminaareja terveyden ja hyvinvoinnin teemoista saamelaiskulttuurin kontekstissa.

Saamelaiset ovat alkuperäiskansa, joka asuu neljän valtion alueella Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Venäjällä. Heillä on oma kulttuuri ja kieli. Kielen taitaminen ja kulttuurin ymmärtäminen rakentavat kulttuurien välistä siltaa. Saamelaisten omakielisten palveluiden saatavuuden turvaaminen on haaste ja tähän haasteeseen on Diakonia-ammattikorkeakoulu tarttunut tuomalla koulutuksen Ivaloon ja lisäämällä opetussuunnitelmaan saamen kielen ja kulttuurin opintoja.

Artikkelissa tarkastellaan opintojen ohjauksen näkökulmasta kulttuurisensitiivisyyttä saamelaisalueella toteutettavan sairaanhoitaja-diakonissakoulutuksen yhteydessä. Opintojen ohjaamisen avulla sanoitetaan hoito- ja diakoniatyön koulutuksessa eri kulttuureista tulevien asiakkaiden kohtaamisia. Arvostava asenne ja kulttuureille avoin toiminta avaavat tietä asiakaskohtaamisissa. Keväällä 2016 toteutettiin kysely sairaanhoitaja-diakonissaopiskelijaryhmälle, hankkeen ohjausryhmän jäsenille sekä muille keskeisille yhteistyötahoille saamelaisalueella. Kyselyssä kartoitettiin hankkeen toimintoja, opintojen ohjausta tekevien osaamista sekä yleistä palautetta opintojen etenemisestä. Artikkelissa tuodaan esiin kyselyn tuloksia.

Opintojen ohjaus Diakissa

Diakissa opintojen ohjausta on jaettu eri toimijoiden kesken ja vastuut ja toiminnot on kuvattu ohjaussuunnitelmassa. Mallissa on kolme osa-alueita: persoonallisen kasvun tukeminen, työelämä- ja uravalinnan ohjaus sekä opiskelun ja oppimisen ohjaus. Ohjauksen keskiössä nähdään aktiivinen ja itseohjautuva opiskelija, joka saa ohjausta eri toimijoilta opintoihin hakeutumisvaiheesta niiden alkamiseen ja eri vaiheiden kautta etenemiseen kohti valmista tutkintoa. Opiskelijoiden ohjausvastuuta ja tehtäviä on jaettu opinto-ohjaajille ja lehtoreille (Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2010.) Tässä ohjauksen mallissa ei sitouduta suoraan tiettyyn ohjauksen teoriaan ja siinä on piirteitä sekä holistisesta että sosiodynaamisesta ohjauksesta.

Ohjauksen ja neuvonnan teorioita käytetään taustalla, mutta käytännössä sekä ohjauksen menetelmiä että lähestymistapoja käytetään usein rinnakkain ja limittäin. Muutoinkin käytännössä on usein hankalaa selkeästi erotella ohjaajan lähestymistapaa ja enemmänkin käytännön tilanteet vaikuttavat taustalla olevan ohjausfilosofian kanssa toimintaan. Käsitteinä neuvonta, tiedotus ja ohjaus voidaan erottaa toisistaan, mutta käytännössä ne limittyvät toisiinsa ja samassa tilanteessa käytetäänkin kaikkia näiden kolmen eri käsitteen ulottuvuuksia. (Onnismaa 2007, 22–24.) Eri käsitteiden toisiinsa linkittymisen ja Diakin eri toimijoille jaetun opintojen ohjauksen vastuiden vuoksi tässä artikkelissa tarkastellaan opintojen ohjausta monen eri toimijan työnä eikä keskitytä pelkästään opinto-ohjaajien tekemään työhön.

Holistisessa ohjauksen mallissa on kolme ohjauksen kehää, joiden keskellä on opiskelija. Lähimpänä opiskelijaa ovat opettajat, joilla ei välttämättä ole muodollista opintojen ohjauksen koulutusta ja he ohjaavat opiskelijaryhmiä osana opetustaan. Ammattiaineiden opiskelun lomassa ohjataan opiskelijoita pohtimaan oppimisen polkua ammattia tukevan harjoittelun

avulla: minkälainen on seuraava harjoittelun paikka ja mitkä siellä opittavat asiat edistävät ammatillista oppimista. Näin ohjaus ja opetus linkittyvät toisiinsa luonnollisena osana. Myös opintojen etenemisen seuraaminen ja siinä tukeminen ovat lähellä olevan opettajan työtä. Seuraavalla ohjauksen kehällä ovat muodollisen ohjaukoulutuksen saaneet opettajat, opinto-ohjaaja ja kuraattori. He vastaavat opiskelijoiden opintojen ohjaamisesta, johon liittyvät uraohjaus, opintojen etenemisen ja toteutumisen seuranta ja tarvittaessa opiskeluiden viivästymisen tuottaman aikataulun hidastumisen kiinnisaaminen. Kolmannella ohjauksen kehällä ovat opiskelijaterveydenhuollon psykologi, oppilaitospastori ja -diakoniatyöntekijät sekä muita oppilaitoksen yhteistyökumppaneita ja asiantuntijoita työelämäyhteistyöstä, terveydenhuollosta sekä sosiaalipalveluista. He eivät osallistu varsinaiseen opetukseen vaan keskittyvät opiskelijan ohjaukseen monipuolisesti omasta viitekehyksestään. (van Esbroeck & Watts 1998.)

Sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta ihmiset kykenevät omaksumaan uudenlaisia ja erilaisia ajatus-, päätöksenteko- ja toimintatapoja. Ohjauksen avulla pyritään luomaan uusien näkökulmien, oppimisen ja kykyjen kehittymisen olosuhteet. Ohjaaja on myös tietoinen eri kulttuureista, jolloin hän kykenee tarvittaessa myös kääntämään kulttuurisen tietonsa perusteella asioita toisen kulttuurin toimijoille (Peavy 2004, 23–24). Tästä esimerkkinä ovat eri kulttuuritaustaiset ohjaajat ja ohjattavat tai kulttuuri-taustojen eroavuus suhteessa vallitsevaan ympäristöön.

Diakin toiminta verkostoammattikorkeakouluna Suomen eri paikkakunnilla tuo omat haasteensa sekä opintoja ohjaaville että opiskelijoille. Varsinaisilla kampuksilla opiskelijan on helppo tavoittaa opintoja ohjaavat kasvokkain. Opetusta järjestetään myös omien kampusten ulkopuolella toisten oppilaitosten tiloissa, jolloin opiskelijan kanssa kasvokkain tapaaminen on haasteellisempaa ja opiskelijoita ohjataan monipuolisesti sähköpostilla, tekstiviesteillä, soittamalla ja käyttämällä eri etäyhteyksien ohjelmia. Opiskelu on myös moninaistunut lähi- ja etäopetusmenetelmin ja näin opiskelijat ovat yhä enemmän varsinaisten kampusten ulkopuolella. Opiskelijat voivat osallistua opiskeluun verkossa opiskellen työyhteisöissään, kotonaan tai ammattia tukevissa harjoitteluissa, ja nämä vaihtoehdot myös vähentävät osaltaan kasvokkaisia tapaamisia.

Työelämän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi tarvitaan riittävästi ohjausta. Samalla ohjaus on laajentunut opinto-ohjauksesta uraohjaukseen ja elämänsuunnitteluun. Ammattikorkeakouluihin hakevia ja siellä jo opiskelevia neuvotaan opintoihin, harjoitteluihin ja urasuunnitteluun liittyvissä asioissa. Henkilökohtaisia opintosuunnitelmia tehdään opiskelun tueksi opintojen eri vaiheissa (Onnismaa 2007, 15–17.) Kokonaisvaltaista henki-

lökohtaisten opintosuunnitelmien ja uraohjauksen työtä tekevät Diakissa myös opinto-ohjaajat. Monissa ammatin uraohjauksen teemoissa ohjaajina ovat ammattiaineiden lehtorit, jotka tuntevat kyseisen toimintakentän. Myös opintojen etenemistä seurataan lukuvuosivastaavien (OPS2015 lähtien) kanssa. Nämä ovat tehtäviin nimettyjä lehtoreita. He seuraavat yksittäisten opiskelijoiden ja koko opiskelijaryhmän opinnoissa etenemistä ja he opastavat ja neuvovat opiskelijoita kohti 55 opintopisteen lukuvuosittaista tavoitetta.

Saamelaisalueen alkuperäiskansa

Saamelaisia arvellaan olevan noin 75 000–100 000 ja Suomessa heidän määränsä on noin 10 000. Tarkkoja lukuja ei tiedetä, koska etnisen alkuperän mukaan ihmisiä ei rekisteröidä. Saamelaisten kotiseutualue muodostuu Suomessa neljän kunnan alueesta: Utsjoki, Enontekiö, Inari ja Sodankylän pohjoisimpien osien mm. Vuotson kylän alueista. (Saamelaiskäräjät, Saamelaiset, Saamelaiset Suomessa 2014.)

Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä; pohjoissaamea, inarinsaamea ja kolttasaamea. Näistä kielistä kaksi viimeisintä on listattu maailman uhanalaisten kielten joukkoon. 1900-luvulla saamelaisten tuleminen oppivelvollisuuden piiriin toteutti useiden saamelaisten perheiden pakotetun kielenvaihdon saamesta suomeen. Tämä tapahtui oppivelvollisuuden toteutumisenä suomenkielisenä koulukotiasumisen ja suomalaistamisprosessin lisäksi. Saamen kielen puhumista ei pidetty yhteiskunnallisesti hyväksyttävänä. 1990-luvulla käynnistyneet saamen kielten elvytysohjelmat auttoivat kieliä säilymään ja laajenemaan takaisin kielensä menettäneille suvuille. Nykyään saamen kieliä voi oppia ja opiskella päivähoidosta korkeakouluun. (Saamelaiskäräjät, Saamelaiset, Saamen kielet 2014.)

Saamelaiskulttuurissa on omat piirteensä, joissa vahvana tekijänä ovat alkuperäiset elinkeinot ja suvun merkitys. Kieli ja kulttuuri tukevat toisiaan ja kieli sisältää paljon konkreettisia viittauksia alkuperäisiin elinkeinoihin poronhoitoon, kalastukseen, metsästykseseen ja keräilyyn. Niiden painotus on riippunut asuinalueista ja on näkynyt eri tavoin mm. poro- ja kalastajasaamelaisilla. Porosaamelaiset ovat liikkuneet vuodenkierron mukaan porojen mukana laajoilla alueilla nykyisten Norjan, Ruotsin, Suomen ja Venäjän mailla, kunnes rajat suljettiin ja luontainen siirtyminen eri vuodenaikojen porolaitumille estyi valtioiden rajoihin. Inarinsaamelaiset ovat keskittyneet eri elinkeinoihin Inarinjärven ympärille kuten kalastukseen, metsästykseseen, keräilyyn, pienimuotoiseen poronhoitoon ja karjankasvatukseen. Kolttasaamelaiset on asutettu toisen maailmansodan jälkeen Ina-

rin kuntaan, kun heidän kotiseutualueensa menetettiin Suomen luovuteuilta käsivarren alueilta Venäjälle. Kolttien elinkeinoina ovat olleet niin kalastus kuin pienimuotoinen poronhoitokin. (Saamelaiskäräjät, Saamelaiset, Historia 2014.)

Nykyään suurin osa saamelaisista asuu kotiseutualueensa ulkopuolella kaupungeissa ja kasvukeskuksissa. Se luo saamenkielisille omakielisten palveluiden saatavuudelle haasteen terveydenhuollossa, koulutuksessa ja ev.lut. kirkon diakoniatyössä. Tähän haasteeseen Diakonia-ammattikorkeakoulu on tarttunut yhteistyökumppaneidensa kanssa järjestäessään sairaanhoitaja-diakonissakoulutuksen saamelaisalueella.

Kulttuurisensitiivisyyttä opintojen ohjauksessa

Kulttuurisensitiivisyyden lisääntyminen on yksi keskeisistä Sairaanhoitaja-diakonissakoulutus saamelaisalueella -hankkeen tavoitteista. Samalla se on myös keskeinen näkökulma sekä hoitotyön että diakonia-alan opintojen sisällöissä Ivalossa toteutettavassa koulutuksessa.

Kulttuurisensitiivisyys on empatiaa, luottamusta, arvostusta ja hyväksyntää. Sensitiivisyyttä lisäävät muiden ajatusten seuraaminen, heidän hyväksymisensä ja tilannetta edistävät kommunikaatiokyvyt. Kulttuurisensitiivisyyden saavuttamista auttaa tasavertainen suhtautuminen ja kulttuuria kunnioittava keskustelutapa. Terveystieteiden ammattilaisilla kulttuurisensitiivisyys ilmenee asiakkaisiin ja potilaisiin suhtautumistavoissa. Kulttuurisensitiivisyys edellyttää tasa-arvoista ja kunnioittavaa kohtaamista, hyväksyntää ja toisen kulttuurin arvostavaa keskustelutaitoa. Yleisten kulttuuristen kompetenssien kautta päästään tiettyyn kulttuuriin liittyviin spesifeihin näkökulmiin; tiettyyn kulttuuriseen tietoisuuteen ja tietoon, kulttuuriseen sensitiivisyyteen ja tähän liittyvään osaamiseen (Papadopoulos & Lees 2002.) Ohjaajilla on hyvä olla sekä yleistä osaamista kulttuureista että kulttuurispesifiä osaamista niistä kulttuureista, joiden kanssa on tekemisissä.

Keväällä 2016 toteutettiin kysely, jossa kartoitettiin siihen mennessä toteutuneita hankkeen tavoitteita ja toimintoja, yleistä palautetta opintojen etenemisestä sekä opintojen ohjausta tekevien osaamista. Kysely kohdistettiin Ivalon ryhmän opiskelijoille, hankkeen ohjausryhmän jäsenille sekä yhteistyökumppaneille saamelaisalueella. Vastaajien määrä jäi pieneksi, mutta myös vähäiset vastaukset tuottivat hyvää aineistoa, jota tuodaan esiin tässä artikkelissa.

Kysely toteutettiin Webropol 2.0 -kyselytyökalulla ja kolmelle eri vastaajaryhmälle muodostettiin ryhmäkohtaiset vastauslinkit. Ne toimitettiin sähköpostilla kyselykutsun saaneille. Ryhmäkohtaiset linkit takasivat

anonymiteetin estäen vastaajien identifoinnin. Näille kolmelle ryhmälle kohdistettiin erilaisia kysymyksiä, jolloin saatiin samassa kyselyssä esiin eri näkökulmia. Kaikille yhteisiä kysymyksiä oli kuusi ja tässä artikkelissa käsitellään niistä kolmea, joissa kysyttiin kulttuurisensitiivisyydestä suhteessa opintojen ohjaukseen.

Monikulttuurisessa ohjauksessa ohjaajan omien arvojen, normien ja asenteiden tiedostaminen, monikulttuurinen tietoisuus ja eri kulttuuriin kuuluvan ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen ovat hyvä perusta. Myös ohjattavan elämänhistoria ja nykyinen elämäntilanne vaikuttavat kulttuuritaustan ja maailmankatsomuksen lisäksi ohjaustilanteeseen. Ohjaajan on tiedettävä ohjausperiaatteiden ja -menetelmien kulttuurisidonnaisuuksista ja hänellä on oltava taitoa soveltaa ja kehittää toimintaperiaatteita ja -menetelmiä. (Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001, 146.) Näitä taitoja ja osaamista tuotiin esiin kyselyn vastauksissa. Myös kulttuurista osaamista ja tietoutta kulttuurikontekstista tuotiin esiin. Useissa vastauksissa mainittiin avoin ja kyselevä suhtautuminen toista kulttuuria kohtaan ja omakohtaiset kokemukset siitä kulttuurista.

Opintoja ohjaavan opettajan tiedot ja osaaminen kulttuurisensitiivisyydestä

Kysymykseen, millaista tietoa ja osaamista kulttuurisensitiivisyydestä vastaajan mielestä pitää olla opintoja ohjaavalla opettajalla, saatiin monipuolisia vastauksia. Eri vastaajaryhmissä vastaukset jakaantuivat selkeästi ryhmien välillä toistaen eri tavoin ryhmien vastausten samankaltaisuutta.

Opiskelijat korostivat kaikissa vastauksissaan ohjaajien osaamista ja tietopohjaa. Opiskelijat toivoivat ohjaajilla olevan hyvää tietopohjaa ohjattavista asioista, koska ohjaajan tietouden ja osaamisen perusteella odotettiin saatavan opiskelijoille uutta tietoa ja tarkkoja vastauksia opiskelijoiden esittämiin kulttuurisensitiivisiin kysymyksiin. Opiskelijat toivoivat ohjaajalla olevan hyviä tiedonlähteitä ja kanavia, jolloin opiskelijat saavat oikeita vastauksia kulttuuriin kysymyksiin ja esitettyihin ongelmiin. Ohjaajan persoonallisuudella oli vastaajien mielestä myös merkitystä: onko ohjaaja valmis laittamaan itsensä peliin vai onko hän jonkin roolin takana. Myös ihmismielen tuntemuksen tarkkuutta korostettiin, jotta osataan ohjata alalle soveltuvia hakijoita.

Ohjausryhmän jäsenistä kaikki vastaajat toivat esiin saamelaiseen ja suomalaiseseen kulttuuriin liittyviä erilaisia tapoja ajatella ja suhtautua asioihin, kuten erilaiset elämisen rytmit, lähisuvun ja sukulaisuuden merkityksen,

toisistaan poikkeavat sairauksien hoitomenetelmät ja erilaisen kuolevan kohtaamisen. Jotta nämä erilaiset asiat havaitaan ja niitä käsitellään ja kohdataan asianmukaisesti. Ohjaajilta toivotaan avointa suhtautumista saamelaisuuteen, omasta kulttuurista eriyvään kulttuuriin, tietoisuutta yleensä kulttuurien erilaisuuksista ja osaamista erityisesti saamelaiskulttuurista. Kyselevää suhtautumista ja hienovaraisuutta ohjausryhmän jäsenet esittivät toimintatavaksi lisätietojen ja osaamisen hankkimiseksi kulttuurisista piirteistä saamelaisalueella.

Yhteistyökumppaneiden vastauksissa toistui omakohtainen kokemus saamelaisesta kulttuurista, jolloin on kontaktipintaa alueen kulttuuriin piirteisiin. Avoimen asenteen ja mielen sekä paikallistuntemuksen avulla voidaan saavuttaa paljon. Erilaisten oppien kautta voi saamelaiskulttuurista hakea tietoa ja osaamista. Tärkeää on opiskelijoiden ohjaaminen työelämässä neutraaliin ammattimaisuuteen, jossa opiskelija säilyttää oman kulttuuritaustansa tuomatta esiin omia vahvoja mielipiteitään kulttuurisista ja poliittisista näkökulmistaan. Myös sensitiivisyys erilaisia hengellisiä viitekehyksiä kohtaan nousi esiin, koska se voi olla osa kulttuuria.

Kulttuurisensitiivisessä opintojen ohjauksessa huomioon otettavat seikat

Vastauksissa kysymykseen, mitä seikkoja kulttuurisensitiivisessä opintojen ohjaamisessa on otettava huomioon, opiskelijat toivat esiin ohjattavan taustan huomioimisen ja sen kunnioittamisen. Ohjattavat voivat olla lappilaisia, joilla voi olla läheiset suhteet saamelaisuuteen, tai lappilaisia, joilla näitä suhteita ei ole. Ohjattavana voi olla myös saamelaisia tai muiden kulttuurien edustajia. Tärkeää on ihmisen kohtaaminen. Myös alueen työolojen ja pohjoisen Suomen kulttuurin tuntemus on oleellista. Ohjaajan on hyvä ymmärtää, että toimintakulttuuri Lapissa poikkeaa etelän kulttuurista; asiat etenevät hitaammin, hienoja ja nopeita palveluita puuttuu eivätkä internet- ja puhelinyhteydet toimi kaikkialla. Opiskelijoiden tieto ja osaaminen on hyvä ottaa huomioon opintojen suunnittelussa, koska opiskelijoilla on osaamista jo ennestään kulttuurisensitiivisyydestä.

Ohjausryhmän jäsenet toivat esiin avointa ja vastaanottavaista asennetta: asioista ei pidä väitellä vaan hakea tietoa. Asenteen toivottiin olevan kyselevää, eikä ylhäältä päin antavaa.

Yhteistyökumppaneilta tuli tähän kysymykseen vähän vastauksia, joista yhdessä tuotiin esiin mahdollisuus eritellä ja vastata tähän kysymykseen. Oikean tiedon merkitys opintojen ohjauksessa on keskeistä, niin että tietää, mitä kulttuurisensitiivisyydellä tarkoitetaan asiayhteydessä.

Opintoja ohjaavien opettajien kulttuurisensitiivisen tiedon ja osaamisen lähteet

Vastauksissa kysymykseen, mistä opintoja ohjaavat opettajat voivat saada tietoa ja osaamista kulttuurisensitiivisyydestä, opiskelijat esittivät ohjaajien ja opettajien osallistumista heidän kanssaan samoille kursseille ja luennoille. Vaihtoehtoisesti toivottiin opettajia opetettavasta kulttuurista. Eri tiedonlähteiksi nimettiin kirjat, internet ja opiskelijoiden tieto ja osaaminen. Herkkyyttä ja kuuntelutaitoa voi harjoitella.

Ohjausryhmän jäsenten vastauksissa tuotiin esiin uskallusta kysyä mietityttävistä asioista. Tietoa saa teoriasta, tutkimuksista, Saamelaiskäräjien vanhusten ja lastenhoitajille tarkoitetuista tietopaketeista, Sámisoster ry:ltä ja saamelaisalueen kunnilta. Oppimiskysymystä enemmän tämä asia on asennekysymys, jolloin paikalliseen osaamiseen turvautuminen ja verkostoituminen olisi viisasta.

Yhteistyökumppanit toivat esiin omakohtaista kulttuuriin tutustumista elämällä yhteisössä, haastattelemalla paikallisia ja tekemällä tutustumiskäyntejä. Myös paikallisia ihmisiä voi pyytää kertomaan ja opettamaan kulttuuristaan. Perustiedon voi hankkia netistä, jossa on paljon tietoa.

Yhteistyössä lisää kulttuurisensitiivistä osaamista

Ohjaustyössä kohtaavat ohjattavan ja ohjaajan maailmankuvat ja maailmankatsomukset. Erilaisen todellisuuden hahmottamisen lähtökohdat on hyvä ottaa huomioon, jotta mielekäs vuorovaikutus toteutuu ja auttaa ohjattavaa jäsentämään omaa maailmankuvaansa. Parkkinen, Puukari ja Lairo (2001, 27–28) tuovat esiin sekä Helven että Rauste-von Wrightin näkemyksiä. Helven maailmankuva sisältää uskomukset maailmasta sekä ulottuvuudet kulttuurista, toiminnallisuudesta, sosiaalisesta ja elämyksellisestä. Näiden valossa kulttuuriulottuvuudessa on ylisukupolvinen kulttuuriperintö. Ihmisen toiminnassa näkyy hänen maailmankatsomuksensa. Maailmankuva syntyy sosiaalisissa suhteissa, ja elämyksellisessä ulottuvuudessa on tunteita. Rauste-von Wright tuo esiin kulttuurisen ulottuvuuden ihmisen maailmankuvassa. Se on sekä tiedollinen että sisältää myös motiiveja ja emootioita. Näin ollen ihminen tarvitsee hänen kulttuuriinsa oleellisesti liittyvien arkitotuuksien hallinnasta tietoa. Ohjaustyössä näiden maailmankuvien ja –katsomusten merkityksen havaitseminen on tärkeää ja ohjaajan aito kiinnostus sekä ohjattavan että arkitodellisuuden kulttuuriulottuvuuden kohtaamiseen.

Tässä artikkelissa kulttuurisensitiivisyyttä on tarkasteltu opintojen ohjauksen kautta. Tällöin opiskelijoiden, opintojen ohjaajien ja työelämäkumppaneiden roolit nivoutuvat yhteen kulttuurisensitiivisyyden teeman kautta. Ohjauksen toimijoina voivat olla yksilö, työskentelevä ryhmä tai erilaiset yhteisöt ja organisaatiot. Useimmiten ohjauksen toimijoiksi mielletäänkin yksilö, mutta myös erilaiset ryhmät ja organisaatiot voivat olla ohjaajina ja osallisina ohjausprosesseissa. (Vehviläinen 2014, 15.) Kaikki ihmiset ovat kulttuurisia olentoja ja sen vuoksi kulttuuriset kompetenssit ovat keskeisiä jokaisen ammattilaisen työssä (Papadopoulos, Tilki & Ayling 2008). Kulttuurisiin kompetensseihin kuuluu sekä yleisiä kulttuurisia kompetensseja että erityisesti johonkin tiettyyn kulttuuriin kuuluvia spesifejä kompetensseja. Yleisesti voidaan erottaa tietous, osaaminen, sensitiivisyys ja kompetenssi.

Hankkeen kyselyn vastauksien rohkaisemina hankkeen toimijat, oppilaitosten opettajat ja opiskelijat ovat pohtineet, miten kulttuurisensitiivisyyden näkymistä voi tukea lisää. Opintoja ohjaavien opettajien opintoihin integroitavilla kulttuuristen kohtaamisten toimilla ja kulttuuriin piirteisiin perehtymällä on luotu mahdollisuuksia lisätä sekä tietoa, taitoa että ymmärrystä saamelaisesta kulttuurista. Saamelaisalueella toteutettavassa koulutuksessa mahdollistuu koulutusorganisaatioiden, työelämän toimijoiden ja opiskelijoiden kulttuurisensitiivisyyden lisääntyminen. Se ei tapahdu itsestään vaan opetussuunnitelman toteutussuunnitelmiin on lisätty sopiviin kohtiin kulttuurisia piirteitä, jolloin ne tuleva luonnollisina elementteinä osaksi hoito- ja diakoniatyötä.

Ohjauksella tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis- ja ongelmanratkaisuprosesseja siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Ohjattava kokee sisällön ja tai prosessin oman elämänsä tärkeäksi osaksi, haluaa tehdä ja kantaa toiminnastaan ja päätöksistään vastuun. (Vehviläinen 2014, 20–21.) Opiskelijat osallistuvat opinnäytetöidensä kautta saamelaisalueen terveyttä edistävään ja syrjäytymistä ehkäisevään työhön. Opinnäytetyöprosessissa opiskelijat ohjautuvat sekä hoito- että diakoniatyön näkökulmista kulttuurisensitiivisyyteen käytännön kohtaamisissa.

Ohjaustilanteessa on olemassa sekä piilevää että tiedostettua valtaa. Ohjaajalla ja ohjattavalla on erilaista osaamista, tietoa, eri syy olla tilanteessa ja eri määrä valtaa. Ohjaajalla on usein enemmän tietoa ohjattavasta asiasta ja prosessista kuin ohjattavalla ja usein myös ohjaaja osallistuu päätöksiin, joiden mukaan ohjattava etenee oppimispolullaan. (Vehviläinen 2014, 18.) Useilla sairaanhoitaja-diakonissaryhmän opiskelijoilla on enemmän osaamista saamelaisesta kulttuurista ja sen ilmenemisestä kuin opintojen oh-

jausta tekevillä. Tällöin on kulttuurisensitiivistä ottaa huomioon opiskelijoiden osaaminen ja saattaa se näkyväksi osaksi opiskeluita ja keskittyä enemmän prosessin ohjaukseen. Yhteistyö opiskelijaryhmän jäsenten ja opintoja ohjaavien välillä muodostuu tasavertaisemmaksi, kun tunnustetaan molemminpuolinen osaaminen.

Myös kulttuurista määrittelyvaltaa liittyy ohjaukseen, jolloin on kyseessä ihmisten väliset suhteet tai hyväksyttävä toiminta. Ohjauksen osapuolet saattavat tulla tilanteeseen kulttuurisesti eri oletuksilla, jolloin ohjaustilanne perustaltaan voi heikentää ohjattavan mahdollisuuksia toimijuutensa suhteen. (Vehviläinen 2014, 19.) Tämän asian äärellä on oltava erityisen kulttuurisensitiivinen, jotta ohjattava voi tukea opiskelijan oppimista hänen lähtökohdistaan käsin. Ohjaajan on haettava tarvittaessa itselleen lisää kulttuurista osaamista, tietoa ja ymmärrystä. Näitä voi lisätä opiskelemalla teoriaa, joka on hyvä soveltaa ja täydentää käytännön kanssakäymisissä ihmisten, yhteisöjen ja ympäristöjen kanssa.

Pohdinta

Eri kulttuurien käsitykset toimintatavoista, ajan kulumisesta ja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden merkityksestä tuovat haasteita ohjaustilanteisiin. Mitä enemmän samankaltaisuutta kulttuuritaustoissa opintoja ohjaavalla ja hänen ohjattavallaan on, sitä helpommin he voivat ymmärtää toisiaan. Kulttuurien erot näkyvät myös silloin, kun ohjaaja ja ohjattava ovat samasta kulttuurista, mutta opintoja ohjataan eri kulttuurin kontekstissa.

Saamelaisalueella opiskelevien sairaanhoitaja-diakonissaopiskelijoiden kulttuuritaustat ovat monenlaiset liittyen pohjoisimman Suomen erilaisiin kulttuureihin. Nämä eri kulttuurit ovat olleet alueella vuosisatoja ja niistä tietoisuuden soisi meillä suomalaisilla olevan laajempaa. Koulutuksen vienti saamelaisalueelle mahdollistaa kulttuurisensitiivisyyden lisääntymisen moniin suuntiin. Erilaisia toimintatapoja, kohtaamisen muotoja, työmenetelmiä ja kanssakäymisen malleja on tullut esiin niin opiskelijoilla, opintoja ohjaavilla, paikallisilla toimijoilla, hankkeen yhteistyökumppaneilla kuin yhteistyössä olevilla oppilaitoksillakin. Kommelluksiltakaan ei ole välttytty erilaisten kulttuurien kohtaamisissa. Voimavarana on yhteinen tahtotila ja tavoite kouluttaa saamelaista kulttuuria ymmärtäviä ja kieltä osaavia sairaanhoitaja-diakonissoja saamelaisalueelle.

Kehittyvä saamelaiskulttuurisensitiivisyyden herääminen, kasvu ja osaaminen ovat osa sairaanhoitaja-diakonissan ammattia. Riippumatta työympäristöstään saamelaisalueella toimiva ammattilainen kohtaa eri kulttuuritaustoista tulevia asiakkaita ja potilaita. Kunnioittava ja avoin kohtaaminen, saamelaiskulttuurin tunteminen ja kielen taitaminen rakentavat siltaa eri kulttuuritaustojen välille.

LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu (2010). *Perustutkinto-opiskelijan ohjaussuunnitelma – nuorten koulutus*.
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. (2001). *Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina*. Teoksessa M. Lairio, & S. Puukari (toim.), *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. (2. p.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Papadopoulos, I. & Lees, S. (2002). Developing culturally competent researchers. *Journal of Advanced Nursing* 37 (3), 258–264.
- Papadopoulos, I., Tilki, M. & Ayling, S. (2008). Cultural competence in action for CAMHS: Development of a cultural competence assessment tool and training program. *Contemporary Nurse* 28, 129–140.
- Parkkinen, J., Puukari, S. & Lairio, M. (2001). *Ohjauksen filosofinen perusta*. Teoksessa: M. Lairio & S. Puukari (toim.), *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Peavy, R. (2004). Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Saamelaiskäräjät, Saamelaiset, Saamelaiset Suomessa 2014. Saatavilla 20.10.2016 http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=blogcategory&cid=105&Itemid=167
- Saamelaiskäräjät, Saamelaiset, Saamen kielet 2014. Saatavilla 20.10.2016 http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=blogcategory&cid=253&Itemid=405
- Saamelaiskäräjät, Saamelaiset, Historia 2014. Saatavilla 20.10.2016 http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=view&cid=818&Itemid=375
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. (1998). New Skills for a Holistic Career Guidance Model. *International Careers Journal*, 26th June 1998.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Eija Noppari

SOMENODY DIAKISSA – OPISKELIJAHYVINVOINTIA EDISTÄVÄN RYHMÄTOIMINTAMALLIN KEHITTÄMINEN PORIN TOIMIPISTEESSÄ

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) Porin toimipiste on ollut Satakunnan ammattikorkeakoulun (Samk) alueellinen yhteistyökumppani SomeBody-hankkeessa (2015–2017), jossa kehitetään SomeBody®-toimintamallia vähentämään lasten ja nuorten pahoinvointia. Toimintamallia on pilotoitu monipuolisesti lasten ja nuorten eri toimintaympäristöissä. SomeBody-pilotointeja ovat toteuttaneet käytännön työelämän toimijat, lasten ja nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset, kuten kuraattorit, erityisopettajat ja terveydenhoitajat. Hankkeessa mukana ovat Friitalan koulu, Diak, Kuninkaan koulu, Lastensuojelulaitos Eemeli, Porin kaupungin kuraattorit (WinNova) ja Sataedu. Hankkeeseen voi perehtyä tarkemmin internetsivustolla somebody.samk.fi.

SomeBody®-toimintamalli on uudenlainen ammatillinen työmalli, jossa huomioidaan yksilön kehollisuuden, mielen ja sosiaalisen osa-alueen keskinäinen vuorovaikutus. Toimintamallissa yhdistetään luovasti psykofyysisen fysioterapian menetelmiä, kuten hengitys, rentoutus, liikkuminen, kehonkuvaharjoitukset ja kosketus, ja sovelletaan myös dialogisia, toiminnallisia ja kognitiivisia psykososiaalisen vuorovaikutteisen ohjauksen menetelmiä (Keckman 2015; Vaininen 2015.)

Toimintamalli antaa uusia valmiuksia lasten ja nuorten kanssa toimiville ammattilaisille sekä opiskelijoille oman opiskelijahyvinvoinnin ylläpitämiseen ja yhä haastavampiin ja kokonaisvaltaisempiin asiakkaiden tai potilaiden tarpeisiin vastaamiseen. Ammattilaisten ja tutkijoiden keskusteluissa kehotietoisuuden todetaan olevan tärkeä tekijä erityisesti lasten ja nuorten

terveyden ja minäkuvan kehittymisessä sekä syrjäytymisen ehkäisemisessä. Kokonaisvaltaisena toimintamallina SomeBody® soveltuu sekä ennaltaehkäisevän että kuntouttavan työtteen tueksi sosiaali-, terveys- ja kasvatusalalla. (Vaininen & Keckman 2016, 8–9.)

Toimintamalliin perustuva ryhmätoiminta (liite 2) toteutettiin Diakin Porin toimipisteen opiskelijoille syyslukukaudella 2015 ”SomeBody Diakissa” -teemana. Ryhmätoiminnan tavoitteena oli vahvistaa ammattikorkeakouluopiskelijoiden kehotietoisuutta, tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Toiminta perustui osallistavaan toimintaan ja oman itsen myönteiseen tunnistamiseen. Pilotointi mahdollisti myös itselleni harjaantua psykofyysiseen fysioterapiaan perustuvien menetelmien käytössä Samkin SomeBody-hankkeessa toimivien asiantuntijoiden tuella. Sain monia hyödyllisiä vinkkejä yhtäältä ohjaavana opettajana toiminnallisten menetelmien toteuttamiseen ja toisaalta psykoterapeuttina ihmisen psykofyysisten kokemusten nykyistä parempaan ymmärtämiseen.

Viiden teematapaamisen harjoitteista (liite 2) muodostui kokonaisvaltainen ryhmämenetelmä, jota voidaan kehittää opiskelijahyvinvoinnin edistämiseksi. Toimintamalli auttaa opiskelijaa löytämään keinoja omasta hyvinvoinnistaan ja terveydestään huolehtimiseen vertaisten tukemana. Seuraavana kuvaan Porin toimipisteessä toteutetun SomeBody®-toimintamallin lähtökohtia, toteutusta ja arviointia. Toimintamallin lähtökohtina painottuvat erityisesti kehotietoisuus, kehonkuva ja asentomalli.

Diakin pedagogiikan (DIAKpeda) periaatteista ryhmätoimintamalliin liittyy keskeisesti yhteisöllisyys ja reflektiivisyys (Koistinen 2014). Tutkija Riikka Korkiamäen (2016) mukaan arjen yhteisöissä ei aina muisteta osallistamisen ja myönteisen tunnistamisen merkitystä hyvinvoinnille. Ihmisten kanssa työskennellessä on merkityksellistä selvittää, mitä osallisuus tarkoittaa ihmiselle kokemuksena ja miten hän haluaa tulla nähdyksi muiden silmissä. Tavoitteena tulisi olla tutustua ensin ihmiseen itseensä ja tämän jälkeen tunnustaa hänet yksilönä omine ominaisuuksineen ja kiinnostuksen kohteineen. (Väkiparta 2016, 13.) Ihmistä tulisi ohjata havainnoimaan itseään ja muita niin, että hän huomaa, miten käsitykset ja mielikuvat itsestä ja muista voivat olla erilaisia ja positiivisesti yllättäviäkin (Herrala ym. 2011, 17). Tähän havainnointiin liittyy oleellisesti myös reflektiiviset taidot.

Opiskelijan osallisuutta vahvistava kehotietoisuus ja tunnetaidot

Monimuoto-opetusryhmissä opiskelija saattaa kohdata monitahoisia asioita: kokea monisävyisiä tunteita ja tunnelmia, jotka alkavat kuormittaa fyysisiä ja psyykkisiä voimavaroja ja haastaa itsetuntoa ja minäkuvaa vai-

keuttaen jopa opintojen etenemistä. Opiskelu-aika voi olla hyvin kiireistä aikataulutuksineen. Lukuisat opiskelutavoitteet voivat piiskata tekemään asioita nopeasti ja tehokkaasti, ja myös kiivaasti kehittyvä digipedagogiikka voi joillekin opiskelijoille olla opintojen toteutukseen liittyvä haaste, jolloin aikaa ei jää oman itsen kuunteluun ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Kuormittavien tilanteiden jatkuessa opiskelija voi keskeyttää ja jopa lopettaa opintonsa, jolloin syrjäytymisen ja psyykkisen pahoinvoinnin uhka on todellinen.

Opiskelijahyvinvoinnin näkökulmasta tulisi tukea erityisesti opiskelijan itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja opiskeluun liittyvien tunnekuormien ja huolen vähentämistä muun muassa entistä paremman itsetuntemuksen avulla – sekä kehollisen että psyykkisen. Opiskelutaitojen ohella olisi tärkeää harjoitella, kuinka kehittää kehotietoisuuden avulla omaa psyykkistä jaksamista ja kehollista hyvinvointia, vieläpä hyväntuulisuudessa, kiireettömässä, hyväksyvässä ja rohkeaan itseilmaisuuksiin kannustavassa ilmapiirissä.

Kehotietoisuus, kehonkuva ja asentomalli

Ihmisen kehotietoisuus muodostuu toisiinsa vaikuttavista elinjärjestelmistä. Tunteet ja ajatukset ovat psyykkisen järjestelmän reaktioita, ja niihin vaikuttavat esimerkiksi kehon asennot ja lihasjännitys motorisen järjestelmän reaktioina. Kehotietoisuus mahdollistaa itsen syvän ja kokonaisvaltaisen tiedostamisen, kehon hahmottamisen, ymmärtämisen ja hallinnan. Kehotietoisuutta voidaan tarkastella liikkeenä ja tiedostamisena suhteessa ympäristöön. Tällöin tarkastelun kohteena ovat kehon asento, kontakti alustaan, keskilinja, liikekeskukset, kävely ja hengitys. (Herrala, Kahrola & Sandström 2011, 32–33, 92.)

Kehotietoisuuden ohella on hyvä tutkia myös omaa kehonkuvaa ja asentomallia. Kehonkuvaan liittyvät uskomukset ja toiveet siitä, millaisena kokee itsensä toisten silmissä ja mitä toiset itsestä ajattelevat (Sandström 2010, 20). Oma asentomalli tarkoittaa itselle ominaista tapaa liikkua ja toimia, ja sitä muovaa ihmisen taipumus elää tunnemaailmaansa kehollaan (Herrala ym. 2011, 98). Keho on siis moninaisten tunteiden näyttämö, mitä ei aina tule ajatelleeksi arkipäivässään.

Psykodynaaminen fysioterapia ja ICF-luokitus

Monsenin (1992) psykodynaamisessa fysioterapiassa painottuvat hengitys-, keho- ja rentoutusharjoitteet. Psykodynaaminen interventio lähtee

asennon, lihaskireyksen ja hengityksen järjestelmällisestä ja kokonaisvaltaisesta tiedostamisesta ja niihin vaikuttamisesta harjoittein. Interventioissa käytetään fysioterapian ja psykososiaalisen ohjauksen keinoja, joita ovat liikkuminen, hengitys, rentoutus, kehonkuvaharjoitukset, keskustelut sekä toiminnalliset ohjauksen menetelmät. Hengityksen, lihasten ja energian vapautumiseen päästään yksilön aktiivisen osallistumisen kautta hänen voimavarojensa mukaisella harjoituksella ja ohjaajan antamalla rohkaisulla. Yksilön vitsaalisuuden (elinvoimaisuuden) saavuttamisessa on tärkeää yhä paremman yhteyden saavuttaminen omaan kehoon harjoituksilla, sekä elämyksiä ja tunteita ilmaisemalla. (Herrala ym. 2011, 9, 50–51.)

Maailman terveysjärjestön (WHO) ICF-luokitus (International Classification of Functioning, Disability and Health) painottaa biopsykososiaalista näkökulmaa toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen ja terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi ja toimintarajoitteiden vähentämiseksi. Luokituksessa huomioidaan myös ympäristö- ja yksilötekijöiden vaikutus toimintakykyyn (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015). Psykkisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä on tärkeää tunnistaa, mitkä tilanteet aiheuttavat itselle jännitystä, missä ja miltä jännitys tuntuu, miten rentoutua ja miltä rentoutunut olo tuntuu (Herrala ym. 2011, 175–176).

Ryhmätoiminnalla osallisuuteen ja myönteiseen tunnistamiseen

SomeBody®-toimintamallin pilotoinnin ensisijainen tavoite oli tutustuttaa opiskelija oman kehon asentomalliin, ohjata häntä kehotietoisuuden ja mielen tarkasteluun erityisesti omia tunteita ja reaktioita tunnistaa ja osallisuutta kokea. Kehotietoisuuteen, kehonkuvaan ja asentomalliin perustuvat teematapaamiset toimintamallin toteutuksen eri vaiheissa pyrkivät vahvistamaan opiskelijan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja liikkeen, rentoutuksen ja hengityksen avulla pienryhmän jäsenenä. Tavoitteena oli myös antaa opiskelijalle virikkeitä, miten hän voi itsenäisesti edistää omaa hyvinvointiaan toteuttamalla esimerkiksi rentoutus- ja hengitysharjoitteita kotona. Viime kädessä omatoiminen harjoittelu voi vahvistaa taitoa ylläpitää omaa työkykyä kuormittavissakin sosiaali- ja terveysalan asiakas- ja potilas-suhteissa.

Toimintamallin tuntuun suunnitelman taulukossa 1 (liite 2) toteutuksen vaiheet ovat a) *ryhmän aloitus*, b) *ryhmän varsinainen työskentely* ja c) *ryhmän lopetus*. Pääteemoina ryhmätoimintamallin vaiheissa ovat a) SomeBody-mittari, filismittari, orientaatio, tutustuminen ryhmäläisiin ja omaan kehonkuvaan b) filismittari, tutustuminen omaan minäkuvaan, -käsitykseen

ja kehotietoisuuteen, c) filismittari, tutustuminen hyvinvointia tukevaan tunnetietoisuuteen ja d) Somebody-mittari, filismittari, tutustuminen hyvinvointia tukevaan hengitykseen ja äänenkäyttöön, jäähyväiset.

Ryhmän aloitus

Porin toimipisteessä opiskelee noin 300 opiskelijaa. He suorittavat opintojaan monimuoto-opetuksena, johon liittyy vahvasti itsenäinen opiskelu ja verkkopedagogiikka. Somebody-tiedote (liite 1) laitettiin koulun ilmoitustaululle ja aulatilojen seinille opiskelijoiden nähtäväksi.

Toimin yhdyshenkilönä ottaen vastaan ilmoittautumiset sähköpostitse, puhelimitse ja keskustelemalla koululla opiskelijoiden kanssa, koska kutsussa oli muun muassa maininta, että ryhmätoiminta ei sovellu akuutissa kriisissä olevalle opiskelijalle. Vahtimestarin kanssa teimme tilavarauksen ja sovin aikatauluista. Jokainen opiskelija ilmoittautui ryhmään vapaaehtoisesti. Ilmoittautumisen yhteydessä korostin, että opiskelijan osallistuminen ryhmätoimintaan on luottamuksellista, ja sekä ohjaajaa että opiskelijaa koskee vaitiolovelvollisuus. Totesin myös, että opiskelija voi keskeyttää ryhmässä mukana olon niin halutessaan missä tahansa ryhmätoiminnan vaiheessa.

Ryhmätoimintaan ilmoittautui kuusi opiskelijaa, joista neljä tuli ensimmäiseen pienryhmätapaamiseen. Ryhmäläisten ikä jakautui yli 20-vuotiaista alle 50-vuotiaisiin. Sovimme ensimmäisessä tapaamisessamme, että teematapaamisia oli viisi viikon välein, tosin toiseksi viimeisen ja viimeisen teematapaamisen väli oli kaksi viikkoa. Sovimme myös, että jokaisen teematapaamisen pituus oli puolitoista tuntia. Ryhmäkerran alkamisajaksi sovittiin klo 16.

Ensimmäisessä tapaamisessa opiskelijoita informoitiin Somebody-ryhmätoimintaan liittyvistä pelisäännöistä ja käytänteistä. Käytänteistä voi mainita esimerkkinä puheenvuorojen pyynnön. Puheenvuorot pyydettiin ja annettiin ”Porkkana-ukko”-pehmolelun avulla. Pehmolelua heiteltiin sylistä syliin puheenvuoropyyntöjen perusteella, mikä herätti hilpeyttä ja vähensi jännitystä. ”Porkkana-ukkoa” saattoi rutistaa tai silitellä sylissään ja sille saattoi puhua omia ajatuksiaan niin, että ei tarvinnut välttämättä ottaa katsekontaktia muihin ryhmäläisiin. Toisaalta ”Porkkana-ukko” rauhoitti vilkasta keskustelua ja sanatonta vuorovaikutusta kohdentamalla puheenvuoron sitä pitelevälle ryhmäläiselle, toisten ryhmäläisten ollessa hiljaa ja kunnioittaen toisen puheenvuoroa.

Ryhmän toiminta

Ryhmätoimintaa ohjasi kanssani Samkissa fysioterapiata opiskeleva opiskelija. Hän panosti ohjauksessa erityisesti hengitysharjoitusten toteuttamiseen asianmukaisesti. Hänen kanssaan keskustellen sain uusia ideoita ja kannustusta toteuttaa suunnittelemani psykofyysisiä harjoitteita, joissa korostuivat yksilökeskeiset tunne-, hengitys- ja rentoutusharjoitukset opiskelijan itsetuntemuksen ja toimintakyvyn tukemiseksi.

Pienryhmä kokoontui viisi kertaa marras- ja joulukuussa Diakin toimitallassa. Teematapaamisissa kiinnitin huomioita ideoimieni harjoitteiden tavoitteisiin, sisältöihin, keston ja järjestykseen. Jotkut harjoitteet perustuivat SomeBody-hanketoiminnan koulutuspäivissä kokeilemiini harjoituksiin, jotkut harjoitteet puolestaan ideoin itse lähdekirjallisuutta hyödyntäen (taulukko 1).

Käytin ryhmätoiminnassa toiminnallisia elämyksellisiä menetelmiä. Opiskelijat osallistuivat suljettuun pienryhmätoimintaan innostuneesti, koska ryhmässä oli mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen ajatuksia, tunteita ja kokemuksia jakaen vertaisten kanssa leppoisassa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Jokaiseen teematapaamiseen liittyvällä suullisilla reflektioilla (harjoitteiden jälkeen ja teematapaamisen lopussa) kehitettiin ryhmätoimintaa toimivammaksi ja ryhmäläisten toiveiden mukaiseksi. Aarrekarttatyöskentelyn ja mielikuvaharjoitteiden toteuttaminen perustuivat opiskelijoiden toiveeseen pohtia omia arvoja ja vahvistaa entisestään taitoa rentoutua.

Jokaisessa teematapaamisessa oli tarjolla virvokkeita ja hedelmiä. Jokainen teematapaaminen alkoi myös kuulumiskierroksella ja mahdollisuudella kertoa ”mistä on tulossa ja millä mielellä”. Opiskelija saattoi olla myös kommentoimatta ja siirtää puheenvuoronsa toiselle opiskelijalle ”Porkkana-ukon” avulla.

Ryhmän lopetus

Ryhmän viimeisessä teematapaamisessa ryhmätoiminnan vaikuttavuuden analysointiin käytettiin jälleen SomeBody-arviointimittaria, kuten ryhmätoiminnan aloituksessakin. Tässä viimeisessä teematapaamisessa kolme opiskelijaa täytti mittarin. Yksi opiskelija oli estynyt osallistumaan viimeiseen teematapaamiseen. Keskustelin seuraavana päivänä kyseisen opiskelijan kanssa ryhmätoimintamallin toteutuksesta puhelimitse. Tätä suullista palautetta ei huomioitu ryhmätoiminnan vaikuttavuuden analysoinnissa.

Viimeisessä teematapaamisessa tuli esille erityisesti se, miten ryhmätoiminta oli auttanut ymmärtämään omiin ihmissuhteisiin liittyviä voimavaroja ja haasteita. Kaikki toivat esille sen, miten omaan kehoon liittyviä ”kireyksiä ja jännityksiä” oli opittu tunnistamaan ja miten tärkeitä taitoja ryhmätoiminnassa oli opittu rentoutumisen näkökulmasta. Yksi opiskelija totesi ryhmätoiminnan ”antaneen potkua” myös opintojen eteenpäin viemiseen syyslukukauden aikana, vaikka henkilökohtainen elämäntilanne oli ollut voimavaroja kuluttava.

SomeBody®-ryhmätoimintapilotin arviointi

Diakin Porin toimipisteessä ryhmätoimintaan osallistui neljä opiskelijaa perus- ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevana. Ryhmätoiminnan arviointi toteutettiin SomeBody-hankkeessa sovittujen arviointikäytäntöjen ja -mittareiden avulla. Ryhmätoiminnasta saatiin sekä suullista että kirjallista palautetta ja arviointia. Ryhmätoiminnan vaikutusten selvittämisessä käytettiin opiskelijoiden tunnistetietoina ainoastaan etunimeä. Tutkimuseettisen periaatteen mukaisesti kaikki kirjalliset materiaalit luovutettiin heti teematapaamisten jälkeen säilytettäväksi Samkin hanke-toimijoille heidän analysoitavakseen.

Jokaista ryhmätoiminnan teematapaamista arvioitiin fiilismittarilla tapaamisen alussa ja lopussa. Fiilismittari on verrattavissa kipumittariin eli visuaaliseen analogiasteikkoon (VAS = Visual Analogue Scale), jossa 10 senttimetrin pituisen janan vasen ääripää kuvastaa tilannetta, jossa tunnetta, kuten kipua, ei ole ollenkaan ja oikea ääripää kuvastaa pahinta mahdollista olemassa olevaa tunnetta (Physiopedia. Visual Analogue Scale i.a.) Fiilismittari on jana, jonka oikeassa ääripäässä hymyilevä kasvokuva kuvastaa positiivista mielialaa ja vastaavasti vasemmassa ääripäässä suupielet alaspäin kuvattu kasvokuva negatiivista mielialaa. Opiskelija piirsi rastin siihen janan kohtaan, johon arvioi mielialansa asettuvan ja merkitsi näin rastilla oman tunnetilan piirteensä. Fiilisjana-mittarilla mitattiin ryhmätoiminnan vaikuttavuutta lyhyen ajan sisällä. Fiilismittarissa janan maksimipituuden ollessa 10 senttimetriä ja sovellettuna 10 kohdan skaalaan yhden mittayksikön todellinen pituus oli 1 senttimetri. Todettakoon, että toisessa tapaamisessa oli käytössä itse vapaaseen mittaan piirretyt janat. Janoissa tulos (ryhmätoiminnan alussa ja ryhmätoiminnan lopussa mittaus) ei muuttunut lainkaan tai se muuttui paremman fiiliksen suuntaan silmämääräisesti arvioituna niin, että toteutettujen ryhmäohjauksetojen keskiarvo vaihteli 1–1,6 senttimetriä positiiviseen suuntaan. (Kantonen 2016.)

Ryhmätoiminnan ensimmäisen ja viimeisen teematapaamisen yhteydessä opiskelijat täyttivät myös SomeBody-mittarin, jonka avulla mitattiin ryhmätoiminnan vaikuttavuutta pidemmällä, kuuden viikon ajalla. SomeBody-mittari täytettiin ensimmäisessä ryhmätapaamisessa ennen muuta esittelyä. Se toimi myös SomeBody-toimintamallin esittelyn tukena. Somebody-mittarin täyttämisen jälkeen osallistujien kanssa keskusteltiin siitä, mikä teema itselle tuntui tärkeältä tai oli jäänyt mietityttämään. SomeBody-mittarissa on 21 kysymystä, jotka muodostavat neljä teemaa. Teemat ovat 1) oma käsitys itsetunnosta ja pätevydestä, 2) oma käsitys sosiaalisista taidoista tutuissa ja oudoissa tilanteissa, 3) oma käsitys tunnetaidoista tutuissa ja oudoissa tilanteissa ja 4) oma käsitys oman kehon toiminnasta ja viehättävyydestä. Kussakin teemassa esitetty kysymys on jaoteltu vielä A- ja B-osaan. Osa A kuvaa tiettyä käyttäytymistä tutussa tilanteessa tai tuttu- jen ihmisten kanssa ja vaihtoehto B oudossa tilanteessa tai outojen ihmisten kanssa. SomeBody-mittari kysymyksiin opiskelija merkitsi rastilla 10 senttimetriä pitkälle janalle arvionsa kyvykkyydestään, taidoistaan ja osaa- misestaan. Janan vasemmanpuoleiseen päähän oli merkitty ”ei lainkaan” ja oikeanpuoleiseen päähän ”mahdollisimman paljon”. Mittarin opiskelija- kohtaisia merkintöjä analysoitaessa positiiviseen muutokseen huomioitiin kaikki yli yhden senttimetrin muutokset.

SomeBody-mittarin täyttäneillä kolmella osallistujalla oli kaikilla tapahtunut yli senttimetrin mittaiset positiiviset muutokset teemoissa *tunteet ja niihin liittyvien ajatusten ilmaiseminen sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa, kyky rentoutua ja keskittyä ja kyky hyväksyä oma keho ja kehon kyvykkyys liikkua ja toimia*. (Kantonen 2016.) Mikään SomeBody-mittarin teemoista ei selkeästi korostunut, mutta yksilöllisiä merkittäviä muutoksia on paljon. Yhden osallistujan vastauksissa huomio kiinnittyy siihen, että hänellä on tapahtunut positiivista muutosta 14 kohdassa, jopa 11 kohdassa yli kolmen senttimetrin muutos. Suurin muutos on 6,8 senttimetriä, joka liittyy hänen kykyyn tunnistaa tai hahmottaa omia tunteita itselle uusissa ja oudoimmissa tilanteissa (suru, viha, pelko, ilo jne.) Tunteet ja kehollisuus -teemaan liittyi kysymys kyvystä tunnistaa toisen tunteet ja samaistua niihin. Tämän kysymyksen kohdalla ei kenelläkään osallistujalla tapahtunut positiivista yhden senttimetrin muutosta.

Pohdinta

Diakin Porin toimipisteessä pilotoidun SomeBody®-ryhmätoimintamallin tarkoituksena oli ensisijaisesti tukea opiskelijan voimavaroja ja psyykkistä hyvinvointia ja toissijaisena muun muassa edistää opintojen etenemistä ja estää syrjäytymistä koulu yhteisöstä.

Ryhmätoiminnan suunnittelu perustui psykodynaamisen fysioterapian menetelmiin, mikä tuntui itsestäni aluksi hyvin haasteelliselta ohjaajana. Kuitenkin sisältöihin paneutuvien teematapaamisten suunnittelu ja toteutus yksinkertaisia rentoutumistekniikoita ja kehonkuvaharjoitteita soveltamalla, työparityöskentely tukenani, kehitti ohjaustaitojani. Oli opettavaisia huomata, että hengitystekniikoiden ja rentoutumisen taidon löytäminen ja opettelu vie oman aikansa, joten harjoitteiden toteuttaminen tuli ohjata kiirettömästi jokaisessa teematapaamisessa. Kahdessa teematapaamisessa jouduin suunnittelemani toteutusta muuttamaan niin, että poistin yhden harjoitteen, jotta ryhmäläisille jäi riittävästi aikaa toteuttaa muut harjoitteet. Ohjaajana opin, että kehotietoisuus- ja tunnetaidot opitaan lukusten toistojen jälkeen ja vaikutukset kehotietoisuudessa havaitaan viipeellä – mahdollisesti vasta viikkojen kuluttua.

Ryhmätoiminnan ohjaustani voi kuvailla McLeodin (2009, 4) määrittelemänä terminä *counselling*. Tarkoitin sillä tuen antamista tarjoamalla ryhmäläiselle tilaisuuden tutkia ja löytää uusia tyydyttävämpiä tapoja kohdata hyvinvointia haastaviakin tilanteita. (Onnismaa 2007, 7–8.) Ohjauksessa korostin ajan, huomion ja kunnioituksen antamista toisillemme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin yhteiset keskustelut pyrkivät vahvistamaan opiskelijan kykyä vaikuttaa arjen tilanteisiin ja hänen elämäänsä. Ohjauksessa oli hyvä etsiä ja tulkita uudelleen itsestään selvinä pidettyjä merkityksiä. Ennen kaikkea ohjauksessa oli mielestäni merkityksellisintä tarjota tilaisuus reflektioon, mikä tarkoittaa opiskelijan kokemusten ainutkertaisuuden kunnioittamista ja kuuntelemista. Ohjauksen tavoitteena oli auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa toimintatapaansa ja tunnistamaan, mikä on hänelle totta tässä hetkessä. Oman itsen ja ryhmäläisten tuntemusten ja tunnelmien havainnointi, aktiivinen kuunteleminen ja reflektointi auttoivat minua ohjaajana tavoittamaan sen, miten vahvistaa rentoutumista ja kehotietoisuutta harjoitteiden avulla. Tukea antava ja kannustava reflektiivinen keskustelu ja voimavaroja fokuoiva kuunteleminen auttoi opiskelijaa näkemään omat vahvuutensa joko tulevana tai jo ammatissaan toimivana sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisena.

Eräs kollega kysyi minulta: ”Miten Somebody-ryhmätoiminnan ohjaus erosi terapiasta?” En jäänyt niinkään pohtimaan näitä eroja ohjauksen ja terapian välillä, joita ilman muuta on, vaan totean, että molempiin liittyy tutkiva muutosprosessi oppimisen elementteineen. Tällöin ihmistä kannustetaan vuorovaikutussuhteissaan aktiivisuuteen, avoimuuteen, vastuullisuuteen ja yhdessä etsimiseen ja oppimiseen. Tämä ilmeni ryhmätoiminnassa muun muassa niin, että melko pian teematapaamisiin muodostui levollinen, hyväksyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri. Omia tunteja tutkimalla ja jakamalla sekä toisen kokemuksia kuuntelemalla opiskelijat huomasivat, miten kehon toiminnot vaihtelevat erilaisissa tilanteissa ja tunnetiloissa ja miten eri harjoitteilla niihin voi vaikuttaa omaa ja toisen hyvinvointia edistäen. Kehotietoisuus ja erityisesti kyky rentoutua itselle vieraiden ihmisten kanssa vahvisti kykyä toimia sosiaalisissa suhteissa ja oman fyysisen ja psyykkisen reviiirinsä hahmottaen. Vaikka teematapaamisissa oli pari- ja pienryhmätehtäviä vertaiskokemusten jakamisen vahvistamiseksi, yksilökeskeiset harjoitteet olivat myös harjoitteiden ydin Somebody-ryhmätoiminnassa.

Porin toimipisteessä Somebody®-toimintamalli jää edelleen kehitettäväksi toisen kokeiluvaiheen aikana syksyllä 2016 ensimmäisen Somebody-ryhmätoiminnan kokemusten ja arviointitulosten pohjalta. Diakissa ryhmätoiminnan vakiinnuttaminen, tulosten levittäminen, juurruttaminen ja raportointi tapahtuvat 1.9.2016–30.10.2017 Somebody-hankkeen tavoitteisiin sekä ensimmäisen ja toisen I ja II Somebody-ryhmän opiskelijajalautteisiin perustuen.

LÄHTEET

- Herrala, H.; Kahrola, T. & Sandström, M. (2011). Psykofyysinen ihminen. Helsinki: WS-OYpro Oy.
- Kantonen, A. (2016). Fysioterapeutti. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori. Henkilökohtainen tiedonanto 18.1.
- Keckman, M. (2015). Lehtori, Satakunnan ammattikorkeakoulu. Pori. SomeBody-hanke. Henkilökohtainen tiedonanto 28.8.
- Koistinen, P. (2014). DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.) *DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 17–28), (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Raportteja 32). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- McLeod, J. (2009). *Doing Counselling Research*. 2. painos. London: Sage.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Physiopedia (i.a.). Visual Analogue Scale. Saatavilla 16.10.2016 http://www.physio-pedia.com/Visual_Analogue_Scale
- Monsen, K. (1992). *Psykodynaaminen fysioterapia*. Helsinki: Otava.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (i.a.). Toimintakyky. ICF-luokitus. Saatavilla <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>.
- Vaininen, S. (28.8.2015). SomeBody: kehotietoisuus lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjänä. [Luento]. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Vaininen, S. & Keckman, M. (toim.). 2016. *SomeBody® lukkojen avaajana*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 7–13.
- Väkiparta, K. (2016). SomeBody®. Keho ja mieli kulkevat samaa matkaa. *AGORA* 1/2016, 12–13.

LIITE 1. **SOME**BODY-RYHMÄTOIMINNAN TIEDOTE

SomeBody® – My body!



Mikä SomeBody®?

SomeBody® on uusi kokonaisvaltainen toimintamalli ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn edistämiseen. Toimintamalli on kehitetty Satakunnan ammattikorkeakoulun SomeBody-hankkeessa. Toimintamallin avulla tarkastellaan, millä keinoin tietoisuus omasta kehosta tukee ohjattavan itsetuntemusta, edistää toimintakykyä sekä edesauttaa eheän minäkäsityksen luomista. Toiminnassa yhdistetään luovasti psykofyysisen fysioterapian menetelmiä (liikkuminen, hengitys, rentoutus, kehonkuvaharjoitukset) sekä dialogisen psykososiaalisen ohjauksen menetelmiä.

Tervetuloa aukaisemaan SomeBody®-portti omaan kehoon ja mieleen!

Tavataan ja todetaan mitä itse kullekin meistä kuuluu ja miten voimme ylläpitää ja edistää hyvää mieltä. Luvassa on mielenkiintoista toimintaa ja hengähtämisen hetkiä luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Tapaamisajankohdat: 5.11., 12.11., 18.11. ja 2.12.2015 klo 16–17.30

Paikka: Martintalo (Metsämiehenkatu 2, 28500 Pori)

Ilmoittaudu Eija Nopparille (eija.noppari@diak.fi) 16.10.2015 mennessä. **Kahdeksan** ensiksi ilmoittautunutta Diakin opiskelijaa pääsee mukaan ryhmään. Ryhmätoiminta toteutetaan yhteistyössä SAMK:n asiantuntijoiden tuella. Ryhmätoiminta ei sovellu akuutissa kriisivaiheessa.

LIITE 2. SomeBody® -toimintamalliin perustuva ryhmätöimintamalli Diakissa

TEEMA	HARJOITTEET	TAVOITTEET (teemaharjoitteet)	TOTEUTUS	ARVIOINTI
I Ryhmän aloitus				
"ORIENTOITUMI- NEN SOMEBODY- TA – MY BODYYN"	1. "KADUN VILINÄSTÄ KAHVILAAN"- TUTUSTUMISHARJOITUS	Hengitys Kehotietoisuus Vuorovaikutus Alkureflekto	Hengitys-, keho-, liike- ja kontaktiharjoitteet Kesto: 30 min Tarvikkeita: musiikki Vaikutus: rauhoittava, yllättävä ja ilahduttava mieliala	Tilannekohtainen mieliala- arvio Fiilismittari, SomeBody –mittari
	2. KAHVILASTA PUJISTO- KÄVELYLLE" -LIIKE- JA KEHONKUNTAHARJOITUS	Vuorovaikutus Kehotietoisuus Hengitys	Rytmi-, liike- keho- ja hengitysharjoitteet Kesto: 15 min Tarvikkeita: musiikki, heijastin ja tuoli Vaikutus: rentouttava, kaihoisa, ilahduttava mieliala	Fiilismittari
	3. RYHMÄKESKUSTELU	Palaute ryhmätöiminnasta Reflekto	Mitä koit? Mitä ajattelet?	Fiilismittari
II Ryhmän toteutus				
"ORIENTOITUMI- NEN MY BODYYN"	4. TYÖPARI- TYÖSKENTELY	Vuorovaikutus	Työpäryöskentely, muodostetaan työpareja pahvikuvioiden (kolmio, neliö, piivi) avulla.	Fiilismittari
	5. "KADULTA KOTIIN" – TUTUSTUMISHARJOITUS OMAA MINÄKUVAAN	Vuorovaikutus Minäkuva Reflekto	Oma sosiaalinen minäkuva -harjoite Kesto: 45 min Tarvikkeita: fläppipaperi (minäkäsityskartta), kynä, vahvuuskortit Vaikutus: mietyttävä, avaava, reflektointi ja läsnäoloa vahvistava	Social Provision Scale (SPS) http://www.thi.fi/foi-mia/tietokanta/media/files/mittaverio2011/10/26/SPS_kyseilylomake_TOI-MIA_v2.pdf
	6. "SYTYTÄ TAKKAAN TULI" – RENTOUTUS- JA MIELIKUNTAHARJOITUS	Kehotietoisuus Rentoutus Mielikuva	Keho- ja hengitysharjoitteet Kesto: 20 min Tarvikkeita: jumppa-alusta, huopa, tuikut ja lyhdyt Vaikutus: rauhoittava, rentouttava ja alkukantainen	Fiilismittari
	7. RYHMÄKESKUSTELU	Palaute ryhmätöiminnasta Reflekto	Mitä koit? Mitä ajattelet?	Fiilismittari
"ORIENTOITUMI- NEN MY BODYYN"	8. "KOTOISEN TUNNEL- MAN JA TUNTEIDEN VOIMASSA" – TUTUSTU- MISHARJOITUS OMAAN MINÄKUVAAN	Tunnetaito Minäkuva Vuorovaikutus Reflekto	Tunteet ja emotionaalinen minäkuva -harjoitteet Kesto: 30 min Tarvikkeita: fläppipaperi (minäkäsityskartta), kynä, tunnekorrit, nystyräpallo Vaikutus: mietyttävä, avaava ja reflektointi sekä läsnäoloa vahvistava.	Fiilismittari

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla...

TEEMA	HARJOITTEET	TAVOITTEET (teemaharjoitteet)	TOTEUTUS	ARVIINTI
	9. "HENGITÄN JA OLEN" – RENTOUTUS- JA MIELI- KUVAHARJOITUS	Hengitys Rentoutus Mielikuva	Hengitysrhythmiharjoite Kesto: 5 min Tarvikkeita: jumppa-alusta Vaikutus: rauhoittava ja rentouttava.	
	10. RYHMÄKESKUSTELU	Palaute ryhmätöinnasta Reflektio	Mitä koi? Mitä ajattelet?	Fiilismittari
"ORIENTOITUMI- NEN MY BODYYN"	11. "TAKKATULEN ÄRES- TÄ UNELMIEN PITOPOY- TÄÄN" – VOIMAVARALÄH- TÖINEN TOIMINNALLINEN HARJOITUS	Hengitys Voimavarat (omat unelmat) Minäkuva Hengitys	Kuppihengitysharjoitus Aarrekarttatyöskentely Kesto: 55 min Tarvikkeita: pöydät, tuolit, kartongit, lehdet, sakset, liimaa, kynät ja tussit Vaikutus: unelmoiva, mietittyävä, aavaava, voimavaroja vahvistava, hauska ja refleктоiva	
	12. RYHMÄKESKUSTELU	Palaute aarrekar- tatyöskentelystä ja ryhmätöinnasta Reflektointiharjoitus	Mistä unelmoit? Mitä koi? Mitä ajattelet?	Fiilismittari
III Ryhmän lopetus				
"ORIENTOITUMI- NEN POIS SOME- BODYSTA JA MY BODYSTA"	13. "KOLMEN MINUUTIN JÄÄHYÄISET" – HAR- JOITUS	Vuorovaikutus Mielikuva "Nauruharjoitus" Naurava kulkuri – Elastinen https:// www.youtube.com/ watch?v=WXp53 DsR69E)	Vuorovaikutus-, hengitys-, keho-, liike- ja kontaktiharjoitteet. Kesto: 15 min Tarvikkeita: jumppa-alusta Vaikutus: rauhoittava, rentouttava, mielikuvia aavaava ja hallinnan tunteen antava.	Fiilismittari
	14. "VIERAANVARAISET JÄÄHYÄISET" – VOIMA- VARAHARJOITUS	Voimavarat Symbolit Mielikuva	Vuorovaikutus-, hengitys- ja kontaktiharjoitteet Kesto: 45 min Tarvikkeita: jumppa-alusta, tarjotin Vaikutus: rauhoittava, rentouttava, mielikuvia aavaava ja hallinnan tunteen antava	
	15. RYHMÄKESKUSTELU	Palauttekeskustelu toteutuneista teema- tapauksista Loppureflektio	Mitä koi? Mitä ajattelet?	Fiilismittari Somebody-mittari

PEDAGOGIIKAN SUUNTANA TULEVAISUUS

Pirjo Näkki

SOSIONOMIN UUDISTUNEET KOMPETENSSIT JA UUDISTUVAN TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISVALMIUDET

Sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetenssien taustaa

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen syntymisen myötä 1990-luvulla sosiaalialalle syntyi uusi ammatti, sosionomi (AMK). Uusien ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen toteuttajat muodostivat 1990-luvulla yhteisen sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston, joka asetti vuonna 2000 työryhmän jäsentämään ja selkiyttämään sosionomin ydinosaaamista. Tämän työryhmän työnä syntyi sosionomin työtä jäsentävä ja selkiyttävä ydinosaaamisraportti. Se selkiytti myös työnjakoa suhteessa yliopistolliseen sosiaalityön koulutukseen sekä toisen asteen lähihoitajakoulutukseen. Tuolloin ydinosaaamisraportin esipuheeseen (Borgman ym. 2001, 6) kirjattiin, että ydinosaaamisen määrittely perustelee sosiaali- ja terveysministeriölle ammatinharjoittamislainsäädännön valmistelua. Sosionomin ydinosaaaminen ja sen tavoitteet hyväksyttiin vuonna 2001 sosiaalialan koulutuksen verkostopäivillä, minkä jälkeen kului lähes 15 vuotta sosiaalialan ammatinharjoittamislainsäädännön syntymiseen. Tämä uusi laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä on astunut voimaan vuonna 2016 (L 817/2015).

Noiden vuosien jälkeen työn globalisoitumisen ja tutkintojen kansainvälistymisen myötä on ollut tarpeen määrittellä myös sosionomien osaamista suhteessa yhteisesti sovittuun opintojen mitoitustajärjestelmään (ECTS/opintopisteet) sekä eurooppalaiseen tutkintojen viitekehyksen osaamissokuvauksiin (EQF) ja tästä johdettuun kansallisen viitekehykseen (NQF) (Opetusministeriö 2009). Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkostossa tehtiin sosionomien kompetenssien määrittelyä vuonna 2006, jolloin ne jaennettiin kuuteen osaamisalueeseen: eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimukselli-

nen kehittämisaosaaminen ja johtamisaosaaminen. Ydinosaamisen määrittelyä vielä uudistettiin vuonna 2010, jolloin pyrittiin jäsentämään sosionomikoulutuksen tuottamat kompetenssit koulutuksen eri vaiheissa. Vaiheet jäsennettiin käyttäen jaottelua sosiaalialan perusteiden osaaminen (1. vuosi), sosiaalialan edistytävä osaaminen (2. ja 3. vuosi) sekä sosiaalialan soveltava ja kehittävä osaaminen (valmis sosionomi (AMK)). (Sosionomin kompetenssit 2010.)

Kompetenssit ovat yhteisiä kaikille sosiaalialan ammattikorkeakouluille ja ne muodostavat osaamistavoitteisen opetussuunnitelman keskeisen perustan. Sosiaalialan koulutuksessa ammattitaito kehittyy sisällöllisesti ja menetelmällisesti vuorovaikutuksessa työelämän kanssa niin, että kompetensseissa määritelty osaaminen aktualisoituu valmistuvan opiskelijan osamisessa.

Sosionomi (AMK) -tutkinnon hyväksyy nykyään Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (Valvira) laillistetuksi ammatiksi, ja sosionomin ammattia voi harjoittaa vain sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastolta ammatinharjoittamisoikeuden saanut työntekijä. Samalla sosionomin toiminta on siirtynyt valvonnan piiriin. Asiakastyön laadun takeena ovat yhteisesti koko ammattikorkeakoulukentällä hyväksytyt kompetenssit.

Voimassa olevien kompetenssimäärittelyjen jälkeen sosiaalialan toimintaympäristöön on kohdistunut monia muutospaineita, jotka ovat vaikuttaneet sosionomien työn sisältöön ja osaamisvaatimuksiin. Sosiaalipalvelujen tuottaminen on monimuotoistunut ja kansalaisten kohtaamat sosiaaliset ongelmat ovat vaikeutuneet samoin kuin eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten tarpeiden monimuotoisuus ovat lisänneet osaamistarpeita palvelujärjestelmään (Sosiaali- ja terveysministeriö 2012, 72–76). Lisäksi digitalisaation voi otaksua olevan yksi keskeisistä ja vaikutuksiltaan merkittävimmistä yhteiskuntaa muuttavista murroksista tulevaisuudessa. Lähitulevaisuuden haasteena on vuonna 2019 voimaan astuva sote-uudistus, joka muokkaa myös sosiaalialan kenttää ja ammattitaitovaatimuksia.

Osallistava kehittäminen kompetenssien uudistamisessa

Voimassa olevien sosionomien kompetenssien uudistamisen tarve nähtiin sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston hyväksyessä verkostopäivillä 2015 uuden sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen strategian. Tämän jälkeen verkoston työvaliokunta nimitti kompetenssien uudistamiseksi kompetenssityöryhmän (liite 1)¹ valmistelemaan seuraavan vuoden

1 Liitteessä 1 on kuvattu kehittämisprosessi, palautteet ja aikataulut.

verkostopäiville uusia sosionomin (AMK) kompetensseja. Kompetenssi-työryhmän vastaavana toimi tämän artikkelin kirjoittaja.

Kompetenssien uudistustyötä tehtiin vuorovaikutuksessa kaikkien ammattikorkeakoulujen sosiaalialan kouluttajien, työvaliokunnan ja sosiaalialan koulutusjohdon kanssa. Samoin uudistuvia kompetensseja esiteltiin kaksi kertaa Suomen Sosionomit ry:n johtokunnan kokouksessa, jossa olivat edustettuina sekä alan opiskelijat että jo työelämässä olevat valmistuneet sosionomit. Kokouksissa keskusteltiin ja haettiin yhteistä näkemystä siitä, vastaavatko kompetenssit työelämän tarpeisiin tulevaisuudessa. Tämän lisäksi kompetensseihin pyydettiin palautetta ja ehdotuksia koko sosiaalialan ammattikorkeakoulukentältä *Innokylän² verkkopalvelun* kautta.

Kompetenssien uudistamisessa hyödynnettiin myös Fountain Parkin (Valtari & Vartiainen 2015) toteuttamaa *verkkoavoriittä*. Verkkoavoriittä-projektin varsinaisena tavoitteena oli selvittää alan työntekijöiltä ja työnantajilta, millaista erikoisosaamista sosiaalialan työmarkkinoilla tarvitaan ja saada näin kehittämideoita sosiaalialan erikoistumiskoulutuksen suunnitteluun. Verkkoavoriittäan osallistui yhteensä 2 160 kirjoittajaa, jotka olivat sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneita. Lähes puolella verkkoavoriittäan osallistujista oli sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto, ja 64 % osallistujista oli toiminut sosiaalialan työtehtävissä yli 10 vuotta. Verkkoavoriittäan aineisto oli erittäin laaja, ja sieltä erottuivat selvästi ne osaamisen alueet, joiden hallitsemiseen työelämän edustajat kokivat suurta tarvetta tulevaisuudessa. Loppupäätelmissä nostettiin esiin, että aineistoa tulisi hyödyntää erikoistumiskoulutusten sisältöjen pohdinnan lisäksi *kokonaisvaltaisesti sosiaalialan koulutussuunnittelussa* – huolimatta siitä, onko kyse perus-, täydennys- vai erikoistumiskoulutuksista.

Tulevaisuuden osaamisessa erottui selkeä kolmen kärki: kohtaaminen ja vuorovaikutus, moniammatilliset verkostot ja työhyvinvointi. Sosionomien vastauksissa korostuivat lisäksi palvelujärjestelmä, lainsäädäntö sekä innovaatiot ja kehittäminen. Lisäksi tuotiin esiin uusien työmenetelmien oppimista ja soveltamista käytännön työhön.

Palautteiden jälkeen työvaliokunnassa ja työvaliokunnan nimeämässä kompetenssi-työryhmässä päädyttiin jäsentämään sosionomien ydinosaamista edelleen kuuden eri kompetenssin kautta. Kompetensseja uudistettiin osaamistavoitteiden osalta. Osin ydinosaamisen muutokset näkyvät nyt myös uudistettujen kompetenssien nimissä.

2 Innokylä on hyvinvointi- ja terveysalan kaikille avoin innovaatioyhteisö, jota toteuttavat yhdessä SOSTE Suomen sosiaali ja terveys ry, Suomen Kuntaliitto (KL) ja Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL).



KUVIO 1. Sosionomin (AMK) kompetenssit.

Uudistuneet kompetenssit

Sosionomin työn perustan nähtiin olevan edelleen ammattietiikan ja asiakastyön osaamisessa. **Eettistä osaamista** haluttiin vahvistaa ja osaamisen määrittelyssä otettiin huomioon uusi sosiaalityön kansainvälinen määritelmä (2014) ja sen tuomat vaateet sosiaalialan työhön. Ihmis- ja perusoikeuksien toteutumista pidettiin myös tärkeänä sosiaalialan työn lähtökohtana. Lisäksi eettistä osaamista painotettiin kriittisessä ja osallistavassa yhteiskuntaosaamisessa entistä vahvemmin. Eettiset kysymykset korostuvat sosiaalialan työssä, jossa asiakkaina on yhä enemmän kansalaisia, joiden voimavarat voivat olla heikommät ja samanaikaisesti sosiaalialan työn taloudellisuuteen ja tuloksellisuuteen on yhä enemmän paineita. Sosiaalialan työ edellyttää jo lähtökohdiltaan yksilöä laajemman kokonaisuuden hahmottamista. Pohjolan (2001) mukaan sosiaalityön rakenteelliseen tehtävään liittyy olennaisesti ihmisten perus- ja sosiaalisten oikeuksien toteutuminen. Rakenteelliseen sosiaalityöhön kuuluu myös oikeudenmukaisuustyö (Pohjola 2001, 207–215.) Tämä *rakenteelliseen sosiaalityöhön kuuluva eettinen näkökulma* on selkeämmin mukana nyt myös sosionomin sosiaalialan eettisessä osaamisessa.

SOSIAALIALAN EETTINEN OSAAMINEN

Sosionomi (AMK)

- osaa toimia ihmis- ja perusoikeussäädösten, sosiaalialan arvojen ja ammattieettisten periaatteiden mukaisesti
- ymmärtää oman ihmiskäsityksensä ja arvomaailmansa merkityksen asiakastyössä
- osaa toimia arvostiriitoja sisältävissä tilanteissa eettisesti perustellusti
- osaa edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa
- osaa asettua yhteiskunnalliselta asemaltaan haavoittuvassa asemassa olevien yksilöiden ja ryhmien puolelle

Asiakastyön osaamiseen lisättiin e-osaaminen ja tätä osaamista haluttiin painottaa erityisesti ohjaamisen näkökulmasta. Tulevaisuudessa verkkoneuvonnassa tapahtuvaa työskentelyä ja e-asiantuntijuutta tulisi kehittää tietoisesti. Tätä kautta taataan laadukas ja asiantunteva, verkkokoktekstissa tapahtuva asiakastyö. (Ks. esim. Ohtonen 2011.) Verkkopalvelujen yleistymisen asettaa myös haasteita vastata niiden asiakkaiden palvelutarpeisiin, jotka voivat tulla syrjäytetyiksi e-palveluista. Näiden palveluiden korkeakynnyksisyys ja heikko responsiivisuus niiden asiakkaiden tarpeisiin, joilla nytkin on vaikeuksia hoitaa asioita sosiaalipalveluissa, edellyttävät sosionomeilta uudenlaista palveluohjauksen työorientaatiota, e-palveluissa rinnallakulkemista. Juho Saari (2015, 257) toteaa, että tutkijat ja virkamiehet eivät hahmota tietotekniikkaan liittyviä poliittikalinjauksia eivätkä osaa edes kysyä, mitä robotisaatio tai digitalisaatio tulevat merkitsemään huono-osaisille.

Yhteiskunnan monikulttuurisuuden haasteiden myötä kulttuurisensitiivisyyteen ja moninaisuuteen kuuluva osaaminen on uusi kompetenssialue, jotta asiakastyössä mahdollistuu kulttuurienvälisen vuoropuhelun edistäminen. Fountain Parkin verkkoavoriivissä tuli esiin myös raportointi- ja dokumentointiosaamisen tarve; tämä osaaminen nähtiin myös tärkeänä lisätä kompetensseihin.

ASIAKASTYÖN OSAAMINEN

Sosionomi (AMK)

- osaa luoda ammatillisen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen sekä arvioida asiakkaan palvelutarpeita
- osaa tukea yksilöiden kasvua ja kehitystä sekä perheiden arkea ja perheenjäsenten keskinäisiä suhteita
- osaa osallistaen suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan palveluprosessin
- tunnistaa hyvinvoinnin suojaavia- ja riskitekijöitä sekä osaa soveltaa ennalta ehkäisevän työn ja varhaisen tukemisen näkökulmia
- osaa tavoitteellisesti, voimavaraistaen ja osallisuutta tukien ohjata asiakkaita, asiakasryhmiä ja yhteisöjä
- osaa soveltaa ja arvioida asiakastyön teoreettisia työorientaatioita ja menetelmiä
- osaa toimia kulttuurisensitiivisesti ja moninaisuutta tukien asiakastyössä sekä edistää kulttuurienvälistä vuoropuhelua
- osaa tehdä ohjaustyötä erilaisissa sähköisissä toimintaympäristöissä ja ohjata asiakkaita e-palvelujen käytössä
- osaa arvioida asiakastyötä ja dokumentoida sitä asiakaslähtöisesti

Palvelujärjestelmäosaaminen kuuluu tärkeänä osana sosionomin osaamiseen niin perus- kuin erikoisosaamisen näkökulmasta (ks. Valtari & Vartiainen 2015). Uusissa kompetensseissa haluttiin vahvistaa sosionomien lainsäädäntöosaamista sekä yleistä sote-osaamista, jota asiakkaiden palvelujen yhteensovittaminen edellyttää tulevissa uusissa sote-rakenteissa. Jatkossa kansalaisilta saatetaan edellyttää myös aktiivisuutta silloin, kun omat toimintaedellytykset vamman, asunnottomuuden, pitkäaikaistyöttömyyden, hauraan mielenterveyden tai päihteiden käytön vuoksi ovat heikentyneet. Sosiaalialan palvelujärjestelmä tulee eriytymään yhä vahvemmin julkisen palveluntuottajien lisäksi yksityiseen palvelutuotantoon, kolmannen sektorin palveluihin, kansalaistoimintaan ja vapaaehtoistoimintaan. Erityisesti ammattilaisen tulee pitää jatkossa huolta siitä, etteivät asiakkaat jää palvelujen ulkopuolelle. Voidakseen toimia sosiaalialan asiantuntijana moniammatillisessa yhteistyössä, sosionomilta edellytetään asiantuntijaosaamista (ks. Bradsfordin ym. 2004, 44–66).

SOSIAALIALAN PALVELUJÄRJESTELMÄOSAAMINEN

Sosionomi (AMK)

- osaa jäsentää hyvinvointiin ja kestävään kehitykseen liittyviä paikallisia ja globaaleja haasteita sekä niiden vaikutuksia sosiaali- ja terveydenhuoltoon
- tuntee alan juridisen säädöspohjan ja osaa soveltaa keskeistä lainsäädäntöä
- hallitsee sosiaali- ja terveydenhuollon sekä kasvatus- ja koulutuspalvelujen järjestämisen ja tuottamisen tavat sekä niiden ohjauksen ja valvonnan
- tuntee sosiaaliturvan ja hyvinvointipalvelujärjestelmät julkisella, yksityisellä ja kolmannella sektorilla sekä hallitsee sosiaaliturvaohjauksen
- osaa sovittaa yhteen palveluita tarvelähtöisesti ja toimia muutoksen eteenpäin viejänä
- osaa toimia aktiivisena sosiaalialan asiantuntijana ja perustella asiakkaan etua sekä moniammatillisessa että monialaisessa yhteistyössä

Osallistava yhteiskuntaosaaminen edellyttää julkishallinnollisen päätöksentekojärjestelmän tuntemista. Tätä ei ollut aiemmissa sosionomien osaamisen määrittelyissä. **Kriittiseen ja osallistavaan yhteiskuntaosaamiseen** kuuluu myös kyky tuottaa tietoa sosiaalisista ongelmista sekä palveluiden toimivuudesta. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan Pohjolan (2011) mukaan julkisuustyötä eli tiedon välittämistä kansalaisille ja päättäjille, koska merkittävä osa asiakkaiden elämään liittyvistä ratkaisuista tehdään sosiaalityön ulkopuolella poliittisessa päätöksenteossa. Kriittisen reflektion katsotaan nykykäsitysten mukaan (Fook & Askeland 2007) kuuluvan olennaisena osana sosiaalialan asiantuntijuutta, ammatillisuutta sekä ammatti-identiteettiä.

KRIITTINEN JA OSALLISTAVA YHTEISKUNTAOSAAMINEN

Sosionomi (AMK)

- kykenee ammatilliseen kriittiseen reflektioon
- osaa analysoida epätasa-arvoa, huono-osaisuutta sekä hyvinvointia tuottavia kansallisia ja globaaleja rakenteita ja prosesseja sekä ehkäistä syrjäytymistä
- kykenee puolustamaan haavoittuvassa asemassa olevien ja vaiennettujen ihmisten etuja sekä tuomaan poliittiseen päätöksentekoon ja vastuullisille toimijoille tietoa kohtuuttomista elämäntilanteista
- tuntee julkishallinnollisen päätöksentekojärjestelmän ja osaa toimia sen toimintaperiaatteiden mukaan
- osaa edistää kansalaisten osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia sekä kykenee vaikuttamistyöhön eri toimijoiden kanssa

Perehdyttyään sosiaalialan tulevaisuuden työelämän tarpeisiin ja työelämässä vaadittavan osaamisen muutoksiin kompetenssiryhmä esitti uuden osaamisalueen mukaan ottamista myös otsikkotasolle eli **innovaatio-osaamisen osana tutkimuksellista kehittämisosaamista**. Työelämässä tarvitaan paitsi itse innovaatioita myös uudistavaa ja luovaa otetta työntekoon (ks. esim. Räsänen 2014). Luova ote työntekoon edistää kokeilukulttuurin syntymistä ja uusien asiakaslähötoisten toimintamallien kehittymistä, jossa uutta ideaa kokeillaan yhdessä asiakkaiden kanssa.

Aiemmissa kompetensseissa ei ollut tutkimus- ja kehittämistyön eettistä osaamista, mikä on erityisen tärkeää, kun tehdään kehittämistyötä yhä enemmän asiakkaiden kanssa yhdessä.

TUTKIMUKSELLINEN KEHITTÄMIS- JA INNOVAATIO-OSAAMINEN

Sosionomi (AMK)

- kykenee innovatiiviseen ongelmaratkaisuun ja verkostotyöhön sosiaalialan kehittämisessä
- osaa kehittää kumppanuuslähtöisesti asiakastyön menetelmiä, työkäytäntöjä sekä palveluprosesseja
- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida kehittämishankkeita
- osaa soveltaa tutkimus- ja kehittämismenetelmiä toimintakäytäntöjen kehittämiseksi
- osaa tuottaa ja arvioida tietoa hyvinvoinnin edistämiseksi
- osaa toimia tutkimus- ja kehittämistyön eettisten periaatteiden ja ohjeiden mukaisesti

Ennen sosionomi (ylempi AMK) -tutkintojen vakiintumista ammattikorkeakoulukentällä kuudes osaamisalue oli keskittynyt johtamisosaamiseen. Nyt haluttiin rajata perustutkinnon johtamisosaaminen lähijohtamiseen ja lähiesimiehenä toimiseen. Uuteen kompetenssialueeseen lisättiin työyhteisöosaaminen ja yrittäjyysosaaminen. Tällä pyrittiin ennakoimaan uutta sote-lainsäädäntöä ja sen vaikutuksia sosionomin työssä tarvittavaan osaamiseen. Työyhteisöosaamiseen sisältyy nyt työlainsäädännön ja työturvallisuuden tuntemisen osaaminen samoin kuin työyhteisön työhyvinvoinnin edistäminen. Viimeksi mainittu nousi yhtenä kolmen kärkenä Fountain Parkin selvityksessä. Työhyvinvointiin liittyvät työssä jaksaminen, työn hallinnan ja työyhteisön hyvinvoinnin tukeminen, työstä palautuminen sekä paineensietokyvyn ja työturvallisuuden parantaminen. Haastavassa sosiaalialan asiakastyössä on psykososiaaliseen kuormitukseen liittyviä risikitekijöitä. Sen vuoksi työhyvinvoinnin edistämisen osaamista ja työntekijän omaan koskemattomuuteen liittyvää työturvallisuusosaamista pidettiin tärkeänä.

TYÖYHTEISÖ-, JOHTAMIS- JA YRITTÄJYYSOSAAMINEN Sosionomi (AMK)

- osaa toimia yhteistyökykyisesti monialaisessa tiimissä ja työyhteisöissä sekä kansainvälisissä ympäristöissä
- osaa toimia työyhteisön lähijohtajana
- tuntee keskeisen työlainsäädännön ja edistää työturvallisuutta
- osaa johtaa itseään sekä edistää omaa ja työyhteisön työhyvinvointia
- osaa arvioida työn laatua, tuloksia ja vaikutuksia
- tuntee talouden ja strategisen johtamisen merkityksen omassa työssään
- tuntee sosiaalialan yrittäjätoiminnan perusedellytykset

Kompetenssit ja työelämän kehittäminen

Ammattikorkeakoululain (L 932/2014) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa, työelämää ja aluekehitystä edistävää sekä alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Koulutuksen aikana voidaan vahvistaa opiskelijoiden työelämän kehittämisvalmiuksia, jolloin koulutuksen työelämäyhteyden vahvistaminen vastaa parhaiten tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Työelämälähtöinen pedagogiikka mahdollistaa opiskelijoiden opintojen aikana ydinosaamisen syntyminen.

Sosiaalialan tutkimuksellinen kehittämistoiminta voi liittyä hyvinvointipalvelujen kehittämiseen, palveluprosessien ja niiden saatavuuden kehittämiseen ja tutkimiseen. Kehittämistyö voi kohdistua esimerkiksi kotona selviytymistä ja toimivaa arkea turvaavien palveluiden kehittämiseen. Viime aikoina on erityisesti nostettu esiin liikkuvien palvelujen kehittäminen. Lisäksi hyvinvointiyrittäjyys ja sosiaalitalouden kysymykset ovat yhä enemmän tulevaisuuden kehittämisen kohteina.

Diakonia-ammattikorkeakoulussa TKI-toiminta kytkeytyy kiinteästi osallistavaan ja tutkivaan kehittämiseen (OSKE), joka on Diakin opiskelijoiden ja henkilökunnan sekä työelämän ammattilaisten, palveluiden käyttäjien ja kokemusasiantuntijoiden yhteistä kehittämistoimintaa. OSKE-toiminta palvelee sekä työelämää että oppimista. Kehittämistoiminnan lähtökohtana ovat aina työelämästä nousevat haasteet. Eri osapuolet ovat OSKE-toiminnassa tasavertaisia kumppaneita, joiden asiantuntijuus kumuloituu yhteiseksi osaamiseksi. OSKE-toiminnassa on mukana Diakin työelämä- ja aluekehitystyö sekä ammattikorkeakoulun hankkeet. (Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, ks. myös Koistisen artikkeli tässä teoksessa.)

Kehittämistyön polku voi rakentua myös työhyvinvoinnin edistämiseen liittyviin hankkeisiin. Tarkemmin rajattujen kehittämistoiminnan painotusten löytäminen edellyttää perehtymistä Diakin OSKE-toimintaan ja yksilöityihin tutkimus- ja kehittämis- mutta samalla usein myös hanke- ja projektisuunnitelmiin.

Työelämän kehittämisvalmiudet syntyvät pitkin opiskelijan opintopolkua osana omaa ammatillista kasvua. Työelämän kehittämistaito on opiskelijalle tulevaisuuden resurssi, jonka avulla osataan toimia jatkossakin haasteellisissa tilanteissa. Kehittäminen edellyttää oman alan sisältöosaamista ja riittävää kehitettävän ilmiön tuntemusta. Samalla tulisi osata myös käsitteellistä sosiaalialan työtä analysoimalla työelämän kehittämisen tarpeita. Kehittämisvalmiuksiin liittyy myös avoimuus uusien työotteiden, menetelmien ja toimintatapojen kokeiluun ja niiden raportointiin. Kehittämistyö voi olla hyvinkin pienimuotoista kokeilua työelämäkumppaneiden kanssa koulutuksen aikana ja siitä raportointia. Tutkiva ja kehittävä asenne työhön voi tuottaa uusia innovaatioita työelämään; se on aktiivisuutta, keskustelua ja yhdessä toimimista kaikkien yhteistyökumppaneiden kanssa.

Sosiaalialan työntekijöillä on vastuunsa tuoda esille sosiaalisia olosuhteita, joissa ihmiset elävät, ja kehittää heidän kanssaan sosiaalialan työtä. Sosionomin kriittiseen ja osallistavaan yhteiskuntaosaamiseen kuuluu se, että sosionomi kykenee puolustamaan haavoittuvassa asemassa olevien ja vaiennettujen ihmisten etuja sekä tuomaan poliittiseen päätöksentekoon ja vastuullisille toimijoille tietoa kohtuuttomista elämäntilanteista. Vastuu asiakkaista edellyttää työelämän käytäntöjen kehittämistä, jotta asiakkaat saavat parhaan mahdollisen avun elämässään. Kehittämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että asiakkaiden ja erityisesti kaikkein heikoimmasa asemassa olevien ääni välittyy kehittämistyöhön. On tärkeää kuunnella heitä ja antaa heidän kertoa näkemyksiään palvelujen toimivuudesta tai toimimattomuudesta. Asiakaslähtöinen palveluiden kehittäminen edellyttää monialaista ja -ammatillista yhteistyötä, jossa lähtökohtana ovat asiakkaiden tarpeet järjestelmäkeskeisyyden sijaan. Työelämän kehittämisessä tehdään myös merkittäviä yhteiskunnallisia arvovalintoja, ja niiden tulisi aina edistää asiakkaiden sosiaalisia oikeuksia.

LÄHTEET

- Borgman, M., Dal Maso, R., Hakonen, S., Honkakoski, A. & Lyhty, T. (2001). Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2004). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.
- Fook, J. & Askeland, G. A. (2007). Challenges of critical reflection: nothing ventured, nothing gained. *Social Work Education*, 520–533.
- Koistinen, P., Näkki, P., Pyykkö A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviiin tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A. L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–35). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Diak Opetus 1). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/105235/Diak_Opetus_1_9789524932578.pdf?sequence=1
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- L 817/2015. Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150817>
- Opetusministeriö (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24). Helsinki: Opetusministeriö.
- Ohtonen, V. (2011). *E-asiiantuntijuus sosiaalipalvelujen verkkoneuvonnassa*. (Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisuja 34). Rovaniemi: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Pohjola, A. (2011). Rakenteellisen sosiaalityön aika. Teoksessa A. Pohjola & R. Särkelä (toim.), *Sosiaalisesti kestävä kehitys* (s. 207–224). Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Räsänen, M. (toim.) 2014. *Innovaatiokompetensseja mittaamassa. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin*. (Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 90). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Saari, J. (2015). *Huono-osaiset – Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sosionomin kompetenssit 2010. Saatavilla <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/7e5cfcaf-42e5-496f-8568-5937786cd4b2>
- Sosionomin kompetenssit 2016. Hyväksytty sosiaalialan AMK-verkoston verkostokokouksessa Kuopiossa 29.4.2016. Saatavilla <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2012). *Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen*. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2012:21. Helsinki. www.stm.fi.
- Valtari, A. & Vartiainen, T. (2015). Kehittämisideoita sosiaalialan erikoistumiskoulutukseen. Helsinki: Fountain Park. (julkaisematon PowerPoint esitys verkkoavoriihen tuloksista).

LIITE 1. SOSIONOMIEN KOMPETENSSIEN MÄÄRITTELYYN OSALLISTAMINEN VALTAKUNNALLISESTI JA TYÖELÄMÄN OSALLISTUMINEN TYÖSKENTELYYN



* Työvaliokunnan nimeämä kompetenssityöryhmä: Pirjo Näkki, Diakonia-ammattikorkeakoulu (työryhmän vastaava); Sirppa Kinos, Turun ammattikorkeakoulu; Sirpa Lundahl, Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Marjut Arola, Karelia-ammattikorkeakoulu.

Paula Koistinen

AMMATTIKORKEAKOULUN JA TYÖELÄMÄN YHTEISTYÖN KEHITTÄMISTÄ YHTEISTEN KOHTAAMISTEN AVULLA

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulussa työelämän kehittämistoiminta on nimeltään Osallistava ja tutkiva kehittäminen (OSKE), joka tarkoittaa työelämää ja oppimista palvelevaa monialaista yhteistä kehittämistoimintaa, josta hyötyvät sekä työelämä että Diak. Toiminnan perustana ovat Diakin ja työelämän yhteiset tavoitteet. OSKEssa toimijoita ovat työelämän ammattilaiset, palvelujen käyttäjät, kokemusasiantuntijat, vapaaehtoiset sekä Diakin opiskelijat ja henkilökunta. Toiminnassa pyritään hyödyntämään jokaisen osaamista ja tavoitellaan tasavertaista yhteistyötä ja kumppanuutta opiskelijoiden, työelämän edustajien ja kokemusasiantuntijoiden välillä. Toiminta tuo esille tietoa ja kokemusta ihmisten elämän moninaisuudesta. OSKEssa tehdään muun muassa työelämän kehittämissankkeita, tilaustöitä, projekteja ja etsitään selviytymismahdollisuuksia ihmisten arjessa (OSKE-pajat 2016).

OSKE-toiminta toteuttaa ammattikorkeakoululain mukaista tehtävää, eli ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa.” (L 932/2014.)

OSKE-toiminnan tuloksena on tarkoitus syntyä osaamista sekä toimintamalleja ja menetelmiä työelämän ja Diakin käyttöön. Lisäksi tuotetaan erilaisia tapahtumia, tilaisuuksia, seminaareja ja julkaisuja. Konkreettisesta OSKE-toiminnasta käytetään nimeä OSKE-paja. Kirkon alalla vastaava toiminta on nimeltään yhteisöpaja (ks. tarkemmin Gothónin ja

Valtosen artikkeli tässä julkaisussa). Opiskelijat suorittavat näissä pajoissa opintojaan, jotka voivat olla yksittäisiä opintojaksojen oppimistehtäviä tai ne voivat olla useiden opintojaksojen mittaista pitkäkestoista opiskelua. Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opiskelijoiden OSKE-toimintaa. Opiskelijan työ mitoitetaan opintopisteiksi ja merkitään opintorekisteriin opintosuorituksiksi. Opiskelijat voivat suorittaa OSKE-toiminnassa opintojaan lähes missä tahansa opetussuunnitelmansa opintojaksossa.

OSKE-toiminta on keskeinen osa Diakin pedagogisten periaatteiden, DIAKpedan (ks. Koistinen 2014), toteuttamista. Sen neljä peruseriaatetta ovat dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote. DIAKpedan perustana ovat Diakin strategian mukaiset arvot. Gothóni ja Kolkka (2015) kuvaavat artikkelissaan Diakin arvojen eli kristillisen lähimmäisenrakkauden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, laadukkaan ja tuloksellisen toiminnan sekä avoimen vuorovaikutuksen merkitystä tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Myös Kainulainen (2015) pohtii ammattikorkeakoulun arvojen vaikutusta TKI-toimintaan. Yhteistyökumppanit ja heidän kanssaan tehtävä kehittäminen ovat arvovalinta.

OSKE-toiminnassa opiskelijat opiskelevat kehittävän työotteen mukaisesti etsien, tunnistaen ja kehittäen sekä omaa toimintaansa että työyhteisöjen toimintaa. Samalla he pyrkivät tavoitteellisesti edistämään asiakkaiden ja potilaiden sekä muiden heikommassa asemassa olevien ihmisten hyvinvointia ja muuttamaan heidän elämäänsä liittyviä epäkohtia. Kehittävä työote ohjaa opiskelijoita arvioimaan omaa ammattitaitoaan ja ammatillisuuttaan ja kehittämään jatkuvasti omaa työtään. (Koistinen 2014.)

Vuoden 2015 sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksessa OSKE-ajattelu oli keskeinen lähtökohta opetussuunnitelmien laadinnassa. Itse asiassa OSKE-käsite syntyi opetussuunnitelmien työstämisen yhteydessä. Opetussuunnitelmien laadinnan jälkeen suunniteltiin eri opintojaksojen toteutusten rungot, joihin jätettiin väljyyttä ja mahdollisuus suorittaa kyseiset opinnot osaamistavoitteiden ohjaamana joko kokonaan tai osittain työelämässä. Osallistava ja tutkiva kehittäminen todettuakin erityisesti opetuksen toteutuksissa, kun opiskelijat työskentelevät työelämässä ja hankkeissa tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti. (Ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.). OSKE:n ideana on, että ammatillista toimintaa pyritään kehittämään ja siinä on tarkoitus mahdollistaa uusien ideoiden ja innovaatioiden toteuttaminen (ks. Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015.)

Ennen OSKE-toimintaa Diakin ja työelämän yhteisestä, sopimukseen pohjautuvasta ja molempien osapuolten intressejä palvelevasta toiminnasta käytettiin nimeä TOP, työelämän osaamisympäristö. OSKEssa pyritään aikaisempaa systemaattisempaan yhteistyöhön ja ohjaamaan opiskelijoita yhä kattavammin suorittamaan kaikkien vaiheiden ja eri opintojaksojen opintoja työelämässä ja Diakin hankkeissa.

Diakissa on käynnistetty ja kehitetty OSKE-tapahtumia, joissa työelämän ja hakkeiden toimijat sekä Diakin opiskelijat ja henkilökunta voivat kohdata. Tarkastelen tässä artikkelissa palautetta, jota on kerätty näiden toimijoiden uudentyyppisistä kohtaamistilanteista keväällä 2016. Tämän artikkelin käytännöt keskittyvät Diakissa käynnistettyjen tapahtumien arviointiin. Ne ovat kuitenkin siirrettävissä myös muiden ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöihin ja työelämäyhteistyöhön.

OSKE-torit kohtauspaikkana

Työelämän ja hankkeiden edustajille, Diakin opiskelijoille ja henkilökunnalle järjestetään Diakin eri toimipisteissä puolivuositain yhteisiä tilaisuuksia kohtaamiseen. Tilaisuudet ovat messutyyppisiä tapahtumia ja työpajoja. Näistä on alettu käyttää nimitystä OSKE-tori, sillä ne mahdollistavat monenlaisia kohtaamisia, ideoimista ja yhteistyön käynnistämistä. Toreilla järjestetään myös alueen OSKE-toimintaan liittyviä ajankohtaisia tietoiskuja. Toritapahtumien aikana opiskelijat voivat löytää kumppanin ja rekrytoitua suorittamaan opintojensa eri vaiheiden osia työelämässä, hankkeissa ja vapaaehtoistoiminnassa näiden esittämien tarpeiden ja oman opetussuunnitelmansa mukaisesti.

Kevätlukukaudella 2016 järjestettiin tammi-helmikuussa Oulussa, Piekämäellä, Porissa ja Helsingissä ensimmäiset OSKE-torit. Mukaan oli kutsuttu jo olemassa olevia Diakin yhteistyökumppaneita työelämästä ja hankkeista. Alueiden yhteisöpajat olivat jo organisoituneet niin, että, niillä oli nimetyt yhteyshenkilöt, jotka kutsuttiin mukaan. Joissakin toimipisteissä oli kutsuttu kaikkia opiskelijoita mukaan ja joissakin toimipisteissä kutsu oli kohdennettu erityisesti valittujen opintojaksojen opiskelijoille. Opettajia ja Diakin muuta henkilökuntaa oli myös mukana jokaisella torilla. Torit olivat avoinna kolmesta viiteen tuntia.

Kolmen toimipisteen torit oli rakennettu messutyyppisesti, jolloin jokaisella työelämän tai hankkeen edustajalla oli oma pöytä esitteineen ja muine materiaaleineen. Yksi OSKE-tori oli luonteeltaan työpaja, jossa työelämän

edustajat, opettajat ja opiskelijat suunnittelivat ryhmissä yhteistä OSKE-toimintaa opintojen eri vaiheille. Toreilla pidettiin aluksi lyhyitä alustuspuheenvuoroja ja näiden jälkeen siirryttiin kiertämään pöytiä tai työryhmiin. OSKE-torien vastaavat opettajat organisoivat toimintaa. Toreilla kävi useita kymmenistä yli kolmeensataan opiskelijaa.

Kävijöiltä kysyttiin Webropol-kyselyllä 1) heidän kokemuksiaan OSKE-torien järjestelyistä, 2) mitä konkreetista he saivat torilta itselleen, 3) miten edellisessä vastauksessa mainitut asiat etenevät jatkossa sekä 4) muita kommentteja torista. Osa työelämän edustajista sekä osa opiskelijoista vastasi kyselyyn, mutta suurin osa toreilla kävijöistä jätti kuitenkin vastaamatta siihen.

Lähes kaikki vastaajat arvioivat OSKE-torin järjestelyt hyväksi tai erinomaisiksi. Vastauksissa näkyi sanoja *kiva*, *kiinnostava*, *selkeä*, *innostava*. Opiskelijat saivat torilta erityisesti opinnäytetyön ja oppimistehtävien aiheita. Moni opiskelija löysi myös itseään kiinnostavan hankkeen, jonka parissa aikoi jatkaa yhteistyötä opintojensa eri vaiheissa. Koko OSKE-ajattelu tuli osalle opiskelijoista tutummaksi, ja tämän puitteissa käynnistyi monia mahdollisuuksia tehdä osa opinnoista työelämässä moniammatillisessa yhteistyössä ja usein myös yhdessä asiakkaiden kanssa. Lisäksi työelämä tuli tutummaksi. Useat, jo alkuvaiheenkin opiskelijat kertoivat saaneensa tietoa erilaisista työmahdollisuuksista ja työtehtävistä monenlaisissa työyhteisöissä. Joku opiskelija kertoi saaneensa torilta itsellensä työpaikan. Harjoittelu-paikan sai usea opiskelija.

Osa opiskelijoista tuntui jäävän odottamaan, oliko tori avannut heille uusia ja erilaisia mahdollisuuksia suorittaa opintoja. Opiskelijat olivat jättäneet yhteystietonsa työelämän tai hankkeiden edustajille. Jotkut olivat saaneet näiltä yhteystiedot ja pyynnön ottaa yhteyttä. Varsinaista yhteistyösopimusta ei vielä ollut syntynyt.

Monet opiskelijat olivat kuitenkin jo sopineet paikalla olleiden OSKE- ja yhteisöpajojen vastuuolettajien kanssa jatkotapaamisesta. Jotkut opiskelijat olivat tiimiytyneet torilla hankkeen tai työelämätahon ympärille ja aikoivat jatkotyöstää saamansa ideoita esimerkiksi sosiaalisen median foorumeilla. Ainakin yksi työryhmä työskenteli jo torin aikana yhteisöpajana ja suunnitteli pajaan kehitetyn hankkeen toimintaa. Jotkut kertoivat saaneensa torilta uusia ideoita, vaikka yhteistyökumppani oli jo olemassa ennen toria. Moni opiskelija ilmaisi tyytyväisyytensä Diakin ja työelämän yhteistyöhön. Vastaavanlaisia tapahtumia toivottiin lisää.

Kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä tapahtumaan. Yksi kyselyyn vastannut sanoi, että hän ei löytänyt torilta

mitään ja lähti siksi pois. Joku oli sitä mieltä, että tapahtumasta ei annettu riittävästi tietoa ja aloituskin myöhästyi. Osa oli pettynyt, kun opettajia oli vain vähän paikalla. Myös opinto-ohjaajien poissaolo huomattiin. Lisäksi eri toripöydät olisivat saaneet olla paremmin merkittyjä. Joillekin huonosti toiminut tietotekniikka oli pettymys, ja osa opiskelijoista olisi toivonut vähemmän yhteisiä esityksiä ja enemmän keskusteluaikaa. Yksi opiskelija kertoi, ettei ymmärtänyt lainkaan päivän tarkoitusta. Useat opiskelijat kertoivat suullisesti, että torin ajankohta ei ollut heidän opintojensa kannalta paras mahdollinen.

Kyselyihin vastanneet työnantajien ja hankkeiden edustajat olivat kaikki tyytyväisiä torijärjestelyihin ja torien antiin. He kertoivat saaneensa hyvän kuvan siitä, millaisiin eri tehtäviin opiskelijoita voi rekrytoida OSKE-toiminnassa. Useat kertoivat kiinnostuneista opiskelijoista, joiden kanssa oli jo sovittu jatkotoiminnasta. Osa oli vaihtanut vasta yhteystietoja opiskelijoiden kanssa ja oli ottamassa yhteyttä tai ilmoitti odottavansa opiskelijoiden yhteydenottoa.

Palautetta ja havaintoja ensimmäisten OSKE-torien jälkeen

Diakin OSKE-työryhmän jäsen tai jäseniä osallistui jokaiseen toritapahtumaan. Näin työryhmällä oli käytössään kokemustietoa muun muassa torien tunnelmasta, osallistujien aktiivisuudesta, järjestelyjen tarkoituksenmukaisuudesta. Työryhmällä oli lisäksi käytössään kaikki toreilta saadut kirjalliset palautteet.

Työryhmä kokosi huomioita havainnoistaan ja palautteista, joita oli annettu valitettavan vähän. Ensinnäkin annettujen palautteiden määrä todettiin liian vähäiseksi. Yhden toimipisteen torilla oli tietokoneita, joilla opiskelijat ja työelämän edustajat saivat antaa palautetta torikierroksensa jälkeen. Tähän palautteenantoon liittyi vielä vahva ohjaaminen tietokoneiden äärelle. Tältä torilta saatiin enemmän palautteita kuin muilta, mutta kuitenkin vähän suhteessa kävijämäärään. Muilla toreilla palautteen anto toteutettiin torin jälkeen annetun Webropol-osoitteen kautta.

Keskeinen havainto oli myös, että kaikilla toreilla käyneillä ei ollut riittävästi tietoa kyseisestä OSKEsta ja torin merkityksestä. Jotkut toreilla kävijöistä olivat lähes eksyneen näköisiä. Keskusteluissa he toivat esille hämmennyksensä ja epätietoisuutensa. Myös palautteissa muutamat opiskelijat kertoivat, että tori ei antanut heille mitään, eivätkä he edes tienneet, mikä tilaisuuden tarkoitus oli. Osa opiskelijoista oli kuitenkin hyvin orientoitunut tilanteeseen. He olivat tyytyväisen ja innostuneen näköisiä. Annettujen

palautteiden perusteella he myös löysivät työelämäkumppanin opintojensa OSKE-toimintaan.

Opinto-ohjaajia, opettajia ja OSKE-pajojen vastuuhenkilöitä kaivattiin enemmän mukaan. Tuli myös ilmi, että lehtorit eivät tienneet, tuliko heidän ylipäättään olla mukana toritapahtumissa. Informaatiota siis kaivattiin joka suuntaan. Lisäksi todettiin, että joidenkin toimipisteiden OSKE-toreilla oli paljon vähemmän työelämäkumppaneita kuin muilla. Työryhmä pohti, oliko kutsuja lähetetty riittävästi.

Jokaisen Diakin toimipisteen OSKE-torien vastaavat opettajat pitivät omia kokouksiaan ennen toria ja sen jälkeen. Kaikki Diakin OSKE-torien vastaavat kokoontuivat myös yhdessä ennen kaikkia toritapahtumia ja niiden jälkeen. Kokemukset toreista olivat pääasiassa positiiviset: kontakteja ja opinnäyteideoita oli syntynyt, opiskelijoita oli ollut paljon eri toreilla, ja he olivat olleet kiinnostuneita solmimaan kumppanuuksia työelämän ja hankkeiden edustajien kanssa. Myös torin suunnitteluun ja järjestelyihin oltiin pääosin tyytyväisiä.

Kehitettäviksi todetut asiat olivat hyvin samansuuntaisia kuin OSKE-työryhmässäkin oli havaittu: lisäinformaation tarve, selkeämpi torien suunnittelu, opiskelijoiden ja työelämän tarpeet eivät aina kohdanneet, joidenkin alojen vähäinen näkyvyys toreilla sekä pienet vastaajamäärät kyselyssä. Lisäksi Helsingin torivastaavat totesivat, että he eivät olleet osanneet varautua satoihin opiskelijoihin, joita torilla lopulta vaelsi. Jäsentyneempi tori edellyttäisi myös opettajien laajempaa aktiivista osallistumista tapahtumaan.

Torivastaavien yhteisten kokousten lisäksi jokaisen toimipisteen torivastaavat pitivät keskenään kokouksia. Ennen toritapahtumia he suunnittelivat oman toimipisteensä tapahtumaa, laittoivat kutsut ja infot opiskelijoille ja huolehtivat muista järjestelyistä. Torien jälkeen he pitivät keskenään reflektiokokouksen, jossa arvioivat onnistumisiaan ja haasteita, joita oli ilmennyt torien aikana. Kehittämistä edellyttävät asiat olivat hyvin samantaisia kuin yhteisessä kokouksessa oli todettu. Lisäksi esille nousi pieniä yksityiskohtia, jotka olisi syytä muuttaa. Reflektiot suuntasivat jo seuraavan oman torin konkreettisia järjestelyitä.

Tutkivaa oppimista ja uusia käytänteitä

OSKE-toiminnan pedagogisena lähtökohtana on tutkiva oppiminen. Tämän mukaisesti kaikki eli opiskelijat, työelämän ja hankkeiden työntekijät, kokemusasiantuntijat ja opettajat suunnittelevat, työskentelevät ja kehit-

tävät yhdessä. Tutkivaan oppimiseen kuuluu kysymistä, kyseenalaistamista, ihmettelyä, etsimistä, jaettua asiantuntijuutta ja yhteistä tiedon rakentamista. Oppiminen on yhteisöllinen prosessi, joka etenee eri vaiheiden kautta lopulta yhteiseen rakentavaan reflektioon koko prosessista ja ryhmän työskentelystä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu. OSKE-paja (i.a.); Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Koistinen 2015.)

DIAKpedan periaatteet ovat täysin sopusoinnussa tutkivan oppimisen idean kanssa. Työelämän ja hankkeiden toimijoiden kanssa yhteisissä tapauksissa on tarkoituksenmukaista korostaa ammattikorkeakoulun pedagogisen toiminnan lähtökohtia ja kivijalkaa. Helminen (2016) toteaa, että sekä DIAKpedan periaatteissa että innovaatiopedagogiikan kuvauksissa on selkeitä yhteneväisyyksiä. Innovaatiopedagogiikan toteuttaminen edellyttää työelämäyhteyksiä. Diakilaisessa pedagogiikassa ollaan keskeisten ja ajankohtaisten asioiden äärellä. Kysymykseksi nousee, miten ammattikorkeakoulu saa pedagogisia valintojaan selkeästi näkyville työelämäkumppanien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Vastaus voi löytyä yksinkertaisesti valinnoista: ketkä valikoituvat kumppanuksiksi. Kyse on aina molemminpuolisesta valinnasta. Diakin arvojen mukaisesti OSKE-toreille kannattaa kutsua samoihin arvoihin sitoutuneita työelämätahoja ja vapaaehtoistoimijoita. Kokemusasiantuntijoiden osallisuus ja tasavertaisuus kehittämistoiminnassa, yhteisöllisyyden kehittäminen, reflektiivisyys, joka nostaa luotettavuutta ja korostaa rehellisyyttä sekä syrjäytymisvaarassa olevien hyvinvoinnin edistäminen ovat esimerkkejä DIAKpedan ja Diakin strategian mukaisten arvojen näkymisestä OSKE-toiminnassa. Myös Diakin hankkeet tukevat samoja arvovalintoja tavoitteiltaan ja sisällöiltään. Opiskelijat tekevät opintojaan OSKE-toimintana myös eri hankkeissa.

OSKE-torien ideaan kuuluvat opiskelijoiden sekä työelämän ja hankkeiden edustajien yhteen saattaminen, yhteisten intressien löytyminen ja yhteistyön käynnistyminen. Opiskelijat sekä työelämän ja hankkeiden työntekijät ovat toreilla samassa tilassa, mutta yhteisten intressien löytyminen ja yhteistyön käynnistyminen edellyttävät usein kolmannen osapuolen, opettajan, aktiivista toimintaa ennen toritapahtumaa, sen aikana sekä sen jälkeen. Torille tulijoiden täytyy tietää, minne ja miksi he ovat tulossa. Heidän pitää myös tietää etukäteen, mitä heiltä odotetaan tapahtuman aikana. Ilman alkuvalmisteluja ja torin aikaista ohjausta toreilla saattaa liikkua opiskelijoita vailla päämäärää, ja siellä voi olla työelämän ja hankkeiden edustajia, jotka jäävät ilman kumppania. Tilaisuuksiin on osattava tarttua silloin, kun ne ovat käsillä. Tähän tarvitaan ohjausta.

Yhteistyö voi torin jälkeenkin kangerrella, vaikka siitä olisikin sovittu tapahtuman aikana. Opiskelijan toiminnan opinnollistaminen ja mahdollinen opetussuunnitelman tavoitteiden vaatima täydentävä suoritus on sovitettava. Toiminta saattaa ajautua kauaksi opiskelijan opetussuunnitelmasta, mikäli toiminnalle ei aseteta selkeitä tavoitteita ja reunaehtoja. Myös ammattikorkeakoulun arvot ja pedagogiset periaatteet voivat kaivata vaalijaa. Opettajalla on tärkeä rooli yksityiskohtien ja kokonaisuuden koordinoijana.

Ensimmäisen kierroksen OSKE-toreissa havaittiin selkeitä kehittämisen kohtia. Sekä OSKE-työryhmässä että torivastaavien kokouksessa oli todettu osan opiskelijoista olleen hiukan ihmeissään, koska he eivät tienneet riittävästi osallistavasta ja tutkivasta kehittämisestä. Ratkaisuksi sovittiin, että seuraavan lukukauden alussa järjestettäviin toreihin mennessä kootaan ja tallennetaan Diakin verkkosivuille perustietoja olemassa olevista OSKE-pajoista. Keskeisiä verkkosivuille laitettavia tietoja ovat esimerkiksi Diakin ja työelämän vastuuhenkilöiden nimet, hankkeen tai työelämäkumppanin nimi, pajan aihealue sekä opiskelijoille tarjottavat ajankohtaisen kehittämisen teemat. Opiskelijat voivat siten jo ennen toritapahtumaa tutustua näihin OSKE-mahdollisuuksiin ja miettiä omia kiinnostuksen kohteitaan. He voivat myös ottaa halutessaan jo etukäteen yhteyttä OSKE-pajojen vastaaviin opettajiin ja kysyä tarkempia tietoja opiskelumahdollisuuksistaan kyseisessä pajassa. OSKEN internetsivuja tullaan muokkaamaan ja päivittämään toiminnan muuttumisen ja uusien kumppanuuksien myötä.

Diakin verkkosivuille rakennetaan myöhemmin myös karttapohja kuvaamaan eri puolilla Suomea olevia OSKE- ja yhteisöpajoja. Näin toimipisteistä etäällä asuvat opiskelijat voivat katsoa, löytyykö heille sopivaa pajaa asuinpaikan läheltä. Karttaan tullaan myös laittamaan kuvaukset siinä olevista pajoista.

Tiedon puutetta korjataan myös kaikille yhteisellä OSKE-materiaalilla, jossa määritellään selkeästi keskeisiä käsitteitä ja kuvataan OSKE-toimintaa ja -toimijoita. Opiskelijoille on myös valmisteilla kuvaus OSKE-polun kaikista vaiheista. Tätä työstetään palvelumuotoilun keinoin ja erilaisten monimediamateriaalien avulla. Tämäkin tallennetaan aikanaan Diakin verkkosivuille.

Opettajia ja opinto-ohjaajia kaivattiin jokaiselle torille enemmän kuin mitä heitä oli paikalla. Seuraavien torien järjestäytymiseksi on sovittu, että jokaisen pajan vastuupettaja veloitetaan tulemaan torille. Opinto-ohjaajia ja muuta henkilökuntaa pyydetään myös mukaan. Palautteiden antamiseen kannustetaan entistä tehostetummin, ja palautteen antamisen mahdollisuutta torien aikana kehitetään.

Toimipistekohtaiset torivastaavat suunnittelevat seuraavan lukukauden tapahtumia niin, että ensimmäisen torin suullisessa ja kirjallisessa palautteessa esiin tulleet epäkohdat tullaan korjaamaan. Pienetkin korjaukset voivat vahvistaa torien tavoitteiden saavuttamista ja lisätä läsnäolijoiden viihtyvyyttä sekä motivaatiota.

Lisäksi on keskusteltu nimistä: Antaako OSKE-nimi Diakin ulkopuolisille kumppaneille tarvittavaa informaatiota? Pitääkö olla kaksi erilaista nimeä samanlaisesta toiminnasta: OSKE ja yhteisöpaja? Nämä asiat ovat jo syksyn alussa OSKE-työryhmän kokouksessa esillä.

Lopuksi

OSKE-toimintaa kaikkienensa ja OSKE-torien järjestämistä on syytä ajatella jatkuvana kehittämishankkeena, jossa toiminnan kehittäminen jakautuu neljään vaiheeseen: suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen (PDCA: Plan, Do, Check, Act). Nyt on käyty läpi ensimmäinen kehä siten, että ensimmäisten OSKE-torien palautteiden ja reflektointien jälkeen on suunniteltu kehittämisen ensimmäistä vaihetta. Uuden toteutuksen eli seuraavan lukukauden OSKE-torien jälkeen uusi kehittämisen kehä toteutuu ja luo pohjaa spiraalin seuraavalle vaiheelle. Tavoitteena on, että OSKE-toreja (Diakissa; jonkin muun nimisiä tapahtumia toisissa ammattikorkeakouluissa) saadaan mallinnetuksi niin, että niistä muodostuu työelämälle, opiskelijoille ja ammattikorkeakoulun henkilökunnalle vakiintunut käsite ja tapahtuma, jota odotetaan.

LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu. OSKE-pajat (i.a.). Saatavilla 4.8.2016. <http://www.diak.fi/tyoelama/Oskepajat/Sivut/default.aspx>
- Gothóni, R. & Kolkka M. (2015). TKI-toiminnan suhde arvoihin ja pedagogiikkaan. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri & M. Kolkka (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 175–190). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, B Raportteja 60). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOY.
- Helminen, J. (2016). Työelämälähtöistä pedagogiikkaa vai innovaatiopedagogiikkaa. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa* (s. 123–136). (Diak Työelämä 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-263-9>
- Kainulainen, S. (2015). Arvovheteisö TKI-toimijana. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri & M. Kolkka (toim.) *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 21–34). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, B Raportteja 60). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Koistinen, P. (2014). DIAKpeda, pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.), *DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 17–28). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavana http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Documents/C32_ISBN_9789524932233.pdf
- Koistinen, P. (2015). Oppimisen monimuotoisuus. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavaan osaamisen muodostumiseen* (16–33). Tallinna: United Press Global.
- Koistinen, P., Näkki, P., Pyykkö A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviiin tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A. L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–38). (Diak Opetus 1). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavana <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Documents/Diak%20Opetus%201%209789524932578.pdf>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>

Katja Päällysaho & Marianne Nylund

ENCOUNTERS, RECIPROCITY, PARTNERSHIP – INTERNATIONAL STUDENTS IN WORKING LIFE

Introduction

This article focuses on different forms of collaboration between working life organisations and the non-Finnish speaking students studying in the English language degree programme in Social Services (DSS) at Diaconia University of Applied Sciences (DIAK). As a huge part of learning in DSS takes place in or through working life we thought that it needs further attention. According to Tynjälä et al. (2003, 159), it is “important to examine interaction and collaboration between higher education and working life from at least four different perspectives: (1) from the viewpoint of student learning and the development of expertise, (2) from the viewpoint of educational institutes and staff, (3) from the viewpoint of organisations and employers in working life, and (4) from the viewpoint of society and the system of education.” In our article, the different forms of collaboration are examined from the point of view of working life partners. We are interested in finding out how they see and experience the collaboration with DSS and especially with its English speaking degree students. We are further interested in finding out what kind of skills and knowledge the working life partners think that the students are able to acquire via the different types of collaboration. For this article we have interviewed eight working life partners. Here we present our preliminary findings that are based on the interviews. In addition we have reflected our personal experiences about the same topic and discuss these as well at the end of the arti

Collaboration with working life

The reason for our interest in the collaboration between working life and DSS and in the organisations' perspective in general lies in the fact that working life, or labour market, plays an essential role for the Universities of Applied Sciences. The relationship between the Universities of Applied Sciences (UAS) and labour market is emphasized in the Finnish Act on Universities of Applied Sciences (L 932/2014). In the Act the UAS are seen as *providing education* and thus *responding to the needs* of different working life organisations. In addition, they *carry out applied research* in order to *improve and develop* various aspects of working life for example services and methods used in organisations (italics by KP, MN).

The relationship between the UAS and working life is manifold. The possibility for students to do their placement in different working life organisations is probably the best known example of this relationship. In addition to this type of students' on-the-job learning, it may also consist of applied research done by professional researchers at the UAS. Nowadays, it is not rare that also students are asked to carry out different development-oriented projects that are related to working life. At its best, the relationship between working life organisations and the UAS is a two-way street that benefits both parties.

As was mentioned earlier, students' placements are seen as the best known example of the collaboration between UAS and working life. It is often maintained that the UAS provide their students with the *theories* needed in the working life and that the students will learn *to apply* them while doing their practical placement. This idea is visible, for instance, in DIAK's web-pages where it is mentioned that the aim of the practical learning or placements is "to guide and familiarise students with working life situations and to help them apply acquired knowledge and skills to working life (A 352/2003, 7§)."

Very often in social work the academics and practitioners alike see that there is a gap between the theory taught in the UAS and practice (e.g. Fook 2002; Healy 2000, 121-123). The gap is seen as representing a gap or a disjuncture between "rhetoric and reality" or between a normative and prescriptive imperatives as contrasted with the application of these imperatives (Jones 2016, 11). It has been suggested that this divide between theory and practice should be removed: the practice should not only be a testing ground for theories but an arena for knowledge generation (Bellinger & Ford 2016).

To avoid or overcome the gap, different ways of integrating theory and practice have been introduced. This integration of theory and practice is emphasized, for example, in the approach called work-based learning. As Joseph Raelin (2008, 2) suggests, work-based learning is specifically able to integrate theory and practice, knowledge and experience. The work-based learning approach maintains that in addition to classrooms, a significant part of learning also takes place in the workplace or through work. European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET) defines work-placed learning as “acquisition of knowledge and skills through carrying out – and reflecting on – tasks in a vocational context...”. In addition, EQAVET continues to emphasize that work-based learning “is often undertaken in conjunction with classroom or related learning and may take the form of work placements, work experience, workplace mentoring, instruction in general workplace competencies and broad instruction in all aspects of industry.”

Raelin (2008, 3) points out that work-based learning is fundamentally a process which comprises of the following components. First of all, learning takes place “in the midst of action and (is) dedicated to the task at hand”. Secondly, learning is considered a social action where “knowledge creation and utilization” are “collective activities, wherein learning becomes everyone’s job.” Finally, work-based learning entails a reflective element meaning that “Its users demonstrate a learning-to-learn aptitude, which frees them to question underlying assumptions of practice.”

The above mentioned strategies and components that aim at integrating theory and practice and at creating platforms for knowledge generation instead of knowledge application are visible in DIAK’s concept of “participatory and research-oriented development” (PROD, in Finnish *osallistava ja tutkiva kehittäminen*, OSKE). The idea of the PROD is to engage working life organisations, DIAK and service users in a mutual development process. The mutual development process is based on common and shared goals. The end result of this type of co-development varies from organising seminars and events to creating new work methods and tools for working life. The idea is that people involved not only develop events or tools together but also learn and create new knowledge and ideas together. The students have an active role in the PROD and can participate in it throughout their studies via assignments, placements, projects and thesis work. (Helminen 2016.)

Connection with working life and the degree programme in social services (DSS)

At this point it is essential to have a look at the role of working life in the English language degree programme in social services (DSS) at DIAK. But before that we will briefly put the DSS into context. In Finland there are 26 Universities of Applied Sciences offering mostly Bachelor but in some cases also Master's level education in various fields. Altogether 24 of the UAS offer degree programmes in social services and/or in community work. Although most of the education is offered either in Finnish, or in Swedish in the three Swedish speaking UAS, some of the degree programmes are also offered in English. At Diaconia University of Applied Sciences (DIAK) it is possible to attain a Bachelor's degree in social services, nursing, sign interpretation and community interpretation. These degree programmes are offered in Finnish. In addition, DIAK provides education in English: Bachelor's level Degree Programme in Social Services and Master's Degree in Global Health. The English language programmes offer possibilities for the international community living in the country to carry out studies in Finland. Moreover, they attract students from abroad. The English language higher education is part of the strategy for internationalising higher education in Finland (Ministry of Education 2009; European Parliament 2015). In this article, the focus is on the English language Degree Programme in Social Services (DSS).

The extent of the education for Bachelor's degree in social services is 210 ECTS (3,5 years of full-time studies). In DSS, out of the total 210 ECTS, 50 ECTS are allotted to practical training. This means that almost one fourth of the learning takes place in different working life organisations. However, placements are not the only contact students have with working life organisations. It is quite common that students make organised study visits to working life organisations during different study modules and units, or that a representative of an organisation visits the lectures. Sometimes students carry out learning assignments or implement projects in connection with working life. Also students' final thesis work is expected to have a connection with working life.

All in all, working life plays an immense role for the learning of DSS students. However, the international students often face many challenges when it comes to practical placements or other co-operation with working life. The main challenge is the lack of adequate knowledge of the Finnish language that is required from the professionals and students alike work-

ing with the service-users. The inability to speak and understand Finnish makes it difficult for international students to find a placement place in the field. There is also a risk that the lack of Finnish skills diminishes the learning outcomes of international students as they are not able to fully participate in the work during their placement. (Päällysaho 2015.)

In this article, we have two main aims. Firstly, we are interested in studying the experiences of working life partners of different types of collaboration and interaction with DSS. We are interested in finding out whether the collaboration reaches the idea of the PRODs where students are seen as co-developers and co-learners or whether the collaboration takes a more traditional form where students are seen passively applying knowledge acquired in the UAS. Secondly, as a large part of DSS students' learning takes place in practice either via placements or via visits and assignments, we considered it also important to find out what kind of skills and knowledge do working life partners think that students learn outside the classroom.

Data Collection and Analysis

The idea for this article rose from our long (eight and nine years) personal experiences of being lecturers in DSS. During the years, we have gained a huge amount of experiential knowledge of interaction and collaboration between students and working life via placement visits, teaching sessions, meetings and different projects with different working life partners. We have reflected our experiences on a regular basis. (Hyväri & Nylund 2010; Nylund 2011, 2015; Päällysaho 2015). The fact that most of the DSS students do not speak perfect Finnish has made it difficult for us to find placement places or initiate working life related projects. We have also often wondered what and how much the students are able to learn or how strongly they are able to engage during placements or in co-development projects with working life. (See more about the challenges faced by international students in practical placements in Päällysaho 2015.) We have also many positive experiences about the collaboration with working life partners: successful projects and thesis works, placements and assignments that involve service users. As teachers keen in developing the DSS further we decided to study the different forms of interaction and collaboration between the working life and DSS.

The data for this article was gathered by interviewing representatives of working life. We used semi-structured interview questions which were based on our experiences of student – working life collaboration. The themes in

the interview questions concerned different types of interaction and collaboration, namely placements, study visits, assignments and projects related to working life and thesis work. In the interviews we covered for example the following topics: how do students make the contact with the organisations, how are students selected to the organisations, what kind of skills are required from the students before placements/projects/thesis, how is students' supervision organised, what does the organisation wish from the student and DIAK lecturers, what type of collaboration exists between Diak and working life organisations, what have the students learnt during their contact with the organisation and what has the organization or the supervisor learnt or benefitted from the cooperation. At the end of the interviews, we asked the interviewees to tell about both the challenges and the good experiences they have had when collaborating and interacting with students.

We interviewed eight representatives from working life. Six of the interviews were carried out face-to-face or via phone. The interviews lasted from 35 to 75 minutes and were tape recorded. Two working life partners replied to the interview questions via email. The interviews took place between the beginning of June and the end of August in 2016.

The interviewees and their background form a representative sample of the working life partners of DSS. Four interviewees work in non-profit organisations whereas three work in a public sector and one in a Lutheran parish. The interviewed persons represent a wide range of social and community work sector working e.g. with children, the youth, adults, the elderly, immigrants and people with disabilities. The interviewed persons have had different kinds of contacts and roles with DSS. Six interviewees have international work experiences or degrees received outside of Finland. Moreover, three interviewees have graduated from DSS program and thus know the programme and its requirements well.

Before the analysis the tape-recorded interviews were transcribed. To support our analysis we use few quotations from the interviews. The quotations from the interviews that were carried out in Finnish and that were selected for this article were translated into English. At the same time the language of the interviews carried out in English was edited by eliminating expletive words and phrase-fillers. However, we were careful not to change the meaning of the answers given by the interviewees. The codes INT1, INT2...INT8 after the quotations refer to the eight interviewees. This preliminary analysis of the interviews was data-driven and was conducted by using thematic analysis. We read the interview data from the point of view of collaboration.

Good experiences and challenges of collaboration between students and working life

Before taking a look at the collaboration between working life partners and DSS-students we will have a general overview of the experiences the working life partners have had with the students. The interviewees, the working life partners, have mainly positive experiences of international students. For example one interviewee told about a student who, in his opinion, “was very, very active, very good. It was very natural for [the student] to be with people” (INT6). Working life professionals also appreciated the fact that students can arrange creative activities for or with service-users and residents. One of the interviewees (INT2) told that he still has “warm memories” of a coffee ceremony that one student had arranged. He added that also service users have afterwards talked positively about the “good smells and ambiance” that the ceremony had offered for the service users. Interviewees also mentioned that many of the students work independently and finish their assignments on time. They also valued the fact that sometimes students work more than is expected of them especially when they are interested in a certain topic or task. This, the interviewees thought, is one way of learning more and deeper. The interviewees saw it important to have an active contact with the teacher and to be able to be in touch with the teacher whenever there are questions or concerns. Interviewees, said that they are delighted to see students receive jobs in the field of social work or social services after graduation.

In all relationships and contacts there are also challenges. One frequently mentioned challenge is the time management of students: the interviewees stress that the students need to come to placement place on time and inform in advance of any possible absences: “I get a bit irritated sometimes when the student suddenly without a good reason does not come.” (INT6) The interviewees also stressed the need for the students to complete their tasks by agreed deadlines. The interviewees emphasised that it is important to “understand that in Finland there are codes or habits that we all should follow. It does not matter where people come from, it’s just that it’s the way how it works...” (INT6).

According to the interviews, language skills, especially the ability to use Finnish, is an important asset in social work. As one interviewee put it: “I cannot deny the importance of knowing Finnish language if you want to work and live in Finland.” (INT5) Knowing Finnish makes it possible for the student to “do everything here” (INT7). If students do not have proper knowledge of Finnish, it would be good to have a peer student who knows

Finnish, for example in placements. Otherwise the student will not receive all the information from meetings etc. It is also a fact that not all placement supervisors are able to use English. Therefore they may need someone to act as an interpreter. In addition, it may be difficult to approach service-users or residents without a common language. However, it was also emphasised by interviewees that language is not always a barrier and that students may “for example supervise a play activity” (INT7) or interact “with young people” (INT5) in English. The interviewees also thought that it is possible to learn Finnish during placements but concluded that DIAK should take more responsibility of teaching the language to students so that they will not “feel totally knocked-out if they are not able to communicate and talk” (INT7).

In some organisations, Finnish language is not needed at all, for example, if the work environment uses mainly English in their work. As one interviewee very strongly put it:

Finnish is not required because we have many other assignments that we can tailor-made for different languages. We use many languages in our work. So as long as we can communicate between us, between myself and the student. The student could use his/her mother language, Russia or whatever language... That is a bonus for us. (INT3)

When talking about the challenges that the interviewees had had with the students they still wanted to highlight the learning aspect of each placement: “I don’t think any of the experiences have been failed because it is always learning.” (INT6)

Different types of collaboration: encounters, reciprocity and partnership

So far, we have quite loosely used the term collaboration. It is often defined as “the cooperative way that two or more entities work together towards a shared goal” (e.g. Borden & Perkins 1999). Aira (2012, 45) further emphasises that collaboration is a process where different parties participate voluntarily and equally. The dynamic and process-like nature of collaboration implies, as several scholars have maintained, that it takes many forms and ranges from loose and light forms of collaboration to deeper and stronger forms of collaboration (Hogue 1993; Borden & Perkins 1999; Mönkkönen 2002; Gajda 2004; Aira 2012, 17). DIAK’s PROD-model, which was discussed earlier in this article, is an example of a strong form of collabora-

tion. In this article we are interested in finding out how the representatives of working life see the collaboration between their organisation and DSS-students, what type of collaboration exists between working life and DSS. Instead of relying on the existing typologies of levels or stages of collaboration we created a model of our own. Based on the analysis, we were able to find three different types or stages of collaboration that form a continuum. The division between the different types of collaboration is not sharp and therefore some overlaps exist. We have named the different forms of collaboration as “encounters”, “reciprocity” and “partnership”. Encounters entails a low level of integration and interaction whereas in partnership integration and interaction between the actors is strong. In order to form the different types of collaboration we studied how the interviewees discussed different elements or dimensions constituting the forms of collaboration. The dimensions determining the intensity of collaboration are “type of interaction”, “role of a student”, “role of a supervisor”, “what is learnt” and “how is learnt”. (See figure 1.) It is important to notice that none of the levels of collaboration in our typology is descriptive of individual interviewees. Instead, each interview contains elements that fall into all three different forms of collaboration. It is also worth noticing that most of the interviewees’ answers and arguments dealt with practical placements. This shows that placements are still a dominating form of collaboration between DSS and working life although other forms of collaboration also exist. In the following chapters we will have a closer look at each form of collaboration separately.

	ENCOUNTERS	RECIPROCITY	PARTICIPATION
TYPE OF INTERACTION	one-way flow of information, top-down instructions	bi-directional/two-way, exchange of information	common goal
ROLE OF STUDENT	passive, dependent	independent, take initiative	peer, co-worker, co-learner
ROLE OF SUPERVISOR	information giver, controller	supporter, facilitator, learner	peer, co-worker, co-learner
WHAT IS LEARNT	facts and information about the services, specific organisation-related skills	adoption of skills used in the organisation and general working life-related skills	generation of new ideas, skills, services, general working life –related skills
HOW IS LEARNT	observing, visits	applying theories, using skills the student has acquired, discussions, reflection,	reflection, co-planning, co-developing, project work, thesis

FIGURE 1. Three types of collaboration between DIAK and work life organisations.

Encounters

The form of collaboration that we call "encounters" is the mildest form of collaboration. Encounters is a form of collaboration that is not very visible in the interviews. It often precedes and leads to other, stronger, forms of collaboration. Encounters-type of collaboration is often also short-lasting and usually takes place when students make study visits to the organisations in order to learn about the activities of the organisation or when the student familiarizes him- or herself with the organisation before the placement. As one of the interviewees put it: "We have the power-point presentation ready [...] to introduce our organisation." (INT3) The student is not expected to give anything in return. His/her role on this level of collaboration is to be a passive recipient of the facts and knowledge given by experienced workers:

Well, they just have to be able to take in the knowledge and skills from people who have worked here for 30 years. (INT7)

Other examples of encounters are: students sending emails or making a phone call for the first time while looking for a placement place or trying to find a working life partner for a learning assignment, project work or thesis work.

Encounters is characterized by a one-way flow of interaction. Often during placement this means a top-down communication where the representatives of working life offer facts and information about their organisation. The goal of communication is not to work towards a common and shared goal but to make the students to "get a real picture of our work and think about or relate their working future." (INT 6) Thus the information given has an instrumental nature and the goal is to help the student to adapt to the working style in the organisation and show the student how to act in the workplace:

So that when the student arrives, we tell him/her as much as possible about our place so that he/she will know what kind of a place this is and how we act here. (INT7)

It is an advanced opportunity to the students to learn about ourselves and of course consider whether it is possible place for the future placement. They can see the place, look around and have a feeling of our work environment. (INT5)

The instrumental nature of encounters becomes even more visible when interviewees talk about the students as potential future workers:

So of course it is beneficial that the future people also will relate to our work, will think that they have visited this place and they know how we have done and later they could repeat (it) (INT6).

The quotation above also shows how students are seen as passively “repeating” the work done by the supervisors. Not only are students treated as passive but also as dependent on their supervisors whereas the supervisors “need to look after” (INT2) and execute control over the students. This becomes clear in the following quotation:

The students should be always with a worker so that the students are not alone. They are not entitled to take alone any activity or anything. They should always be with a worker so that they can also learn...and understand what is happening and why we do this. (INT6)

In encounters the students are thought to learn through observing the workers in the organisation. The workers do not necessarily themselves offer observation as a way of learning but see that some students themselves adapt a passive role and do not want to engage in work done with service users and choose to observe the actions instead. “They come just to see how we work here.” (INT7) The workers are very understanding of this and see that the reason behind this type of learning is the fact that the students “are quite shy... because they are students and feel that they cannot have anything to say or influence,” (INT7) The lack of Finnish language skills was also seen as a reason for not participating in the work with service users.

Although we have critically examined the encounters-type of collaboration we want to stress that it precedes and often leads to other types of collaboration. It seems almost as a prerequisite for the other types of collaboration to which all interviewees gave more weight.

Reciprocity

We have called the next form of collaboration reciprocity. In the interviews we were able to find several expressions that are related to reciprocity making this the most common form of collaboration. In reciprocity the collaboration is stronger than in encounters. On this level of collaboration the interaction is bi-directional and includes *exchanging* information, ideas and

resources. Students are not seen just as passive recipients of knowledge and information but as self-imposed individuals capable of contributing to the organisation. For example, the interviewees appreciated the skills that students might have because of their non-Finnish background:

Well, I think that from that different country... some different skills that we don't have in this country. They could use the skills or different ideas. I think that difference brings richness... We have been welcoming this... that they can teach something that we are not able to do here. (INT7)

The different interviewees mentioned several art-based skills (music, handcraft, sports, dance) that the students could teach and use with the service users but appreciated the academic skills of the students as well.

Many interviewees valued the feedback that the students gave about the organisation and team work. Interviewees thought that this was a tool for developing the work of the organisation, since the students were able “to see our team from the point of view of an outsider” (INT7):s

As organisation we get to explore our knowledge base in terms of culture and new work approaches directly from the student. We also develop our communication team skills as each time we have new student. Improvement of our daily tasks is relevant and getting new ideas through the students. (INT4)

Students can also bring different perspectives to the working place. They can contribute with new ideas, new methodologies, different cultural perspectives and etc. (INT5)

On this level of collaboration the division between theory and practice is prominent. It was thought that the school “is very theoretical” and the organisation offers the possibility for the student “to put in practice everything they learn (in school). (INT6)

However, the interviewees never mentioned what exactly were the theories that were applied and what was the outcome of the application of the different theories. On the other hand, all interviewees mentioned several general working life –related skills that the students acquired during placements or project works. These skills include e.g. teamwork skills, networking skills, organisational skills and communication skills. The interviewees saw that organisations offered a platform for learning. The learning was

based on the experiences that the students gained via activities carried out with service users. The interviewees thought that they “supported” (INT7) or “facilitated” (INT5) the students’ learning via discussions. They also encouraged the students to keep diaries and to reflect their experiences. Students’ were seen responsible for their learning:

I believe it is not our task nor our responsibility to teach the student anything. However, we will provide the place/condition/situation/opportunity that will enable the student to learn if/s/he makes the effort. (INT5)

On this level of collaboration the lack of Finnish skills was not seen as a problem. The interviewees had a flexible attitude towards the use of English and they mentioned that students could work on tasks where Finnish is not required (INT3), work together with Finnish-speaking students (INT1) or use English with some service users (INT4,5,6,7). Everyone thought that students were also able to improve their Finnish skills during the collaboration with the organisation.

Partnership

Our final level of collaboration is called partnership. This means that interaction is intensive and both parties share a common goal. Partnership type of collaboration is exactly what DIAK’s pedagogical approach called ‘participatory research oriented development’ (PROD) is aiming at (Helminen 2016). The partnership-type of collaboration is practiced in learning assignments, project works or thesis works and that often include a close contact with service-users as well. The assignments on this level of collaboration have often dealt with participatory and community work methods. During the assignments students contact local residents or service-users in order to work together with them. Residents and service-users from different communities (parishes, play grounds, elementary schools, shopping malls), and working life partners have been invited both by students and lecturers to participate in students’ presentations and exhibitions. Sometimes the presentations have taken place in the premises of the organisations and have been open for the public.

We found less examples of partnership-type of collaboration than of reciprocity-type of collaboration in our data. This was surprising since we have a lot of positive experiences about partnership type of collaboration between the organisations. Although this level of collaboration does not seem

to be very prominent between working life organisations and DSS the interviewees showed interest towards this type of collaboration as well. In partnership-type of collaboration the interaction is based on mutual and shared goals. Both parties contribute for the sake of the common goal. As one of the interviewees was pondering on:

They (students) could be part of doing or organising for example one big event. They could be part of the team and organise the event. That could be a project. (INT6)

On this level of collaboration the students and representatives of working life were seen as peers or co-workers. As one interviewee put it: “We treat the students as one of us” (INT5)

In partnership-type of collaboration learning was seen as a “mutual learning experience” (INT6) and as something that takes place almost inevitably. It was expressed that any kind of experience, be it bad or good, is always a learning experience. At best, the interviewees saw that students are able to “create practices that become permanent” in the organisation. (INT2)

On this level of collaboration the lack of Finnish skills does not seem to create any barriers as one interviewee mentioned: “Language is not crucial at all. What is crucial is what we do together and that everyone enjoys and that you are able to see it”. (INT2)

Discussion and Conclusion

Above we have presented our preliminary analysis of the interviews with eight working life partners. We have discussed the general experiences that the interviewees have had of the collaboration with DSS-students. We have also presented our idea of collaboration as a continuum. The first form of collaboration, encounters, contains only one-directional interaction. The collaboration was superficial and rigid. On the second form of collaboration that we call reciprocity the interaction has intensified. The collaboration between the two parties is based on trust and mutual respect. There is also more flexibility towards students compared to the encounters type of collaboration. However, when it comes to learning, the division between theory and practice still seems to exist. The most intensive form of collaboration in this study is called partnership. As it is close to the idea of DIAK’s PROD-model and a form of collaboration that we are striving for we want to use the space to discuss it more.

Learning and teaching social services, social and community work do not only take place in classrooms. The nature of social sciences requires constant contact with the outside world, with the neighbourhoods, playgrounds, public spaces, and with a variety of organisations and institutions. It is more important to be an active participant in the practices of social communities, for example in a playground clique or in a work team (see e.g. Wenger 2009, 210-211), as this enhances both the role of intellectual growth and expertise (Hakkarainen et al. 2007, 57). For students, engaging in activities of working life organisations during their studies, offers a possibility to have deeper learning experiences. As has been said, this type of learning requires a thorough reflection (Raelin 2008, 3).

The partnership type of collaboration has similarities with the concept of 'communities of practice' that consists of frequent communication and trust (Wenger 1998; Wenger 2009, 212). The concept of communities of practice is also used in social work research as an example of collaboration between higher education institutions and work life organisations (eg. Hinkka et al. 2009). The simultaneous participation in activities by residents, service-users, professionals, students and teachers requires rethinking the concept of learning (Wenger 2009, 213). From the point of view of individuals, learning may take place when engaging in and contributing something to the community. From the point of view of communities learning may come into sight by refining their practices. Organisations, on the other hand, can sustain the contact with communities and become effective and valuable as an organisation. (Wenger 2009, 213.)

Different work-based projects can, for example, address real workplace issues. The projects and activities carried out can be small and local but still produce significant organisational or professional (Lester & Costly 2010, 4-5). Concrete examples of this are situations where the student has adopted an active role as a team member in an organisation in professional activities or in work-based projects (Kinnunen 2014; Hussein 2015; Hekkala & Moilanen 2016). In addition, the partnership type of collaboration can involve preparing presentations for national and international social work conferences as a member of a team including work life partners, researchers and lecturers (Nylund et al. 2013; Sakilayan-Latvala et al. 2015). Moreover, DIAK lecturers may collaborate with working life partners in various ways. For example, they may interview staff members for research purposes and disseminate the results back to them, participate in their training sessions (Nylund 2015; Päällysaho 2015), act as a chairperson of a steering group for a project carried out by working life organisation.

As has been said before, there are already some elements and seeds of PROD (participatory research oriented development) visible between DSS and working life. However, to establish this type of collaboration with working life organisations takes time. Time is needed in order to build trust between the partners as trust is a key factor when creating collaboration. Collaboration is also created between individuals who work in organisations and requires frequent interaction. Therefore time for personal contacts is also needed. (Gajda 2004.)

REFERENCES

- Aira, A. (2012). Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä Studies in Humanities 176. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Retrieved 12.8.2016 from <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>
- Bellinger, A. & Ford, D. (2016). *Practice Placement in Social Work. Innovative approaches for effective teaching and learning*. Bristol: Policy Press.
- Borden, L.M. & Perkins, D.F. (1999). *Assessing Your Collaboration: A Self-Evaluation Tool*. *Journal of Extension* 37(2). Retrieved from <https://joe.org/joe/1999april/tt1.php>
- European Parliament (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. European Union. Retrieved 17.10.2016 from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training. Retrieved 15.10.2016 from <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>.
- Fook, J. (2002). *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage.
- Gajda, R. (2004). *Utilizing Collaboration Theory to Evaluate Strategic Alliances*. *American Journal of Evaluation*. 25(1), 65-77. Retrieved 17.10.2016 <http://aje.sagepub.com/content/25/1/65.full.pdf+html>
- Hakkarainen, K, Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2007). *Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives*. United Kingdom: Emerald.
- Healy, K. (2000). *Social Work Practices. Contemporary Perspectives on Change*. London: Sage Publications.
- Hekkala, M. & Moilanen, M. (2016). *Homeless Cookies – Development Project of a Wellbeing Improvement Model*. Diaconia University of Applied Sciences. Retrieved from <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201604285320>
- Helminen, J. (2016). *Kohti työelämälähtöistä pedagogiikkaa yhteistyössä sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa*. In J. Helminen (toim.) *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa*. *Diak Työelämä* 3. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–37. Retrieved from <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/Sivut/Diak-Työelämä.aspx>.
- Hinkka, T., Juvonen, T., Kangas, S., Mustonen, T., Saurama, E., Tapola-Tuohikumpu, S. & Yliruka, L. (eds.) (2009). *Praxis Sosiaalityön käytännön opetus ja oppimisen tutkimus*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro 21.
- Hogue, T. (1993). *Community-based collaboration: Community wellness multiplied*. Oregon Center for Community Leadership: Oregon State University.
- Hussein, M. (2015). *Assessing the Qutomo project pilot group using the handbook: Towards a Culture and Gender Sensitive Integration Path: A Handbook for Integration Service Providers*. Diaconia University of Applied Sciences, Degree Programme in Social Services. Retrieved from <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015112617977>

- Hyväri, S. & Nylund, M. (2010). Yhteisöllisiä työmenetelmiä syrjäytymisen voittamisessa. In T. Laine, S. Hyväri & P. Vuokila-Oikkonen (eds.) *Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla*. (p. 29–47). Helsinki: Tammi,
- Jones, M. (2016). Supervision, Learning and Transformative Practices. In I. Gould & M. Baldwin, Mark (eds.) *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*. Aldershot: Ashgate, 11–22.
- Kinnunen, Liisa (2014). Using Cooperation Forums in Developing a Culture and Gender Sensitive Integration Path: A Product Thesis with Qutomo. Diaconia University of Applied Sciences, Degree Programme in Social Services. Retrieved from <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014112416499>
- L932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Retrieved from <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Lester, S. & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education* 35(3), 561–575. Retrieved from <http://eprints.mdx.ac.uk/5627/1/slccwbl.pdf>
- Ministry of Education (2009). Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015. Retrieved from <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf?lang=fi>
- Mönkkönen, K. (2002). Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Nylund, M. (2011) Kiireetön kohtaamispaikka – setlementtitoimintaa paikallistasolla. In A. Holopainen (ed.) *Järjestötyötä oppimassa ja kehittämässä. Korkeakouluhenkilöstö työelämäjaksoilla*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 109–120. Retrieved from <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak-jarjestotyota-kehittamassa-2011.pdf>
- Nylund, M. (2015). Monikulttuurisessa järjestötyössä tarvitaan empatiaa, herkkyyttä ja kohtaamistaitoja. Haaga-Helia. Retrieved from <http://www.internationalinnovation.fi/monikulttuurinen-tyoyhteiso/>
- Nylund, M., Sakilayan-Latvala, M., & Sjöholm, J. (2013). Participative Action Research Approach and Qutomo Project: Towards a Culture and Gender Sensitive Integration Path for Immigrants. ECSWR2013, the 3rd European Conference for Social Work Research, Jyväskylä, Finland. Saatavilla 17.10.2016 <http://www.eswra.org/conference/2013/Book%20of%20Abstracts%20Jyvaskyla%202013.pdf>
- Päällysaho, K. (2015). Vieraskielisen sosiaalialan opiskelijan harjoittelumahdollisuuksien parantaminen - kieltä ja työelämätaitoja oppimassa. Haaga-Helia. Retrieved from <http://www.internationalinnovation.fi/monikulttuurinen-tyoyhteiso/>
- Raelin, J. A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace* (2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sakilayan-Latvala, M., Nylund, M. & Salleh-Hoddin, A. (2015). Social work and integration of migrants: mainstreaming Qutomo project's culture and gender sensitive integration model. ECSWR2015, the 5th European Conference for Social Work Research, Ljubljana, Slovenia. Retrieved from http://www.eswra.org/documents/ECSWR2015_book.pdf

- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education* 46 (2), 147–166.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2009). A Social Theory of Learning. In Knud Illeris (ed.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London & New York: Routledge, 209–218.

KOKEMUKSIA TYÖELÄMÄ- JA HANKEYHTEISTYÖSTÄ

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulussa on tehty ja kehitetty pitkäjänteisesti työelämäyhteistyötä koulutuksen, kehittämisen ja tutkimuksen rajapinnoissa sekä konteksteissa. Tavoitteena ovat monipuoliset, synergoivat, tulevaisuuteen vahvasti katsovat ja innovatiiviset yhteistyöprosessit. Diak on luonut valtakunnalliseen rakenteeseensa aluekoordinaatiojärjestelmän, joka mahdollistaa samanaikaisesti paikallisen, maakunnallisen sekä valtakunnallisen kehittämissyhteistyön. Vahvat yhteistyöverkostot korkeakoulujen, järjestöjen, hankkeiden sekä yritys- ja työelämäkumppaneiden kanssa mahdollistavat rikastavan ja tuloksellisen yhdessä kehittämisen ja kehittymisen.

Koulutuksen, työelämän ja hankkeiden yhteistyöprosessit voivat olla ohjauksen näkökulmasta haastavia ja kehittämistyötä on tehtävä edelleen. Tavoitteena on, että palveluaan yhä paremmin oppimista, joka tuottaa entistä vahvempia ja monipuolisempia työelämävalmiuksia sekä osaamista työelämään. Opiskelijat saavat mahdollisuuden kehittää osaamistaan aidoissa oppimisympäristöissä, ja työelämä saa kehittämisresursseja. Koulutukselle tämä on oivallinen mahdollisuus pedagogiseen kehittämiseen.

Seuraava esimerkki kuvaa yhtä koulutuksen, työelämän ja hankkeiden yhteistyöprosessia. Ohjauksen näkökulmasta toimintaa kehitetään palvelumaan yhä selkeämmin ja tuloksekkaammin työelämää, opiskelijoita sekä koko koulutuksen kehittämistä.

E-osaamisen opintojaksolla perehdytään verkkoympäristössä toimimisen ja sähköisen viestinnän kehittämisen periaatteisiin. Opiskelijat laativat kyseisellä opintojaksolla tiimityönä teemaan liittyvät tavoitteet, työskentelysuunnitelman ja kehittämistehtävän liittyen sähköisiin palveluihin ja osaamiseen sosiaali-, terveys- ja kirkonalalla. Kyseinen opintojakso on oiva

mahdollisuus kokeilla ja innovoida uutta, ja opiskelijat ovat tarttuneet tähän tilaisuuteen. Suunnittelujen, testaamisten ja kehittämistöiden tuloksena on syntynyt uusia palveluja ja tuotteita sosiaaliseen mediaan sekä käytännön sosiaalityön kentälle – unohtamatta sovelluskehittämistä verkkoon ja eri laitteille. Näissä kehittämistehtävissä työelämä, hankkeet ja paikallisyhteisöt ovat olleet vahvasti mukana.

Diakilla on ollut monipuolista työelämäyhteistyötä ja hankepohjaisella rahoituksella toteutettuja projekteja koko toimintansa ajan. Myös opintojen ja hanketoiminnan yhdistämisestä on kertynyt kokemusta, ja siihen kiinnitetään jatkossa yhä enemmän huomiota. Meillä on kuitenkin edelleen myös kehittämistä; synergiaetuja saisi enemmän sisällöistä, menetelmistä sekä innovaatioista. OPS2015 tarjoaa hyvän mahdollisuuden vastata tähän kehittämishaasteeseen: opetussuunnitelmaan on sisällytetty OSKE-opintopaksoja, joiden nimellinen ja julkilauseutu tarkoitus on työelämäyhteistyön ja hanketoiminnan opinnollistaminen.

Osallistava kehittäminen – opiskelijoiden ja ohjaajien roolit

OSKE-opintopaksojen ja opinnäytetyöprosessin aikana opiskelijoita kannustetaan aiempaa rohkeammin lähtemään mukaan ja osallistumaan työelämän kehittämishankkeisiin sekä kehittämään uutta kokeilemisen periaatteella. Diakin opetussuunnitelma tarjoaa OSKE-toiminnan myötä opiskelijoille mahdollisuuden rakentaa opinnäytetyötä osasuorituksista. Opiskelijat pääsevät mukaan nopeastikin eteen tulleisiin erilaisiin hanketehtäviin. Tehtävät voivat olla hankkeen ideointia, suunnittelua, toteutusta tai arviointia ja hankkeen myötä esiin nousseiden teemojen jatkokehittämistä. Opiskelijat suunnittelevat opinnäytetöitä ja erilaisia kehittämistehtäviä yhdessä työelämän ja opettajaohjaajien kanssa hyödyntäen aiempaa kehittämis- ja tutkimustietoa. Kehittämis- ja kokeiluhankkeissa voidaan lähteä liikkeelle myös testaus ja toiminta edellä, jolloin kehittävän arvioinnin mittarit suunnitellaan ennen toimintaa; toiminnasta kerätään tietoa tukemaan, ohjaamaan sekä suuntaamaan toimenpiteitä. Kokeilut ja pilotoinnit voidaan toteuttaa useita kertoja, ja ne voidaan yhdistää osaksi isompaa kokonaisuutta (ks. Alanko 2016).

Osallistava kehittäminen palvelee työelämän muuttuvia tarpeita mutta antaa myös opiskelijoille kokemusta, uutta tietoa sekä vahvistaa heidän osaamistaan. Tuotokset, joita opiskelijat kehittämishankkeissa tekevät, ovat mahdollisesti osa heidän opinnäytetyötään. Uutta kehitettäessä toimintaan kuuluu epävarmuuden tunne, sen sietäminen sekä mahdolliset epäonnis-

tumiset. Ammatillisia valmiuksia kartutettaessa nämä ovat merkittäviä kokemuksia; ne antavat arvokasta tietoa itsestä kehittäjänä ja kehittäjäyhteisön jäsenenä.

Osallistavan kehittämisen prosessia ohjaavan opettajan näkökulmasta tarkasteltuna monipuolinen ja laava opinnäytetyöprosessi sekä erilaiset kehittämistehtävät tuovat työhön mielenkiintoa, mutta myös haastavat ohjaajaa innovoimaan uutta yhdessä opiskelijoiden ja työelämän kanssa. Ohjaajan tehtävänä on innostaa opiskelijoita kokeilemaan ja auttaa heitä aihealueiden rajaamisessa. Vaarana on, että kehittämisprosessit laajenevat liikaa suhteessa muihin opintoihin ja opiskelijan etenemiseen opintopölyllä. Parhaimmillaan ohjausprosessit ovat joustavia, ja vuorovaikutuksessa hyödynnetään tilanteeseen sopivia digitaalisia sovelluksia. Opinnäytetyön ohjaus toteutuu live- ja etätapaamisissa sekä sähköisen oppimisympäristön kautta. Käytössä ovat sähköiset viestintäsovellukset, kuten Adobe Connect, FaceTime tai Skype.

Opinnäytetyön osien ja koko prosessin ohjaajalle monipuolinen verkko-ohjaus tarkoittaa valmiutta laajentaa ohjauskäytäntöjä, ottaa käyttöön uusia välineitä ja sovelluksia sekä mahdollisesti siirtymistä pois omalta mukavuusalueelta. Ohjaaja, opiskelija ja työelämän yhteistyökumppanit voivat kohdata samat haasteet ja oppia rinnakkain uudentlaisista kehittämisfoorumeista, -välineistä ja toimintamalleista, mistä seuraavat tapauskuvaukset toimivat esimerkkeinä.

Tapauskuvaus: Monikulttuurinen kehittämisprosessi Katriinan sairaalassa

Diakin ja Vantaan kaupungin yhteistyö on varsin laajaa. Tässä keskitytään kuitenkin vain yhteen projektiin, Diakin ja Katriinan sairaalan yhteistyöhön. Tätä yhteistyötä tarkastellaan tässä vain yhdestä näkökulmasta: opettajien kokemuksina. Laajemmin prosessia esitellään tämän julkaisun toisessa artikkelissa (Alavaikko, Katisko, Riihimäki ja Sukula-Ruusunen).

Yhteistyön lähtökohdat olivat Diakin kiinnostuksessa monikulttuurisuusksymyksiä kohtaan sekä Vantaan kaupungin strategisessa intressissä maahanmuuttajataustaisten rekrytoimiseen. Katriinan sairaalassa toteutetut käytännön toimenpiteet suunniteltiin luonnollisesti yhteistyössä työyhteisön edustajan (ylihoitaja Maritta Korkiamäki) kanssa. Keväällä 2015 tehtyjen haastatteluiden perusteella toteutui vuotta myöhemmin kolme työyhteisön kehittämiseen kohdistuvaa työpajaa Katriinan sairaalassa. Diakin opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat työpajat opettajien ohjauksessa.

(ks. tarkemmin Alavaikko ym. tässä julkaisussa.) Samat opiskelijat esittelivät työpajojensa tuloksia postereina Terveyssoseaalityön valtakunnallisilla päivillä syksyllä 2016.

Opettajan kokemusten kannalta prosessi tiivistyy juuri työpajojen toteuttamiseen ja niistä raportointiin postereina. Kummassakin tapauksessa opiskelijat toimivat hyvin itsenäisesti.

Kolmeen toteutuneeseen työpajaan osallistuivat lähtökohtaisesti aina samat työntekijät. Osallistujia oli työvuoroista riippuen 17–25. Kullakin työpajalla oli vastuullinen opiskelijaryhmä, joka lehtoreiden kanssa suunnittelei työpajan ja toteutti sen itsenäisesti. Valmisteluita oli siis tehty yhdessä: opiskelijat olivat laatineet kirjallisen suunnitelman työpajan toteuttamisesta ja saaneet siitä palautetta opettajatiimin jäseniltä. Työpajoja oli valmisteltu opettajien kanssa kasvokkain. Kaksi opettajaa oli myös paikalla ensimmäisessä työpajassa.

Roolimme oli tarkoitus olla kuitenkin pikemminkin tarkkaileva. Vastuu työpajan toteutuksesta oli opiskelijoilla. Opettajan kannalta tilannetta leimasi jonkinlainen avuttomuus tai epävarmuus: valmisteluita oli tehty, mutta nyt tilanne oli opiskelijoiden vastuulla. Olisi ollut huomattavasti helpompaa ohjata itse tilanne läpi kuin jättää se opiskelijoiden vastuulle. Myös opiskelijoiden valmistautuminen oli ohjauksesta huolimatta ollut hiukan heiveröistä: he kertoivat kevään olleen kiireinen ja valmistautumisen jääneen kaikesta huolimatta vajaaksi. Opiskelijat myös saapuivat paikalle vasta juuri ennen työpajan alkua. Oma, orastava hermostuneisuus tuli tällaisessa tilanteessa siirtää syrjään ja valaa opiskelijoihin luottamusta omiin kykyihinsä ja tilanteen onnistuneeseen läpiviemiseen. Myös mahdollisuus reflektioon oli tärkeä. Opiskelijoiden kanssa käytiin lyhyt reflektio heti työpajan päätyttyä. Reflektiivinen dialogi ei rajoittunut palautekeskusteluun, vaan se on jatkunut myös keskustelun jälkeen.

Diakin opetussuunnitelman (OPS2015) ja Tutkivan ja kehittävän tutkimisen käytäntöjen mukaan (Alavaikko & Suikkala 2016) opiskelijoilla on mahdollisuus julkaista opinnäytetyönsä osasuorituksina. Kaikki kolme opiskelijaryhmää laativat julkaistavan posterin. Kukin ryhmä sai määrittää posterin keskeisen sanoman itse. Esittelyfoorumina toimi Terveyssoseaalityön valtakunnalliset päivät syksyllä 2016.

Liittyen posterin valmisteluun tapasimme kunkin ryhmän vähintään yhden kerran. Kävimme läpi posterin laatimisen ja esittelyn perusasioita. Opiskelijoilla oli mukanaan perushahmotus omasta posteristaan, ja kommentoimme sitä. Näiden tapaamisten perusteella opiskelijat laativat ja painattivat posterinsa. Kaikki opiskelijat osallistuivat niiden esittelyyn.

Sekä työpajojen että postereiden valmistelussa haasteet eivät opettajan kannalta liittyneet niinkään sisältöön: opiskelijat kykenivät valmistelemaan ja toteuttamaan työpajat ja posterit lehtoreiden ohjauksessa itsenäisesti. Haasteet liittyivät erilaisiin rooleihin: oli välillä epävarmaa, olivatko opiskelijat sisäistäneet itsenäisen ja autonomisen asemansa työpajojen valmistelussa. Lehtoreiden tai muiden Diakin työntekijöiden suorittaessa valmistelut ja toteutuksen asetelma on selvä: työryhmä vastaa laadusta paitsi yhteistyökumppanille, myös toisilleen sekä työnantajalleen. Näin on myös silloin, kun opiskelijoille annetaan vastuuta suunnittelusta ja toteutuksesta. He ovat työryhmän jäseniä ja kantavat oman vastuunsa siitä, että opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet saavutetaan ja prosessi viedään huolellisesti läpi. Vastuu ei kuitenkaan jakaudu tasaisesti: opiskelijat ovat vastuussa opiskelijoina, eivät työntekijöinä. Kyse on lehtorin kannalta muustakin kuin henkilökohtaisesta ammattitilanteesta ja mahdollisen epäonnistumisen aiheuttamasta nolosta tilanteesta ja jopa häpeästä. Kyse on vastuusta koulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta, vastuusta työtovereille, työnantajalle, asiakkaalle ja tietysti yhteistyökumppanille. Mikäli kyseessä on palvelu, josta yhteistyökumppani maksaa, on laatu entistä tärkeämpi.

Jälkikäteen vastuun ja itsenäisyyden teemat olisi tässäkin tapauksessa tullut ottaa selkeämmin esiin prosessin alussa: kun opiskelijat valmistelevat esimerkiksi työpajoja itsenäisesti, kenen vastuulla lopulta on prosessin onnistuminen? Mitkä ovat opiskelijoiden ja lehtoreiden roolit? Millä resursseilla työtä tehdään? Asetelma tulisi esittää sekä työryhmässä (lehtorit, opiskelijat, yhteistyökumppanit) että laajemmin työyhteisössä (esim. Diak).

Yhteistä kehittämistä elämänlaadun mittaamisen parissa Kainuussa

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on aktiivinen toimija erilaisissa hyvinvoinnin kansainvälisissä ja kansallisissa tutkimushankkeissa. THL:llä ja Diakilla on pitkä historia erilaisista yhteistyöprosesseista. Viime vuosina Diak ja THL ovat tehneet yhteistyötä muun muassa ASCOT- (Adult Social Care Outcomes Toolkit) elämänlaadun aineistojen ja mittariston tiimoilta, jotka on alun perin kehitetty Kentin yliopistossa Iso-Britanniassa. Kainuun sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymä on ollut useiden vuosien ajan kiinnostunut eri asiakasryhmien elämänlaadun mittaamisesta. Mittaristoa on hyödynnetty esimerkiksi kehitysvammaisten parissa tehtävässä työssä, kun Kajaanin sosionomiopiskelijat testasivat opinnäytetyöprosessin aikana

elämänlaatuvaikutusten arviointiin suunnitellun mittarin soveltuvuutta kehitysvammaisten asumispalveluissa ja tuottivat näin arvokasta tietoa koko yhteistyöverkostolle ja laajemmin julkaistun artikkelin kautta (Ks. Kokkonen, Oikarainen & Kettunen 2016).

Viimeisimpänä ASCOT-vaikuttavuusmittaria on suunniteltu pilotoitavan vanhustyössä. Samaan aikaan THL:n johdolla, osana kansainvälistä hanketta, tutkitaan Kainuussa ikääntyneiden elämänlaatua ja vanhuspalvelujen kustannuksia, vaikuttavuutta ja kustannusvaikuttavuutta. Yksi Diakin Kajaanin sosionomiryhmän opiskelijatiimi on edellä mainitussa pilotoitetyössä mukana tekemässä opinnäytetyötä. Opiskelijat Virva Heikura ja Jaana Oikarinen pilotoivat ASCOT-mittaristoa Kainuun sotien vanhuspalveluissa ja pohtivat vaikuttavuuden arviointia. Tavoitteena on tarkastella 1) kotihoidon asiakkaiden, 2) omaishoidon piirissä olevien asiakkaiden, sekä 3) perhehoidossa olevien asiakkaiden elämänlaatua sekä 4) pohtia mahdollisuutta vertailla ryhmien elämänlaatua. Opiskelijoiden tukena pilotoinnissa on moniammatillinen tiimi. Työelämäohjaajana toimii Kainuun sotien erikoissuunnittelija Marja-Liisa Ruokolainen, asiantuntijanaohjaajana Diakilta on mukana aluekoordinaattori Aija Kettunen ja opinnäytetyöohjaajina lehtorit Elina Pekonen sekä Seija Utriainen. THL:n tutkimusprofessori Ismo Linnosmaa toimii taustalla informoiden tutkimushankkeen tulevista suuntaviivoista ja tuottaen tuoretta tietoa opiskelijoiden käyttöön.

Kehittämistyössä opiskelijoilta vaaditaan aktiivista roolia ja innovatiivista otetta testata ja kokeilla uusia asioita asiakkaiden parissa. Opiskelijat ovat olleet mukana yhteisissä suunnittelupalaverissa kasvokkain ja sähköisten sovellusten kautta. Näin he ovat saaneet pohjatietoa ja ohjausta suunnitelman muodostamista varten. Suunnitteluvaiheen jälkeen opiskelijat (henkilökohtainen tiedonanto 5.6.2016) ovat todenneet, että kehittämistyö on mielenkiintoista mutta samalla vierasta ja uutta. Päästäkseen kehittämistyöhön sisälle opiskelijoilta vaaditaan syvällistä perehtymistä elämänlaadun ja vanhuspalvelujen vaikuttavuuden mittaamiseen sekä ilmiön taustalla oleviin asioihin. Tällä tarkoitetaan käytännössä teoriakirjoihin ja kansainvälisiin sekä kansallisiin tutkimuksiin ja aineistoihin perehtymistä ja niiden pohjalta tehtävää kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Opiskelijoiden tukena prosessissa on edellä kuvattu ohjaustiimi, jonka laajuuden opiskelijat ovat kokeneet hyvänä mutta myös hämmentävänä seikkana. Muutaman työelämäohjaajan sijasta heidän tukenaan on laajempi moniammatillinen tiimi. Opiskelijoilta tämä on vaatinut oman roolin määrittelyä ja rajojen asettamista työskentelylle. Tähän asti kuljetun prosessin opiskelijat ovat kokeneet haastavan innovoivaksi. He myös odottavat kovasti ASCOT-koulutustilai-

suuksia, joita on suunniteltu Kainuussa toteutettaviksi lähitulevaisuudessa. Näiden tilaisuuksien kautta opiskelijoiden osaaminen kehittämissilmästä syvenee ja he pääsevät omassa opinnäytetyöprosessissaan eteenpäin.

Opinnäytetyön ohjaajana prosessissa on saanut kuunnella herkällä korvalla niin ohjaustiimiä kuin opiskelijoita, jotta opinnäytetyöprosessi pysyy koossa työmäärän ja opintojaksojen suhteen huomioiden kuitenkin samalla kehittämistyön tavoitteet ja vaatimukset sekä ohjattavien kehitystarpeet ja itseohjautuvuuden. Ohjaustiimi on laaja ja ohjausprosessi monitahoinen, koska kehittämistyöllä on yhteys myös kansainväliseen tutkimushankkeeseen. Myös paikalliset näkökulmat on huomioitava. Suomessa varsin uusi menetelmä ja mittaristo sisältää uutuudenviehätystä ja innostaa opettajaa.

Luottamus opiskelijoihin on tärkeää. Tiukoissa hetkissä tulee olla valmis hyppäämään kannustajan rooliin, jotta mahdollisten haasteiden yli päästään (esim. Hakala 2008). Ohjaajalta vaaditaan tällöin kärsivällisyyttä ja herkkyyttä havaita eri näkökulmat ja ohjata prosessia eteenpäin. Yhteiset keskusteluhetket selkeyttävät epäselviä kohtia ja lisäävät luottamusta sekä antavat uskoa ja voimaa yhteiselle tekemiselle. Pidämme aktiivisesti yhteisiä ohjauskeskusteluita kasvotusten ja eri sähköisiä foorumeja hyödyntäen opiskelijatiimin kanssa ja laajemman opiskelijaryhmän kanssa. Myönteinen ilmapiiri antaa pohjan ohjaukselle, ja opiskelijoilla tulee olla kynnyksetön olo kysyä ja saada vastauksia virallisten ohjausseminaarien ulkopuolella. Kehittämistyö Kainuussa ja sitä kautta koko ohjausprosessi on vielä kesken, mutta reflektointia oman toiminnan kehittämiseksi tehdään kaiken aikaa ja toimintaa parannetaan, kun kehittämiskohtia havaitaan.

Opettajan ja opiskelijan polku osallistavaan kehittämiseen ja kehittämishankkeisiin

Kehittämiseen ja innovointiin liittyviä yhteistyökutsuja, kehittämistoi-veita ja -tarpeita saadaan ammattikorkeakouluihin monelta eri suunnalta. Osa tulee opiskelijoiden ja opettajien työelämäyhteistyön kautta, ja ne voivat liittyä muun muassa koulutuksen eli opetus- ja toteutussuunnitel-mien kehittämiseen, uusien alalla tarvittavien työtapojen ja -menetelmi-
en kehittämiseen tai uusien yhteistyöverkostojen löytämiseen. Tällöin opis-
kelijan ja opettajan on joustavaa lähteä osallistavaan kehittämistoimintaan
mukaan. Osa kehittämistarpeista nousee valtakunnallisista sosiaali- ja terve-
ysalan linjauksista ja osa maakunnallisesta tai paikallisesta palvelu- sekä
työmuotojen kehittämisestä. Osa kehittämisteemoista liittyy siis kiinteästi
koulutusalaan ja lähelle opettajan työtä, jolloin löytyy suhteellisen helposti

kytkentöjä opiskelijoiden osallistamiseen ja ammatillisten valmiuksien kartuttamiseen.

Edellä todetun lisäksi moniammatillisten sekä toimialue- ja koulutusrajat ylittävien yhteistyöverkoston kautta löydetään uudentyypisiä ja omaa toimintakenttää laajempiakin kehittämisareenoja; yhtenä esimerkkinä mainittakoon eri yhteyksissä esiin nouseva ja keskusteltu digitalisaatio. Kuinka se voi palvella asiakasta ja palvelujentuottajia sosiaali- ja terveystieteiden alajaloilla sekä konteksteissa unohtamatta teknologia-alojen asiantuntijuutta ja kehittämispyrkimyksiä sekä palvelujen käyttäjiä, asiakkaita? Näissä yhteistyö- ja kehittämiskonteksteissa opiskelijoiden ja opettajien mukaan saattajina toimivat hankkeita suunnittelevat hankehakemuksia kirjoittavat, Diakin eri toimipisteissä toimivat alueelliset koordinaattorit.

Yhtenä esimerkkinä tällaisesta monialaisesta kehittämistoiminnasta on Etelä-Savossa vuosina 2016–2018 toteutuva DigiSote-hanke. Diak on ollut aktiivisesti mukana Etelä-Savon kehittämis- ja yhteistyöverkostoissa ja maakunnassa toimii muun muassa Hyvinvointialojen teknologiatyöryhmä. Siinä on mukana eri koulutusasteiden oppilaitoksia, kunnallisten ja yksityisten palveluntuottajien edustajia sekä teknologia-alan asiantuntijoita ja kehittäjiä. Digitalisaatio on ollut useamman vuoden yksi keskustelujen teemoista, ja sitä on lähestytty monista eri näkökulmista erilaisten sähköisten palvelujen käyttäjiä ja asiakkaita unohtamatta.

Se kuinka kehittämis- ja mahdollinen hanketeema tulee osaksi koulutusta ja opiskelua, on tilannekohtaista ja vaihtelevaa. DigiSoteen liittyvää ideointia, suunnittelua ja konkretisointia tehtiin henkilöstön kahvipöydissä sekä erilaisissa moniammatillisissa ja koulutusrajat ylittävissä yhteistyötapaamisissa. Etsittiin ja löydettiin yhteisiä käsitteitä, konkreettisia kehittämiskohtia sekä tavoiteltavia tuloksia. Oli siis aika tiedottaa laajemmin hankevalmisteluista sähköpostitse koko työyhteisöömme. Sähköposti toi nopeasti terveisiä, toiveita, kysymyksiä ja varmistettavia kohtia, joista oli hyvä kertoa edelleen Hyvinvointialojen teknologiatyöryhmälle sekä hankkeen valmistelutyöryhmälle. Tässä vaiheessa ideoita olisi voinut ja pitänyt kerätä myös opiskelijoilta sekä vielä laajemmin työelämän yhteistyökumppaneilta, mikä olisi voinut tapahtua sekä live-tapaamisissa että sähköisiä työkaluja käyttäen. Näin jälkikäteen arvioituna haasteena olivat mitä moninaisimmat samanaikaiset työtehtävät ja aikataulujen hektisyys.

Lehtoreiden ja yhteistyöverkostoissa olevien asiantuntijoiden yhteydenottojen myötä rakentui aiheesta kiinnostuneiden ryhmä, joka sai sähköpostitse tietoa hankevalmistelun etenemisestä sekä pyyntöjä kommentoida hankkeen tarvetta, lähtökohtia, tavoitteita, toimenpiteitä sekä tavoiteltavia

tuloksia. Myös pilotointeihin mukaan kysytyt ja tulleet yhteistyötahot löytyivät toimipisteen aktiivisten lehtoreiden ja heidän työelämäyhteisensä kautta. Tässäkin kohtaa on mahdollisuus käyttää opiskelijoiden työelämäverkostoja ja -tuntemusta siitä, mitä tullaan jatkossa kehittämään ja tekemään.

Kun hankehakemus on monien toimijoiden yhteistyönä saatu kokoon ja jätetty rahoittajalle, on aika tiedottaa henkilöstöä ja kehittämistoimiin mukaan ilmoittautuneita työelämäkumppaneita aikatauluista sekä seuraavista askelista. Tässä on myös vaihe, jossa opiskelijat olisivat voineet olla tiedonsaajina tai hankehakemustilanteesta tiedottajia. Rahoittajan pyydettyä hankehakemukseen joitakin tarkennuksia, kävivät nekin lehtoreiden nähtävillä ja mahdollisilla kommentteilla. Tässä vaiheessa alkaa muodostua käsitys siitä, ketkä ovat kiinnostuneita hanketehtävistä, jos rahoitus tullaan saamaan. DigiSote-hanke sai ESR-rahoituksen, hankkeen asiantuntijalehtorit on valittu ja he ovat aloittaneet kaksivuotisen kehittämis- ja hanketyörupeaman yhdessä eteläsavolaisten sosiaali- ja terveysalan kehittäjien ja toimijoiden sekä opiskelijoiden kanssa.

Kun DigiSote-hankkeen valmisteluprosessia tarkastellaan osallistavan kehittämisen eli Diakin OSKE-toiminnan ja opiskelijoiden osallisuuden näkökulmista, jää prosessiin vielä kehitettävää esimerkiksi opiskelijoiden osallistamiseksi hankeideointiin sekä tavoitteiden ja toimenpiteiden määrittelyyn. Monet hankeideat nousevat erilaisissa moniammatillisissa ja -toimijaisissa työryhmissä, joista usein myös hankevalmistelijat ja siihen tarvittavat resurssitkin löytyvät. Työryhmät rakentavat mahdollisuuksiensa mukaiset aikataulut, sopivat käytettävistä työvälineistä sekä valmistelun vastuista. Vaikka hankeidean syntyminen saattaa olla pitkälinenkin prosessi, voi varsinainen hankehakemuksen valmistelu sijoittua muutamien viikkojen ajalle. Yksi lisähaaste on myös se, että samoilla valmistelijoilla on usein työn alla useita hankehakemuksia ja niiden rahoitushakuihin jättöajankohdat osuvat samoille viikoille tai jopa päiville. Kehittämällä kokonaisvaltaisesti koulutuksen, työelämäyhteistyön sekä tutkimus- ja innovaatiotoiminnan prosesseja, voidaan saada aikaan uudentyyppisiä toimintamalleja ja voimavaroja, joissa opiskelijoilla on yhä vahvempi osallisuus ja monipuolisempia rooleja.

Yhteenveto

Diakin toimintakulttuuriin on kuulunut aina vahva työelämäyhteistyö, ja sitä on toteutettu mitä erilaisimmin tavoin, prosessein ja kumppanuuk-

sin. Yhteistyössä on kehitävä ja tulevaisuuteen vahvasti suuntaava ote, mikä on opiskelijoille erinomainen ammatillisten valmiuksien tarkastelun ja kehittämisen paikka. Osallistava kehittäminen -toimintamallin myötä vahvistetaan nimenomaan erilaisia osallistumismahdollisuuksia eli tapoja, foorumeita ja yhteistyöverkostoja. OSKE-toiminnassa hyödynnetään yhä enemmän digitalisaation, erilaisten sähköisten palvelujen sekä sosiaalisen median mukanaan tuomia mahdollisuuksia. Opiskelijoilla on monipuolista työelämäkokemusta sekä asiantuntemusta, joiden sisällyttäminen koulutuksen toteutukseen motivoi opiskelijatovereita, kouluttajia ja työyhteisöjä uudentyypisiin osallistaviin kehittämistoimiin.

LÄHTEET

- Alanko, I. (2016). Kokeileva Suomi. Saatavilla 14.5.2016 <http://www.slideshare.net/THLfi/kokeileva-suomiira-alanko>
- Hakala, J. (15.5.2008). Onnistuneen opinnäytetyön tunnusmerkit. [Luento Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö ja sen ohjaus -seminaarissa] Helsinki: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Kokkonen, A., Oikarinen, T. & Kettunen, A. (2016). Helppolukuisen kyselyn toimivuus kehitysvammaisten asumispalvelujen elämänlaatuvaikutusten mittaamisessa. Teoksessa A. Kettunen, P. Vuokila-Oikonen & A. Määttä (toim.), *Hyvinvointipalvelut toimiviksi* (s. 129–145). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-268-4>

Tuomo Lyhty, Maija-Leena Nyyssönen & Seija Utriainen

TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN SOSIONOMIKOULUTUS KAINUUSSA – KOKEMUKSIA ETÄKAMPUKSELLA TOTEUTETUSTA SOSIONOMIKOULUTUKSESTA

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoululla (Diak) on valtakunnallinen koulutusvastuu. Diakin Pieksämäen toimipisteen erityistehtävänä on koulutuksen järjestäminen ja aluevaikutustyö Itä-Suomessa. Se on edellyttänyt uusia pedagogisia ratkaisuja, joissa on lähdetty ulos omalta kampukselta. Tämän kehittämistyön osana toteutettiin Kajaanissa vuosina 2013–2016 sosionomikoulutus. Koulutuksen suunnittelua varten saatiin Kainuun ELY-keskukselta vuoden mittainen projektirahoitus. Projektin aikana kehitettiin työelämälähtöinen pedagoginen toimintamalli. Sen tavoitteena oli kytkeä työelämä mahdollisimman tiiviisti mukaan koulutuksen toteuttamiseen.

Artikkelissa esitellään aluksi koulutuksen idean syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Artikkelin toisessa luvussa esitellään ja arvioidaan pedagogista koulutusmallia, johon niveltäi vahva työelämäyhteistyö. Lisäksi kuvataan useita esimerkkejä koulutuksen aikana tehdyistä työelämälähtöisistä innovatiivisista oppimistehtävien toteutuksista. Oppimistehtävät suunniteltiin ja toteutettiin sekä Kainuun sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymän että alan yksityisten toimijoiden kanssa. Artikkelissa pyritään tuomaan lisäksi esille erilaisia etäkampustoteutuksen aiheuttamia haasteita ja selviytymiskeinoja.

Näin Kajaanin sosionomikoulutus syntyi

Kajaanin koulutuksen ensimmäiset askeleet on otettu Kajaanin ammattikorkeakoulun (Kamk) rehtorin Turo Kilpeläisen ja Diakin silloisen pitkäaikaisen rehtorin Jorma Niemelän tapaamisessa vuonna 2010. Kilpeläi-

sen pyynnön pohjana oli jo silloin olemassa ollut sosiaalialan korkea-asteen ammattilaisten paheneva vaje Kainuussa (Jorma Niemelä, henkilökohtainen tiedonanto 4.5.2016).

Diak valikoitui yhteistyökumppaniksi valtakunnallisena toimijana ja etäkampustyön kehittäjänä. Rehtorit tapasivat Helsingissä, ja he kirjoittivat jo tässä tapaamisessa aiesopimuksen, josta alkoi aktiivinen työskentely koulutuksen käytännön toteutumisen yksityiskohtien hiomiseksi. Sosionomikoulutuksen käynnistäminen Kajaanissa sopi erinomaisesti Diakin valtakunnalliseen missioon. Diakissa nähtiin myös digitalisaation huikeat mahdollisuudet osana tulevaisuuden korkeakoulutoimintaa (Jorma Niemelä, henkilökohtainen tiedonanto 4.5.2016).

Koulutuksen suunnittelua varten saatiin Kainuun ELY-keskukselta vuoden kestänyt projektirahoitus ”Toimintamalli ja rakenne sosionomikoulutukselle Kainuussa” -hankkeelle ajalle 5/2012–4/2013. Hanketta hallinnoi Kamk ja siinä oli Diakin lisäksi mukana Kainuun sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymä (Kainuun Sote). Projektin tavoitteena oli luoda Kajaanissa toteutettavalle sosionomikoulutukselle työelämälähtöinen malli, jossa määritellään koulutus, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan strategiset perusteet sekä luodaan niin opetussuunnitelma- kuin toteuttamissuunnitelmatasoiset työelämälähtöiset käytänteet.

Luotu malli esitellään myöhemmin tässä artikkelissa. Hankkeessa rakennettiin edellisessä kappaleessa kuvatut asiat sekä luotiin työelämäyhteyksiä Kainuun Soten lisäksi useisiin yksityisiin palvelutuottajiin. Tärkeänä osana syntyivät myös toimintakäytänteet tarvittavien tukipalveluiden toteuttamiseksi kahden ammattikorkeakoulun yhteistyönä.

Vähitellen puitteet koulutuksen toteuttamiselle Kajaanissa alkoivat olla kunnossa. Syksyllä 2012 valtakunnallisessa yhteishaussa olleen sosionomikoulutuksen ennakkomarkkinoinnissa ja hakijoiden rekrytoinnissa hyödynnettiin onnistuneesti paikallisia sosiaali- ja terveystalouden yhteistyöverkostoja sekä alueen paikallislehdistöä ja -radioita.

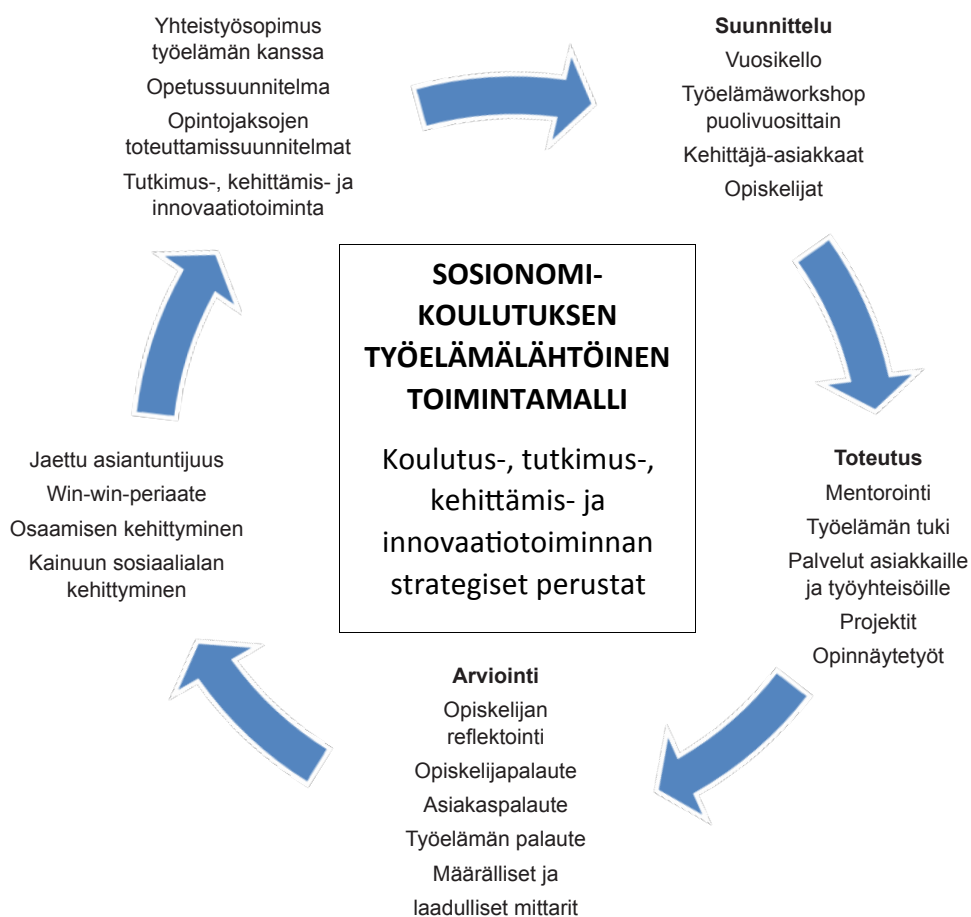
Kajaanin sosionomikoulutus herättikin suuresti kiinnostusta pääasiassa kainuulaisissa hakijoissa. Useimmat hakijat kertoivat harkinneensa pitkään sosionomikoulutukseen hakeutumista, mutta lähimmät koulutuspaikat olivat kaukana. Opiskelu ei siten olisi monellekaan ollut mahdollista pitkien välimatkojen ja opintojen päivätoteutusten takia. Lähtökohdat koulutuksen suunnittelulle ja toteutukselle olivat siis erinomaiset – sekä alueen työelämän että hakijoiden näkökulmasta sosionomikoulutukselle oli selkeä tilaus. Syksyn 2012 yhteishaun tulos osoitti todeksi sosionomikoulutuksen suuren tarpeen Kainuussa. Ensisijaisia hakijoita 20 aloituspaikkaan oli 172, ja kaikkiaan hakijoita oli 258. Näin ollen hakukertoimet eli hakijamäärä

yhtä aloituspaikkaa kohti olivat 8,6 (ensisijaiset hakijat) ja 12,9 (kaikki hakijat). Ryhmään valittiin 25 opiskelijaa.

Alusta alkaen yhteistyö alueen eri toimijoiden välillä oli sujuvaa. Jo suunnitteluvaiheessa työelämätahojen toiveita ja odotuksia yhteistyölle kartoitettiin ja huomioitiin. Muutamia keskeisiä työelämälähtöisiä toteutuksia esitellään tässä artikkelissa.

Sosionomikoulutuksen työelämälähtöinen toimintamalli Kajaanin etäkampuksella

Kajaanin sosionomikoulutuksen toteuttamista varten luotiin toimintamalli, joka kuvataan tiivistettynä kuviossa 1.



KUVIO 1. Sosionomikoulutuksen työelämälähtöinen toimintamalli (Kempainen, Lyhty, Rotinen & Ruokolainen, 2013).

Toimintamallin toteutuksen pohjana oli Diakin opetussuunnitelma (OPS2010) ja sitä täsmentävät opintokokonaisuuksien toteutussuunnitelmat. Toteutussuunnitelmatasolla muokkausta lähdettiin tekemään aiempaa työelämälähtoisempään suuntaan erityisesti oppimistehtävien osalta. Lähtökohtana oli siis rakentaa työelämälähtöinen opiskelupolku aitojen asiakkaiden ja kohderyhmien kanssa tinkimättä silti koulutuksen tavoitteista. Tavoitteena oli myös kutsua opintojen eri vaiheissa työelämän asiantuntijoita luennoimaan.

Kunkin lukukauden suunnittelua varten järjestettiin iltapäivän mittaiset workshopit, joihin kutsuttiin seuraavan lukukauden opiskeluisältöjä vastaavien osaamisalueiden työelämäedustajia keskustelemaan heidän toiveistaan ja ajatuksistaan liittyen opetussisältöihin ja -menetelmiin. Workshopit toteutettiin Kainuun Soten ja Diakin yhteisvoimin. Osallistuminen oli aktiivista, ja nämä workshoppeissa syntyneet ideat ja yhteistyösuhteet toimivat opiskelijaryhmän koulutuksen toteutuksen erinomaisina suuntaviitteinä. Mukaan pyrittiin saamaan myös kehittäjäasiakkaita (kokemusasiantuntijoita), mutta tämä onnistui valitettavasti vain pari kertaa.

Opiskelijoille valittiin ennen koulutuksen alkua kuusi mentoria Kainuun alueella työskentelevistä sosionomeista. Heidät esiteltiin ryhmälle jo heti ensimmäisellä lähijaksolla. Opiskelijat ja mentorit tapasivat 5–6 hengen pienryhminä vaihtelevasti 1–3 kertaa lukukaudessa. Mentorointi toimi opiskelijoiden mielestä pääasiassa mainiosti, ja se tuki opiskelijoiden ammatillista kasvua. Joidenkin mentoreiden aikataulut ja työkiireet heikensivät heidän sitoutumistaan prosessiin, ja muutaman opiskelijan kohdalla motivaatio ei täysin riittänyt. Seuraavassa ryhmässä tähän tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Työelämäkumppaneiden hankkiminen hoidettiin keskitetysti Kainuun Soten kautta. Lyhyt- ja pidempiaikaisia työelämätahoja saatiin monipuolisesti mukaan sekä Kainuun Soten toimipisteistä että yksityiseltä sektorilta ympäri maakuntaa; tarjonta oli joskus jopa suurempaa kuin kysyntä. Asiakkaina oppimistilanteissa oli sekä ryhmiä että yksilöitä, ja toimivimmat työelämälähtöiset tehtävätoteutukset päätyivät jopa mediaan useampia kertoja. Ideana toteutuksissa oli, että ne palvelivat aina asiakkaita ja työyhteisöjä. Toiminnan koettiin tuoneen mukavaa vaihtelua asiakkaiden arkeen ja myös helpotusta työntekijän arkeen. Opiskelijoilta tuli positiivista palautetta mahdollisuuksista tehdä tehtäviä aidoissa toimintaympäristöissä aitojen asiakkaiden kanssa. Useiden tehtävien suorittaminen suoraan työelämässä mahdollisti myös sieltä saatavan tuen oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun. Uutena avauksena asiakkaita palvelevaa moniammatillista yhteistyötä tehtiin myös Kamk:n sairaanhoitajaopiskelijoiden kanssa. Tätä yhteistyötä avataan myöhemmin tässä artikkelissa.

Harjoittelupaikkoja järjestyi hyvin eri puolilta maakuntaa, ja myös yksityisen ja kolmannen sektorin paikkoja sekä projekteja hyödynnettiin monipuolisesti. On syytä nostaa esille Kainuun Soten vastaantulo harjoitteluohjauskorvauksissa – Kainuun Sote ei peri ohjauspalkkioita kummankaan sosionomiryhmän harjoitteluista. Perusteena oli molemminpuolinen hyöty.

Opinnäytetöiden suunnittelun ja aihevalintojen pohjana oli heti alun perin se, että ne tulevat palvelemaan opiskelijan oppimisen lisäksi vahvasti myös työelämän tarpeita. Tässä onnistuttiin monella tapaa sangen hyvin. Aiheina voi mainita oppaat niin henkilökohtaisen avustajan työnantajalle, vajaakuntoisen työllistymisen tueksi kuin kuljetuspalveluoppaan Kainuun Sotelle. Viimeksi mainitun esitystilaisuutta oli kuuntelemassa täysi auditoriollinen työelämäedustajia, mukaan lukien Kainuun Soten korkein johto.

Arviointi ja erityisesti sen hyödyntäminen on usein koulutuksen haastavin osio ja niin tälläkin kertaa. Kajaanin sosionomikoulutuksessa onnistuttiin monella sektorilla saavuttamaan uudenlaisia ja toimivia malleja, mutta arvioinnin osalta innovaatiot olivat vähäisiä. Koulutusta arvioitiin normaalisti opiskelija- ja opettajareflektoinneilla, opintokokonaisuuspalautteilla sekä työelämästä ja hieman myös asiakkailta saadulla palautteella. Mahdollisuuksia uudenlaiseen arviointiin olisi ehkä ollut tarjolla työelämä- ja asiakaspalautetta hyödyntäen, mutta mitään uusia arviointitapoja tai -menetelmiä ei onnistuttu nostamaan esiin.

Toteutuksessa jaettu asiantuntijuus ja niin sanottu win–win-periaate (kuvio 1) toteutui onnistuneesti. Opiskelijat pystyivät toteuttamaan suuremman osan opinnoistaan (oppimistehtävät, harjoittelu, opinnäytetyöt) aidoissa työelämäympäristöissä. Erityisesti muutos näkyi oppimistehtävissä, joita tehtiin myös yhdessä Kamk:n sairaanhoitajaopiskelijoiden kanssa (Vanhuusopinnot). Työelämä sai opiskelijoita tekemään heitä aidosti palvelevia tehtäviä kunkin työyhteisön tarpeista lähtien. Myös opetuksen ja opettajan kannalta on motivoivaa ja antoisaa tehdä työstä isompi osa suorassa kontaktissa sosiaalialan työelämää. Monipuoliset ja toimivat työelämäsuhteet ovat ilman muuta yksi koulutuksen keskeisistä onnistumisalueista.

Vuodelle 2014 laadittiin opiskelua ja työelämäyhteistyötä hahmottava ja tukeva vuosikello (kuvio 2), jossa kuvataan sosionomiopiskelijoiden suorittamia kolmannen ja neljännen lukukauden opintoja. Vuosikelloon on koottu kronologisesti eteneväksi kokonaisuudeksi niin opinnot, työelämän kanssa tehtävä yhteinen suunnittelu, työelämässä tehtävät oppimistehtävät kuin harjoittelutkin. Sen on tarkoitus antaa konkreettinen kuva niin opiskelijoille kuin työelämäedustajillekin siitä kaikesta, mitä opiskeluvuosi sisältää.

Työelämälähtöinen sosionomikoulutus



KUVIO 2. Kajaanin sosionomikoulutuksen vuosikello vuodelle 2014 (Lyhty & Ruokolainen 2014).

Opiskelun tukipalvelut ja opintojen ohjaus etäkampuksella

Projektin aikana luotiin myös käytännöt opiskeluhyvinvointi- ja tukipalveluiden toteuttamiseksi, jotta opiskelijoiden opintojen sujuvuus saatiin optimoitua etäkampuksella, kaukana koulutuksen toteuttavasta Diakin toimipisteestä. Palveluiden kokonaisuudeksi rakentui palapeli Diakin omista, Kajaanin ammattikorkeakoulun ja Kainuun sosiaali- ja terveystieteiden tarjonnasta.

Opiskelun tukipalveluista opintotoimistopalvelut järjestettiin Diakin Pieksämäen toimipisteestä erilaisten etäyhteyksien, pääasiassa puhelimen, sähköpostin ja postin avulla. Tietotekniikkatukea ja Fronter-oppimisympäristötukea tarjottiin Diakilta, mutta Kajaanin ammattikorkeakoulu hoiti tietokoneidensa ja kopiokoneidensa käyttöön liittyvän tuen. Opiskelijat saivat tunnukset Kamk:n tietokoneiden ja kopiokoneiden käyttöä varten. Kirjastopalvelujen tarjoamisessa päädyttiin ratkaisuun, jossa Diakin kirjasto toimitti opettajien mukana lukukauden tentti- ja oheiskirjallisuuden

Kamk:n kirjastoon opiskelijoille lainattavaksi. Opiskelija sai Diakin kirjastokortin, jonka tiedot syötettiin Kamk:n tietokantaan.

Opiskeluhyvinvointipalveluiden järjestämisen suunnittelussa ja toteutuksessa lähtökohtana oli lähipalveluiden tarjoaminen helpon saavutettavuuden turvaamiseksi. Kamk:n oppilaitospastori ja kuraattori tarjosivat palveluitaan Diakin ryhmän opiskelijoille, myöhemmin Diakin oma kuraattori tarjosi kuraattoripalvelut pääasiassa puhelimitse ja verkkoneuvotteluyhteys Adobe Connectin eli AC:n välityksellä. Opiskeluterveydenhuolto järjestyi Kajaanin kaupungin Vitalin toimesta, mutta työsuhteessa oleville opiskelijoille omat työterveyspalvelut olivat ensisijaiset.

Opiskelutaitojen ja -menetelmien kehittämiseksi järjestettiin opiskelun tukipajoja kahden ensimmäisen lukukauden aikana lähijaksoilla Kajaanissa ja tarpeen mukaan myöhemmin myös etäjaksoilla verkkoneuvotteluyhteyden avulla. Muut opiskelijan tarvitsemat erityisjärjestelyt toteutettiin Diakin periaatteiden (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2016, 2–3) mukaisesti neuvotellen tarpeista ja toteutusmahdollisuuksista opiskelijan ja opinto-ohjaajan kanssa.

Opinto-ohjauksen toteutuksen suunnittelu etäkampukselle oli haastavaa: kuinka tarjota opiskelijan tarvitsema ohjaus ja tuki etäkampuksella tarkoituksenmukaisella tavalla ja opintojen sujuvan etenemisen turvaamiseksi? Opinto-ohjaus rakentui yhdistelmästä Kajaanissa toteutuneista perehdytys- ja ohjaustapaamisista sekä etäohjauksesta AC:n, puhelimen ja sähköpostin välityksellä. Opinto-ohjaaja tapasi opiskelijat ensimmäisten lukukausien alussa Kajaanissa ryhmä- ja pienryhmäohjaustunneilla, mutta opintojen edettyä lukukausittaiset ryhmäohjaus- ja informaatiotunnit järjestettiin pääasiassa AC:llä. Pienryhmä- ja yksilöohjaus toteutettiin mahdollisuuksien mukaan AC:llä, mutta monilla alueilla Kainuussa nettiyhteydet olivat niin huonot, että AC:n sujuva käyttö oli mahdotonta.

Erityispiirteinä etäkampuksen opinto-ohjauksessa verrattuna toimipisteen ryhmien ohjaukseen oli kokemustemme mukaan ensinnäkin se, että etäkampuksella opettajien on hyvä olla aiempaa tietoisempia muun muassa opiskelun tuki- ja hyvinvointipalveluista, opiskeluun liittyvistä ilmoittautumiskäytännöistä ja muista opintoja raamittavista tekijöistä, ryhmän ilmapiiiristä sekä yksittäisten opiskelijoiden tuentarpeista. Tämä edellytti entistä tiiviimpää yhteistyötä opettajien ja opinto-ohjaajan kesken, vaati opettajilta ohjauksellisempaa orientaatiota. Toisena erityispiirteenä etäkampuksella opiskelevien ohjaus vaati opinto-ohjaajalta runsaasti sähköistä tiedotamista, joko AC:llä, Fronter-oppimisympäristössä ryhmän ilmoituksilla taikka sähköpostitse. Mahdollisuutta ryhmän tunnilla noin vain poikkeaa-

miseen ei ollut, joten ohjauksellisen tiedottamisen ennakoiva suunnittelu oli vielä tärkeämpää kuin toimipisteessä opiskelevien ryhmien kanssa. Kolmantena erityispiirteenä oli yksilöohjauksen osuuden suuruus. Opiskelijat toivoivat lähes poikkeuksetta henkilökohtaisia ohjauksia, tarjotut pienryhmäohjaukset eivät olleet suosittuja. Tämä lienee seurausta opinto-ohjaajan harvoista käynneistä Kajaanissa ja ryhmämuotoisten AC-ohjaustapaamisten luonteesta enemmänkin informatiivisina kuin yksilöllistä tukea ja ohjausta antavina.

Vaikka opiskelun tukipalveluiden tarjoaminen sekä etänä että hyödyntäen paikallisia palveluita oli haastavaa, opiskelijoiden palautteiden mukaan kokonaisuus toimi hyvin ja palveluja oli tarvittaessa saatavissa. Erityiskiihosta opiskelijoilta sai Kajaanin ammattikorkeakoulun tieto- ja kopiokoneiden käytön ohjaus- ja tukihenkilöstö. Palautteiden mukaan myös opinto-ohjauksen koettiin antaneen opiskelun eri vaiheissa tarvittua tukea ja ohjausta, vaikka kasvokkaistapaamisia olisi toivottu enemmän.

Oppimiskokemuksia työelämässä

Yhteistyökumppaneina työelämälähtöisissä opinnoissa olivat Kainuun Sote, yksityiset sosiaali- ja terveystalan yritykset ja yhteisöt, Kajaanin ammattikorkeakoulu ja myös Kajaanin seurakunta. Workshop ja varsinainen suunnittelu yhteistyökumppaneiden kanssa pidettiin yleensä edellisenä lukukautena ennen varsinaisia opintoja. Ajoissa aloitettu ja hyvin resursoitu suunnittelu olivat tärkeässä roolissa toteutusten onnistumisen kannalta.

Yksilöasiakkaiden kohtaaminen osana kahden ensimmäisen lukukauden opintoja

Yksilöasiakkaiden kohtaaminen toteutettiin ensimmäisenä ja toisena lukukautena vaihtoehtoisina oppimistehtävinä siten, että kukin opiskelija tapasi valitsemaansa asiakasta vanhus- tai vammaistyön sektorilta 10 kuukauden ajan noin kahden viikon välein. Valinnat tehtiin yhteistyössä asiakkaalle jo palveluita tarjoavan työelämätahon kanssa.

Tavoitteena oli mahdollistaa opiskelijalle tilaisuus hyvään asiakasdialogiin sekä tukemiskokemuksiin ja toisaalta tutustua asiakasnäkökulmasta palvelujärjestelmän toimintaan ja toimivuuteen. Asiakkaille työskentely tarjosi viikoittaisen lisäkontaktin ja erilaista mielekästä tekemistä ja keskustelua. Työskentelyä tuettiin lähijaksoilla tapahtuneilla työnohjauksellisilla pienryhmätapaamisilla. Opiskelijat kokivat tämän oppimistehtävän erit-

täin opettavaisena erityisesti ammatillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, ja usea opiskelija jatkoikin asiakassuhdettaan vapaaehtoisena tukihenkilönä. Tämä toteutus tarjosi myös oivan mahdollisuuden saada tuntumaa käytännön asiakastyöstä jo heti opintojen alkuvaiheessa.

Hyvinvointia tukevat kotikäynnit yhteistyössä ja sairaanhoitajaopiskelijoiden kanssa

Sosionomiopiskelijat ja Kajaanin ammattikorkeakoulun gerontologisen hoitotyön sairaanhoitajaopiskelijat toteuttivat yhteistyössä Kainuun Soten kanssa hyvinvointia tukevia kotikäyntejä (hyvo-käyntejä) kainuulaisille 75 vuotta täyttäneille henkilöille. Ne toteutettiin neljässä kainuulaisessa kunnassa syyskuussa 2014. Kainuussa hyvo-käyntiä tarjotaan 75 vuotta täyttävälle henkilöille, jotka eivät ole säännöllisten palvelujen piirissä. Käyntejä toteutetaan sekä yksilö- että ryhmäkäynteinä.

Suunnittelutyön tekivät molempien ammattikorkeakoulujen vastuuleh-
torit sekä Kainuun Soten asumista tukevien palveluiden palvelupäällikkö. Kajaanin seudun hyvo-vastuuhenkilö perehdytti opiskelijat kotikäyntien toteuttamiseen ja oli mukana koko prosessin ajan. Opiskelijat perehtyivät etukäteen aiheeseen liittyvään kirjalliseen materiaaliin. Käynnit toteutettiin Kainuun Soten mukaisella mallilla sovittuina päivinä sairaanhoitaja- ja sosionomiopiskelija työpareina. Osa käynneistä oli kotikäyntejä ja osa ryhmätapaamisia kuntien terveysasemilla riippuen kuntien käytänteistä.

Opiskelijat haastattelivat asiakkaita strukturoitujen haastattelulomakkeiden avulla sekä testasivat hengitystä ja fyysistä suorituskykyä, muun muassa tasapainoa, kävelynopeutta, tuulilta ylösnousua ja puristusvoimaa. Lisäksi asiakasta pyydettiin arvioimaan mahdollisten kipujensa voimakkuutta. Asunnon turvallisuusriskejä ja tapaturmavaaroja opiskelijat arvioivat kodinturvallisuuden tarkistuslistan avulla. Opiskelijat kartoittivat käytössä olevat apuvälineet sekä laativat arvioinnin asiakkaan toimintakyvystä. Hyvo-käynneillä sosionomiopiskelijat myös ohjasivat asiakkaita kertomalla heille sosiaalipalveluista sekä ikääntyneille tarkoitetuista tuista ja etuuksista. Tarvittaessa asiakkaat ohjattiin toimintakyvyn ja hyvinvoinnin jatkokartoituksiin. Opiskelijat raportoivat testien tulokset, havaintonsa ja arvionsa asiakkaiden palvelujen tarpeesta työntekijöille, jotka kirjasivat raportit potilastietojärjestelmiin.

Yhteinen arviointi työelämän edustajien kanssa järjestettiin pian toiminnan jälkeen. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, miten kotikäynnin toteutus kehitti heidän gerontologisen sairaanhoitajan tai sosionomin osaa-

mistaan. Ikäihmisen kohtaamisen opiskelijat olivat kokeneet luontevaksi, ja erityisesti he kokivat onnistuneensa luottavaisen ilmapiirin luomisessa. Asiakkaiden toimintakyvyn havainnointi- ja arviointitaitojen koettiin kehittyneen käyntien aikana. Myös kodin turvallisuutta ja ympäristöä opittiin havainnoimaan. Työskentely mahdollisti toiselta oppimisen ja kehitti moniammatillista yhteistyöosaamista. Lisäksi työskentely nosti esille palveluohjausnäkökulman tärkeyden. Opiskelijat saivat asiakkailta positiivista palautetta etenkin kiireettömyydestä ja aidosta kohtaamisesta. Työelämän edustajat olivat tyytyväisiä opiskelijoiden toimintaan ja heidän sitoutumiseensa. Kainuun Sote sai konkreettista hyötyä asiakkaille tehtyinä toimintakyvyn ja palvelutarpeen kartoituksina sekä asiakkaiden ohjauksena ja neuvontana.

Kehittämisehdotuksiksi opiskelijat nimesivät lähinnä käytännön toteutukseen liittyviä asioita, jotka koskivat sekä opetusta että työelämää. He olisivat halunneet osallistua prosessin suunnitteluun, ja lisäksi he olisivat kaivanneet lisää opetusta aiheeseen liittyen. Osa opiskelijoista toivoi opintoihinsa enemmän moniammatillisia työelämän kanssa toteutettavia oppimistilanteita. Jotta tällainen yhteistoiminta onnistuu, se vaatii tiiviin yhteistyön kaikkien toimijoiden kanssa ja opiskelijoiden mukaan ottamisen riittävän varhain suunnitteluvaiheessa.

Ikäihmisten sosiokulttuurinen tukeminen

Ikäihmisten sosiokulttuurinen tukeminen -oppimistehtävän tavoitteena oli lisätä ikäihmisten osallisuutta ja elämänlaatua toteuttamalla ryhmätointa erilaisin toiminnallisoin menetelmin. Oppimistehtävän taustaorientaationa oli sosiokulttuurinen vanhustyö, joka Liikasen (2011) mukaan korostaa yksilöllisiä voimavaroja, vuorovaikutusta ja sosiaalisia prosesseja. Ryhmätöinnassa huomioitiin ikäihmisten omat toiveet tapaamisten sisällöistä ja heidän vaikutusmahdollisuutensa ryhmäprosessiin. Sosionomiopiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat toiminnan siten, että ryhmät koontuivat vähintään kolme kertaa. Keskeisiksi menetelmiksi nousivat erilainen viriketoiminta, muistelutyö, erilaiset liikunnalliset menetelmät ja retkityö.

Opiskelijoiden palautteet olivat myönteisiä, ja he saivat arvokasta kokemusta ryhmän ohjauksesta. Työskentely aidoissa työympäristöissä toi vastuullisuutta toimintaan. Ikäihmiset kertoivat saaneensa vaihtelua ja virkistystä arkeensa. Työyhteisöt lähtivät hyvin mukaan ja antoivat opiskelijoille mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa toimintaa. Kaiken kaikkiaan kokemukset tehtävästä olivat erittäin myönteiset.

Ryhmämuotoinen sosiaalityö perhetyönä maahanmuuttajaäideille ja -lapsille

Opiskelijat toteuttivat ryhmämuotoista sosiaalityötä perhetyönä maahanmuuttajille yhteistyössä Kajaanin maahanmuuttajatoimiston kanssa keväällä 2015. Idea toiminnasta alkoi hahmottua jo syksyllä 2014, jolloin Diak ja Kajaanin eri maahanmuuttajatyön tahot järjestivät yhteisen workshopin. Pian sen jälkeen Kajaanin maahanmuuttajatyön sosiaalityöntekijä otti yhteyden Diakin monikulttuurisuusopintojen vastuupettajaan ja pyysi yhteistyötä maahanmuuttajaäideille ja lapsille tarkoitetun ryhmämuotoisen sosiaalityön käynnistämiseen.

Maahanmuuttajatyössä oli noussut huoli kotona olevista äideistä ja lapsista. Työntekijät olivat huomanneet, että erityisesti äidit jäävät helposti kaikkien kotouttamistoimien ulkopuolelle. He halusivat perustaa ryhmän äideille ja lapsille, ja tähän toimintaan he toivoivat opiskelijoiden apua.

Toiminta käynnistyi keväällä 2015. Heti opintojen alussa Kajaanin maahanmuuttotyön sosiaalityöntekijä ja sosiaaliohjaaja kertoivat Kajaanin maahanmuuttajatyöstä ja erityisesti perheiden tilanteesta. He toivat esiin tarpeen käynnistää äideille ja lapsille perheryhmä, johon he toivoivat opiskelijoita mukaan. Menetelmänä olisi ryhmämuotoisen sosiaalityö, joka Joutinmäen (2011, 117) mukaan mahdollistaa asiakkaiden hyvinvoinnin parantamista monella tasolla: se tyydyttää asiakkaiden yhdessä olemisen ja yhteisöllisyyden tarpeita, sosiaalista ja henkistä osallisuutta sekä lisää sosiaalisia, henkisiä ja sivistyksellisiä resursseja.

Perhetyön tavoitteiksi määriteltiin osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Ryhmätapaamiset suunniteltiin kestäväksi koko kevään ajan. Opiskelijat jakautuivat ryhmiin, ja jokaisella ryhmällä oli vastuu kahden ryhmätapaamisen suunnittelemisesta ja toteuttamisesta. Suunnitelmat esiteltiin etukäteen työelämälle ja opettajalle. Jokaisessa ryhmätapaamisessa oli myös ammattilaisia mukana. Äitejä ja lapsia oli ryhmätapaamisissa vaihtelevasti yhdestä äidistä lapsineen muutamaan äitiin ja lapseen. Opiskelijat toteuttivat myös erilaisia toiminnallisia menetelmiä esimerkiksi leipomista, musiikkia ja tutustumiskäyntejä muun muassa kirjastoon.

Toiminnan lopuksi opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat maahanmuuttajille leiripäivän, johon kutsuttiin mukaan laajasti maahanmuuttajia. Leiripäivään osallistui noin 40 maahanmuuttajaa (perheitä ja yksin olevia) ja turvapaikanhakijaa. Leiri pidettiin Kajaanin seurakunnan leirikeskuksessa. Seurakunnan maahanmuuttajapastori oli mukana, ja seurakunta tarjosi myös ruuan.

Opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä tehtävän kokonaisuuteen ja erityisesti siihen, että he saivat olla prosessissa mukana alusta alkaen suunnittelemassa ja toteuttamassa toimintaa, yhdessä työelämän edustajien kanssa. Myös työelämä koki opiskelijoiden toiminnan onnistuneena sisällöllisesti ja yhteistyö Diakin kanssa oli toimivaa ja toiminnalle toivottiin jatkoa. Seuraava sosionomiryhmä on jatkanut tätä yhteistyötä ja toimintaa, jota käsitellään Elina Pekosen ja kumppaneiden artikkelissa tässä julkaisussa.

Pelihanke sosionomi- ja insinööriopiskelijoiden yhteistyönä

Diakilla oli valtakunnallisesti vireillä Moninaisuus- ja monikulttuurisuusopintoihin liittyvä pelihanke vuonna 2015 yhteistyössä Kajaanin ammattikorkeakoulun insinöörikoulutuksen kanssa. Hankkeessa monikulttuurisuusopinnot jo tehneet opiskelijat olivat kehittämässä monikulttuurisuusopintojen lainsäädäntötehtävää pelimuotoiseksi. Insinööriopiskelijat rakensivat peliympäristöä ja Diakin opiskelijat peliin sisältöä. Varsinaisesti toiminta toteutettiin kesällä ja syksyllä 2015. Diakin Kauniaisten toimipisteen opiskelijat testasivat peliä käytännössä omissa monikulttuurisuusopinnoissaan. Sittemmin pelitehtävä tuli osaksi Diakin uudistetun opetussuunnitelman OPS2015 mukaisia opintoja.

Diakin opiskelijat saivat hankeosaamisen lisäksi antoisaa kokemusta pelillistamisestä ja sen hyödyntämisestä sosiaalialan kontekstissa. Insinööriopiskelijat kertoivat vastaavasti oppineensa paljon monikulttuurisuudesta ja sosiaalialasta. Kokemus vahvisti sekä moniammatillista yhteistyötä että avasi näkemään pelillistämisen rajattomia mahdollisuuksia koulutuksessa ja sosionomin työssä.

Hyvät käytänteet ammatillisessa vanhus- ja vammaistyössä

Kainuun Soten edustaja esitteli ensimmäisellä Työyhteisöt ja johtaminen -opintokokonaisuuden lähijaksolla vanhus- ja vammaistyön kehittämisasihteita. Tarkoituksena oli, että opiskelijatiimit valitsevat aiheista omiin kiinnostuksen kohteisiinsa sopivan idean, jota he lähtevät sitten työstämään.

Yksi tiimi keräsi hyviä käytänteitä Kainuun Soten kotihoidon ja ympärivuorokautisen hoivan työyksiköistä. Toinen tiimi keräsi hyviä käytänteitä kuntayhtymän vammaisten päivätoimintaa tarjoavista työyksiköistä. Tiimi laati lisäksi uutiskirjeen, jonka tarkoituksena oli saada levitettyä hyvät käytänteet koko kuntayhtymän vammaispalvelua tuottavien yksiköiden välil-

lä. Kolmannen tiimin kehittämistehtävänä oli kuntouttavan päivätoimintamallin kehittäminen muistisairaille.

Tehtävä aiheutti alussa turhautumista, joka johtui osittain tiedonkulun ongelmista. Tieto ei kulkenut parhaalla mahdollisella tavalla työelämän edustajatahojen välillä, mikä vaikeutti tehtävän käynnistymistä. Lopussa kuitenkin kaikki osapuolet kokivat prosessin aiheiden kytkeytyneen onnistuneesti työelämään ja opiskelijat kokivat päässeensä aidosti kehittämään työelämää. Hyviä käytänteitä jaettiin myös laajemmin ja siten päästiin vaikuttamaan käytännön työelämän kehittämiseen.

Pohdinta

Kajaanissa toteutettu ensimmäinen etäkampus-sosionomikoulutus saapui keväällä 2016 onnistuneesti maaliin, kun tammikuussa 2013 aloittaneen ryhmän valmistumisjuhla pidettiin toukokuussa 2016. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opiskelijat valmistuivat viimeistään määräajassa. Valmistumisjuhla oli lämminhenkinen tapahtuma, johon osallistuivat myös Kamk:n rehtori ja Diakin entinen rehtori. Tapahtuma huomioitiin isosti myös Kainuun Sanomissa.

Kun katsotaan ajassa taaksepäin, voidaan koulutuksen toteutuksen katsoa onnistuneen sängen hyvin. Tavoitteena oli luoda työelämälähtöisempi toteutus yhdessä työelämätahojen kanssa. Tavoite saavutettiin: alueen työelämätahojen (erityisesti Kainuun Sote) kanssa luotiin toimivat yhteistyösuhteet, joiden ylläpitäminen ja edelleen kehittäminen seuraavien opiskelijaryhmien koulutuksen toteutuksen kannalta on tärkeää. Toimivimmat työelämysuhteet syntyvät, kun työelämästä käytännön tason toimijat ja oppilaitoksesta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa olevat opettajat kohtaavat yhdessä opiskelijat. Pitkät, koko lukukauden mittaiset opintokokonaisuudet tukivat työelämäyhteyksien toteutumista onnistuneesti. Syntyneet henkilökohtaiset ja toimivat yhteistyösuhteet kannattaa hyödyntää jatkosuunnittelussa.

Koulutuksen ja erilaisten tukipalveluiden toteuttaminen etäkampuksella oli ennakkoon suuri haaste. Nämä haasteet tunnistettiin ja niihin panostettiin niin suunnittelussa kuin toteutuksenkin aikana. Onnistumisessa keskeinen rooli oli toimivassa yhteistyössä Kamk:n ja sen eri tukipalveluiden kanssa. Erityiskiitoksen ansaitsevat kirjastojen yhteistyö sekä Kamk:n HelpDeskin erinomainen palvelu erilaisissa tietoteknisissä haasteissa. Erilaisten etäyhteyksien onnistunut käyttö onnistui Kajaanissa hyvin, mutta taajami-

en ulkopuolella asuvien opiskelijoiden nettiyhteyksissä esiintyi huomattavia ongelmia.

Opiskelijat kokivat työelämälähtöisen koulutuksen etäkampuksella onnistuneen hyvin ja antaneen heille hyvät ammatilliset valmiudet. Tosin kennelläkään heistä ei ollut vertailupohjaa aiemmista etäkampustoteutuksista, joten palautteiden vertailu ei ollut mahdollista. Ryhmän opiskelijoilta saatiin matkan varrelta hyvää ja rakentavaa kritiikkiä toteutustavoista ja käytännön ratkaisuksista, joita pystyttiin myös ottamaan huomioon.

Etäryhmän koulutuksen toteuttamisessa lukuvuosivastaavan ja opinto-ohjaajan tiivis yhteistyö on keskeistä etenkin tiedottamisessa mutta myös opiskelijakohtaisiin kysymyksiin tai ryhmän ilmapiiriin liittyvissä asioissa. Opettajien ja opinto-ohjaajan yhteisen ymmärryksen luominen ja ylläpitäminen ryhmän tilanteesta ja ohjauksen tarpeista osoittautui tärkeäksi. Opettajilta tämä edellytti ohjauksellisempaa otetta opetustyön rinnalle.

Kajaanin ryhmän opintojen toteutuksessa ja ohjauksessa onnistuttiin erittäin hyvin, mikäli mittarina pidetään opintojen etenemistä ja opiskelijoiden valmistumista normiajassa eli 3,5 vuodessa tai sitä ennen. Valituista 25 opiskelijasta 57 % valmistui ennen normiaikaa. Opiskelijaryhmän vahva yhteisöllisyys ja keskinäinen vertaistuki oli merkittävässä roolissa opintojen etenemisen tukemisessa.

Diakin sosionomikoulutus Kajaanin etäkampuksella jatkuu. Syksyllä 2016 lähes 40 opiskelijan ryhmä suorittaa menestyksellisesti neljännen lukukauden opintojaan. Tammikuussa 2017 käynnistyy kolmas sosionomi-ryhmä Kajaanissa. Nykyisen ja alkavan ryhmän koulutuksen toteutuksen keskiössä ovat aiemmin rakennettujen, toimivien työelämäyhteyksien turvaaminen sekä uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen kehittäminen myös tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu (2016). Esteettömyys – Erilaisia oppijoita koskevien erityisjärjestelyjen periaatteet. Saatavilla 20.10.2016 <http://www.diak.fi/opiskelu/Estee-tonopiskelu/Documents/Erilaisia+oppijoita+koskevien+erityisjarjestelyjen%20periaatteet.pdf>
- Jouttimäki, P. (2011). Voimavaraistavaa sosiaalityötä ryhmässä. Teoksessa P. Jouttimäki, S. Kangas & E. Saurama (toim.), *Uudistuva ja voimaannuttava aikuissosiaalityö. Visio vahvasta aikuissosiaalityöstä -hankkeen loppuraportti* (s. 93–143). (Socca työpapereita 2011:1). Saatavilla http://www.socca.fi/files/1676/Uudistuva_ja_voimaannuttava_aikuissosiaalityo_-_Visio_vahvasta_aikuissosiaalityosta_-hankkeen_loppuraportti.pdf
- Kemppainen, J., Lyhty, T., Rotinen, R.-L. & Ruokolainen M.-L. (2013). *Toimintamalli ja rakenne sosionomikoulutukselle Kainuussa -hankkeen loppuraportti*.
- Liikanen, H.-L. (2011). *Ikääntyminen ja kulttuuri. Kohti seniorikulttuuria*. (Oraita 1/2011). Helsinki: Ikäinstituutti.
- Lyhty, T. & Ruokolainen M.-L. (2014). Kajaanin sosionomikoulutuksen vuosikello.

Marja Lindholm

VOIMAVARAISTAVAN TERVEYDENHOITAJATYÖN OPISKELU HEIKOIMMASSA ASEMASSA OLEVIEN PARISSA

Johdanto

Terveys on hyvinvointia rakentava voimavara. Suomessa sosioekonomiset terveyserot ovat kuitenkin suuria ja niitä voidaan pitää epäoikeudenmukaisina kansalaisten tasa-arvoa tavoittelevassa yhteiskunnassa. Väestöryhmien välisten terveyserojen kaventaminen onkin ollut pitkään suomalaisen terveyspolitiikan keskeisenä tavoitteena, koska erot aiheuttavat turhien kustannusten lisäksi syrjäytymistä ja ennenaikaisia kuolemia. Terveyserojen taustalla ovat mm. köyhyys, työttömyys, terveysriskejä aiheuttavat terveyskäyttäytyminen ja elintavat.

Koulutusryhmien välillä on todettu huomattavia eroja terveyden ja hyvinvoinnin ulottuvuuksilla. Koulutuksen vahva yhteys työttömyyteen ja toimeentuloon on ilmeinen. Taloushuolet näyttävät aiheuttavan aivoille jatkuvan stressitilan, joka toisaalta vaikeuttaa mm. terveyden kannalta suotuisien ratkaisujen tekemistä ja toisaalta tarvittavien terveyspalveluiden hankkimista. Terveyseroihin voidaan vaikuttaa yhteiskuntapolitiikan avulla, mutta merkityksellistä on myös palveluiden saatavuuden turvaaminen, vaikuttava terveysvalistus ja palveluiden kohdentaminen heikoimmasa asemassa oleville. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos i.a; Talala ym. 2014, 2185–2192; Koskinen & Martelin 2013, 56–67.)

Toimintamallinen parantaminen ja toiminnan kehittäminen edellyttävät hoitoketjujen ja palvelujärjestelmän tuntemista. (vrt. Joanna Briggs Instituutti 2010.) Vaikuttavan toiminnan edellytys on ammattilaisen osallistava ja voimavaraistava työote, ovatpa käytössä olevat menetelmät, hoitoketjut tai toimintakäytännöt millaisia hyvänsä.

Kuvaan artikkelissa Diakin terveydenhoitajaopiskelijoiden Työikäisen terveys -opintojakson käytännön toteutusta ja toteutuksesta saatuja kokemuksia. Keskeisiä opintojakson sisältöjä ovat työikäisten terveyserojen syyt ja niiden kaventaminen, syrjäytyminen, monitoimijaisuus, kokemuksellisuus sekä terveyden edistämisen osallistava ja voimavaraistava työote. Tässä artikkelissa en kuitenkaan tarkastele terveyseroihin tai syrjäytymiseen liittyviä ilmiöitä, vaan keskityn kuvaamaan Diakin terveydenhoitajakoulutuksen terveyden edistämistyöhön ammatillisesta näkökulmasta vaikuttavat erityisesti arvolähtöisyytensä ja voimavaraistava ja reflektiivinen työote.

Voimavaraistavat menetelmät ovat asiakkaan terveyspotentialin lisääntymisen ja terveystulosten saavuttamisen edellytys ohjaus- ja tukemistyössä muuttuvissa toimintaympäristöissä ja elämäntilanteissa. Toisaalta sekä opiskelijan, ammattilaisen että asiakkaan reflektiokyvyn vahvistuminen tukee muutosta, kasvua ja kehittymistä riippumatta toimintaympäristöstä tai esimerkiksi palvelujärjestelmästä. Lisäksi ammatillinen kriittinen reflektio on edellytys opiskelijan tiedon ja taidon rakentumiseksi hänen käyttäteoriakseen ja kehittämisvalmiuksikseen moninaisissa toimintaympäristöissä. (ks. Karjalainen 2015, 62–75; Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, 20.)

Artikkelin lopussa kuvaan opintojakson käytännön toteuttamista ja opiskelijoiden kokemuksia koko opintojaksosta ja erityisesti työskentelystä terveydenhoitajatyölle epätyypillisissä työelämän toimintaympäristöissä heikoimmassa asemassa olevien ihmisten parissa. Opintojakso toteutuu 7. lukukaudella osana Työikäisen terveyden edistäminen -opintokokonaisuutta (OPS10 2010). Olen itse ollut tekemässä tätä osaamisperusteista opetussuunnitelmaa ja olen saanut olla toteuttamassa toteutussuunnitelman mukaista opetusta.

Arvolähtöisyys Diakin terveydenhoitajakoulutuksessa

Diakonia-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman mukaisen opiskelun tavoitteena on tuottaa valtakunnallisen terveydenhoitajan osaamiskuvauksen mukainen osaaminen. Osaamiskuvauksen tavoitteissa korostetaan mm. väestöryhmien terveyserojen kaventamista, voimavarojen vahvistamista sekä kykyä löytää ja tukea erityisen tuen tarpeessa olevia asiakkaita. (Haarala 2014; OPS10 2010.) Mutasen (2012, 119–132) mukaan ammattikorkeakoulututkimuksen ja -koulutuksen tulisi etsiä sivistysammattikorkeakoulun ajatusta, vastuullisen asiantuntijuuden ideaa. Hänen mukaansa koulutuksen ei pitäisi tuottaa vain ammattitaitoa tiettyjä tosiasioita opettelemalla, vaan sen pitäisi tuottaa luovaa, arvoihin sitoutunutta tietämistä ja

osaamista, joka mahdollistaisi ihmisyyden paremman toteutumisen. Diakilaisen koulutuksen erityistehtävänä on eriarvoisuuden ja huono-osaisuuden ehkäiseminen sekä moninaisuuden ja osallisuuden edistäminen yhteiskunnassa. Keskeistä on, että apua tai tukea tarvitsevan ihmisen asema, elämäntilanne tai ympäristö eivät vaikuta siihen, miten ja milloin hän saa apua ja tukea. (Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, 17–37.)

Terveydenhoitajakoulutuksen perustana Diakissa ovat arvot: lähimmäisen rakkaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, vuorovaikutuksen avoimuus ja pyrkimys vaikuttavaan toimintaan. Diakin pedagogiset periaatteet, dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote, ohjaavat opintojen suunnittelua ja toteutusta sekä pedagogisia valintoja. Tavoitteena on, että opiskelijat erityisesti opintojen loppuvaiheessa kehittyvät eettisesti sensitiivisinä vaikuttajina ja vastuullisina asiantuntijoina. Lisäksi elämän moninaisuuden ymmärtäminen, yhteisöllisyyden rakentaminen sekä rohkea työelämää kehittävä kokeilu ja uudistaminen ovat koulutuksen tavoitteita. (ks. Koistinen 2014, 17–28.) Työikäisen terveys -opintojaksossa Diakin arvot ja pedagogiset periaatteet korostuvat erityisesti etsivänä terveydenhoitajatyönä ja salutogeenisenä, asiakkaiden osallisuutta ja terveyttä tukevana monitoimijaisena lähestymistapana. Keskeistä tämän vaiheen opinnoissa on myös reflektiivisyys ja kokemuksien tarkastelu sekä opiskelijan itsensä että asiakkaan ja toimintaympäristön näkökulmista.

Tarkoituksena on, että opintojakson aikana tutkiva ja kehittävä oppiminen mahdollistuu yhteistyössä työelämän kanssa opettajien ja vertaisryhmän tuen turvin sellaisissa toimintaympäristöissä, jotka ovat opiskelijoille osin tuntemattomia. Opiskelijoita tuetaan rohkeaan kokeiluun ja eettiseen vaikuttamiseen. (Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, 17–37.) Osaamisperustaisessa koulutuksessa opiskelija nähdään aktiivisena toimijana, jonka vastuuta ja vapautta korostetaan. Osallistavan pedagogiikan käytännöissä tavoitellaan työelämälähtöisyyden ohella yhteisöllisyyden, vastavuoroisen oppimisen ja sitoutumisen toteutumista. (ks. Hoppo & Perunka, 2016, 54–72.) Opintojen loppupuolella opiskelijoiden ammatillisen osaamisen vaihe mahdollistaakin osaamisperusteisen opiskelun ja Diakin arvojen mukaisen kehittävän työotteen toteutumisen monenlaisissa toimintaympäristöissä. Silloin painottuvat sekä kehittämisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen taito ja rohkeus. Kehittäminen kohdistuu sekä opiskelijan omaan osaamiseen että terveyden edistämisen menetelmien ja työelämän kehittämiseen.

Työikäisen terveys -opintojakson ensimmäisenä keskeisenä tavoitteena on suomalaisen ja globaalinkin terveyspolitiikan tavoitteiden mukaisesti terveyserojen kaventamiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvä osaaminen; terveyserojen ja syrjäytymisen taustalla olevien syiden ymmärtäminen hyödyntämällä viimeaikaista, monialaista tietoa ilmiöistä. Opiskelijat pyrkivät rakentamaan em. ilmiöistä laajoja kokonaisuuksia poikkitieteellisesti orientaatiosta käsin. Tähän tavoitteeseen liittyy osaamisen lisääntyminen hoitoketjuista ja palvelurakenteista.

Toisena tavoitteena on voimavaraistavan terveydenhoitajatyön menetelmien ja toimintatapojen kehittäminen. Opintojakson harjoittelu ja keskeinen kehittämistyö tapahtuu kaikkein heikoimmassa asemassa olevien työikäisten parissa tehtävässä, etsivässä työssä sellaisissakin toimintaympäristöissä, joissa terveydenhoitajat eivät perinteisesti työskentele. Näissä paikoissa terveydenhoitajatyölle ei välttämättä ole olemassa valmiita toimintamalleja tai -käytäntöjä, mutta niissä toimivat muiden alojen ammattilaiset, vapaaehtoiset ja asiakkaat itse.

Kolmantena keskeisenä opintojakson tavoitteena on osallisuuden vahvistumiseen tähtäävä työskentely monialaisena yhteistyönä asiakkaiden, vapaaehtoisten ja eri alojen ammattilaisten kanssa. Neljäntenä tavoitteena on ammatillisen reflektion kehittyminen ja kokemuksellisuuden merkityksen ymmärtäminen sekä asiakkaan että opiskelijan omasta näkökulmasta. (OPS10 2010.)

Voimavaraistava työote

Huono terveys, syrjäytyminen ja huono-osaisuus ovat käsitteitä, jotka tuntuvat ilman muuta sisältävän syrjään joutumista, näköalattomuutta ja toivottomuutta sekä erityisen tuen tarvetta palvelujärjestelmältä (ks. Laine, Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2010, 9–25). Toisaalta mahdollisuuksiin uskomisen ja toivon ylläpito ovat voimavaraistumisen perusta. Voimavarakeskeisyys nähdään toimintatapana, joka edistää yksilöiden ja koko yhteiskunnan hyvinvointia ja terveyttä. Kumppanuus, osallisuus ja yhteistyö korostuvat tiedon jakamisen ja asiantuntijavallan sijaan. Voimavaraistavan työotteen lähtökohtana on asiakaslähtöisyys ja näkemys asiakkaasta oman elämänsä asiantuntijana. Tämä lähestymistapa haastaa työntekijät kehittymään ammattilaisina ja tarkastelemaan omaa ihmiskäsitystään ja sitä, miten sietää epävarmuutta. Myös monitahoiset ja monimutkaisetkin asiakastyön ja moniammatillisen yhteistyön valtasuhteet, kulttuurit ja ristiriidatkin tulevat näkyviksi. Voimavaraistavalla työotteella on mahdollista vahvistaa asiakkaan subjektiutta ja itsemääräämisoikeutta. (mm. Vilén ym. 2008; Holm

2000.) Tärkeää on, että ammattilaiset uskovat asiakkaan tietoihin, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuksiin (esim. Heikkilä & Heikkilä 2005, Eriksson & Arnkil 2005, 7–18).

Ammattilaisen voimavaraistava lähestymistapa ja positiivinen terveystietämys voivat tukea asiakasta voimavarojen etsimisessä ja löytämisessä. Terveystietäminen tai muu terveyden edistäjä ei ole pääsääntöisesti tiedon jakaja vaan asiakkaansa reflektoinnin tukija. Hän parhaimmillaan ymmärtää asiakkaansa terveyden ja arjessa selviytymisen määrittäjiä ja osaa hyödyntää eri alojen ammattilaisten osaamista. (Sihto 2013, 14–38; Palosuo & Lahelma 2013, 39–55; Pietilä, Halkoaho & Matveinen 2010, 230–272; Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005.) Asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus tai osaamista, vaan se toteutuu vuorovaikutuksessa moniammatillisena työnä, työn yhdessä ymmärretyissä käytännöissä ja yhteisöjen toimijoiden yhteisenä tiedon rakentamisena tilanteissa, joissa valmista toimintamallia tai ratkaisua ei edes ole. (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012.)

Asiakkaan näkökulmasta voimavarakeskeinen lähestymistapa näyttäytyy niin, että hän tulee kuulluksi ja kohdatuksi arvostavasti, omana itsenään. Ammattilaiselle lähestymistapa mahdollistaa vuorovaikutussuhteen rakentamisen kumppanuussuhteeksi, jossa asiantuntijuus on horisontaalista: asiantuntijuutta on sekä ammattilaisella että asiakkaalla. (Vogt 2016, 31; Juhila 2006, 103 - 140; Holm 2000, 41.) Työntekijän vastuulla on rakentaa suhteen vastavuoroisuutta, ei ensisijaisesti muuttaa asiakasta tai tämän elämäntapoja tai toimintamalleja. Merkityksellistä voimavaraistumisen näkökulmasta on, että asiakkaalla on oikeus määrittää ja tilaa pohtia omaa elämäänsä. (Seikkula & Arnkil 2005, 17.) Hyvän, vastavuoroisen vuorovaikutussuhteen luominen edellyttää näkökulman kääntämistä ongelmallisista asiakkaista nimenomaan vuorovaikutuksen tarkasteluun ja myös ammattilaisen omaan toimintaan.

Yhtenä keskeisenä terveyden edellytyksenä pidetään osallisuutta. Terveystietämisenkin päämääränä on löytää ja vahvistaa sellaisia asiakkaan voimavaroja, joita hyödyntämällä hänellä on mahdollisuus omaksua aktiivinen rooli oman terveytensä hallinnassa ja kehityksessä. (Härkönen 2012, 29–35; Rouvinen-Wilenius & Koskinen-Ollonqvist 2011, 11; Eriksson 2007.) Osallisuus on tunneperustainen ja yhteenkuuluvuuteen pohjautuva kokemus, jossa yksilö voi aktiivisesti ja sitoutuneesti vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin kulloistenkin voimavarojensa ja kykyjensä mukaan. (Rouvinen-Wilenius ym. 2011, 51–56; Sirviö 2010, 130–150.) Ammattilaisen osallistava lähestymistapa auttaa ja ohjaa asiakasta voimavarojen etsimisessä ja löytämisessä. Se mahdollistaa koherenssin tunteen ja omien kokemusten merkityksellisyyden tarkastelun. (mm. Sihto 2013,

14–38; Palosuo & Lahelma 2013, 39–55; Pietilä, Halkoaho & Matveinen 2010, 230–272; Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005.)

Muukkosen (2009, 165–194) mukaan osallisuuden hyötyjä asiakkaalle voivat olla mm.

- kuulluksi tuleminen
- vaikutusmahdollisuudet omaan elämään ja ympäröivään maailmaan
- tiedon saanti ja ymmärtäminen
- yhteistyön rakentuminen
- voimavarojen käyttöön otto
- yhteisen päämäärän asettamisen ja arvioinnin mahdollisuus.

Tärkeintä hänen mukaansa on, että ihmisellä on mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja kertoa tarinansa. Osallisuuden vaikuttavuutta esimerkiksi juuri erityistä tukea tarvitsevien ihmisten parissa voisivat olla elämänlaadun paraneminen ja elämän riskitekijöiden liudentuminen.

Asiakasta voidaan tukea tuntemaan itseään, löytämään omia voimavarojaan ja ratkaisuja elämänsä haasteisiin mm. toiminnallisten menetelmien avulla. (Heiskanen & Hiisijärvi i.a.) Toiminta tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden osallistua, käyttää omia luontevia ongelmanratkaisutaitojaan ja auttaa refleктоimaan omaa toimintaansa tai kokemuksiaan monipuolisesti. Hän voi itse työskennellä asettaakseen ja saavuttaakseen esimerkiksi elämänhallintaan tai terveystottumuksiinsa liittyviä tavoitteita. (Grek 2008, 1–21, 50; Riihelä-Palmu 2008, 17–19.) Toiminta kutsuu usein mukaan niitäkin, joiden on vaikea jäsentää omaa olemistaan ja kokemuksiaan pelkän puheen avulla.

Reflektio ja reflektiivisyys muutoksen mahdollistajana

Reflektion tavoitteena on uudenlaisen ymmärryksen saaminen jostakin tarkasteltavasta asiasta. Sen seurauksena voi olla vaihtoehtoinen tai täysin uusi tapa toimia tai ajatella. Reflektiivinen ajattelu on erilaisten vaihtoehtojen kyselemistä ja testaamista, jolle luonteenomaista on epäily, epävarmuus ja hämmennyskin. (Ojanen 2007, 70; Ojanen 2006, 75.) Reflektio voi olla yksin tai yhdessä tapahtuvaa, yhdessä ymmärtämistä. Kehittyminen ja tuloksellinen työ vaativat reflektiota. Koulutuksen yhtenä tehtävänä on passiivisen omaksumisen sijan tukea yksilöä neuvottelemaan merkityksistä, tavoittelemaan ymmärrystä. (Karjalainen 2015, 64–65.) Reflektiivisen työotteen omaksunut työntekijä rakentaa tietoisesti turvallista, ihmettelevää ja myötätuntoista suhdetta asiakkaan kanssa. Kyky pitää mielessä samanaikaisesti sekä omat kokemukset, tunteet ja ajatukset että asiakkaan kokemuk-

set edellyttää määrätietoista asiaan paneutumista ja harjoittelua. Kyvyn kehittäminen vahvistaa työntekijän empatiakykyä ja mahdollistaa turvallisen vuorovaikutussuhteen asiakkaan kanssa. (Salo & Kauppi, 2014, 75–92.)

Opiskeluvaiheessa opiskelijat tarvitsevat tukea reflektiokykynsä kehittämiseen. Toisaalta ohjauksen ja tukemisen tavoitteena voisi olla esimerkiksi terveydenhoitajan työssä auttaa asiakasta löytämään uudenlaista ymmärrystä omasta elämästään, voimavaroistaan tai vaikkapa terveystottumisistaan.

Reflektio kiinnittyy ihmisen omiin kokemuksiin ja suuntautuu omien tekojen ja niiden seurausten käsittämiseen. Reflektiosta voi tulla kiinteä osa omaa toimintaa ja sen yhteydessä tapahtuvaa oppimista. (Alhanen, Kansanaho, Ahtiainen, Kangas, Soini & Soininen 2011, 45–60.) Opintoihin liittyvän ammatilliseen kasvuun tähtäävän reflektion käynnistäminen ja ohjaaminen ovat opettajan ja parhaimmillaan esimerkiksi harjoittelun ohjaajan vastuulla.

Reflektiivisyys on luonteeltaan sosiaalista. Reflektio voi olla keskeinen vuorovaikutuksen muoto, jossa tietoisesti käytetään jotakin vuorovaikutustekniikkaa tarkasteltaessa myös vuorovaikutuksen osapuolten tunteita ja sisäisiä prosesseja. Ammatillisen toiminnan ja kehittymisen näkökulmasta reflektio on myös metakognitiivinen prosessi, jossa tutkitaan omaa toimintaa sekä toiminnan kontrollia ja säätelyä. (Tiuraniemi 2002, 165–170.) Reflektion avulla ihmisen kokeva ja tutkiva puoli voivat kohdata. Käytännössä reflektointi tarkoittaa kokemuksen ”vangitsemista” ja sen uudelleen arviointia; asiat alkavat näyttäytyä uudella tavalla. Reflektion pitäisi kohdistua sellaisiin perusolettamuksiin, jotka ohjaavat yksilön havaintoja ja toimintaa. (Nummela 2011; Ojanen 2001, 71–81.)

Reflektiokyky ei ole siis vain ammattilaisten toimintaa ja oppimista, vaan se voi olla myös terveystottumusten muutosten, elämän hallinnan ja voimavaraistumisen ”työkalu” kaikille ihmisille. Tämän reflektiokyvyn tukijana on tarvittaessa terveyden edistämistyön ammattilainen. (Palosuo & Lahelma 2013, 39–55.) Terveyden edistämistyössä tämä korostuu aikanamme, jolloin monenlaista tietoa on saatavissa jatkuvasti monista tiedonvälityksen kanavista. Toisaalta terveystottumusten ja elämän hallinnan muutoksiin ei pelkkä tieto riitä eivätkä kaikki pääse käsiksi jatkuvasti uusiutuvaan tietoon. Myös asiakas joutuu arvioimaan uudelleen omia arvojaan, kokemuksiaan ja toimintansa esimerkiksi suhteessa muuttuneisiin tavoitteisiinsa. (ks. Koistinen 2014, 22.) Reflektiivinen työote tarkoittaa siis paitsi opiskelijan tai ammattilaisen oman toiminnan reflektiota, myös kykyä tukea asiakkaan reflektiivistä kykyä. Opettaja voi toimia mallina reflektiivisen asiantuntijan toiminnasta erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. Samoin ammattilainen tai opiskelija voi toimia mallina asiakkaalle erilaisissa ohjaustilanteissa.

Reflektiokyky on kehittämistyön edellytys. Kehittävä työote Diakin pedagogisena periaatteena tarkoittaakin, että opiskelijat oppivat asettamalla kysymyksiä, etsimällä tietoa ja muotoilemalla omaa näkemystään sekä reflektoimalla omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Kehittämisen kohteiden tunnistaminen omassa tai työyhteisöjen toiminnassa edellyttää reflektiivistä kykyä ja kriittistä orientaatiota tavoitteellisessa toimintakulttuurissa. (Koskinen 2014, 23.)

Koulutuksen tavoitteena on, että tulevat terveydenhoitajat kuulevat ja ymmärtävät elämänhistorian ja merkityksellisten kokemusten vaikutuksen asiakkaiden voimavaroihin, terveyteen ja toimintakykyyn. Tähän tavoitteeseen liittyy opiskelijan ammatillinen kehittyminen hänen oman elämänsä, arvojen ja kokemustensa reflektion avulla. (TTE-toteutussuunnitelma 2015; Haarala 2014; Sihto 2013.) Tällainen ammatillinen kehittyminen ja osaaminen mahdollistavat myös sen, että terveydenhoitaja voi tukea asiakasta tämän kokemusten reflektoinnissa. Tällainen osaaminen loisi pohjan myös sille, että työyhteisössä voitaisiin reflektoida muun muassa monitoimijaisia toimintakäytäntöjä ja työkulttuuria osana kehittämistoimintaa.

Työkäisen terveys -opintojen käytännön toteutus

Työkäisen terveys -opintojakson laajuus on 6 opintopistettä, josta kaksi opintopistettä on teoreettisia opintoja ja neljä harjoittelua, mutta nämä integroituvat tiimitehtävässä yhdeksi kokonaisuudeksi. Teoreettisissa opinnoissa keskitytään syrjäytymisen, köyhyyden ja terveyserojen problematiikan ohella osallisuuden, voimavarojen ja voimavaraistavan terveyden edistämisen ilmiöihin ja menetelmiin. Lisäksi tarkastellaan kokemuksellisuutta ja reflektiivisyyttä sekä opiskelijoiden omalta että asiakkaiden kanalta. (TTE-toteutussuunnitelma 2015)

Harjoittelupaikan opiskelijat hankkivat itse saatuaan ohjeita ja vinkkejä ns. epätyypillisistä paikoista, joiden kanssa yhteistyötä on tehty aikaisemmillä lukukausilla. Opiskelija voi hankkia paikan myös itsenäisesti jostakin opintojakson tavoitteita vastaavasta toimintaympäristöstä. Tällöin hänen on osattava kuvata opiskelujen tavoitteita ja omaa osaamistaan niin vakuuttavasti, että paikka rohkenee ottaa terveydenhoitajaopiskelijan harjoittelemaan ilman aikaisempaa kokemusta terveydenhoitajatyöstä ja terveydenhoitajaopiskelijan ohjauksesta. Harjoittelupaikkoja ovat olleet esimerkiksi matalan kynnyksen kohtaamispaikat ja kahvilat, vastaanottokeskukset, ensikodit, työttömien ja erilaisten kuntoutujien toimintakeskukset, päihderiippuvaisten kohtaamispaikat, diakoniatyö, lähiöasemat, asunnottomien tuki, eri järjestöt tai vaikkapa etsivän työn hankkeet.

Näissä harjoittelupaikoissa ei välttämättä työskentele terveysalan tai aina-kaan terveydenhoitajatyön ammattilaisia entuudestaan tai terveyttä edistävä toiminta ei ole niissä vielä vakiintunutta. Strukturoituja terveydenhoitajatyön toimintamalleja ei siis niissä ole, vaan opiskelijoiden on itse luotava harjoittelu- ja työkäytäntöjä yhteistyössä vaikkapa vapaaehtoistoimijoiden tai muun alan ammattilaisten kanssa. Opiskelijat ovat rohkeasti ottaneet yhteyttä monenlaisiin paikkoihin ja suunnitelleet harjoittelunsa käytännön toteutuksen harjoittelupaikan toimijoiden kanssa yhteistyössä.

Harjoittelun aikana opiskelijat ovat hyödyntäneet terveyden edistämisaamastaan ja voimavaroista työmuotoja. He ovat järjestäneet terveystapaamisia ja toiminnallisia tapahtumia koko yhteisölle tai ohjattuja ryhmiä kohdennetusti. Ehkä tärkeämpää kuitenkin on ollut, että he ovat osallistuneet kehittävällä otteella lähes kaikkeen toimintaan, jota yhteisössä on järjestetty. Erityisesti opiskelijat ovat keskittyneet kohtaamiseen, kuulemiseen ja keskusteluun kehittääkseen kumppanuusperustaista, horisontaalista osaamistaan. He ovat rohkaisseet ja tukeneet asiakkaita arjessa selviytymisessä, epäselvien terveyden liittyvien asioiden selvittelyyn ja kulkeneet heidän mukanaan erilaisiin palveluihin.

Tiimitehtävässä on sekä yksilöllistä että yhdessä tiimin jäsenten kanssa työskentelyä (kuvio 1.). Siinä integroituvat sekä tutkittu tieto, toimintakäytännöt että kokemustieto. Opintojakso alkaa sillä, että opiskelijat kirjoittavat itselleen ajatuksiaan ja kokemuksiaan syrjäytymisestä ja huono-osaisuudesta, asiakasryhmistä, joita heidän on vaikea kohdata ja auttaa sekä terveyseroista ja terveyden tasa-arvosta. Tästä tehtävästä opiskelijat raportoivat vain omia kokemuksia koskevan osan. Lisäksi he pohtivat ja asettavat omia tavoitteita opintojaksolle. Opintojakson aikana opiskelijat vierailevat muutamassa matalan kynnyksen paikassa, esimerkiksi ruoanjakelupisteessä, diakonialounaalla tai asunnottomien yössä. Näissä paikoissa he selvittävät muun muassa sitä, miksi ja kuka palvelua järjestää ja ketkä siellä työskentelevät, kenelle palvelu on tarkoitettu ja miten asiakkaat kokevat sen.

Harjoittelupaikassaan opiskelijat keräävät yhdeltä tai useammalta asiakkaalta kokemustietoa seuraavista näkökulmista:

- asiakkaan elämänhistoria, merkittävät kokemukset
- asiakkaan kokemus terveydestä, pärjäämisestä ja sosiaalisesta toimintakyvystä nyt sekä siitä, mikä on niihin vaikuttanut elämän varrella ja millaista apua ja tukea hän toivoo jatkossa saavansa terveyteensä ja toimintakykynsä
- asiakkaan palveluihin liittyvät kokemukset ja kehittämis ehdotukset

Tiedonkeruumallia tehtävään on saatu Sohvi-hankkeesta (www.sosiaaliportti.fi/sohvi), jossa Diak oli mukana ja jonka osatavoitteina olivat muun muassa aiempaa monipuolisemman hyvinvointikäsitteen ja -tiedon määrittely sekä kokemustiedon keruu eri kansalais- ja asiakasryhmiltä. Myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton Mentalisaatio-koulutuksen kohtaamiseen ja reflektiiviseen työtöteeseen ja voimavaraistavan työnohjaajakoulutukseen liittyvät näkökulmat ja osaaminen ovat vaikuttaneet tehtävän laatimiseen ja opiskelijaohjaukseen tiimitehtäväprosessin aikana. (Salo & Kauppi 2014, 75–96, Holm 2005.)

Tiimi raportoi ja pohtii kerättyjen tietojen ja kokemusten perusteella mm. asiakkaiden voimavaroja ja terveysriskejä, osallisuuden ilmenemistä ja edellytyksiä, palvelujärjestelmän ja elämänhistorian merkitystä selviytymiseen, terveyteen ja toimintakykyyn. Pohdinnassa vuoropuhelu opintojakson suoritettavan kirjallisuuden kanssa on välttämätöntä hyväksytyt suoritusten saamiseksi. Tiimi tekee myös kehittämishdotuksia siitä, miten terveydenhoitajat ja terveystalvelujärjestelmä, sosiaalipalvelut, seurakunta ja kolmas sektori voivat tai niiden pitäisi järjestää ja kehittää palveluitaan tai miten ne voisivat tukea asiakkaiden terveyttä, osallisuutta ja arjessa selviytymistä. Lopuksi tiimi reflektoi yhdessä omia kokemuksiaan ja asenteitaan suhteessa opintojakson alussa kirjaamiinsa näkökulmiin.

Opintojakson päättävään seminaariin tiimi valmistautuu tekemällä raporttinsa pohjalta sähköisen tai paperisen posterin. Posterin tekotapaa tai muotoa ei ole tarkasti ennakolta määritetty. Tavoitteena on ollut opiskelijoiden luovuuden ja reflektiokyvyn, tiedonhaun ja uuden tiedon rakentamisen mahdollistaminen innovatiivisilla tavoilla. (ks. Kanerva, Mieronkoski, Kauhanen, Koskeniemi & Salminen 2014, 4–10.) Posterit esitellään muulle opiskelijaryhmälle ja opiskelijat johtavat sen perusteella käytävää keskustelua. Seminaariin on mahdollista kutsua harjoittelupaikan asiakkaita ja työntekijöitä jakamaan kokemuksia ja kuulemaan opiskelijoiden esityksiä. Vuosien aikana vain kaksi työntekijää on osallistunut seminaariin. Opittua ja kokemuksia reflektoidaan seminaarissa ohjatusti yhdessä ryhmän kanssa esiteltyjen posterien pohjalta.

Tiimin muodos- taminen ja toiminta- käytännöistä sopiminen yhdessä tunnilla	Omien kokemusten/ asenteiden tarkastelu ja niistä kirjoittaminen yksin tunnilla	Matalan kynnyksen paikoissa vierailut, muistiinpanot yksin tai kaksin	Harjoittelu- paikassa kokemus- tiedon kerääminen asiakkaalta (tai ryhmältä) yksin	Raportointi myös omista kokemuksis- sa/ asenteis- satapahtuneiden muutos- ten reflektio, vuoropuhelu lähteiden kanssa tiimissä	Tiimitehtävien esittäminen seminaarissa, asiakkaita ja työntekijöitä mukaan! tiimissä, posteri raportin palautus
---	--	---	---	---	---

KUVIO 1. Tiimitehtävän rakenne (TTE-toteutussuunnitelma, 2015).

Harjoitteluyhteisöjen kokemuksia opintojaksosta

Työikäisen terveys -opintojakso on muokkautunut niiden kokemusten mukaan, joita opiskelijat ovat saaneet erityistä tukea tarvitsevien ihmisten kanssa työskennellessään vaihtelevissa, terveydenhoitajatyölle epätyypillisissä toimintaympäristöissä. Opintojakso on toteutunut tässä muodossaan seitsemän kertaa ja palautetta opiskelijoilta on kerätty aina jakson päättyessä. Myös tiimitehtävän raporteissa on ollut ammatillista reflektiota oppimiskokemuksista. Harjoittelupaikoista palautetta on saatu harjoittelun ohjauskäynneillä työntekijöiltä ja jonkin verran asiakkailta.

Etsivä työ on mahdollistunut, kun opiskelijat ovat jalkautuneet niiden ihmisten pariin, jotka helposti jäävät palveluiden katvealueelle tai joiden avun ja tuen tarpeeseen ei palvelujärjestelmässä osata vastata. Huono-osaisuuden ja terveyserojen ilmiöiden ymmärtämisen lisäksi opiskelijat ovat pitäneet tärkeänä omien asenteidensa, arvojensa ja kokemuksiansa itsereflektiota ja reflektointia omassa opiskelijaryhmässä vertaisten kanssa opettajan johdolla.

Myös harjoittelun ohjaajan kanssa käydyt keskustelut ovat olleet pääsääntöisesti ammatillisesti kasvattavia, vaikka ohjaaja ei ole ollut terveysalan ammattilainen. Ne ovat auttaneet opiskelijoita ymmärtämään esimerkiksi yhteisön toimintakulttuuria ja asiakaskunnan mahdollisuuksia osallistua opiskelijoiden järjestämiin toiminnallisiin tuokioihin, ryhmiin tai keskustelupiireihin. Opiskelijat ovat saaneet hyvää palautetta kohtaamis- ja kuuntelutaidoistaan sekä innokkuudesta työn kehittämiseen. Moni opiskelija on toisaalta saanut palautteena: Malta mielesi, kuuntele, hidasta rytmiäsi. He ovat saaneet tukea olemiseen tekemisen sijaan ja vahvistusta luottamusta synnyttävään hitaaseen etenemiseen.

Harjoittelupaikat ovat todenneet, että niissä tarvittaisiin terveydenhoitajatyön terveyden edistämisen osaajia, koska asiakkaat eivät käytä tarvittavaansaankaan esimerkiksi saatavilla olevia terveysalan palveluita tai heillä ei ole voimavaroja hoitaa omia sairauksiaan. Merkityksellistä näyttää olevan se, että opiskelijoilla on ollut aikaa kuunnella, osoittaa kiinnostusta ja antaa arvoa kaikenlaisille ihmisille. (ks. Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, 17–37.) Myös harjoittelupaikkojen työntekijät ovat saaneet viimeaikaista, terveyteen ja terveydenhuollon palvelujärjestelmään liittyvää tietoa ja motivaatiota monitoimijaiseen yhteistyöhön. (ks. Hoppo & Perunka 2016, 34–72; Koistinen 2014, 17–28.) Eräässä harjoittelupaikassa oli päädytty palkkaamaan terveydenhoitaja sen kokemuksen perusteella, joka oli saatu terveydenhoitajaopiskelijan toiminnasta tiimin jäsenenä.

Opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia arvolähtöisestä oppimisesta

Terveydenhoitajaopiskelijoiden kokemukset Työikäisen terveys -opintojakososta ovat olleet saadun palautteen perusteella merkityksellisiä ammatillisen kehittymisensä kannalta. Erityisesti eettisen ja arvo-osaamisen reflektio on ollut merkityksellistä. Oikea-aikainen auttaminen, ihmisarvon korostaminen ja kohtaamisen merkityksellisyys ovat puhutelleet opiskelijoita. He ovat todenneet, että luokkahuoneissa käytävä keskustelu tasa-arvosta, asiakaslähtöisyydestä ja ihmisarvosta osataan. Sanat ja puhe haastetaan toimintaympäristöissä, joissa kohdataan erityistä tukea tarvitsevia, kaikkien huono-osaisimpia ihmisiä. (Mutanen 2012, 119–132.) Nämä kokemukset ovat pakottaneet reflektoimaan omaa toimintaa erityisesti suhteessa asiakkaiden tarpeisiin ja voimavaroihin sekä omaan osaamiseen, arvomaailmaan ja palvelujärjestelmän mahdollisuuksiin.

Moniammatillisen ja monialaisen kehittämisen mahdollistuminen yhdessä eri alojen ammattilaisten, vapaaehtoisten ja kokemusasiantuntijoiden kanssa on vahvistanut opiskelijoiden kokemusta omasta terveyden edistämisen asiantuntijuudestaan. (TTE-toteutussuunnitelma 2015; Haarala 2014.) Opiskelijoiden tekemät materiaalit ja toimintamallit jäivät työyhteisöjen käyttöön ja niin heidän osaamisestaan on hyötyä yhteisössä myöhemminkin.

Posterityöskentely seminaarissa on saanut positiivista palautetta opiskelijoilta. On koettu, että se on luova tapa tuoda esille opittua ja koettua. Posterit on esitelty messujen tapaan; seminaariin osallistujat ovat kiertäneet suuressa tilassa posterilta toiselle ja posterin tekijät ovat esitelleet posterinsa

tälle yleisölle. Tätä tapaa on pidetty uutta tietoa rakentavana ja ammatillisista osaamista vahvistavana; parempana kuin esimerkiksi luokan edestä toisiin seuraavia PowerPoint-esityksiä.

Terveydenhoitajaopiskelijat ovat arvioineet kriittisesti mutta perustellusti joidenkin toimintaympäristöjen tai työntekijöiden toiminta- ja työkäytäntöjä. Seminaaripäivät tarjosivat mahdollisuuden reflektoida yhdessä muun opiskelijaryhmän kanssa juuri näitä raskailta tuntuja ja eettistä ristiriitaa herättäviä kokemuksia. Asiakasosallisuus tai voimavaraistumisen tukeminen eivät ole näyttäneet toteutuvan parhaalla mahdollisella tavalla. Ihmisten moninaistuvia tarpeita ei kuulu. (Muukkonen 2009; Eriksson & Arnkil 2005.) Tiedollinen, taidollinen ja reflektiivinen osaaminen olisi vaatinut päivitystä ja tukea. Toiminnan tavoitteiden määrittely ja yhteisöjen johtaminen olisivat paikoin vaatineet avointa keskustelua ja selkeämpää struktuuria (ks. myös. Alhanen ym. 2011; Tiuraniemi 2002.) Opiskelijat kuitenkin toivoivat, että heidän oma toimintansa ja käydyt keskustelut voisivat olla sysäyksenä kehittämistyölle tai toimintakulttuurin uudistamiselle

Yhteiskunta- ja terveystaloudellinen päätöksenteko on konkretisoitunut epätyypillisissä toimintaympäristöissä sellaisissa kohtaamisissa, joissa opiskelijat ovat nähneet, mitä köyhyyspolitiikaksikin sanotut päätökset vaikuttavat kaikkein heikoimmassa asemassa olevien arkeen ja asemaan, terveyteen ja toimintakykyyn. (ks. Ohisalo 2016.) Asiakaslähtöisen, voimavaraistavan työtteen ja menetelmien käyttäminen on näissä paikoissa mahdollistunut hyvin ehkä siksi, ettei valmista struktuuria, hoitokäytäntöjä tai terveystarkestusmalleja ole ollut. Toiminta on pitänyt suunnitella ja toteuttaa toimintaympäristön ja sen asiakkaiden mahdollisuuksien ja tarpeiden mukaisesti heidän kanssaan rohkeasti kokeillen ja reflektoiden.

Moni opiskelija on pitänyt merkityksellisenä sitä, että tämän opintojakson oppimiskokemukset ovat jättäneet heihin jäljen, joka muistuttaa heikoimmassa asemassa olevien ihmisten moninaisuudesta ja kokemusmaailmasta, joka haastaa tulevan terveydenhoitajan eettistä ammatillisuutta. (myös mm. Nummela 2011; Ojanen 2001.) Lisäksi tutustuminen monenlaisiin julkisen ja kolmannen sektorin sekä seurakunnan toimintaympäristöihin muistuttaa jatkossakin näiden palveluiden olemassa olosta ja mahdollisuudesta yhteistyöhön ja yhdessä palveluiden kehittämiseen.

Lopuksi

Tämän opintojakson kokemusten perusteella näyttää siltä, että osallistava kehittäminen vaatisi suunnitelmallisempaa, pitkäkestoista yhteistyötä joi-

denkin kumppanuutta arvostavien työyhteisöjen tai toimintaympäristöjen kanssa. Näin voitaisiin rakentaa autenttinen, käyttäjälähtöinen oppimisympäristö, joka mahdollistaisi ammattikäytäntöjen kehittämisen ja Diakin arvolähtöisen pedagogiikan vahvistumisen. Tällöin opiskelijoiden toimintaa voisi arvioida ja mallintaa palvelemaan paremmin asiakkaiden ja monitoimijaisen yhteistyön tarpeita. Osallistavaa oppimista ja arvolähtöistä kehittämistä voitaisiin suunnitella pitkällä tähtäimellä ja tutkia myös toiminnan tuloksia.

Seminaarit voitaisiin pitää niissä toimintaympäristöissä, joissa opiskelijat ovat harjoitelleet. Opiskelijoiden kehittämisideat tulisivat näin selkeämmin yhteisöjen tietoon myös posterien välityksellä. Vuoropuhelu opiskelijoiden, asiakkaiden ja työntekijöiden kesken voisi jatkua vielä tässäkin vaiheessa ja näihin seminaareihin voitaisiin kutsua muidenkin työyhteisöjen asiakkaita ja työntekijöitä. Opettajien työelämäyhteys, tuttuus ja toimiva vuoropuhelu erilaisten toimintaympäristöjen edustajien kanssa ovat välttämätön edellytys pitkäkestoiselle kehittämistyölle ja riittävän, kehittämistyön ja ohjauksen perustana olevan ennakoititiedon saannille.

Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella näyttää myös siltä, että opiskelijoiden oman elämänhistorian ja kokemusten pohdinnalle, ohjaukselle ja tuelle olisi koulutuksen aikana enemmänkin tarvetta muun muassa heidän reflektiokykynsä kehittymiseksi ja ammatilliseksi voimavaraistumiseksi. Pohdittavaksi jää, miten voimavaraistava, kumppanuuteen perustuva pedagoginen asiantuntijuus ja kohtaaminen sekä reflektiivinen työote voisi toteutua terveystieteen ammattikorkeakoulukontekstissa tavoitteellisemmin ja näkyä vahvemmin ammatillisen kasvun tukemisessa.

LÄHTEET

- Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O.-P., Kangas, M., Soini, T. & Soininen, J. (2011). *Työnohjauksen käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Eriksson, M. (2007). *Unravelling the Mystery of Salutogenesis; the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's sense of coherence scale*. (Research report 2007:1). Turku: Folkhälsan.
- Eriksson, E. & Arnkil, T. (2005). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista* (s. 7–18). (Stakes. Oppaita 60). Helsinki: Stakes.
- Grek, K. (2008). *Terveystieteiden edistämisen asiantuntijoiden, toimintaterapeuttien ja nuorten käsityksiä terveyden edistämisestä: toiminnallinen näkökulma* (s. 1–21,50). (Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto, toimintaterapian koulutusohjelma).
- Haarala, P. (2014). *Terveystieteiden ammattilaisen osaamisen kuvaus. Terveystieteen koulutuksesta valmistuvien osaamisalueet, tavoitteet ja keskeiset sisällöt*. Helsinki: Metropolia.
- Hakkarainen K., Lallimo J. & Toikka S. (2012). Asiantuntijuus, kollektiivinen luovuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32, 246–256.
- Happo, I. & Perunka, S. (2016). Miten sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18 (2), 54–72.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. (2001). *Dialogi – avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Heiskanen, T. & Hiisjärvi, S (i.a.). Toiminnalliset menetelmät. Saatavilla 12.8.2015 <http://www.ela.fi/akatemia/toiminnalliset.php>
- Härkönen, P. (2012). *Elämäntyytyväisyys ja terveys – voimavarasuuntautunut ikääntyvien henkilöiden seuranta tutkimus* (s. 14–37). (Acta Univeristatis Ouluensis. D 1186). Oulun yliopisto: Terveystieteiden laitos.
- Holm, P. (2000). Perhetyön lähtökohtia. Teoksessa A. Häggman-Laitila; L. Ruskomaa ja K-I. Euramaa (toim.), *Varhaista tukea lapsiperheille. Kokemuksia Lapsiperhe-projektin perhetyöstä* (s. 26–45). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Holm, P. (2005). Reflektiivisyydestä työnohjauksessa. [Luennot Voimavaraistavan työnohjaajakoulutuksen aikana]. Helsingin Yliopisto, Palmenia.
- Härkönen, P. (2012). *Elämäntyytyväisyys ja terveys – voimavarasuuntautunut ikääntyvien henkilöiden seuranta tutkimus* (s. 14–37). (Acta Univeristatis Ouluensis. D 1186). Oulun yliopisto: Terveystieteiden laitos.
- Joanna Briggs Instituutti (2010). Hoitoketjujen vaikuttavuus aikuisten ja lasten terveydenhuollossa. *Best Practice* 14 (8). Saatavilla 16.7.2016 www.hotus.fi/system/files/BPIS_ennakko_2010-8_0.pdf.
- Juhila, K. (2006). *Sosiaalisyöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalisyöntekijöiden yhteiskunnalliset paikat ja tehtävät*. Tampere: Vastapaino.
- Kanerva, S., Mieronkoski, R., Kauhanen, L., Koskenniemi, J. & Salminen, L. (2014). Monipuolinen posterin käyttö terveysalan opetuksessa ja potilasohjauksessa. Teoksessa L. Kauhanen; K. Heikkilä; J. Koskenniemi ja L. Salminen (toim.), *Näyttöön perustuva oppiminen ja ohjaaminen vol. 2*. (Turun yliopisto, Hoitotieteen laitoksen julkaisuja, Tutkimuksia ja raportteja, Sarja A 69). Turku: Turun yliopisto.

- Karjalainen, A.L. (2015). Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja reflektio ammatillisessa oppimisessä. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavaan osaamisen muodostumiseen* (s. 62–67). Tallinna: United Press Global.
- Koistinen, P., Näkki, P., Pyykkö, A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkonalan opetussuunnitelmaudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuvuuteen tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A.L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–37). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Koistinen, P. (2014). DIAKpeda pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.), *DIAKpeda – Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s.17–28). (Diakonia-ammattikorkeakoulu C Katsauksia ja aineistoja 32). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Koskinen, S. & Martelin, T. (2013). Suomalaisten terveys, toimintakyky ja terveyserot. Teoksessa M. Sihto, H. Palosuo, P. Topo, L. Vuorenkoski ja K. Leppo (toim.), *Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt* (s. 56–67). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Laine, T., Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. (2010). Mitä on syrjäytymisen vastainen työ? teoksessa T. Laine, S. Hyväri & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla* (s. 9–25). Helsinki: Tammi.
- Mutanen, A. (2012). Tutkimuskulttuurista. Teoksessa H. Kotila ja A. Mutanen (toim.), *Käytäntöä tutkimassa* (s. 119–132). (Haaga-Helia Puheenvuoroja 2/2012). Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.
- Muukkonen, T. (2013). Lapsen kohtaamis- ja prosessillisuus. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Lastensuojelun ytimestä* (s. 165–194). Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
- Nummela, T. (toim.) (2011). *Yhdessä ja erikseen. Matkalla työnohjaajaksi*. (Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 22). Saatavilla 10.7.2015 [http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5714-52-4%20\(PDF\)](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5714-52-4%20(PDF))
- Ohisalo, M. (11.7.2016). Ensisijainen turva vuotaa viimesijaiselle. Yleisönosastokirjoitus Mielipide-palstalla. *Helsingin Sanomat*.
- Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä* (4. p.). Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojanen, S. (2007). Mitä työnohjauksessa ymmärretään reflektiolla? Teoksessa Y. Ketonen & M. Korhonen (toim.), *Työnohjaus* (s. 69–76). (Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja). Turku: Suomen työnohjaajat.
- OPS10. *Terveydenhoitotyön suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelma 2010*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Palosuo, H. & Lahelma, E. (2013). Terveyden sosiaaliset määrittäjät. Teoksessa M. Sihto, H. Palosuo, P. Topo, L. Vuorenkoski & K. Leppo (toim.), *Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt* (s. 39–55). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pietilä, A-M., Halkoaho, A. & Matveinen, M. (2008). Terveydenhuollon työntekijöiden näkemyksiä terveyden edistämisestä. Teoksessa A-M Pietilä (toim.), *Terveyden edistäminen, Teorioista toimintaan* (s. 230–272). Helsinki: WSOYpro.

- Riihelä-Palmu, S. (2008). ”Eri teitä samalle laiturille” toiminnalliset menetelmät perhe-
neuvolan sosiaalityössä (s. 17–19). (Sosiaalityön pro gradu –tutkielma). Tampere: Tam-
pereen yliopisto.
- Rouvinen-Wilenius, P. & Koskinen-Ollonqvist, P. (toim.) (2011). *Tasa-arvo ja osallisuus
väylä terveyteen. Järjestöt suunnan näyttäjinä*. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus ry.
- Salo, S. & Kauppi, A. (2014). Reflektiivinen työote vanhempien kohtaamisessa. Teokses-
sa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa* (s. 75–96). Helsinki: Man-
nerheimin Lastensuojeluliitto.
- Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. (2005). *Terveyden edistäminen esimerkein: käsitteitä
ja selityksiä*. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus ry.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. (2005). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Sihto, M. (2013). Terveyspolitiikka, kansanterveys ja terveyden edistäminen – käsitteitä ja
käsituskulkuja. Teoksessa M. Sihto ym. (toim.), *Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt* (s.
14–38). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Sirviö, K. (2010). Lapsiperheiden terveyden edistäminen – osallistumista ja ennakoin-
tia. Teoksessa A-M. Pietilä (toim.), *Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan* (s.130–
150). Helsinki: WSOYpro.
- Talala, K., Härkänen, T., Martelin, T., Karvonen, S., Mäki-Opas, T., Marderbacka, K.,
Suvisaari, J., Sainio, P., Rissanen, H., Ruokolainen, O., Heloma, A. & Koskinen, S.
(2014). Koulutusryhmien väliset terveys- ja hyvinvointierot ovat edelleen suuria. *Lää-
kärilehti* 69 (36), 2185–2192. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014100345026>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (i.a.). Sosiaaliryhmien välillä on terveyseroja. Saatavilla
11.7.2016 <https://www.thl.fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/>
- Tiuraniemi, J. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Nieminen & E.
Keskinen (toim.), *Taitavan toiminnan psykologia* (s. 165–195). Helsinki: Hakapaino.
- TTE-toteutussuunnitelma 2015. Työikäisen terveys -opintojakso. Helsinki: Diakonia-
ammattikorkeakoulu.
- Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. (2008). *Vuorovaikutuksellinen tukeminen*. Helsin-
ki: WSOY oppimateriaalit.
- Vogt, I. (2016). Voimavarakeskeinen lähestymistapa sosiaaliohjauksessa. Teoksessa J. Hel-
minen (toim.), *Sosiaaliohjaus – lähtökohtia ja käytäntöjä* (s. 29–43). Helsinki: Edita.

Annukka Armanto & Tuire Salo

OPINTOJAKSOJEN RAJOJA YLITTÄVÄÄ PEDAGOGIIKKA TERVEYDENEDISTÄMISEN JA VIESTINNÄN OPINNOISSA

Johdanto

Kansainvälistyvässä ja monimuotoistuvassa maailmassa ammattikorkeakoulun opiskelijoille tulisi mahdollistaa opinnoissaan ammatillisten osaamisalueiden ja viestinnän, kuten vieraan kielen, selkokielen ja ammatillisten vuorovaikutustalanteiden harjoittelua tavoitteellisesti aidoissa oppimistilanteissa. Kuitenkin vallitsevana tapana on ollut oppiaineiden opiskelu erillään.

Viimeisellä lukukaudella opiskelevat terveydenhoitajaopiskelijat osallistuivat yhteistoiminnalliseen oppimisprosessiin, jossa järjestettiin ensiaputapahtuma ruotsinkielisille lukiolaisille. Oppimisprosessissa yhdistyi opiskelijoiden ammatillisen substanssiosaamisen sekä selkokielen ja toisen kotimaisen kielen viestintäosaamisen syventyminen yhdessä terveydenhoitotyön ja kielten opettajien kanssa. Ammatillisen viestinnän harjoittelu vieraalla kielellä opintojen aikana syventää kielitaitoa ja kielen merkityksen kokemista (Juurakko-Paavola 2014). Tapahtuman toteuttamisessa huomiointiin DIAKpedan keskeiset periaatteet (Koistinen 2014) ja se oli osa kaksikielisyyttä vahvistavaa Vi me -hanketta.

Oppimistehtävästä ensiaputapahtumaksi

Hyvä oppimisympäristö terveystieteen koulutuksessa mahdollistaa oppijalle korkeatasoisen tiedon ja ongelmien ratkaisukykyyn harjoittelun, itseohjautuvan oppimisen sekä monipuolisen tiedon ja taidon soveltamisen. Opiskelijaa aktivoivassa oppimismallissa keskeistä on yhdessä tekeminen sekä osal-

listujien vuorovaikutus ja kokemusten reflektointi. (Salminen, Saaranen & Sormunen 2016.)

Oppimisprosessin alussa terveydenhoitajaopiskelijoille kerrottiin, että heidän tehtävänä on järjestää terveystiedon sisältöjä tukeva ensiaputapahtuma ruotsinkielisille lukiolaisille. Tapahtuman tavoitteena oli vahvistaa lukiolaisten ensiaputaitoja sekä suomen kielen valmiuksia. Ensiaputapahtuma oli tarkoitus toteuttaa pääasiassa selkokielellä suomeksi, mutta sekä suunnittelu että toteutusvaiheessa myös ruotsin kieltä käytettiin toiminnan tukena. Terveydenhoitajaopiskelijoiden oppimisen tavoitteena oli oman ammatillisen osaamisen kuten viestinnän taitojen, terveydenedistämisosaimisen ja siihen liittyvien työmenetelmien, projektiosaamisen ja ensiaputaitojen syventäminen. Oppimistehtävän laaja-alaisuus mahdollisti sen, että terveydenhoitajaopiskeijat pääsivät monipuolisesti harjoittelemaan vielä ennen valmistumistaan ammatilliseen osaamiseensa kuuluvia osa-alueita, jotka liittyvät terveydenhoitaja- ja sairaanhoitajatutkintoon sekä ammatikorkeakoulujen yhteiseen ammatilliseen osaamiseen. (ks. Haarala 2014.)

Terveydenhoitajaopiskelijoiden oppimisprosessia tuettiin hyödyntäen yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, joissa keskeistä on opiskelijan oma aktiivisuus. Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee yksilön oppimista yhteisten keskustelujen ja vastavuoroisen sosiaalisen tuen avulla. Opettajan rooli oppimisprosessissa on olla ohjaajana ja tarkkailijana sekä tukea ryhmää sen toiminnassa ja mahdollisissa ristiriitatilanteissa. (Saaranen & Tossavainen 2016.)

Yhteistoiminnallisen työskentelyn aloitukseen orientoiduttiin perehtymällä toiminnan lähtökohtiin, selkokielen periaatteisiin sekä projektityöskentelyn vaiheisiin yhdessä opettajien kanssa. Tämän jälkeen opiskelijat lähtivät suunnittelemaan ensiaputapahtumaa projektityöskentelyn periaattein. Kaikki opiskelijat eivät olleet tuttuja toisilleen aikaisemmista opinnoista, joten opiskelijat tutustuivat toisiinsa työskentelyn alussa ja neuvottelivat yhteisistä työskentelytavoista. Opiskelijat jakautuivat itsenäisesti neljään eri ryhmään, joista jokainen otti vastuulleen lukio-opettajan kanssa ennalta suunnitellun toimintapisteen. Opiskelijat myös sopivat, että yhdellä heistä olisi vastuullaan enemmän koko tapahtuman kokonaisuuden hallinta ja että yksi opiskelijoista olisi yhteyshenkilö lukion opettajan kanssa. Omista vastuualueista huolimatta opiskelijat päätyivät tekemään yhteisen projektisuunnitelman, jotta kaikilla opiskelijoilla olisi kokonaiskäsitys tapahtumasta.

Projektisuunnitelma esiteltiin opettajille muutamaa viikkoa ennen tapahtuman toteutumista ja sitä täsmennettiin opettajien kommenttien pe-

rusteella. Lisäksi opiskelijat esittelivät opettajille ensiapuluokassa tulevan toimintapisteensä sisällön ja samalla heillä oli mahdollisuus kerrata ensiaputaitojaan yhdessä opettajien kanssa. Opiskelijat valmistelivat myös jokaisesta toimintapisteestä suomi-ruotsi-sanaston, joka lähetettiin lukion oppilaille tutustuttavaksi ennakoon.

Ensiaputapahtuma kesti puoli päivää ja siihen osallistui noin 60 lukion ensimmäisen luokan oppilasta. Lukion opettaja oli jakanut oppilaat ennakkoon neljään eri ryhmään. Ryhmät siirtyivät määrääjoin ensiapupisteeltä toiselle. Terveystapahtumajärjestäjät kertoivat jokaisessa toimintapisteessä lyhyesti selkokielellä suomeksi opeteltavasta asiasta ja tämän jälkeen oppilaat pääsivät harjoittelemaan taitojaan ja päätöksentekovalmiuksiaan. Suurin osa lukiolaisista opetteli ensiaputaitoja konkreettisesti ensimmäistä kertaa. Heidän toimimisensa suomen kielellä sujui hyvin, vaikkakin tarvittaessa terveystapahtumajärjestäjät antoivat ohjeita myös ruotsin kielellä. Muutama oppilas oli täysin ruotsinkielinen ja heille ymmärtäminen oli haasteellisempaa.

Ensiaputapahtuman jälkeen yhteistoiminnallinen oppimisprosessi päätettiin pitämällä terveystapahtumajärjestäjille opettajaohjainen reflektiokeskustelu oppimisprosessista. Opiskelijoilta pyydettiin keskustelun lisäksi kirjallista palautetta tapahtuman järjestämisestä ja omista oppimiskokemuksista. Lukiolaiset antoivat myös palautetta tapahtumasta.

”Tycker allt varit bra, roligt och lärorikt”

Terveystapahtumajärjestäjiltä saadun palautteen mukaan tapahtuman suunnittelu ja toteutus syvensi opiskelijoiden ammatillista osaamista laaja-alaisesti. He kuvasivat sekä terveystapahtuman substanssiosaamisen että yleisten ammatillisten valmiuksien vahvistumista. Lisäksi he pitivät toimimista todellisissa ohjaustilanteissa palkitsevana.

”Opin suunnittelemaan onnistuneen terveystapahtuman. Kohderyhmän erityispiirteiden takia opin ottamaan näitä piirteitä huomioon tapahtumien suunnittelussa.”

”Oli kiva että sai pitää oikean tapahtuman eikä vain suunnitella yleisesti. Tapahtuman suunnitteluun liittyi paljon yhteistyötä eri ihmisten kanssa toimimisesta, sitähan terveystapahtumajärjestämisessä pitää osata.”

”Suosittelemme vastaavan tapahtuman järjestämistä jatkossakin, koska terveydenhoitajaopiskelija saa hyvän kokemuksen projektityöstä, sekä ryhmäohjaus taidot kehittyvät.”

Selkokieliisyyden opiskelijat olivat huomioineet sekä kirjallisissa materiaaleissa että vuorovaikutustilanteissa. Opiskelijat kertoivat käyttäneensä puhuessaan perussanastoa, he kiinnittivät huomiota puhenopeuteensa ja käyttivät ruotsinkielisiä apusanoja ja vaihtoehtoisia kommunikaatiotapoja.

”Selkokieliisyys oli tärkeää. Teimme kirjalliset ohjeet mahdollisimman yksinkertaisiksi ja toiselle puolelle ruotsiksi varmuuden vuoksi. Puhuimme huoliteltua suomea riittävän hitaasti ja käytin paljon elekieltä, jotta viesti olisi selkeämpi.”

Haastavaksi koettiin tilanteet, jolloin ei tiennyt, ymmärsivätkö kaikki suomea. Tilanteissa auttoi se, että lukiolaiset oli jaettu kielitaidon mukaan ryhmiin niin, että tarvittaessa kielitukea oli tarjolla myös omassa ryhmässä. Tapahtuman järjestämiseen osallistuneista opiskelijoista suurimmalla osalla oli ennestään vahva ruotsin kielen taito, mutta tapahtuma toi lisää varmuutta ja uskallusta käyttää kieltä uusissa tilanteissa.

”[...] pakon edessä kielitaitoa onkin enemmän kuin oli ajatellut. Se myös rohkaisi puhumaan, kun huomasi, että nuoriakin jännitti lukea ja puhua suomea samalla tapaa kuin itseä jännittää ruotsin kieli.”/ ”Silti aina on hyvä olla tilanteessa, jossa pitää heittäytyä ja uskaltaa puhua vierasta kieltä.”

Lukiolaiset antoivat tapahtumasta hyvää palautetta ja he olivat innostuneesti mukana. Diakin opiskelijat kannustivat suomen kielen käyttöön ja kokivat rohkaisun vuorovaikutukseen mielekkäänä. Osa koki suomen kielen epävarmuuden kuitenkin haasteena. Ensiapuvalmiuksien harjoitteluun koettiin myönteisenä.

Jag har lärt mig mycket och det har varit mycket lärorikt och intressant. Det jag lärt mig är hur man räddar liv och vad man skall göra. Språket gick bra man lärde sig finska (en bra övning)

Jag tycker att allting har varit bra. Jag har lärt mig att stoppa blödningar, hjärt- och lungräddning, hur man ska lägga en medvetslös person att ligga

och hur man ska göra vid t.ex. allergichock, epilepsianfall. Tycker att man skulle kunnat öva lite längre vid varje station. Språket fungerade helt bra.

Tycker allt varit bra, roligt och lärorikt. Jag har lärt mig mycket om första hjälp och hur man ska göra olika situationer. Det som har varit bra är att det som man inte kunde förut så lärde man sig eller så repeterade man det som man kunde förut. Det jag lärde mig var gruppen med sjukdoms anfall. Språket fungerade bra! Det skulle vara det här varje år för nybörjarna.

Har varit helt kiva, har lärt mig mer om första hjälp och "kommit" ihåg det jag tidigare kunnat. Allt löpte på bra! Skulle kunnat vara lite mera på svenska eftersom man inte förstod allt, annars bra praktisk övning.

Lopuksi

Terveystapahtuman ja viestinnän yhdistäminen opintojakson toteutuksessa ja opiskelijoiden oppimisprosessissa oli luontevaa sekä terveydenhoitaja-opiskelijoiden että lukiolaisten antaman palautteen perusteella. Opiskelijat kokivat ammatillisten valmiuksien vahvistuneen oman alan substanssiosaamisen sekä viestintävalmiuksien osalta. Opiskelijat pitivät yhteistoiminnallisen oppimisprosessin mukaista työskentelyä oppimista edistävänä.

Myös tapahtuman toteutukseen osallistuneet lukiolaiset kokivat ensiaputaitojen kertaamisen mielekkääksi ja suomen kielen käytön opetuskielenä konkreettisten taitojen harjoittelun yhteydessä pääosin hyvänä tapana opiskella kieltä.

Pilottina tehty kokeilu toimii mallina tulevaisuudessa oppimisrajat ylittävien pedagogisten prosessien suunnittelulle. Vastaavanlaisen yhteistoiminnallisen oppimisprosessin suunnittelussa tulee jatkossakin huomioida oppimisprosessin hyvä valmistelu yhteistyössä eri alojen opettajien ja työelämäyhteistyökumppaneiden kanssa. Oppimisprosessin onnistumiselle on olennaista, että pedagoginen prosessi on suunniteltu huolella, tavoitteet ovat heti alussa selkeästi opiskelijoiden tiedossa ja opiskelijoiden omalle luovalle toiminnalle on jätetty riittävästi tilaa.

LÄHTEET

- Haarala, P. (2014). *Terveystenhoitajan ammatillisen osaamisen kuvaus. Terveystenhoitajakoulutuksesta valmistuvien osaamisalueet, tavoitteet ja keskeiset sisällöt*. Helsinki: Metropolia.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Määräys 33/011/2003. Opetushallitus.
- Koistinen, P. (2014). DIAKpeda pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa Karjalainen, A. L., Koistinen, P., Kolkka M. & Ylönen, M. (toim.) *DIAKpeda – Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 17–28). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Katsauksia ja aineistoja 32). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. (toim.) (2014). *Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista* (s. 3). (OKKA-säätiön julkaisuja). Saatavilla <http://www.okka-saatio.com/liitetiedostot/AMKruotsi.pdf>
- Saaranen, T. & Tossavainen, K. (2016). Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa M. Koivula, H. Ruotsalainen, T. Saaranen, L. Salminen & C. Wörnå-Furu. (toim.), *Terveystalan opettajan käsikirja* (s. 142–150). Helsinki: Tietosanoma.
- Salminen, L., Saaranen, T. & Sormunen, M. (2016). Oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät opettajan työssä. Teoksessa M. Koivula, H. Ruotsalainen, T. Saaranen, L. Salminen ja C. Wörnå-Furu (toim.), *Terveystalan opettajan käsikirja* (s. 99–105). Helsinki: Tietosanoma.

Roslöf Raija, Niittyinperä Ulla & Perttula Hely

TULKKAUSTA TOSIELÄMÄSSÄ – OSKE-TOIMINTA DIAKIN TULKKAUKSEN KOULUTUKSISSA

Diakin tulkkauksen koulutukset ja tulkkiohjelmat

Diak kouluttaa ainoana ammattikorkeakouluna Suomessa tulkkeja niin puhevammaisten, kuulovammaisten kuin maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa toimimiseen. Diakonia-ammattikorkeakoulun tulkkausko-
koulutus on sisällöltään laajempi kuin missään muussa korkeakoulussa koko Suomessa; myös maailmanlaajuisesti koulutus on varsin ainutkertaista. Diakissa on kaksi tulkkauksen koulutusta: asioimistulkkaus sekä viittoma-
kieli ja tulkkaus. Molemmista koulutuksista opiskelija valmistuu tutkinto-
nimikkeellä tulkki (AMK).

Asioimistulkkauksen koulutus aloitettiin Diakissa syksyllä 2011, ja ensimmäiset opiskelijat valmistuivat jouluna 2014. Asioimistulkkauksen koulutuksesta valmistuu tulkkeja Suomessa harvinaisiin maahanmuuttajakieliin, kuten arabia, somali, thai, kurdi, mandariinikiina, vietnam ja persia. Koulutus kestää 3,5 vuotta, ja on laajuudeltaan 210 opintopistettä. Asioimistulkkauksen koulutus on monimuotokoulutusta ja se toteutetaan Diakin verkostomaista rakennetta hyväksikäyttäen. Koulutuksen opetussuunnitelma keskittyy asioimistulkin keskeisiin toimintaympäristöihin siten, että niistä käsitellään aina kyseisen toimintaympäristön erityispiirteet, prosessit ja lakitausta sekä sanasto molemmilla työkielillä. Samalla keskitytään tulkkaustaidon kehittämiseen. Opintojen aikana käydään läpi seuraavat toimintaympäristöt: kasvatus- ja opetusala, sosiaaliala, terveysala, maahanmuuttotilanteet sekä poliisi- ja oikeusala.

Opiskelijat asioimistulkkauksen koulutuksessa ovat joko itse maahanmuuttajia tai toisen polven maahanmuuttajia. Toisaalta myös kantasuomalaisien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt. Opiskelijoiden kokemukset

tulkkauksesta vaihtelevat erittäin paljon. Osalla opiskelijoista on vuosien työkokemus asioimistulkkina toimimisesta, osalla ei ole minkäänlaista kokemusta ennen koulutuksen aloittamista. Tämä mahdollistaa monenlaisiin työelämätarpeisiin ja -tilauksiin vastaamisen. Toisinaan tarvitaan jo varsin hyvää ammatillista osaamista, kun taas toisissa tilanteissa opiskelija voi vapaammin keskittyä osaamisen kartuttamiseen. Haaste saattaa olla toisinaan se, että työelämän tarve ja koulutuksessa olevien opiskelijoiden osaaminen ja työkieli eivät kohta. Jos esimerkiksi tarvitaan loppuvaiheen opiskelijaa, jolla on työkielenä somali, voi olla, ettei sinänsä hyvään tulkkausharjoitukseen voida vastata. Monilla opiskelijoilla on jo valmiina laajat työelämäverkostot ja hyvä kieli- ja tulkkausosaaminen, ja se edistää koko työkentän kehittämistä ja työelämätilauksiin vastaamista.

Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen opiskelijat ovat useimmiten asioimistulkkauksen koulutuksen opiskelijoita nuorempia. Useimmat heistä eivät osaa suomalaista viittomakieltä ennen opintojen alkamista, eikä heillä yleensä ole kokemusta tulkkauksesta. Opintojen kaksi ensimmäistä lukuvuotta keskittyvät työkielten suomi ja suomalainen viittomakieli sekä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien osaamisen kehittämiseen. Lisäksi opiskelijat tutustuvat syvällisesti asiakasryhmiin, heidän kommunikaatioonsa sekä muihin ryhmän erityispiirteisiin. Kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opiskelijat suorittavat harjoittelut seuraten sekä viittomakielen tulkkia että puhevammaisten tulkkia työssään ja tätä kautta he pääsevät näkemään erilaisia kommunikaatiomenetelmiä ja -tilanteita. Näiden opintojen, harjoittelukokemuksien sekä oppilaitoksen ohjauksen perusteella opiskelija päättää, haluaako hän suuntautua kielten väliseen tulkkaukseen (suomi–suomalainen viittomakieli) vai kielensisäiseen tulkkaukseen (suomi–puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät). Päätöksen tueksi pyydetään myös harjoittelujen ohjaajien arvio opiskelijan soveltuvuudesta valitulle alalle. Opintojen kaksi viimeistä lukuvuotta keskittyvät osaamisen kehittämiseen omalla valitulla vaihtoehdoisten ammattiopintojen alalla.

Tämä artikkeli esittelee niitä tapoja, joilla Diakin tulkkauksen koulutuksissa toteutetaan OSKE-toimintaa eli osaamisen kehittämistoimintaa. OSKE-toiminnalla tarkoitetaan työelämää ja oppimista palvelevaa yhteiskehittämistä, joka perustuu työelämäkumppanien ja Diakin yhteisiin tavoitteisiin. OSKE-toiminnan pedagoginen tausta on tutkiva ja kehittävä oppiminen. (Kuva 1.)



KUVIO 1. Diakin OSKE-toiminnan periaatteet.

OSKE-toiminnan taustatekijät ammattikorkeakoulun tulkkauksen koulutuksissa

Korkeakouluopiskelulta vaadittava työelämäyhteys haastaa koulutusta toteuttavat lehtorit. Lehtorin työnkuva on muuttunut suuresti koulun sisällä opetusta toteuttavasta ammatillisesta työelämässä mukana olevaksi asiantuntijaksi. Ammattikorkeakoululehtorilta odotetaan paitsi laadukasta ja ajantasaista oman alansa sisällön hallintaa, myös laajoja sekä kansallisia että kansainvälisiä verkostoja. Työnkuvan kehittyessä monitahoiseksi kehittämistehtäväksi lehtorilta odotetaan kiinteää yhteyttä ammattialan kehittämiseen (Auvinen 2004, 4–5).

Tulkkipäätöksen työ on todettu tutkimuksissa sitoutumista edellyttäväksi ja vaativaksi tehtäväksi. Pärjätäkseen työssään kouluttajilla tulee olla sitoutumisen ja substanssiosaamisen lisäksi riittävästi aikaresurssia opiskelijoiden ohjaamiseen. (Webb 2015, 47.) Tämä pätee myös työelämäyhteistyöhön, jonka toteuttaminen vaatii lehtorin panostusta. OSKE-toiminta toteutuu, kun lehtorit sitoutuvat työelämälähtöisten toteutuksien suunnitteluun, yhteistyön valmisteluun ja toteutukseen. OSKE-toteutukset antavat lehtoreille mahdollisuuden kehittää osaamistaan, saada työelämäpäivitystä, muodostaa kontakteja oppilaitoksen ulkopuolelle sekä kokeilla uusia

pedagogia toteutustapoja. Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen tulkkauksen lehtorit ovat päteviä viittomakielen tulkkeja, joista osalla on myös puhevalmiiden tulkkauksen pätevyys. Koska lehtoreilla on vahva substanssiosaaminen sekä myös muodollinen pätevyys tulkkaustyön tekemiseen, he voivat toimia virallisina tulkkauspalvelun tuottajina.

Asioimistulkkauksen koulutuksen tulkkauksen lehtorit ovat kokeneita ja päteviä tulkkauksen ammattilaisia puhutuissa kielissä. Heillä ei kuitenkaan ole kieliosaamista asioimistulkkauksen koulutuksen työkielissä. Tämä tarkoittaa sitä, että kielentarkistuksessa joudutaan käyttämään useita organisaation ulkopuolisia toisen työkielen arvioitsijoita. Toisaalta suurempi kielivalikoima antaa mahdollisuuden vastata erilaisiin työelämätilauksiin, joskin samalla eriytyvät oppimistehtävät ja toteutukset haastavat lehtorit pohtimaan opetuksen toteutusta uudella tavalla.

Tulkkaus tapahtuu aina kontekstissa, ja samalla tavoin kuin tulkkausta ei voi irrottaa kielestä, sitä ei voi irrottaa kontekstista, jossa se toteutuu. Tulkkausharjoittelu ilman kontekstia jää aina vajaaksi, ja siksi tulkkauksen koulutuksessa aidoissa tilanteissa harjoittelu on ensiarvoisen tärkeää. Dialogi syntyy vuorovaikutuksessa, johon tarvitaan vähintään kaksi henkilöä, jotka reagoivat toistensa puheenvuoroihin (Cronin 2006, 69). Kielenoppimisessa pragmaattisen kielitaidon kehittyminen ei ole automaatio, ja sen muodollinen opettaminen on haastavaa. Vuorovaikutuksen pragmaattiset periaatteet eivät ole sääntöjä, joita voi opetella oppikirjasta. Niitä leimaa neuvoteltavuus, monitulkintaisuus ja joustavuus. Usein opettelun tavoitteena on oppijan tietoisuus pragmaattisesta kielitaidosta. Tämä tietoisuus syntyy vain luonnollisissa kontakteissa äidinkielisten kielenkäyttäjien kanssa. (Sajavaara & Piirainen-Marsh 2000, 352–354.) Dialogitilanteiden rakentaminen tulkkauksen koulutukseen on tärkeää laadukkaana koulutuksen tuottamiseksi ja tähän OSKE-toiminta antaa yhden tärkeän toteuttamismahdollisuuden. Lorraine Leeson korostaa viittomakielen tulkkiopetuksessa harjoittelun merkitystä tasapainottamaan oppilaitoksessa saatua akateemista oppia yhdessä maailmantiedon kanssa. Laaja harjoittelukokemus, jossa opiskelija voi opintojen tason mukaisesti tavata, tarkkailla ja myöhemmin työskennellä pätevän tulkin rinnalla, tasoittaa opiskelijan tietä ammattilaiseksi ja valmistaa hänet ammatilliseen työhön. (Leeson 2013, 22–23.)

Maailmantieto kytkeytyy kaikkien tulkkien työssä oleelliseen kulttuuriin osaamiseen. Kulttuuri ei ole pysyvä tila, johon kuuluu yhteisön historia ja nykyisyyden faktat, vaan muuttuva dynaaminen prosessi, josta neuvotellaan koko ajan osallisten kanssa. Tulkin tulee osata suhteuttaa kaikki toimintansa kieliyhteisöön ja sen kulttuuriin sekä omaan paikkaansa sii-

nä. On selvää, että kulttuurisensitiivisen osaamisen opettaminen ei toteudu opettajalähtöisellä faktojen selittämällä, vaan opetuksen tulee kytkeytyä vahvasti kyseisen yhteisön toimintaan. Samalla opettaja ei voi enää olla prosessin ainoa aktiivinen toimija, vaan myös opiskelijoista tulee prosessin osallistujia. Oppimisen tulee tapahtua kulttuurisessa prosessissa, ”hands-on”-kokemuksien kautta. (Katan 2004, 31.) Tämä oppiminen ei ole saavutettavissa luokkahuoneessa tai verkossa tapahtuvassa toiminnassa, vaan se vaatii kontaktia ihmisten välillä, aitoja tilanteita ja vuorovaikutusta. Näistä syistä erityisesti tulkkauksen koulutuksissa OSKE-toteutukset ovat laadukkaana ammattiosaamisen edellytys.

EFSLI – European Forum of Sign Language Interpreters teki vuosina 2011–2013 Euroopan komission Lifelong Learning -ohjelman rahoituksella projektin, jonka tuloksena oli vuonna 2013 julkaistu teos *Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Sign Language Interpreting Training program*. Otsikon mukaisesti kirjassa kuvataan osaamistavoitteet, jotka viittomakielen tulkin pitäisi saavuttaa koulutuksen lopussa. Työtä tehtiin laajassa eurooppalaisessa verkostossa ja siinä oli mukana yhteensä 34 viittomakielen tulkikoulutusta 22 eri maasta. **Tulkkauksen osion tiivistetyssä** osaamistavoitteessa sanotaan seuraavasti ”*Finally, graduate interpreters should demonstrate collegiality by showing respect and courtesy to colleagues, consumers and employers, and by taking responsibility for the quality of their work*” (2013, 9, 17, 31). Tämän kaltaisen osaamistavoitteen saavuttaminen vaatii kiinteää yhteyttä sekä kieliyhteisöön että tulevaan ammattiyhteisöön jo opiskelun aikana. Tämän tavoitteen saavuttaminen on mahdollista osallistavan kehittämisen menetelmiä käyttäen.

OSKE-toteutus opintojaksojen oppimistehtävissä

Osallistava ja tutkiva kehittäminen on mukana usein ad hoc -periaatteella tulkikoulutuksen yksittäisissä oppimistehtävissä. Näille on tyypillistä se, että ne perustuvat usein työelämästä tulleeseen nopeaan toiveeseen yhteistyöstä. Myös vastaavan lehtorin kiinnostus tai tarve aiheeseen liittyviin tulkkausharjoituksiin vaikuttavat ja siksi ne saattavat olla eri vuosina toteutukseltaan erilaisia. Esimerkiksi tulkkausharjoitukset aidoissa tilanteissa saatetaan tehdä yhteistyössä Turun Kirjamesujen kanssa tai seurakunnan tapahtumissa kuten vammaisten kirkkopyhässä tai diakoniapäivillä.

Työelämäyhteistyö vaatii nopeaa reagointia. Opetussuunnitelmassa olevat oppimistehtävät tulee muokata sopiviksi ja aikaa pitää löytyä vaihtuvien yhteistyökumppanien kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Toisaalta aito-

jen tilanteiden tarjoama mielekkyyden kokemus opiskelijalle ja ohjaavalle lehtorille on palkitsevaa. OSKE-toteutus haastaa myös lehtorin osaamista, sillä ohjaavan lehtorin on tällöin osattava ohjata hyvin erityyppisiä tilanteita ja aiheita teatterilavoista kirkkosaleihin. Lisäksi näiden oppimistehtävien kohdalla ei lue opetussuunnitelmassa tai toteutussuunnitelmassa valmiina OSKE-toimintaa, vaan toimiva sovellus tai toteutustapa voidaan päättää nopeasti kunkin vuoden kohdalla erikseen sen hetkisten tarpeiden mukaan. Tavoitteena toki on, että yksittäisen tapahtuman kautta siirryttäisiin jatkuvaan toteutustapaan ja vakiinnutettaisiin yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Yhteistyön vakiinnuttaminen on kaikkien osapuolien näkökulmasta hieno asia, ja se vaatii yhteistä halua kehittämistyöhön ja usein myös tarvitaan hieman onnea, kuten sopiva ajankohta ja sopivat kontaktit.

Opiskelijoiden palautteen mukaan on aivan erilaista päästä tulkkamaan oppilaitoksen ulkopuolelle aitoihin tilanteisiin kuin tehdä tulkkausharjoitukset oppilaitoksella. Kaikissa tilaisuuksissa ei välttämättä ole mukana tulkkauspalvelun asiakkaita, mutta kokemus siitä, että pääsee tulkkamaan yleisön eteen, on todella tärkeää. Opiskelijoiden valmistautuminen ja paneutuminen tulkkaukseen on sitoutuneempaa kuin luokassa tehdyissä harjoituksissa. Lisäksi asiakkailta saatu suora palaute on uskottavaa ja välitöntä. Työelämässä tehtyjen oppimistehtävien kautta Diak oppilaitoksena on voinut olla mukana toteuttamassa saavutettavuutta tapahtumissa, jotka muuten eivät olisi olleet kommunikaation näkökulmasta esteettömiä. Turun kaupungin Kulttuuripolku 2016 on suunnitelma, jonka perustella jokainen Turun kaupungin peruskoululainen käy noin kolme kertaa lukuvuodessa eri kulttuurilaitoksissa. Yleensä kaupungin tarjonta on joko suomen- tai ruotsinkielistä, mutta osaltamme olemme voineet olla mahdollistamassa kulttuuripolkutarjonnan kielellistä tasa-arvoisuutta. Hannunniityn koulun viittomakielisille oppilaille on tarjottu esimerkiksi Aurinkobaletin ja Turun kaupunginteatterin yhteistuotanto Saiturin joulu joulukuussa 2015, sekä Turun kaupunginteatterin Robin Hoodin sydän -näytelmä toukokuussa 2016. Asiakkaat ovatkin kiittäneet mahdollisuudesta osallistua esteettömästi tapahtumiin sekä sitä, että opiskelijat ovat valmistautuneet tulkkauksiin hyvin. Samalla asiakkailta saatu palaute antaa opiskelijoille uuden näkökulman ja taustoituksen esimerkiksi valmistautumiseen, tulkin sijoittamiseen, tulkkaustapaan tai tulkin vaatetukseen.

Kielensisäisen tulkkauksen opiskelijoiden opintoihin sisältyy pedagogisia opintoja, jotka keskittyvät puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien opettamiseen. Näitä pedagogisia opintoja tukemaan pyritään järjestämään ulkopuolisille osallistujille tarjottuja kursseja kyseisistä sisäl-

löistä, siten että opiskelijat toimivat kurssilla opettajina lehtorin ohjauksessa. On todettu, että kurssien järjestäminen ja niissä opettaminen tukee kielensääisen tulkkauksen omaksumista ja pedagogisten osaamistavoitteiden saavuttamista. Tavoitteena on, että opiskelijat harjoittelevat käytännössä monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja kommunikaatiomenetelmien käyttöä. Opiskelijat tekevät opetusdemoja, joita tarkastellaan ja arvioidaan sekä menetelmien, opettamisen että vuorovaikutuksen näkökulmasta. Asiakkaana kursseilla on ollut esimerkiksi päiväkotien henkilöstöä. Kielensääisen tulkkauksen opiskelijoiden tehtävin sisältyy myös aktiivinen työskentely valtakunnallisen Puhevammaisten viikon tapahtumissa.

Syksyllä 2015 alkanut poikkeuksellinen maahanmuuttotilanne haastoi myös Diakin asioimistulkkauksen koulutusta ja toteutuksia. Yhteydenottopyyntöjä tuli runsaasti eri tahoilta tulkkauksen järjestämiseksi tilanteisiin, joissa ammattitaitoisten tulkkiensaaminen oli lähes mahdotonta. Opetilaitos on tässä tilanteessa vaikeassa asemassa, koska tulkkiopiskelijaa ei voi määrätä tulkkaustilanteeseen, joka on hänelle liian vaativa, sillä siinä saattaisi vaarantua maahanmuuttajan oikeus saada ammattitaitoista tulkkausta ja yhdenvertaista kohtelua. Tarkoituksena ei ole myöskään viedä töitä ammattitulkeilta. Diakin ratkaisu oli, että tulkkausta tarjottiin epävirallisiin tilanteisiin, joita esiintyi erittäin runsaasti eri vastaanottokeskuksissa. Opiskelijat kävivät lehtorin ohjauksessa tuottamassa tulkkausta akuuteissa tilanteissa, jotka muuten olisivat jääneet täysin tulkkaamatta, koska ne eivät kuuluneet viralliseen, valtion maksaman tulkkauspalvelun piiriin. Näin pystyttiin tasoittamaan maahanmuuttajien huolta ja helpottamaan heidän arkensa alkamista Suomessa. Opiskelijoille nämä tulkkaustehtävät integroitiin heidän opintopolkuunsa, ja ne korvasivat joidenkin tulkkausopin-tojaksojen oppimistehtäviä.

Tulkkaus- ja opetustilanteiden järjestäminen vaatii työtä. Jotkut tilaisuudet toistuvat muutaman vuoden ajan, mutta usein tilanteet pitää järjestää vuosittain uudestaan. Haasteeksi saattaa muodostua käytettävissä oleva työaika. Tilaisuudet saattavat olla iltaisin ja viikonloppuisin, jolloin lehtori ei ole välttämättä käytettävissä. Tulkkitoiminnan yhteistyöryhmässä (TTYR, viittomakielialan yhteistyöryhmä) on suositellut, että viittomakielin tulkkiopiskelijat eivät tulkkaisi ilman ohjaajaa, samoin kuin kommunikaatio-opetusta ei tehdä ilman ohjaajaa. Asioimistulkkauksen puolella samanlaista sitoumusta ei ole, mutta ajatus siitä, että opiskelijalla on oikeus harjoitella turvallisesti ohjattuna oikeissa tilanteissa, on sama. Tässäkin toteutuksen haastaa se, ettei tulkkauksen lehtoreilla ole osaamista koulutuksen kielissä, sekä aikaresurssien riittävyys. Tulkkauksen koulutuksissa py-

ritään vakiinnuttamaan yhteistyötilaisuudet siten, että yhteistyön laatu ja määrä vähitellen vuosi vuodelta laajentuvat ja kasvavat samalla, kun toimintaprosessi vakiintuu. Opiskelijoille OSKE-toiminta, jossa oppiminen tapahtuu työelämän kanssa toteutettavissa tehtävissä, muuttuu luontevaksi ja mielekkääksi osaksi opiskelua. Tämä palvelee paitsi koulutusta, myös oppimista ja työelämää.

OSKE-toteutus pysyvänä osana opintojaksoa

Ammattikorkeakoulukoulutuksesta pyritään nykyisin tekemään entistä joustavampaa, vaihtoehtoisia suoritusapoja tarjoavampaa sekä yhteistyössä työelämän kanssa toteutuvaa. Näitä tavoitteita palvelee hyvin opetussuunnitelmiin valmiiksi suunnitellut kokonaisuudet, joissa opiskelija voi suunnata omaa oppimispolkuaan haluamallaan tavalla. Samalla valmiit kokonaisuudet antavat mahdollisuuden reagoida työelämätarpeisiin tavalla, joka ei ole välttämättä joka vuosi samanlainen. Koulutuksiin pyritään siis valmiiksi varaamaan opintopisteitä, joita ei ole sidottu mihinkään tiettyyn toteutustapaan. Lehtorin näkökulmasta tämä auttaa työelämätilauksiin vastaamista ja hankkeiden opinnollistamista, koska tällöin ei tarvitse miettiä, minkä osuuden työelämän tilauksesta tehtävä työ korvaa. Hyvää on myös se, että opiskelija voin ainakin jossain määrin valita, millaisiin hankkeisiin hän haluaa lähteä mukaan. Toisaalta samalla opiskelija velvoitetaan osallistumaan yhteen hankkeeseen, jolloin hän oppii projektimaista työskentelyä, yhteistyötä, projektiviestintää sekä aikatauluttamista.

Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksessa voimassa oleva opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2011. Yhtenä johtavana ajatuksena opetussuunnitelmaa suunniteltaessa oli työelämälähtöisyyden lisääminen osana tutkinnon pakollisia opintoja. Opetussuunnitelmaan laadittiin kahden opintojakson mittainen projektiopintojen kokonaisuus, joka järjestetään opintojen loppuvaiheessa 6. ja 7. lukukaudella. Käytännössä ensimmäisen projektiopintojen opintojakson (AHA2 Projektiopinnot 1, toteutussuunnitelma) aikana opiskelijat oppivat yleisiä taitoja projektimaaisesta työskentelystä sekä valitsevat työelämälähtöisen projektityötilauksen. Toisen projektiopintojen opintojakson (PRO Projektiopinnot 2, toteutussuunnitelma) aikana opiskelijaryhmät toteuttavat saamansa tilauksen suunnitelman mukaisesti oppilaitoksen ohjaajan tukemana.

Projektiopinnot ovat kaikki olleet työelämäältä tulleita tilauksia, jotka on toteutettu työelämätilaajan kanssa yhdessä laaditun projektisuunnitelman mukaisesti. Nämä projektityöt ovat pysyvä ja luonteva tapa toteuttaa OS-

KE-toimintaa osana viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen pakollisia opintoja. Tilaajatahoja ovat olleet yksittäiset yritykset, järjestöt sekä laajemmat projektit, joista opiskelijoille on sovittu tietty rajattu rooli. Esimerkiksi vuonna 2015 kolme viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen opiskelijaa toteutti projektinsa osana Kolin Ympäristötaidefestivaalin saavutettavuutta (Kolin Ympäristötaidefestivaali 2015.) Opiskelijat tuottivat osan ympäristötaidefestivaalin materiaaleista viittomakielellä, samoin kuin muuta hankeviestintää tukien näin saavutettavuutta. Tässä projektissa opiskelijoiden työn sisältö muuttui jonkin verran, kun tarpeet työn tekemisen aikana täsmentyivät ja tilaajapuolelta tuli suunnitelmassa mainittuja osia enemmän toiveita viittomakieliseen materiaaliin. Rajausta saatiin kuitenkin sovittua hyvin, ja lopputulokseen olivat kaikki tyytyväisiä. Merkittävä oppimiskokemus opiskelijoille syntyi neuvottelutilanteessa, jossa alkuperäisestä sopimuksesta haluttiin poiketa. Tilanne saattaa olla opiskelijalle haastava, mutta samalla opitaan neuvottelutaitoja sekä etukäteissopimisen merkitys ja tärkeys.

Osa projektiopinnoista on liittynyt opiskelijoiden opinnäytetyöhön mahdollistaen lisäosan tuottamisen, joka ei olisi ollut opinnäytetyön aikana mahdollista. Projektien tulokset ovat olleet erittäin positiivisia niin lehtorin, opiskelijoiden kuin tilaajankin näkökulmasta. Opiskelijat ovat oppineet runsaasti projektin substanssista, mutta sen lisäksi paljon myös yleisiä projektimaisen työskentelyn piirteitä, kuten aikataulun hallintaa, työnjakoa ja selkeää työsuunnittelua. Lisäksi yksi erityisesti esille noussut asia on ollut vaativissa asiantuntijatehtävissä tarvittavat viestintätaidot. Opiskelijaryhmät ovat pääsääntöisesti hoitaneet kaiken kommunikaation tilaajatahon kanssa itsenäisesti ja heidän on pitänyt neuvotella ja sopia välillä ristiriitaisissakin tilanteissa. Näin opiskelijat ovat oppineet ammattikielen hallintaa ja heidän kommunikointitaitonsa ovat kehittyneet. Merkittävää on ollut myös työelämään verkostoituminen, mikä on saattanut edistää valmistumisen jälkeistä työllistymistä.

Asioimistulkkauksen koulutuksessa samankaltaista kiinteää projektiopintojen osuutta ei ole, mutta opiskelija voi valita 6. lukukauden vaihtoehtoihin opintoihin projektissa tai hankkeessa työskentelyn. Sisältö on vaihdellut sen mukaan, millaista projektityötä Diakissa on ollut tarjolla. Hyvä esimerkki on lokakuussa 2013 alkanut kiintiöpakolaisten orientaatiokoulutus, joka on toteutettu yhdessä maahanmuuttoviraston ja Kirkon Ulkomaanavun kanssa. Hankkeessa on toteutettu kiintiöpakolaisten kulttuuriorientaatiokoulutus, jossa Diak on vastannut pakolaisten koulutuksesta ja heille tuotetuista oppimateriaaleista. Asioimistulkkauksen koulutuksen

opiskelijat ovat toimineet tulkkeina näissä koulutuksissa (Maahanmuuttovirasto 2013). Toinen esimerkki on hanke Opin portaila Satakunnassa, maahanmuuttajien koulutusurien edistäminen 2016–2018 (Opin portaila 2016.) Tässä hankkeessa asioimistulkkauksen lehtorin ja opiskelijoiden osuudet ja roolit suunniteltiin mukaan alusta lähtien. Näin opiskelijoiden osallisuus, hanketyön opinnollistaminen ja mielekäs rajaaminen onnistuvat helposti. Mukana olevat opiskelijat ovat voineet suorittaa edellä mainitut opinnot kokonaisuudessaan hanketyöskentelyllä.

Opintojaksojen oppimistehtävissä on tehty pysyvää yhteistyötä työelämän kanssa. Näistä pysyvistä toteuttamistavoista vakiintuneimmat ovat viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen tulkin työstä tiedottaminen -tehtävä ja opiskelijoiden ja tulkkaukspalvelun tuottajien tapaamiset. Tulkin työstä tiedottaminen -tehtävän tavoitteena on oppia toimimaan ammattilaisena opiskeluympäristössä sekä havainnoida moniammatillisen yhteistyön hyviä puolia. Työelämän palvelujärjestelmiin tutustutaan yhdessä tulkkaukspalvelun tuottajien tapaamisen avulla. DiakOppi (katso myöhemmin DiakOppi toimintaympäristönä) yhtenä tulkkaukspalvelun tuottajatahona kutsuu vuosittain alueelliset palveluntuottajat yhteistyöpalaveriin, jossa yritykset voivat esitellä toimintaansa sekä harjoittelukäytänteitä. Opiskelijoiden opintojakso integroidaan tähän tapaamiseen, ja he valmistautuvat hankkimalla tietoa Suomen tulkkaukspalvelujärjestelmistä ja tutustuvat palveluntuottajien verkkosivuihin. Tapaamisessa he tutustuvat henkilöihin sekä yrityksiin ja saavat samalla mahdollisuuden verkostoitua jo opintojen aikana.

Opinnäytetöiden voidaan ajatella olevan ainakin osin työelämätilauksiin perustuvia ja toteutuvan OSKE-periaatteiden mukaan. Esimerkiksi keväällä 2016 valmistuneista viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen opinnäytetöistä noin puolella oli taustallaan selkeä työelämätilaus (Theseus valmistuneet opinnäytetyöt 2016.) Asioimistulkkauksen koulutuksessa jopa suurimmalla osalla valmistuneista opinnäytetöistä oli taustalla selkeä työelämäyhteys (Theseus valmistuneet asioimistulkkauksen opinnäytetyöt 2016.)

Monesti opinnäytetyö saattaa myös toimia myöhemmin pysyvemmän yhteistyön aloituksena. Tästä hyvä esimerkki on Muumimailma, jonka kanssa yhteistyö alkoi jo vuonna 2005 (Eilola, Hautamäki & Vartiainen 2005). Nykyisin yhteistyö on vakiintunut osaksi harjoittelua. Muumimailma tarjoaa oppimisympäristön, johon kieltenvälisen tulkkauksen opiskelijat tuottavat viittomakielen sekä viitotun puheen tulkkauksen ja kielen sisäisen tulkkauksen opiskelijat kuvakommunikaatiotulkkauksen. Vuonna 2015 saatiin runsaasti positiivista palautetta etukäteismateriaalista, joka

tuotettiin opiskelijavoimin. Opiskelijat tekivät kuvitetut toimintataulut Muumimaailman eri pisteisiin, sosiaaliset tarinat Muumitalosta ja satupolusta sekä kuvitetun tarinan Nuuskamuikkusen leirille. Kaikki nämä materiaalit olivat etukäteen ladattavissa Facebookin kautta (kuva 2). Eräs vanhempi kommentoi materiaaleja seuraavasti: ”Meillä esikoispojalla dysfasia ja hän täytti juuri 9 ja tämä on ensimmäinen kerta, kun näen, että lapsille suunnatussa huvittelussa otetaan nämä meidän erityislapset huomioon näin upeesti! Nyt saa Muumimaailma isot hurraa-huudot meiltä!”. Lisäksi tulkkausta käyttävän lapsen saattaja on päässyt jo useana vuonna kyseisen tulkatun viikonlopun aikana sisälle ilmaiseksi (kuva 3.)



KUVA 1. Muumimaailma kuvakommunikaatiolla 2015.



KUVA 2. Samanaikaistulkkaus viittomakielelle sekä kuvakommunikaatiolle 2015.

DiakOppi toimintaympäristönä

DiakOppi ja sen toiminnan periaatteet on esitelty tarkemmin Osallisuutta, oppimista ja arviointia, Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirjassa (Roslöf 2015, 236–246). Perusidea on ollut tuottaa tulkkaus- ja opetuspalveluita yhdessä lehtori-opiskelija työparina työskentelemällä. Näitä palveluita tarjoamalla Diak on mukana vahvistamassa yhdenvertaisuutta ja osallisuutta yhteiskunnassamme. Samalla DiakOppi on tarjonnut luontevan tavan integroida OSKE-toimintaa perusopetukseen. Parhaimmillaan DiakOppi palvelee kaikkia osapuolia: tulkkauksen lehtori saa työelämäpäivitystä, opiskelija pääsee mukaan aitoihin työelämätilanteisiin ja saa opintopistesuorituksia samalla, kun Diak tarjoaa työelämälle laadukasta kehittävää toimintaa.

Kansaneläkelaitoksen (Kela) järjestämään vammaisten tulkkauspalveluiden kilpailutukseen DiakOppi on osallistunut vuosina 2010 ja 2013. DiakOppi toimii Etelä- ja Länsi-Suomen kilpailutusalueella ja on mukana toteuttamassa kelan kautta kuulovammaisten tulkkauspalvelua, kirjoitustulkkauksia, opiskelutulkkauksia, kuulonäkövammaisten tulkkauspalvelua sekä puhevammaisten tulkkauspalvelua. Asioimistulkkauksen lehtorit ovat tehneet DiakOppin kautta maahanmuuttajien tulkkauksen vapaaehtoistulkkauksen koordinoitua vastaanottokeskuksiin.

DiakOpin toiminta alkoi halusta tuottaa ja kehittää tulkkauspalvelua kuulovammaisille, mutta tämän jälkeen toiminta on laajentunut ja kehittynyt asiantuntijapalveluiden puolelle. Nykyään DiakOpin toiminta on paitisi tulkkausta sekä kuulo- että puhevammaisille, myös opetuspalveluita niin yksityisille ostajille kuin järjestöille. DiakOpin toimintaa on suunniteltu kehitettävän jatkossa työnohjaustoiminnan järjestämiseen, viittomakielen ja tulkkauksen opetukseen sekä arviointiin, kommunikaatio-ohjaukseen ja kommunikaatio-opetukseen (kansion käyttö, päivitys ja kommunikaatiovälineiden käyttöönotto ja ohjaus) sekä käännöstöihin. DiakOpilla on ollut pitkään suunnitteilla sanastohanke, jonka tavoitteena on luoda avoin internet-pohjainen järjestelmä uudissanaston ja erityisviittomien tallentamista varten.

DiakOpin kautta viittomakielen ja tulkkauksen koulutus pystyy integroitumaan sekä alueellisesti että valtakunnallisesti tulkkauspalvelujen tuottajien joukkoon. DiakOppi on emännöinyt alueellisia tulkkauspalvelutuottajien kokouksia jo pitkään, ja tämä kokoontuminen on osoittautunut erittäin tärkeäksi tiedonvaihdon kanavaksi. DiakOppi on jäsenenä TUPA ry:ssä (Viittomakielialan Tulkkauspalvelun Tuottajat) ja PATT ry:ssä (Puhevamma-alan Tulkkauspalvelun tuottajat.) Nämä yhdistykset mahdollistavat suoran kontaktin työelämän toimijoihin ja kehittämiseen.

Opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus suorittaa harjoitteluja DiakOpissa. Mikäli asiakkaalle ja muille osapuolille sopii, niin opiskelija on aina joko seuraamassa tulkkausta tai opetusta, tai osallistuu itse palvelun toteuttamiseen. Hyödyt ovat suuret: opiskelijat saavat työkokemusta, opintopisteitä ja harjoittelumahdollisuuksia oppilaitoksen oman toiminnan kautta. Lisäksi asiakkaille tulee tutuksi pian valmistuvia, työelämää astuvia tulkkeja ja opettajia. Opiskelijat saavat mahdollisuuden keskustella tilanteesta mukana olleen lehtorin kanssa, reflektoida toimintaansa ja saada uusia näkökulmia työhönsä. Opiskelijoiden mukaan ottaminen takaa DiakOpin erottumisen muista saatavilla olevista tulkkaus- ja opetuspalveluista. Tämä hyödyttää asiakkaita ja tilaajia. Opiskelijoista on hyötyä kokeneemmallekin työparille valmistautumisessa, materiaalien etsimisessä ja valmistamisessa, tuottamisessa sekä itse tulkkaamisessa ja opetustyössä.

Kela auditoi ensimmäistä kertaa DiakOpin toiminnan kesäkuussa 2016. Auditoinnissa DiakOppi sai hyvää palautetta siitä, että se tekee niin kuin opettaa. ”Kun asiakas tilaa vahvan/taitavan tulkin, niihin tilanteisiin tulki lähtee usein teiltä. Teette todella hyvää työtä. Teette niin kuin opettatte. Osaatte asiakaspalvelun.” Laatupoikkeamiakaan ei auditoinnissa löytynyt, tulkkausprosessi sai kiitosta selkeydestä ja osaamisen korkea laatu tunnus-

tettiin. Auditoinnissa kiinnitettiin huomiota opetustyön ja tulkkauspalvelun yhdistelmään ja tulkkauspalvelun maksajana Kela oli kiinnostunut siitä, miten lehtorit kokevat tulkkauskeikat opetustyön ohessa. Lehtoreiden kokemus työstä DiakOpissa on erittäin positiivista. Tulkkaustyö on mielenkiintoista ja lehtorit pysyvät mukana tulkin työn nykyisessä toteutuksessa ja sisällössä. Haastavaksi lehtorit kuvaavat sen, että he ikään kuin hyppäävät eri roolien välillä kesken päivän montakin kertaa ja tekevät työnkuvansa sisällä kahden eri ammattilaisen työtä. Auditoinnista saatu hyvä palaute pohjustaa hyvin Kelan seuraavaa kilpailutusta, joka toteutuu vuonna 2017.

Työelämätaitojen arviointia ja opettajuuden haasteita

OSKE-toiminta tuottaa uusia työelämätaitoja monipuolisesti niin opiskelijoille kuin heitä ohjaaville lehtoreillekin. Näitä taitoja ei tulkki tai ohjaava lehtori edes välttämättä huomaa hallitsevansa, niin luontevaksi osaksi tulkin roolia ja työtä ne kokemuksen ja opintojen kautta muotoutuvat. Työelämätaidoista tärkeimpiä on tulkin etiikan hallitseminen. Etiikka on teoriassa yksinkertaista ja konservatiivista ohjeistusta, mutta vasta käytännön tilanteet opettavat opiskelijalle etiikan joustavuuden eri tasot ja soveltamisen vaihteleviin tilanteisiin. Lianne van Dijken (2016) on tutkimuksessaan todennut, että viittomakielen tulkki tekee työviikon aikana satoja eettisiä tulkkaustyöhön liittyviä päätöksiä. Päätökset liittyvät jo valmistautumisvaiheessa tulkin aktiiviseen toimintaan, siihen miten hän pyytää materiaaleja, ohjeita ja arviointia. Itse tilanteessa päätökset liittyvät siihen, mitä asioita tulkin vastuulle kuuluu, miten hän sijoittuu, mitä kieltä käyttää, mitä asioita ei tee tai tekee eri tavoin esimerkiksi lapsi- tai senioriasiakkaiden kanssa, miten tervehtii osallistujia, mitä vastaa kysymyksiin itse ja mitä tulkkaa, mikä on tulkin etäisyys ja läheisyys asiakkaaseen, miten keskeyttää tai pyytää taukoa, miten toimii tulkkaustiimissä, miten pukeutuu, miten syö ja mitä tekee odottaessaan. Päätöksiä tehdään vielä tilanteen jälkeenkin, esimerkiksi miten tulkki käsittelee saamiaan materiaaleja ja jatkotilauksia tai miten tervehtii lähtiessään.

OSKE-toteutuksen valmistelu sisältää usein paljon viestintää kirjallisesti. Tällöin on opiskelijoiden ja ohjaajien hallittava asiallinen ja ystävällinen sähköpostietiketti sekä Diakin sisäisessä viestinnässä että ulkoisesti. Asioista sopiminen vaatii usein sosiaalista kärsivällisyyttä. Pitää malttaa odottaa, jos tärkeä ohjaaja on ulkomaanmatkalla, tai pitää pystyä mukautumaan tulkkauspaikkaan, jonka esimerkiksi teatteritulkkausessa valaistusmestari osoittaa tulkille. Aloitteleville ammattilaisille jo pelkästään työelämätahoon

yhteydenottaminen joko sähköpostilla tai puhelimitse saattaa olla uusi asia. Asiakaspalvelutaidot kehittyvät aidossa vuorovaikutuksessa ja omaa toimintaa analysoiden. Oman alansa asiantuntijoiden kanssa toimiminen vaatii tulkilta aina joustavuutta ja neuvottelutaitoja alkaen lupien kysymisestä, jatkuen usein kiireelliseen aikataulutukseen ja päättyen loppukiitoksiin. Opettajan haasteena on toimia valmisteluvaiheessa riittävästi, mutta ei liikaa opiskelijoiden puolesta tehden. Opettaja ohjaa opiskelijoita olemaan aktiivisia, mutta tarvittaessa varmistaa asiat itsekin.

Opiskelijat on veloitettu isommissa produktioissa valitsemaan ryhmälleen vastuutulkki, jonka tehtävänä on koordinoida toteutusta. Hän myös hankkii kaikki tarvittavat materiaalit ja pitää yhteyttä tilaajaan opiskelijaryhmän puolesta käytännön asioissa. Ohjaavat lehtorit ovat kannustaneet vastuutulkkeja tehtävässään ja välillä tiukastikin ohjanneet heitä pitämään yhteyttä ja samalla kieltäytyen tekemästä asioita liikaa opiskelijoiden puolesta. Vastuutulkki on saanut tehtävän hoitamiseen lisäresurssin harjoittelutunteihin. Opiskelijaryhmän vastuulla on ollut myös sijaisjärjestelyiden organisointi. Äkillisiä sairastumisia on vaikea paikata, ellei asiaa ole suunniteltu etukäteen. Näiden vastuutehtävien jakamisesta huolehtiminen on ohjaavan lehtorin tehtävä, ja lisäksi hän on usein mukana osassa harjoituksia, itse tilanteessa sekä palauteskustelussa. Opettajan ohjauksen määrä vaihtelee tilauksen ja opiskelijoiden mukaan. Viimeisen vuosikurssin opiskelijat osaavat jo tehdä itsenäisesti työtä, mutta ohjaajan pitää varmistaa osaaminen asiakkaan näkökulmasta. Myös asiakkaiden erityistarpeiden huomiointi ja oman toiminnan muokkaaminen niiden mukaan voi olla haastavaa opiskelijalle. Ohjaavan lehtorin tehtävä on silloin näyttää mallia ja auttaa etsimään sopivia ratkaisuja.

OSKE-toiminta on nostanut esiin monia uusia haasteita. Etenkin kielen-sisäisen tulkkauksen toteuttaminen yleisötapauksissa on uusi asia, jonka kehittäminen on mielenkiintoista. Puhevammaisille tehtävä tulkkaus on hyvin yksilöllistä ja asiakaslähtöistä. Tällöin joudutaan tekemään rajanvetoa siitä, miten yksilöllistä palvelua pystymme esimerkiksi yleisötapauksiin tuottamaan. Toisaalta ei ole mielekästä tuottaa palvelua, joka ei hyödytä kohderyhmää. Tämä kehittäminen jatkuu koko ajan ja siihen etsitään yhteisiä mielekkäitä ratkaisuja asiakkaiden sekä työelämätahojen kanssa.

OSKE-toiminta on nostanut esiin erityisen vahvasti valmistautumisen, harjoitteluajan ja ohjauksen merkityksen. Näistä tehtävistä ei opiskelija voi suoriutua harjoittelematta, ja tehtävät ikään kuin pakottavat opiskelijat tekemään valmistelutyötä myös varsinaisen kouluajan ulkopuolella. Tulkkauksen tai opetuksen lisäksi opiskelijat saavat tilanteista arvokkaita koke-

muksia aikataulutuksesta, ajanhallinnasta, tilannetajusta, esillä olosta sekä kestävyydestä. He oppivat tekemään nopeita päätöksiä, reagoimaan asiakkaiden toiveisiin ja vastaamaan heille esitettyihin kysymyksiin ja taustoittamaan sekä perustelemaan omaa rooliaan. Omasta työstä tiedottaminen tulee siis luontevaksi osaksi työroolia. Ohjaajan haasteena on poimia tilanteen jälkeen erilaiset oppimiskokemukset esiin ja sanoittaa ne opiskelijoille sekä arvioida joskus nopeassakin tahdissa tehtyjen päätösten ja ratkaisujen toimivuutta, eettisyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta. Reflektiivinen ammattiote syntyy ohjauksessa ja muuttuu sitä kautta pysyväksi osaksi omaa ammatillisuutta. Juuri niin kuin DIAKpedan periaatteissa korostetaan: reflektion kautta ammatillinen ja persoonallinen kasvu vahvistuvat rinnakkain (DIAKpeda).

LÄHTEET

- AHA2 Projektioinnit 1, toteutus suunnitelma. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 13.9.2016 https://soleops.diak.fi/opsnet/disp/fi/ops_OpetTapTeks/tab/tab/sea?opettap_id=3969713&opettap_kohde=&soleid=947734cacc9af0f862039dc70cee82f5&stack=push
- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100). Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-536-7/urn_isbn_952-458-536-7.pdf
- Asioimistulkkauksen koulutuksen valmistuneet opinnäytetyöt. Theseus-tietokanta, ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ja julkaisut. Saatavilla 7.9.2016 <https://www.theseus.fi/handle/10024/49041/browse?order=DESC&type=dateaccessioned>
- Calle, L., Leeson, L. & Salami, M. (2013). *Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Sign Language Interpreting Training Programme*. European Forum of Sign Language Interpreters.
- Cronin, M. (2006). *Translation and Identity*. Oxon: Routledge.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu (i.a.). *DIAKpeda*. Saatavilla 13.9.2016 <http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx>
- van Dijken, L. (28.8.2016). *Sign Language Interpreter's Ethical Decision making processes – A Diary Study*. [Luento] Berliini: Berliner Stadtmission.
- Eilola, R., Hautamäki, J. & Vartiainen, E. (2005). *Muumit teatterissa – näytelmän tulkkaus viitotulle puheelle*. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu). Saatavilla http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Turku2005/EilolaHautamVart05.pdf
- Kansaneläkelaitos (i.a.). *Valitut palveluntuottajat*. Saatavilla 6.6.2016 http://www.kela.fi/documents/10180/1169666/Hankintap%C3%A4%C3%A4t%C3%B6s%20C3%A4rjestys_ESU%20B%20C3%84SU+2014-2015.pdf/c91bb798-d306-4ec5-a43c-1f56c-3d8a49e
- Katan, D. (2004). *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kolin Ympäristötaidefestivaali (2015). Saatavilla 7.9.2016 <http://www.koliartfestival.fi/palvelut-viittomakielella/>
- Kulttuuripolku (2016). Saatavilla 7.9.2016 <http://www.kulttuuripolku.fi/>
- Leeson, L. (2013). Prologue. Teoksessa Calle, L., Leeson, L. & Salami, M. (toim.), *Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Sign Language Interpreting Training Programme*. (s. 19–24). European Forum of Sign Language Interpreters.
- Maahanmuuttovirasto (2013). Suomeen valitut kiintiöpakolaiset alkavat saada koulutusta jo ennen Suomeen saapumista. Lehdistötiedote 21.10.2013. Saatavilla http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/suomeen_valitut_kiintiopakolaiset_alkavat_saada_koulutusta_jo_ennen_suomeen_saapumistaan_48175?language=fi

- Nikula, T. (2000). Pragmaattinen näkökulma kieleen. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.), *Kieli, diskursi ja yhteisö*. (s. 331–358). Julkaisusarja Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Opin portailla (2016). Saatavilla 7.9.2016 https://soletm.diak.fi/crisyp/disp/_/fi/cr_redir_all/fet/fet/sea?direction=1&id=1276560
- PRO Projektiopinnot 2, toteutussuunnitelma. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 13.9.2016 https://soleops.diak.fi/opsnet/disp/fi/ops_OpetTapTeks/tab/tab/sea?opettap_id=3969811&opettap_kohde=&soleid=4d4e20b103e290b95fb93b2383db0718&stack=push
- Puhevamma-alan Tulkkauspalvelun tuottajat (2016). Saatavilla 7.9.2016 <http://www.patt.fi>
- Roslöf, R. (2015). DiakOppi – lehtorin ja opiskelijan työelämän oppimisympäristö. Teoksessa *Osallisuutta, oppimista ja arviointia, Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 236–246). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen valmistuneet opinnäytetyöt. Theseus-tietokanta, ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ja julkaisut. Saatavilla 7.9.2016 <https://www.theseus.fi/handle/10024/1557/browse>
- Viittomakielialan Tulkkauspalvelun Tuottaja*. Saatavilla 7.9.2016 <http://www.tupatuottajat.fi>
- Webb, S. (2015). Exploring Sign Language Interpreter Educator’s Experiences: Job Demands-Resources, Work Engagement and Burnout. Kokoelmassa *InDialog, Community Interpreting in Dialogue with Technology*. Conference programme 20.–21.11.2015. Berliini: ICWE GmbH.

Juhani Toivanen

AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN RUOTSIN ÄÄNTÄMINEN – AUTOMAATTISEN ARVIOINNIN KOKOILUA

Johdanto

Tietoyhteiskunta on tosiasia, samoin kielitaidon ja kielitaidon arvioimisen tärkeys. Ylioppilastutkinto on sähköistymässä, ja lähivuosina kaikkien aineiden ylioppilaskokeet suoritetaan tietotekniikan välityksellä. Samoin oppimateriaalit digitalisoituvat nopeasti; e-kirjat ovat jo käytössä perinteisten kirjojen rinnalla, ja kustantamoiden ansaintalogiikka perustuu tulevaisuudessa e-materiaalin nopeaan yleistymiseen.

Oppimisympäristöt ovat nykyään useimmissa oppilaitoksissa digitaalisia alustoja, joissa kaikki materiaali on sähköistä. Arviointi tapahtuu järjestelmien kautta, ja loppuarvosana voi tulla järjestelmän antamana, tiettyjä opintosuorituksia painottaen.

Vaikka opintomateriaali ja opiskeluympäristöt ovat digitaalisia, digitaalisesta arvioinnista ei vielä voida puhua. Ihmisen tekemä arviointi (opettaja-arviointi) on edelleen opiskelijoiden arvosanojen perustana, sekä vieraisa kielissä että muissa aineissa. On kuitenkin ilmeistä, että opiskelijoiden tuottaman digitaalisen (koe)materiaalin arviointi digitaalisesti/automaattisesti mahdollistuu oppimis- ja koeympäristöjen kehittyessä nopeasti. Signaalinkäsittelyyn perustuvat menetelmät toimivat luotettavasti tätä nykyä esimerkiksi ihotautidiagnoseissa ja terästeollisuuden tuotteiden laadunvarmistuksessa (Arun ym. 2014) – ei ole periaatteellista syytä, miksi menetelmät eivät voisi toimia vaikkapa tallennetun digitaalisen puhesignaalin arvioinnissa ja luokittelussa.

Kielitaidon arvioinnissa standardimalli on nykyään Euroopan neuvoston toimesta kehitetty Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin eurooppalainen viitekehys. Viitekehyksessä kuvataan taitotasoa kuullun ym-

märtämisessä, puhumisessa, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa. Taitotasot vaihtelevat suppeasta viestinnästä tutuimmissa tilanteissa aina selviytymiseen vaativissa kielenkäyttötilanteissa (www.oph.fi/ops/perusopetus/taitotasoasteikko.doc).

Taitotasoasteikko kuvaa kielen osa-alueiden hallintaa vuorovaikutustilanteissa, joista valtaosa on nimenomaan ammatillisia kielenkäyttötilanteita. Tulevaisuudessa eurooppalainen viitekehys tulee arvosana-asteikoksi kaikessa kielenopetuksessa ja -arvioinnissa. Ammattikorkeakouluissa kielitaidon arvioinnissa käytetään edelleen valtaosin numeraalista arviointia (1-5), mutta se perustuu eurooppalaisen viitekehysten kriteereihin. Digitaalisen opetusmateriaalin sekä opiskelijoiden tuottaman materiaalin yleistyessä mielenkiintoinen kysymys tulee olemaan, voidaanko kielitaidon arviointia automatisoida nimenomaan eurooppalaista viitekehystä hyödyntäen. Nämä kaksi piirrettä, eurooppalainen viitekehys ja digitalisaatio, ovat joka tapauksessa 2010-luvun peruspilareja kielenoppimisessa ja -opetuksessa. Ylioppilastutkinto on todennäköisesti ensimmäisenä kokeilemasa kielitaidon automaattista arviointia, opettajan/sensorin tekemän arvioinnin tukena (Taina Juurakko-Paavola, henkilökohtainen tiedonanto); askel on merkittävä, koska ylioppilastutkinnon merkitys korkea-asteen opintoihin pääsyssä on edelleen suuri. Ammattikorkeakoulun kielitaidon arviointi seurannee, parhaissa tapauksissa ennakoi, automaattisen arvioinnin kehittymistä. Kielitaidon automaattisen arvioinnin mahdollistuessa on tärkeää ymmärtää, mihin se perustuu ja mitkä sen mahdollisuudet ja rajoitteet ovat.

Ammattikorkeakoulun kielenopetuksessa monimuoto-opetus on arkipäivää, näin myös Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Opetus ja oppiminen eivät tapahdu vain luokassa, vaan verkkoympäristö mahdollistaa täysin uusia opiskelutapoja myös siten, että opettajan etäläsnäolokaan ei ole välttämätöntä. Uudet älykkäät ratkaisut opetuksessa ja oppimisessa perustuvat lopulta siihen, että verkkomentori pystyy luotettavasti arvioimaan ja antamaan palautetta opiskelijalle: arvioija voi olla opettajan lisäksi arviointialgoritmi. Digitaalisuus tulee joka tapauksessa vaikuttamaan oppimista ja opettamissovellusten lisäksi arviointiin; voitaneen puhua semanttisesta harppauksesta oppimisympäristöjen digitalisoitumisesta tai digiympäristö 2.0 -evoluutiosta.

Aineisto

Tässä artikkelissa kuvataan koetta, jossa luokiteltiin suomalaisten puhuman ruotsin ääntämisen taitotasoa automaattisesti, tilastollisen luokittelun avulla. Luokittelukriteerinä käytettiin puheen akustista signaalia, ja auto-

maattisen luokittelun opetusaineistona toimi opettajan arvio puhemateriaalista eurooppalaiseen viitekehykseen perustuen. Toisin sanoen tutkittiin, pystyykö tilastollinen luokittelu ”oppimaan” opettajan tekemän luokittelun ja soveltamaan sitä uudessa puhemateriaalissa.

Puheaineisto kerättiin *Automatic Evaluation of Fluency* -hankkeen yhteydessä (Keränen ym. 2009) yhteistyössä Diakonia-ammattikorkeakoulun kanssa. Puhemateriaali kerättiin häiriöttömässä ympäristössä ruotsin suullisten loppukokeiden yhteydessä (laitteena Sony PCM D50, 24bit, 96KHz). Puhe käsitteli sairaanhoitajan ammattikuvaa. Jokainen puhuja antoi luvan aineiston anonyymiin käsittelyyn tutkimuksessa. Aineisto on tällä hetkellä MediaTeam Oulu -tutkimusryhmän digitaalisissa arkistoissa <http://www.mediateam oulu.fi/history/?lang=fi>.

Puhujia oli yhteensä yhdeksän suomenkielistä ammattikorkeakouluopiskelijaa, kaikki nuoria naisia, joille ruotsi oli käytännössä vieras kieli. Puhujien aineisto oli kestoltaan (taukoineen) keskimäärin noin kaksi minuuttia (vaihteluväli 1.52 min – 4.47 min).

Kunkin puhujan puheaineistosta käytettiin ensimmäinen minuutti; tämä aineisto jaettiin neljään saman kestoiseen osaan (15 s kukin). Yhteensä saatiin siis 36 lyhyttä puhenäytettä, jotka tallennettiin satunnaisessa järjestyksessä arvioitavaksi. Ammattikorkeakoulun ruotsinopettaja kuunteli kunkin puhenäytteen (useampaan kertaan niin halutessaan) ja antoi kullekin näytteelle taitotasoarvion eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta. On siis mahdollista, että sama puhuja sai erilaisia taitotasoarvioita, jos hänen taitotasonsa vaihteli eri näytteissä (tämä ei sinällään ollut tutkimuksessa erityisesti mielenkiinnon kohteena). Arvioijan saama ennakkotieto puhenäytteistä oli vain se, että puhujat olivat suomenkielisiä ammattikorkeakouluopiskelijoita; tehtävä oli arvioida vain ääntämistä lyhyissä puhenäytteissä. Varsin todennäköisesti arvioija toki huomasi, että näytteet oli hankittu jakamalla samojen puhujien materiaalia osiin. Seuraavia taitotasoarvioita saatiin: B1.1- välttävä (16 kpl); B1.2-kohtalainen (12 kpl); B2.1-hyvä (6 kpl); B2.2-erinomainen (2 kpl). Tästä voitaneen päätellä, että arviot B2.1 ja B2.2 vaihtelivat saman puhujan kokonaispuheaineiston sisällä.

Akustinen analyysi

Akustinen analyysi suoritettiin Praat-ohjelmalla (<http://www.praat.org>). Praat mahdollistaa puhenäytteiden monipuolisen akustisen analyysin esimerkiksi seuraavien parametrien osalta: tauot/puhe, tietyn mittaisen taukojen osuus, soinnillinen/soinniton -osuus, perustaajuus (keskiarvo, vaihteluväli, kvartiilit, minimi, maksimi, perustaajuuden suunnan muutosten

määrä), intensiteetti, energian määrä eri taajuuksilla, jitter (perustaajuuden ”mikrovaihtelu”), shimmer (intensiteetin ”mikrovaihtelu”). Kaikki edellä mainitut parametrit kuvaavat tietyllä tavalla puheen dynaamisuutta tai ”eloisuutta”, vaikka kaikkia muuttujia ei voikaan kuvata yksiselitteisesti havaintotermein.

Praat valittiin analyysityökaluksi sen saatavuuden ja helppokäyttöisyyden takia. Tulevaisuudessa tarkoitus on käyttää f0Tool-järjestelmää, joka on erittäin tehokas työkalu.

Liitteessä 1 on esitetty keskeisiä mitattuja akustisia parametreja (vrt. myös Toivanen 2001).

Luokittelu

Luokittelussa opetusaineisto koostui kahdeksastatoista puhenäytteestä (15 sekuntia kukin) ja koeaineisto kahdeksastatoista puhenäytteestä (15 sekuntia kukin). Puhenäytteet oli siis satunnaistettu samalla tavalla kuin asiantuntija-arvioinnissa. Luokittelun tavoitteena oli löytää sellaiset parametrit, jotka yhtäältä parhaiten korreloivat havaittujen taitotasojen kanssa ja toisaalta parhaiten erottelevat taitotasoa toisistaan. Työkaluna käytettiin monimuuttuja-analyysia, jossa pyritään löytämään erottelukykyisin parametriyhdistelmä. Puheentutkimusalgorithmi toteutettiin Matlab-ympäristössä.

Parhaiden piirteiden valikoimiseksi suoritettiin lineaarinen diskriminanttianalyysi (erotteluanalyysi). Jokaiselle puhenäytteelle laskettiin parametrit, jotka peräkkäin asetettuina muodostivat näytekohtaisen vektorin. Tavoitteena oli valita sellaiset erottelukykyiset piirteet sisältävä vektori, joka saa eri taitotasoa edustavat puhenäytteet ryhmittymään selkeästi erilleen, jolloin niiden erottaminen automaattisestikin onnistuisi mahdollisimman luotettavasti. Parhaiden parametrien valitsemiseksi ajettiin diskriminanttianalyysi, joka automaattisesti jättää huonoimmat suuret pois vektorista. Tulosten perusteella toteutettiin automaattinen taitotasoluokitin, joka luokittelee annetun puhenäytteen johonkin etukäteen määritellyistä taitotasosta.

Diskriminanttianalyysia käytetään yleisesti luokitukseen ja ennustamiseen. Tavoitteena on määrittää muuttujat, jotka toimivat parhaiten ennustajina jäsenyyden tai luokan osalta. Kyseessä oleva menetelmä on eräänlainen regressioanalyysi. Se on yleisesti käytetty ja tunnetaan myös nimellä erotteluanalyysi ja funktioanalyysi. Diskriminanttianalyysin teknistä puolta puheentutkimuksessa kuvataan esimerkiksi artikkelissa Toivanen & Sepänen (2005).

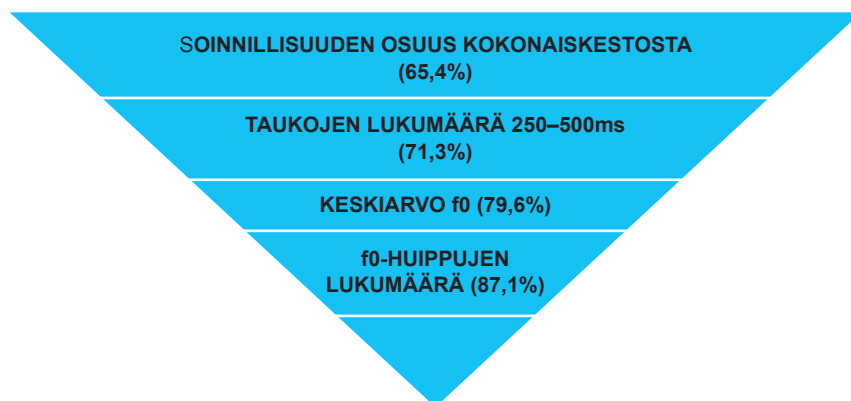
Taulukko 1 esittää luokittelun keskeiset tulokset.

TAULUKKO 1. Luokittelutulokset taitotasoihin B1.1, B1.2, B2.1, B2.2.

	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2
B1.1	90,1%	7,3%	2,6%	0,0%
B1.2	9,2%	81,2 %	9,6%	0,0%
B2.1	0,0%	10,4%	89,6 %	0,0%
B2.2	0,0%	0,0%	12,6%	87,4 %

Viidellä parametrilla päästään lähes yhdeksänkymmenen (87,1 %) prosentin automaattiseen luokitteluun edellä mainittujen taitotasojen osalta. Taitotasojen luokittelu onnistuu jokaisen luokan osalta hyvin, eikä mitään luokkaa ”sotketa” muuhun luokkaan mainittavassa määrin. Vaikein taitotasoluokka tunnistaa koneellisesti on B1.2. Residuaalitunnistukset ”väärsä” luokassa ovat varsin vähäisiä.

Kuvio 1 esittää parametrien kumuloituvan vaikutuksen luokittelussa. Mikäli parametreja olisi enemmän (ja mikäli luokitin olisi edistyneempi), kolmion alin kärki *saattaisi* täyttyä esimerkiksi noin kaksikymmentä muutujaa sisältävästä ”rajahyödyn” saavuttavasta parametriklusterista, jolloin luokittelutulos olisi jo selvästi yli yhdeksänkymmentä.



KUVIO 1. Parametrit luokittelussa.

Soinnillisuuden osuus kokonaiskestosta -parametri yksin mahdollistaa jo kuudenkymmenenviiden prosentin automaattisen luokittelun, ja taukojen (25–500 ms) lukumäärä -parametri lisättynä edelliseen nostaa tuloksen luokkaan 71 %.

Pohdinta

Automaattisen luokittelun tulokset ovat sinällään, numerojen valossa, erinomaisia. Lähes yhdeksänkymmentä prosenttia on vaikuttava tulos. Voidaan todeta, että luokittelutulokset ovat lupaavia ja että puhutun kielen taitotasojen automaattinen luokittelu on tietyssä kontekstissa mahdollista. Tuloksista on kuitenkin painokkaasti todettava, että ne ovat hyvin alustavia. Kyseessä on pikemminkin esitestaus kuin varsinainen kriittinen koe. Syitä tähän ovat seuraavat. Ensinnäkin puheaineisto on pieni; tilastollinen luokittelu edellyttäisi kymmen- tai satakertaista aineistoa luotettavia johtopäätöksiä varten. On huomattava, että tässä kokeessa näyttöiden lukumäärää nostettiin tavallaan ”keinotekoisesti” – menetelmä on sinällään yleisesti käytetty tilastollisessa luokittelussa. Toiseksi asiantuntija-arvioita tarvittaisiin tekemään useampia opettajia; konsensustaitotaso-arvio tehtäisiin kullekin puhenäytteelle, ja kolmesta viiteen asiantuntijaa olisi ihanteellinen määrä. Silloin selvästi ristiriitaiset arviot poistaisivat tietyn puhenäytteen tutkimuksesta. Kolmanneksi arvioitavia taitotasoa oli vähän: korkean ja matalan taitotason omaavia puhenäytteitä olisi pitänyt olla enemmän. Luokittelussa tarvitaan sekä määrällistä että laadullista edustavuutta. Lisäksi voidaan pohtia sekä akustisen mittaamisen että tilastollisen luokittelun metodiikkaa. Vaihtoehtoisia työkaluja on tarjolla.

On myös huomattava, että kokeessa arvioitiin nimenomaan toisen kielen ääntämistä ja sen automaattista arviointia. Hyvä tai huono ääntäminen ei ole sama asia kuin hyvä/huono suullinen kielitaito, joka on paljon laajempi osa-alue. Nyt mitatut muuttujat, puhesignaalin ”raakaparametrit”, eivät kerro mitään puhesignaalin fonologisesta eli merkityksiä erottelevasta rakenteesta, saattikka kielen rakenteesta sanojen ja lausumien tasolla. Näihin merkityksiin pääseminen ei toki ollut tavoitekaan, mutta tulosten rajoitukset on syytä tiedostaa.

Kokeen tulokset osoittavat nykyisellään, että tietyt puheen piirteet toimivat tehokkaasti puheen arvioidun taitotason ennustavina parametreina; soinnillisuuden osuus puhenäytteen kokonaiskestosta sekä taukojen (25–500 ms) määrä kuten myös perustajuuden (f_0) keskiarvo näyttävät olevan piirteitä, jotka seuraavat taitotasolukituksia. Huomattakoon tässä, että

asiantuntija-arvioija tuskin mitenkään tietoisesti huomioi näitä piirteitä; arvio on kokonaisuuden hahmottamista. Tietokone puolestaan näyttäisi ”kuulostelevan” juuri näitä muuttujia luokittelua tehdessään.

On todennäköistä, että soinnillisuuden puuttuminen esimerkiksi kluusiileista /b/, /d/ ja /g/ tietyillä puhujilla alensi taitotaso-arviota. Samoin epäröintitaukojen (250-500 ms) lisääntyminen todennäköisesti toi esiin epävarman tai takeltelevan puhujan mielikuvan – tämäkin oli hyvin selvästi havaittavissa joillakin puhujilla. Nämä havainnot ovat toki uskottavia, mutta eivät yllättäviä; periaatteessa olisi mahdollista, että suurempaa akustisten parametrien määrää hyödyntävä luokitin toisi esiin yllättäviä parametreja, vaikkapa perustajuuden nousun jyrkkyyden tai sen ”kulmaker-toimen”.

On myös mahdollista, että eräät äänenlaadun ominaisuudet liittyvät myös havaittuun ääntämisen taitotasoon; ns. supralaryngaaliset asetukset voivat heijastaa esimerkiksi sosiolektia tai spesifiä puhetilannetta. Voisivatko henkäyssoinnillinen (vuotoinen) tahi narinainen ääni liittyä, ainakin epäsuorasti, arvioon henkilön ääntämistaidoista? Tämä on empiirinen kysymys, mutta jos tulokset tukevat myönteistä vastausta, taitotasoluokituksen kriteerit joutunevat myös pohdinnan kohteeksi. Asian selvittäminen edellyttää toki laajaa puhetietokantaa.

Tulevaisuudessa koeasetelmassa tullaan käyttämään f0Tool-puhentutkimuslgoritmia, joka pystyy mittaamaan puhenäytteestä nykyisessä konfiguraatiossaan yli viisikymmentä piirrettä (Toivanen & Seppänen 2005). Kyseinen algoritmi ei ole kaupallisesti saatavilla eikä sen käyttöliittymä mahdollista alaan syvällisesti perehtymättömän henkilön työskentelyä akustisten mittausten parissa. Edelleen diskriminanttianalyysin lisäksi on mahdollista kokeilla muita (edistyneempiä) menetelmiä, esimerkiksi fuusioluokittimia, jotka vaikuttavat lupaavilta (Väyrynen 2014).

Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Suoritettu koe on indikaatio siitä, että ruotsin kielen ääntämisen taitotasoja voidaan luokitella automaattisesti, ideaalilanteessa erinomaisin tuloksin. Periaatteessa tässä ei ole mitään yllättävää; ylipäätään puhenäytteitä voidaan luokitella eri kategorioihin tilastollisen luokittelun keinoin puheen akustisia signaaleja hyödyntäen (Toivanen & Seppänen 2005).

Jatkotutkimuksessa sekä puheaineistoa että arvioitsijoiden määrää tullaan lisäämään: ammattikorkeakouluopiskelijat (noin kahdeksankymmentä) tuottavat puhemateriaalin ruotsin lähtötasokokeen yhteydessä, ja

arvioijina on vähintään kolme opettajaa. Eurooppalainen viitekehys on arvioinnin pohjana. Akustinen analyysi kustomoidaan f0Toolille siten, että parametreja on noin sata. Tilastollinen luokittelu voidaan suorittaa ensin eksploraatiivisesti useampaa menetelmää hyödyntäen.

On otettava huomioon, että tulevaisuudessa arvioitavat puhenäytteet todennäköisesti sisältävät myös riikinruotsia – toisin kuin edellä kuvatussa kokeessa, jossa puhenäytteinä oli vain suomenruotsia toisena kielenä. Riikinruotsi sisältää toisenlaisia f0-piirteitä kuin suomenruotsi; taitotasoarvioonhan tämä ei sinällään vaikuta mitenkään. Luokitin on sen sijaan haasteellisemmän tilanteen edessä: riikinruotsin sävelaksentit ovat varsin distinktiivisiä, joten luokittimen on ”ymmärrettävä”, että f0:n suurempi lokaali vaihtelu ei sinällään liity parempaan ääntämisen taitotasoon, vaan on dialektikohtainen piirre. Toki on mahdollista, että erottelevin parametri tulee olemaan joku edeltä arvaamaton akustinen piirre; on mahdollista, että esimerkiksi energian jakautuminen taajuuksille liittyy havaittuun ”dynaamisuuteen” puheessa, joka taas voi heijastua epäsuorasti havaittuihin taitotasoarvioihin. Koeasetelma on siten varsin kiinnostava.

Tulevaisuudessa nähtäneen useita menetelmiä vieraan kielen taitotasojen automaattiselle luokittelulle, ja parhaimmillaan ne voinevat toimia ihmisarvioinnin apuna tai esiarviona. Ammattikorkeakoulun kielenopetuksessa tuloksia voidaan hyödyntää samaan tapaan: suuren digitaalisen puheaineiston esiarviointi automatisoidaan, ja opettaja arvioi tarkemmin näytteitä, joiden kohdalla automaattinen arviointijärjestelmä ”hälyttää” esivalittujen kriteerien pohjalta. Ammattikorkeakoulun kielenopettaja on toisinaan tilanteessa, jolloin opiskelija ei ole arvosanaan tyytyväinen; tällöin arviointiasteikkoa (joka perustuu eurooppalaiseen viitekehukseen) voidaan tarkastella yhdessä, mutta arvioinnin subjektiivisuuden elementti jää. Parhaimmillaan kielen taitotasojen automaattinen luokittelu voisi vähentää näitä ristiriitatilanteita. Jos lisäksi käyttöjärjestelmä saadaan loppukäyttäjille toimivaksi, kielitaidon itsetestaus mahdollistuu. Kokemus on osoittanut, että opiskelijat ovat usein varsin sensitiivisiä kielitaidon arvioinnissa; varsinkin suulliseen kielitaitoon assosioidaan usein, ilmeisen alitajuntaisesti, persoonallisuuden piirteitä. Ryhmässä esiintyminen vieraalla kielellä on samoin usein haastavaa. Arviointijärjestelmä, joka toimii anonyymisti, privaattisti ja suuren tietokannan piirteitä hyödyntäen, voisi olla hyvin luonteva itsearvioinnin mahdollistaja.

Sovelluksiin liittyy tutkimuksellisten seikkojen ja sovelluskehityshaasteiden lisäksi tekijänoikeuskysymyksiä ja eettisiä kysymyksiä. On ymmärrettävä, että automaattinen arvio perustuu puheesta saataviin parametreihin,

joiden muodostamat klusterit on osoitettu tilastollisesti liittyvän spesifeihin kielitaidon arvioihin – nämä arviot ovat kieliasiantuntijoiden tekemiä. Automaattinen arvio perustuu lopulta sen pohjalla oleviin ihmisarvioihin suuressa tietokannassa. Automaattisen arvioinnin onnistuminen riippuu myös käytetyistä puheparametreista; toimivampia parametreja voidaan löytää tutkimuksen kehittyessä. Myös opettajat voivat olla tässä aktiivisia toimijoita eivätkä vain järjestelmän loppukäyttäjiä; on uskallettava realistisesti pohtia puheparametrien relevanssia ja toivottavina pidettävien puhepiirteiden kaanonina. Diakonia-ammattikorkeakoulu voisi parhaassa tapauksessa olla tässä edelläkävijänä – digitaalisuus ei ole vain uusien sovellusten käyttöönottoa vaan myös niiden evoluution mahdollistamista.

Tässä artikkelissa esitetty kielitaidon taitotasojen automaattinen määrittely on vain yksi suunta; esimerkiksi ASR-pohjainen (automatic speech recognition) menetelmä käyttää parametreina tunnistettujen foneemien ja sanojen/sanamuotojen ominaisuuksia. Totuustieto tulee silloinkin asiantuntija-arvioitsijoilta. Kaiken tämän ulkopuolella on vielä semantiikan ja pragmatiikan maailma: mitä puhuja haluaa kielellä viestittää. Puheentunnistus on pitkällä, mutta merkitysten käsitteleminen algoritmien avulla on vielä ylittämätön haaste. Kun merkityksen ongelma ihmiskommunikaatiossa on ratkaistu koneälyn maailmassa, oltaneen lähellä ns. singulariteetin toteutumista – asia, joka mullistaa algoritmien käyttömahdollisuudet (Kurzweil 2005; Väyrynen 2005). Merkityksen ja kielellisen tiedon arvioimiseen sekä erityisesti nonverbaalisen viestinnän ymmärtämiseksi tarvittaneen ihmisarvioijia kuitenkin vielä pitkään.

LÄHTEET

- Arun, M., Prathipa, R. & Krishna, P. S. G. (2014). Automatic Defect Detection of Steel Products. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering* 5, 363–3635.
- Keränen, H., Väyrynen, E., Toivanen, J. & Seppänen T. (2009). Automatic classification of the quality of Finnish English pronunciation utilizing prosodic parameters. *Proceedings of FONETIK 2009* (1), 128–132.
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near*. Penguin Group.
- Toivanen, J. (2001). *Perspectives on Intonation: English, Finnish and English Spoken by Finns*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Toivanen, J. & Seppänen, T. (2005). Puheen prosodiikkaan perustuva tiedonhaku äänitallenteista. Teoksessa A. Iivonen (toim.), *Puheen salaisuudet: fonetiikan uusia suuntia* (s. 207–229). Helsinki: Gaudeamus.
- Väyrynen, E. (2014). *Emotion from speech using prosodic features*. Oulun yliopisto, Tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta, Tietotekniikan osasto.
- Väyrynen, P. (2005). *Perspectives on the Utility of Linguistic Knowledge in English Word Prediction*. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta.

LIITE 1.

Mitatut akustiset parametrit.

- Minimi f_0
- Maksimi f_0
- RANGE₁: edellisten erotus
- Keskiarvo f_0
- 5% fraktiili f_0
- 95% fraktiili f_0
- RANGE₂: edellisten erotus
- PEAK f_0 : perustaajuuden paikallinen huippu
- Jitter
- Shimmer
- Low Frequency Energy (<1000 Hz)
- Intensiteetin keskiarvo
- Maksimi-intensiteetti
- Minimi-intensiteetti
- INT range: Maksimi-intensiteetti – minimi-intensiteetti
- N pause; lukumäärä (250-500 ms)
- N pause; lukumäärä (>500 ms)
- Voicing/total: soinnillisuuden osuus kokonaiskestosta
- PAUSE: taukojen osuus kokonaiskestosta

**KANSAINVÄLINEN YHTEISTYÖ
PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISESSÄ**

Marjo Kolkka, Tuija Alasalmi & Merja Ylönen

MONIMUOTOISEN JA SULAUTUVAN OPPIMISEN LÄHTÖKOHTIA JA VERTAISKEHITTELYÄ

Johdanto

Diakin sekä koko suomalaisen ammattikorkeakoulun rakenne sekä pedagogiset mallit ja käytänteet ovat olleet jatkuvassa kehittymisprosessissaan niiden alusta lähtien. Diak on muovautunut kahdeksan erillisen yksikön muodostamasta rakenteesta yhdeksi verkostona toimivaksi ammattikorkeakouluksi. Se on toinen kirkollista koulutusta tarjoava oppilaitos Suomessa ja sosiaalialalla Suomen suurin kouluttaja. Diakilla on toimipaikkoja Helsingissä, Turussa, Porissa, Pieksämäellä ja Oulussa. Lisäksi toteutuu koulutuksia mm. Kajaanissa, Tampereella ja Ivalossa. Kansainvälinen Diak kehittää eriarvoisuutta vähentäviä toimia kehittyvien maiden, niiden korkeakoulujen, kirkkojen ja kansalaisyhteiskunnan kanssa mm. Aasiassa, eteläisen Afrikan alueella ja Itä-Euroopassa. Diak on aloittanut koulutusviennin tulkkausalalla. Verkostomainen rakenne on haastanut edistämään yhteistyötä ja lisäämään koulutuksen saatavuutta. Tästä syystä opetusteknologian soveltamisen pedagoginen perusteleminen ja kehittämisyhteistyö ovat olleet tärkeitä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti Diakin sulautuvan pedagogiikan kehittämisprosessia sen alkutaipaleelta aina nykymuotoonsa asti. Artikkelin kuvaus siitä, millaisista lähtökohdista monimuotoinen pedagogiikka sai alkunsa ja miten yhteisesti pohdituista sulautuvan oppimisen periaatteista tuli vähitellen kaikkea Diakin tarjoamaa koulutusta yhdistävä toimintamalli, jota Diak hyödyntää asiantuntijaroolissa myös työelämä- ja hankeyhteistyössä. Organisaatiotason kehityspolku monimuotoisen ja sulautuvan pedagogiikan noviisista mentoriksi huipentuu opetusteknologian osalta kansainväliseen hankeyhteistyöhön ja tulevaisuudessa koulutusviennin, jota kuvataan artikkelin lopuksi.

Opetusteknologian ja monimuotoistamisen varhaisimpia askeleita

Ensimmäiset opetusteknologiaan liittyvät ratkaisut tehtiin Diakissa jo ennen vuosituhaten vaihdetta. Päämääräisempi toiminta teknologian yhä paremmasta hyödyntämisestä alkoi 2000-luvun alussa. Tuolloin oli käytössä oppimisympäristö Moodle muutamissa opintokokonaisuuksissa, mutta ei vielä monimuotoistamista tutkintotasolla.

Vuosikymmenen ensimmäisellä puoliskolla tehtiin myös työpaikkaohjauksen kurssi palkitussa Vocational Guidance for low-paid workers – an online course -hankkeessa (Leonardo da Vinci 2006, 2008.). Tuon kurssin kokonaisuuden arkkitehtuuri tuli Kööpenhaminan yliopistosta, mutta sovellus tehtiin Suomen oloihin ja tarpeisiin Moodlelle.

Diakin silloisessa Turun yksikössä rakennettiin vuosituhaten vaihteessa verkon parempaan hyödyntämiseen tähtäävä, verkkolehtorin luotsaama verkkotukipaja. Se takasi opetusteknologiaturun monimuotoisiin ratkaisuihin. Siitä muodostui opetusteknologiayksikkö Mediamylly, jonka työn ulottaminen tuolloisen Diak-verkoston eri osiin oli melkoinen haaste.

Myös mobiili- ja etätulkkaukset otti tuolloin isoja kehitysaskeleita. Diakin Turun yksikön koordinoima projekti Mobiilitulkkaukset – etätulkkauksen tulevaisuus? oli sen perustaa. Projektikumppaneina olivat Turun ammattikorkeakoulu, Kuurojen Liitto, Viittomakielen Osuuskunta Via sekä johtavia mobiiliviestintäalan yrityksiä. Pieksämäki oli yhtenä pilottialueena.

2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä toteutettiin myös monia ammatillisia erikoistumisopintoja, jotka olivat ammattikorkeakoulututkintoon pohjautuvia laajoja ammatillisia täydennyskoulutusohjelmia. Niitä tehtiin yhteistyössä mm. Järvenpään sosiaalisairaalan ja kuntien kanssa. Teemoina olivat esimerkiksi lastensuojelu- ja perhetyö sekä mielenterveys- ja päihdetyö. Näiden koulutusten verkkoympäristönä oli monesti Moodle.

Tutkintotasoinen monimuotokoulutus alkoi vuonna 2004 aikuisille Diakin silloisessa Järvenpään yksikössä, jossa toteutettiin sosiaali- ja kirkon alan koulutusta. Yksikkö oli vetovoimainen aikuisten kouluttaja. Siellä oli tarvetta vastata myös muunto-opiskelijoiden tarpeisiin. He saattoivat päivittää tutkintonsa entistä tehokkaammin ammattikorkeakoulututkinnoiksi liittyessään monimuotoisesti toteutettaviin opintoihin.

Vuonna 2009 Diak organisoitui uudelleen ja muodosti neljän, eri ilmansuunnilla toimivan yksikön verkoston. Diak Etelässä perustettiin aikuiskoulutuksen vastuuryhmä, joka osallistui laajempaan strategiseen keskusteluun ja tuki opettajia pedagogisissa ja opetusteknologiaan liittyvissä kysymyksissä. Muissa ilmansuunnissa monimuotoistaminen alkoi varovai-

semmin askelin, mutta jo vuonna 2010 Pieksämäellä myös nuorten koulutuksessa.

Tutkintotavoitteisen koulutuksen monimuotoistaminen

Tutkintotavoitteisen koulutuksen monimuotoisen pontimena oli opiskelijapalaute, jonka mukaan aikuisten opiskelu nuorten päiväopinnoissa oli osin turhauttavaa. Heillä oli paljon työelämäkokemusta joko sosiaali- ja kasvatusalan tehtävistä tai sitten joltakin muulta alalta. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan heidän osaamistaan ei arvostettu eikä hyödynnetty riittävästi.

Aikaisemman työ- ja elämäkokemuksen hyödyntäminen oppimisprosessissa ja aikuisen oppijan prosessin kannustavuustekijöiden miettiminen tulikin entistä tärkeämmäksi. Samalla arveltiin koulutuksesta syntyvän hyödyn palvelevan työelämää. Opetus- ja kulttuuriministeriön mielestä aikuisten koulutusten keskimääräinen kesto oli ammattikorkeakouluissa liian pitkä. Monimuotokoulutuksen malliksi vakiintui toteutustapa, jossa viikon lähijaksoa seurasi muutaman viikon etäjakso. Nyt koulutus ja työ saattoivat limittyä, sillä opiskelijat pystyivät sovittamaan opintoja ja työtä lukuvuodeksi eteenpäin sekä etenemään henkilökohtaisen suunnitelman mukaan. (Kolkka ym. 2014.)

Opintopolun suunnittelun ja toteuttamisen prosessia arvioitiin säännöllisesti kehittämistyöryhmässä vuosina 2004–2007. Kokemusta koottiin lukukausittain uusien monimuotoisten kokonaisuuksien kehittämisen pohjaksi. Opiskelija-arviointia koottiin Webropol-kyselyillä lukukausittain ja opintokokonaisuuksittain.

Opinnot suunniteltiin tavoitellen joustavaa ja entistä työelämälähtöisempää ja työelämätaitoja tukevampaa koulutusta. Tavoitteena ei ollut työelämävastaavuus vaan työelämään osaamistarpeiden ennakointi (Borgman ym. 2001; Vuorensyrjä ym. 2006). Varsinaista aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (AHOT-menettelyä) ei tavoiteltu alkuvaiheessa, koska sitä koskevat säännökset tulivat paljon myöhemmin (Opetushallitus 2007, 4; Arene 2009). Opiskelijoidemme kokemukset oman osaamisen merkittävydestä ja heidän antamansa palaute johdattivat tähän jo paljon aiemmin. Ytimessä olivat opintopolkujen kokonaistava suunnittelu, henkilökohtaistaminen sekä opiskelijoiden monipuolinen osaaminen oppimisprosessin rikastuttajana ja yhteisöllisen oppimisen edistäjänä.

Myöhemmin ECTS-prosessi edellytti osaamisperustaisuutta ja syvensi kompetensitarkastelua ammattikorkeakouluverkostossa. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) prosessissa

luotiin valtakunnallisesti ja aloja ylittäen periaatteita ja menettelyjä. Taustalla oli tehostamisen tarve. Muutoksen tarkastelu pedagogisena prosessina oli tärkeää (Kolkka 2013; Kolkka & Karjalainen 2013). On sekä yksilöllisesti että yhteiskunnallisesti merkittävää hyödyntää se osaaminen, jota ihmisille on syntynyt monin tavoin elämän eri vaiheissa hyvin eri tavoin. (Airola 2012.) Monipuolinen koulutustarjonta mahdollistaa osaamisen uudelleen suuntaamisen. Koulutus ymmärretään elinikäisenä prosessina ja sen merkitys työkyvyn säilymisessä ja työurien pidentämisessä on suuri. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 2, 48.)

Monimuodon ja sulautuvan opetuksen periaatteet muotoutuvat

Monimuotoistamisen työryhmä rakensi koulutuksen verkkopohjaiseksi tutkintotasolla. Aluksi työskentelyalustana toimi Web CT, sitten Blackboard ja myöhemmin Fronter. Toteutuksessa hyödynnettiin verkkokokousjärjestelmiä sekä alustojen tarjoamia mahdollisuuksia yhteistyöhön (esim. jaettu asiakirja ja blogi). Näin korostettiin yhteisöllisyyttä, yhteisöllistä tiedon tuottamista, vuorovaikutusta ja ohjauksen merkitystä. Uuden, monimuotopedagogiikkaan perustuvan toteutuksen peruslähtökohdat määriteltiin jo alkuvaiheessa. Vaikka sulautuva pedagogiikan käsitteen käyttö yleistyi pedagogisessa keskustelussa hieman myöhemmin, noudattivat kokoamme peruslähtökohdat sulautuvan opetuksen ideaa (Kolkka ym. 2014):

- oppimista tarkastellaan merkitysten muotoutumisena ja yhteisöllisenä prosessina
- tavoitteena on tutkiva ja kehittävä ammatillisuus
- pedagogiset prosessit suunnitellaan yhteisöllisesti
- opiskeluprosessia ohjataan tehtävillä, joissa keskeisenä on reflektiivinen kirjoittaminen ammatillisen kasvun välineenä.
- osallisuus ja vuorovaikutus ovat erityisen tarkastelun kohteena
- opiskelijalla on oikeus ohjaukseen, erityiseen tukeen sekä kehittävään arviointiin.

Varsin pian löysimme myös sosiaalisen infrastruktuurin käsitteen, jota Bielaczycyn pitää välttämättömänä tukena käytettäville teknologioille. Sillä hän tarkoittaa sellaisia toiminnan rakenteita, joilla tuetaan osallistujien toimintaa ja vuorovaikutusta heidän välillään (Lakkala & Lipponen 2004). Sosiaalinen infrastruktuuri muodostuu oppimiskulttuurista, toimintatavoista ja oppimisen tukena ja apuna toimivien välineiden käyttötavoista.

Bielaczycin ajatus sosiaalisesta infrastruktuurista lähtee siitä, että struktuuri tukee teknologiaa, mutta me olimme ottaneet käyttöön yhteisöllisen

oppimisen ja yhteisöllisen tiedon tuottamisen käsitteet (Karjalainen Koistinen, Kolkka & Ylönen 2014), joissa teknologia oli väline. Lähtökohtana tulisi olla se, mitä oppiminen ja laadukas ajattelu vaativat (Lakkala ja Lipponen 2004).

Lähtökohtien eli oppimiskulttuurin ja toimintatapojen määrittelyn jälkeen opetusteknologian käyttöönottoa alettiin kehittää järjestelmällisemmin. Diakiin hankittiin monimuotoisten toteutusten tueksi luennontalennusjärjestelmä, jotka kytkettiin kampusten etäläsnäöluokkiin. Tällaiset tilat mahdollistivat paitsi hyvälaatuisten opetustallenteiden teon etäjaksojen opiskelun tueksi, myös reaaliaikaisen opetuksen useamman eri toimipisteen välillä. Lisäksi verkko-opetuksen ja ohjauksen tueksi tuli entistä enemmän Adobe Connect Pro -verkkoneuvottelujärjestelmä (AC), joka muutti työn tekemisen kulttuuria edelleen yhteisöllisempään ja mobiilimpaan suuntaan helpottaen toimipisteiden välistä tiedonkulkua ja yhteistyötä opettajien ja muun henkilökunnan välillä.

Myös oppilaitoksen työelämäyhteistyö syventyi ja laatu parani. Useimmat opiskelijat olivat opintojen aikana työssä. Se mahdollisti kehittämistehtävien ja opinnäytetöiden kytkeytymisen entistä useammin oman työn ja työyhteisön kehittämiseen. Monimuoto-opiskelijat olivat myös rohkeita lähtemään kehittäjiksi oman työnsä ulkopuoliseen hanketoimintaan. Osallistavan ja kehittävän oppimisen idea (OSKE) alkoi muotoutua. Olimme yhä valmiimpia heittäytymään kehittämiskumppanuuksiin sekä luottamaan opiskelijan vahvuuksiin ja haluun kehittyä ammatillisina.

Esimerkki monimuotoisista vammaistyön opinnoista

Rakensimme työelämäyhteistyössä opiskelija-, ilmiö- ja työelämälähtöisiä vammaistyön oppimisympäristöjä (Kolkka & Sukula-Ruusunen 2014), jotka edistävät opiskelijan persoonallista ja ammatillista kasvua, yhteisöllistä vastuuta ja kansalaisaktiivisuuden syntyä. Opiskelijoilla oli ja on mahdollisuus toimia arjessa, kiinteässä työelämäyhteistyössä esimerkiksi Etevan, Vaalijalan ja pienempien vammaisalan palvelujen tuottajien tai hoivayritysten kansa. Vammaisten ihmisten osallisuus oli tärkeää.

Tutkivaan ja kehittävään oppimiseen perustuva sekä toiminnallisuutta sisältävä sovellus oli mahdollinen myös lyhyessä, 5 opintopisteen laajuudessa opintokokonaisuudessa. Tutkivalla ja kehittävällä oppimisella tarkoitetaan tässä yhteydessä oppimisen tapaa, jossa opiskelija (tai opiskelijaryhmä) ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, joita analysoi ja määrittää. He muodostavat omia kysymyksiään, käsityksiään ja selityksiään sekä hankivat lisää tietämystä ja jäsenystä. Uutta tietoa rakennetaan, luodaan ja

kehitetään reflektoiden. Oppiminen tapahtuu muutoksina merkitysrakenteissa. (Gothóni & Kolkka 2015.) Kuviossa 1 on esimerkki vammaisuusilmion keskeisistä kysymyksistä opiskelijoiden jäsentämänä.



KUVIO 1. Syksyn 2011 opiskelijoiden jäsenyykset vammaisuusilmion keskeisistä kysymyksistä (Kolkka & Sukula-Ruusunen 2014).

Opintokokonaisuuden perusjäsenitys pohjautuu ekokulttuuriseen teoriaan (Bronfenbrenner 1979, Korkiakangas 2005). Vammaisuutta ilmiönä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta, koska se määrittyy hyvin eri tavoin yksilön, lähiyhteisön, palvelujen tai yhteiskunnan näkökulmasta. Vammaisen ihmisen osallisuuden ja kuulluksi tulemisen parantaminen on tärkein keino torjua rakenteellisia ja käytänteisiin liittyviä syrjäyttäviä mekanismeja.

Tämän jäsenyyksen pohjalta mietittiin jakson tutkimuskysymykset, ja kauduttiin työryhmiin, joiden yhteisenä työskentelyalustana toimi Fronterin jaettu asiakirja. Ryhmässä tehdyn sopimuksen perusteella sinne tuotettiin aineistoa ja kokemusten tarkastelua. Työprosessin aikana jokaisella ryhmän jäsenellä oli velvoite kommentoida myös toisten ryhmien työtä. Loppuseminaarissa esitettiin jaettuun asiakirjaan kertyneestä aineistosta tehtyyn analyysiin pohjautuva näkökulma. Opiskelijat kokivat oppineensa monipuolisesti vammaisuusilmioistä. Analyysimenetelmien ohella he oppivat yhteisöllistä tiedon tuottamista. Työprosessinsa aikana he loivat yhteyksiä sekä järjestöihin että julkisiin vammaispalvelujen tuottajiin.

DIAKpeda monimuotokoulutuksen toteutuksen tukena

Monimuotokoulutusten kehittämisen yhteydessä havaittiin, että opetus-tekniologia, IT-tuki ja pedagogiikka muodostavat yhteistyön kannalta tärkeän kolmikannan, jonka jokainen osa on merkityksellinen sulautuvan opetuksen periaatteiden muuttamisessa käytännön toiminnaksi. Yhteisten pedagogisten periaatteiden määrittäminen sosiaali- ja kirkon alan monimuotokoulutuksessa tehtyjen kokeilujen ja niistä muodostuneiden käytäntöjen pohjalta oli mahdollista. Syntyi Diakin kaikkia koulutusohjelmia yhdistävä oppimisenäkemys DIAKpeda, jonka kulmakiviä ovat yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen kriittinen reflektio ja kehittävä työote. Diakin oppimisenäkemysten perustana on holistinen käsitys ihmisestä ja ymmärrys asiakkuudesta tai palvelujen käyttäjyydestä sekä käsitys yhteiskunnasta ja tieto sen toiminnasta. Opintojen tarkoituksena on tuottaa tutkiva ote ja rohkeus vaikuttaa työhön sekä kehittää ohjaustaitoja.

Oppimisen elinikäisyyteen sisältyy ajatus jatkuvasta muutoksesta sekä yhteiskunnassa että työelämässä. Koulutuksen tärkein tehtävä on taata ihmiselle elämäänsä ja työelämäänsä varten sellaista varantoa, jonka perustalta hän olisi kykenevä kohtamaan muuttuvan maailman, muuttuvan itsensä ja muuttuvan työelämän. Ajattelun taito, oppiminen, luovuus, itsensä tunteminen, sosiaalisuus ja eettisyys ovat perusta, jolle rakentuu pääoman luonteinen ymmärrys ja viisaus (Kolkka 2001; 2008; Gothóni & Kolkka 2015). Sen varassa hyvän ammatillisen kohdennuksen toteutuminen on mahdollista. Sosionomit sijoittuvat sosiaalialan asiantuntijuutta edellyttäviin tehtäviin julkiselle sektorille (kuntien palvelujärjestelmät, seurakunnat, työhallinto ja sosiaalivakuutusasiat), kolmannelle sektorille (järjestöt ja kansalaistoiminta) sekä sosiaalialan palveluyrityksiin työntekijöinä tai yrittäjinä.

Punaisena lankana oppimisprosessin suunnittelussa olivat ammatillinen identiteetti ja ammatillinen kasvu. Loimme reflektiivisen kirjoittamisen prosessin, joka alkaa opiskelijan omaelämäkerrallisella kirjoittamisella (Karjalainen 2012). Reflektion perustaa ovat oma historia, näkemykset hyvästä elämästä, arvot ja arvostukset, suuntautuminen alalle, suhde auttamistyöhön, minäkuva, tunteet ja pelot, joiden käsittely ja kohtaaminen itsessä on hyvän ammatillisuuden kehittymisen perustaa.

Sulautuvan opetuksen prosessien sekä opetusteknologian kehittämisen myötä näkökulma on laajentunut reflektiivisestä kirjoittamisesta monimuotoisempiin ilmaisutapoihin myös oppimistehtävissä. Esimerkiksi digitarina voi toimia reflektoinnin välineenä. Oletuksenamme oli, että kyky

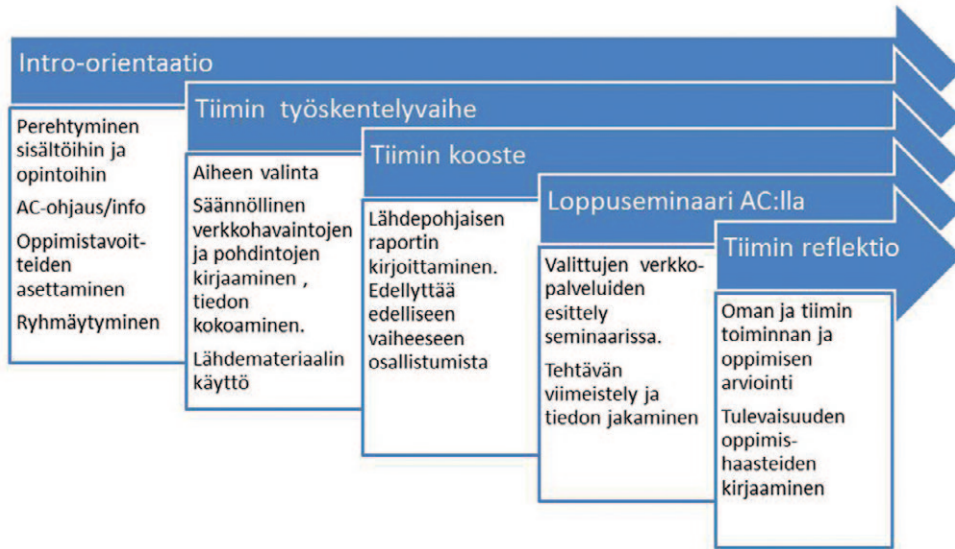
kohdata toinen ihminen edellyttää valmiutta kohdata ihminen kokonaisuutena ja samanaikaisesti tunnistaa itsessä heräävät tunteet ja kokemukset. Niiden tiedostaminen on merkittävää. Tiedostamattomina ne saattavat vaikuttaa siihen, että emme pysty kohtaamaan toista ihmistä ilman kohtaamisessa ilmi tulevia ennakkokäsityksiä tai pelkoja.

Asiakkaan osallisuuden ja asiantuntijuuden edistäminen on tuonut asiantuntijuuden moniulotteiseen tarkasteluun. Olennaista on kyky ei-asiantuntijuuteen, joka on dialogisen kohtaamisen edellytys. (Katisko ym. 2014.) Laaja-alaisuus ja kyky jäsentää myös henkisen ja hengellisen hyvinvoinnin kysymyksiä ovat tärkeitä. Sosionomin osaamisvaatimukseen kuuluu, että hän osaa yhdessä asiakkaan ja monialaisen ja moniammatillisen verkoston kanssa arvioida hänen sosiaaliset, psyykkiset ja fyysiset voimavaransa ja kehitykselliset tavoitteensa sekä tarjota voimavaraistavaa tukea.

Avoin asiantuntijuus ja kyky toimia rajapinnoilla (mm. Laine 2005; Juhila 2006) on ammatillisuutta parhaimmillaan. Asiakas on oman elämänsä asiantuntija ja ammattilainen asiantuntijana suhteessa ammatilliseen tietämykseen ja palvelujen verkon kutomiseen. Tästä syystä monimuotoisen koulutuksen prosessissa oli tärkeitä kiinnittää huomiota siihen, miten näitä osaamisen ydinasioita ja eettisiä lähtökohtia oli mahdollista oppia. Oli tärkeä rakentaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä reflektoinnin mahdollisuuksia sekä ohjaustilanteita, joissa opiskelijan oli mahdollisuus saada tukea prosessilleen.

Kuva 2 jäsentää sitä, miten yhteisöllinen oppiminen, jaettu asiantuntijuus ja ammatillinen reflektio näkyvät sosionomin koulutuspolun opintojaksojen pedagogisessa suunnittelussa. Monimuotototeutusten peruselementteinä ovat ryhmässä prosessinomaisina työstettävät oppimistehtävät ja opetusteknologian, kuten verkko-oppimisympäristön ja etäneuvottelujärjestelmän käyttö toteutuksissa. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan oppimistehtävät, joissa oli ryhmässä pohtimisen mahdollisuus, edistivät oppimista. Myös erilaiset ryhmätenttien muodot osoittautuivat enemmänkin oppimismahdollisuuksiksi kuin perinteisiksi tenttimistilanteiksi.

VTY-OPINTOJEN PROSESSI



KUVIO 2. Verkko toimintaympäristönä (5 op) opintokokonaisuuden prosessi.
Kuvio © Hanna Laurila

Opetusteknologia ottaa harppauksia

Monimuotoinen ja sulautuva oppimisen prosessi toteutettiin sellaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa oli yhä enemmän mahdollisuuksia käyttää sähköisiä välineitä opiskelussa, yhteydenpidossa, yhteisöllisessä tiedontuottamisessa ja myös ryhmäytymisessä. Ne irrottivat yhä enemmän opiskelun ajasta ja paikasta, mutta mahdollistivat oman työn kehittämisen tai omien ammatillisen kehittymisen haasteiden vastaanottamisen. Opiskelijujen esteettömyys lisääntyi, koska osallistuminen oli mahdollista etäyhteyksin. Keskimäärin kerran kuussa toteutuneet lähiopetusjaksot mahdollistivat työelämään osallistumisen opintojen kanssa yhtäaikaaisesti.

Diakin monimuotokoulutuksessa askellettiin kohti mobiilimpaa työelämäntodellisuutta 2010-luvun puolella, kun tabletit otettiin pilottikäyttöön muutamassa sosiaalialan monimuotoryhmässä. Pilotin jälkeen tehtiin kyselytutkimus ja haastateltiin osaa kokeilun opettajista ja opiskelijoista, ja koska kokemukset olivat pääosin hyviä (Koistinen 2014a, 67–92; Koistinen 2014b, 50-67), iPadeja otettiin laajempaan käyttöön. Vuoden 2014 alus-

ta lähtien niitä on jaettu kaikille monimuoto-opiskeluryhmille, ja opetuksen toteutuksissa on huomioitu mobiililyöskentely ja -pedagogiikka entistä laajemmin. Opettajakunta on vähitellen omaksunut mobiilisovellusten käytön ja sisäistänyt mobiilipedagogiikan ehdottomia edellytyksiä kuten laiteriippumattomien sovellusten ja pilvitalennuspalveluiden käytön (esimerkiksi jaetut dokumentit), skaalautuvuuden sekä oppimisympäristön käyttöliittymän ja oppimateriaalin visuaalisen selkeyden tärkeyden. Lisäksi opettajat ovat alkaneet hahmottaa paremmin audiovisuaalisten työkalujen tarjoamia mahdollisuuksia sekä oppimistehtävien että oppimateriaalin tekemisessä. DIAKpedasta on aidosti tulossa myös DIGIPeda opintojaksojen käytännön toteutuksissa.

Yhteisöllisen oppimisen suunnannäyttäjäksi puolestaan on pikavauhtia noussut Office 365:n pilvipalvelu, joka otettiin Diakissa käyttöön tammikuussa 2015. Palvelun sisältämät sosiaalisen median työkalut, videokanavat ja yhteistyöalustat ovat muotoutumassa osallistavan kehittämisen areenoiksi ja monimuotoistavat opetusta edelleen tuoden sitä lähemmäs työelämän toimijoita.

Pedagogiikan ja opetusteknologian tasapainoa etsimässä

Diakin monimuotoista ja sulautuvaa pedagogiikkaa on kehitetty pitkään substanssi edellä, mutta 2010-luvulla työelämä on tuonut opetusteknologian yhä painokkaammin kehittämisen kärkeen. Diakin valitsema pedagoginen linjaus painottaa monenlaisia oppimisympäristöjä ja oppimisen tapoja ja sallii opetusteknologian monipuolisen hyödyntämisen. Näiden periaatteiden muotoutuminen on ollut pitkälinen ja vaiheittainen kehitysprosessi. Prosessi on edennyt valtakunnallisen Diakin eri toimipisteissä hieman eri tempolla. DIAKpeda on toimintojaan arvioiva ja kehittävä toimintamalli, jolloin myös opetusteknologian tulee uudistua pedagogisen uudistumisen mukana.

Mitä on ammattikorkeakoulupedagogiikka ja mitä sen tulisi olla? Yksiselitteisen vastauksen muodostaminen tai löytäminen ei liene realistista. Pedagogisissa ratkaisuissa pitäisikin pohjana olla sen teoreettinen ja käytännöllinen orientaatio. Oppimisprosessi voi muodostua hyväksi monin eri tavoin. Toteuttamisen tapojen pitää lähteä niistä peruseriaateista, joissa opiskelijaa ohjataan häntä kunnioittaen, hänen parhaimpaansa. (Kolkka & Karjalainen 2013.)

Kun huomio kiinnittyy oppijoihin ja opiskelijoihin ja heidän tarpeisiinsa, on mietittävä, miten pedagogisin ja opetusteknologisin ratkaisuin yhdessä työelämän kanssa löydetään monenlaisia ja parhaiten tuloksia tuot-

tavia oppimisympäristöjä ja -menetelmiä. Kehittymispyrkimykset ovat itsessään hyviä, mutta jatkuvaan muutokseen kohdistuu myös kritiikkiä. Sitä tulee etenkin henkilöstöltä mutta jossain määrin myös opiskelijoilta ja työelämäkumppaneilta. Henkilöstö on tuonut esiin, ettei se ehdi työtehtäviensä lomassa perehtyä mm. uusimpaan teknologiaan ja sen luomiin mahdollisuuksiin. Ajan niukkuus johtaa siihen, että parhaita mahdollisuuksia teknologian hyödyntämiseen ei välttämättä käytetä. Jossain määrin kyse on myös kriittisistä asenteista sekä erilaisista pedagogisista näkemyksistä.

Diakin koulutusaloilla sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen merkitys on suuri. Niiden kehittämiseen halutaan panostaa asiakkaiden inhimillisen ja eettisesti arvokkaan kohtaamisen ja palvelun varmistamiseksi. Yhä lisääntyvän opetusteknologian mukaantulon ei haluta vähentävän tai heikentävän näiden keskeisten ammatillisten valmiuksien kehittymistä. Vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja yhteisöllisessä tiedon tuottamisessa ryhmä- ja tiimikohtaiset tehtävät ovat oivallisia oppimismahdollisuuksia ja -ympäristöjä.

Opetusteknologia ja koulutuksen monimuotoistuminen haastavat myös opiskelijat uudenlaiseen oppimiseen sekä omien oppimiseen ja koulutukseen liittyvien asenteiden arvioimiseen. Toisille uudet pedagogiset toimintamallit ja oppimisympäristöt ovat luoneet osallistumismahdollisuuksia ja vahvistaneet oppimismotivaatiota, mutta toisille mm. tietotekniset opiskeluvälineet tuntuvat opiskelun hidasteina ja ammattieettisten kysymysten haastajina. Suurimmalle osalle monimuotoistuva koulutus on kuitenkin myönteinen, työelämää ajatellen erinomainen oppimismahdollisuus, joka lisää yhdenvertaisuutta ja opiskelujen saavutettavuutta. Monimuotoiset prosessit ovat helpommin ulottuvilla ja mahdollistavat perheen ja työn ohella opiskelun.

Sulautuvan pedagogiikan asiantuntijoina kansainvälisessä yhteistyössä

Yli kymmenvuotinen historia sulautuvan opetuksen toteuttamisesta ja opetusteknologian käytössä oppimisen tukena näkyy myös Diakin kansainvälisessä hanketyössä. Vuonna 2013 saatiin kaksi ulkoministeriön Hei Ici-rahoitusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian yksi painopiste on globaali vastuu, jossa Diakin toiminta kohdentui erityisesti koulutuksen kehittämiseen. Toinen projekti tuotti terveysalan master-tason tutkinnon yhteistyössä Baratonin yliopiston kanssa. Se vahvistaa kriisisosaamista ja poikkeusolojen terveydenhuollon kapasiteettia Keniassa. Yhteistyössä oli mukana myös Arcada. Kahden maan ja kolmen eri yliopiston yhteistyön onnistumisen edellytyksenä olivat juu-

ri monimuotoiset käytännöt opintojen suorittamisessa. Tässä tutkimuksessa opiskelijalla on mahdollisuus opiskella ajasta ja paikasta riippumatta - lähes koko koulutus voidaan suorittaa etätyövälineitä hyödyntäen mistä tahansa maailmalta. (Diaktori 2015.)

Toinen projekti toteutui yhteistyössä Betlehemin yliopiston kanssa. Projektissa Leading Innovative Teaching in Higher Education (LITE) Diak on ollut kehittämiskumppani. Yhteistyö tuki yliopiston omia voimavaroja opetusteknologian ja sulautuvan pedagogiikan käyttöönotossa sen omista lähtökohdista. Tässä kuvataan LITE-projektin toteuttamista.

Betlehemissä yliopisto on toiminut jo yli 40 vuotta ja on vakiinnuttanut asemansa luotettavana ja arvostettuna kouluttajana ja yhteistyökumppanina. (Bethlehem University 2016a.) Sen osaamiskuvaukset painottavat myös kriittistä ajattelua, yhteiskunnallista analyysitaitoa ja vaikuttamisosaa erityisesti palestiinalaisessa kontekstissa. Erityisen tärkeänä pidetään sitä, että opiskelija saa tuen ammatilliselle kasvulleen (Bethlehem University 2016b). Opetusteknologiayhteistyötä Diakin ja Betlehemin yliopiston välillä on ollut 2000-luvun alkupuolelta asti.

Yhteiskunnallinen ja poliittinen tilanne Palestiinassa on epävakaa ja esimerkiksi opiskelijoiden pääsy kampukselle Palestiinan eri osista voi olla vaarallista tai ajoittain mahdotonta. Tästä syystä uudelle teknologialle ja mahdollisuuksille osallistua opetukseen ajasta ja paikasta riippumatta on käyttöä, vaikka pedagoginen peruslinjaus onkin se, että opetus perustuu kontakteihin ja jatkuvaan vuoropuheluun.

Hei ici -ohjelman LITE-hanke, joka alkoi vuonna 2013 ja päättyi maaliskuussa 2016, antoi Diakille mahdollisuuden toimia sulautuvan pedagogiikan asiantuntija-mentorina opetusteknologian käyttöönotossa ja pedagogisten periaatteiden ja prosessien kehittämisessä projektipartnerin eli Betlehemin yliopiston opetustyön arjessa. Projektin ideana olivat opetuksen kehittäminen ja opetusteknologian hyödyntäminen sekä opetussuunnitelman ja opetusmateriaalien kehittäminen. Monimuotoistaminen tai sulautuvan opetuksen ideat eivät alussa olleet keskeisiä tavoitteita, mutta projektin kuluessa saavutettavuus ja esteettömyys näyttivät yhä tärkeämmiltä. Levottomuudet ja yhteiskunnallinen epävakaus vaikuttivat siihen.

Alun perin hankkeen keskiössä oli luennontallennusjärjestelmän hankinta ja käyttöönotto, mutta projektin edetessä katse kääntyi mobiilipedagogiikkaan ja tabletteihin. Betlehemin yliopistoon hankittiin iPadeja ja pilottiin pyydettiin mukaan innostuneita kieltenopettajia sekä toiminta- ja fysioterapian opettajia, jotka saivat kokeiluissa suhteellisen vapaat kädet. He päätyivät testaamaan erilaisia osallistavia opetustapoja varsinkin itsenäisesti Diakin opetusteknologiahenkilöstön ensi vaiheen perehdytyksen jälkeen

– samaan tapaan kuin Diakin opettajat olivat tehneet omassa muutosprosessissamme. Projektin loppuvaiheessa hankkeessa mukana olleet Diakin opettajat jakoivat omia kokemuksiaan Betlehemin yliopiston opettajien kanssa ja loppuseminaarissa pidettiin yhteisiä työpajoja iPadien opetuskäytöstä.

Opiskelijoiden kokemuksia vertailtiin (Alasalmi ym. 2016) ja vaikka tulokset olivat odotetusti hyvin samankaltaisia, kahden eri pedagogisen kulttuurin mukaan opiskelevien opiskelijoiden kokemukset mobiilipedagogiikan annista olivat myös osin erilaisia. Diakilaisessa yhdessä tekemisen kulttuurissa iPad koettiin yksilöllisenä työvälineenä ja oppimisen kannalta henkilökohtaisena väylänä tiedon ja ammattitaidon saavuttamiseksi. Betlehemin yliopiston opiskelijat kokivat saaneensa käyttöön välineen, jolla oma luovuus nousee esiin ja ääni tulee kuulluksi laajemmassa yhteisössä. Palestiinalaiset opiskelijat myös arvostivat mobiilipedagogiikan tuomaa mahdollisuutta opiskella fyysisen toimintaympäristön tuottamista ongelmista (lakot, lähiopetustuntien perumiset, alueen levottomuudet) huolimatta. Betlehemissä saavutettiin myös hyviä tuloksia iPadien käytöstä apuvälineenä. Esimerkiksi näkövammaisten opiskelijoiden kokema hyöty uudesta teknologiasta oli kiistaton.

Projektin seurauksena Betlehemin yliopistossa uudenlaisen monimuoto-pedagogiikan tarve on tullut koko opettajayhteisön tietoisuuteen paremmin ja toisaalta Diakissa voidaan miettiä, miten DIAKpedassa muotoiltu dynaamisen yhteisöllisyyden pedagoginen periaattemme jatkossa taipuisi paremmin toteutettavaksi myös mobiilein välinein, jotka sinänsä näyttävät tukevan enemmän yksilöllistä oppimisprosessia.

Hanketyössä oppiminen on monen suuntaista

Kun organisaatiossa kehitettyjä, toteutettuja ja testattuja monimuoto-pedagogisia ratkaisuja lähdetään jakamaan mentoroinnin tai jopa koulutusviennin näkökulmasta, opetussuunnitelmatyötä ei voi unohtaa. Mallien tai opetusteknologisen infrastruktuurin siirtäminen sellaisenaan organisaatiosta toiseen, eri maiden ja erilaisten opetuskulttuurien välillä kohtaa väistämättä näkymättömän seinän; hanke ei etene, ellei sen taustalla olevaa pedagogista ajatusmaailmaa ole otettu tarkasteluun. Vasta kun ideologinen keskustelu on käyty innostavien esimerkkien ja ensimmäisten kokeilijoiden, niin sanottujen aikaisten omaksujien (Rogers 1995, 264) jakamien kokemusten avulla, työ voi siirtyä kohti opetussuunnitelman muokkausta ja uusien opetustapojen ja -teknologioiden käyttöönottoa. Diakilla on ollut

etuoikeus Hei ici LITE-hankkeen avulla olla käynnistämässä, ohjaamassa ja vertaiskehittämässä tätä keskustelua ja toimia mentorina oppilaitokselle, joka on monimuotopedagogiikan osalta vielä alussa. Samalla tietysti olemme voineet reflektoida oman pedagogisen mallimme toimivuutta.

Kehittämisen taustalla olivat erityisesti aikuisopiskelijoiden palaute aikaisemman osaamisen hyödyntämisestä ja mahdollisuudesta paremmin suorittaa opintoja työn ohessa. Toisena oli opetusministeriöltä tullut toive elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta kaikille työurien pitentämisen edellytyksenä. Kolmantena syynä oli Diakin verkostomainen rakenne. Kehittämistyötä vauhdittivat tekniikan luomat mahdollisuudet ja tavoite tehokkuuteen.

Kehittäminen on tapahtunut tyypillisesti sykleittäin. Ongelmien ja tarpeiden hahmottamisen jälkeen aloitettiin pienimuotoisia kokeiluja ensin täydennyskoulutuksissa ja myöhemmin kokonaisten tutkintojen monimuotoistamisella. Kokeiluja arvioitiin ja toimintaa jatkokehitettiin rakentaen pedagoginen malli (DIAKpeda). Viimevuosina mallia on kokeiltu kansainvälisessä hankkeessa ja koulutusvientinä.

Yhteistyössä havahduttiin omiin kehittymistarpeisiin ja samanaikaisesti oivallettiin entistä selkeämmin koulutuksen yhteiskunnalliset sidokset sekä sisällöissä, tavoitteissa että toteuttamistavoissa. Pedagogisten ratkaisujen yhteiskunnallinen reflektio toi uudenlaista sisältöä esteettömyyteen. Oppimisympäristöt voitiin nähdä yhä monipuolisempina, niin että kohtaaminen on muutakin kuin kasvokkaisuutta. Teknologia mahdollistaa sekä yhteisöllisen oppimisen että oman reflektiivisen prosessin ja luo uusia väyliä tietämyksen syventämiseen. Oppimisen mahdollisuuksien olemassaolo myös levottomuuden ja epävakauden keskellä luo toivoa.

LÄHTEET

- Airola A. (2012). Toimiva perusta ammattikorkeakoulujen AHOT-menettelyille. Teoksessa A. Airola & H. Hirvonen (toim.) *Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa* (s. 33–42). (Publications of the University of Eastern Finland General Series Nro 8). Joensuu: University of Eastern Finland.
- Alasalmi, T., Korkealehto, K. Salo, T., Fischer-Mourra, R. & Shahin, S. (2016). Comparative study on university students' experience and opinions on using iPads. Teoksessa *INTED2016 Proceedings*. 2016. Valencia: IATED. Saatavilla <http://library.iated.org>
- ARENE (2009). *Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti, Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto*. Saatavilla http://www.helsinki.fi/halvi/srno/raportti_ja_julkaisut/AHOT_raportti_2009.pdf
- Bethlehem University (2016a). Mission and History. Saatavilla 15.3.2016 <http://www.bethlehem.edu/about/mission-history>
- Bethlehem University (2016b). Characteristics of the graduates. Saatavilla 22.2.2016 <http://bethlehem.edu/4-adm/avp/catalog-2015/characteristics-of-the-graduates>
- Borgman, M. & Dal Maso, R. & Hakonen, S. & Honkakoski, A. & Lyhty, T. (2001). *Sosionomin (AMK) ydinosaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Diaktori (2015). Diakonia-ammattikorkeakoulussa koulutetaan kriisi- ja poikkeusolojen asiantuntijoita. Saatavilla 15.10.2016 http://www.diak.fi/diaknyt/diaktori/Sivut/diaktori_1_2015_kenia.aspx
- Gothóni, R. & Kolkka, M. (2015). TKI-toiminnan suhde arvoihin ja pedagogiikkaan. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka, P. Vuokila-Oikkonen (toim.) *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 175–190). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, B Raportteja 60). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Karjalainen, A. L. (2012). *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa*. (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, A Tutkimuksia 35). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-174-8>
- Karjalainen, A. L., Koistinen, P., Kolkka, M. & Ylönen, M. (toim.) (2014). *DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä*. (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Raportteja 32). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>
- Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Malli työ- ja oppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten osaamistarpeisiin vastaaminen. Helsinki: Opetushallitus.

- Koistinen, P. (2014a). Niin helppoa ja nopeaa – opiskelijoiden kokemuksia iPad-pilotoinnista. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.), *DIAKpeda – Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 68–81). (Diakonia-Ammattikorkeakoulu, C Raportteja 32). Saatavilla <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>
- Koistinen, P. (2014b). Opettajat uutta oppimassa – kokemuksia iPad-pilottihankkeesta. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.). *DIAKpeda - Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 50–67). (Diakonia-ammattikorkeakoulu, C Raportteja 32). Saatavilla <http://http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>
- Kolkka, M. (2001). *Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus*. (Acta Universitatis Tampereensis 825). (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Kolkka, M. (2008). Ammattiin oppiminen merkitysrakenteiden muutoksena. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä* (s. 124–134). (Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, A: Raportteja ja tutkimuksia 2).
- Kolkka, M. (2013). Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pedagogiikka. Teoksessa J. Helminen & S. Lähteinen (toim.) *Yhteisellä tiellä. Sosiaalialan ammattikorkeakoulut aiemmin hankitun osaamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä* (s. 58–73). (Sosnet yliopistoverkoston julkaisuja 6). Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet.
- Kolkka, M. & Karjalainen, A. L. (2013). Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tase-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu*. (s. 50–67). (Opetushallituksen raportteja ja selvityksiä 2013:8). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla http://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf
- Kolkka, M. & Sukula-Ruusunen, K. (2014). Vammaisuus-ilmio tutkivan oppimisen kohteena. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.), *DIAKpeda – Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 49–66). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Raportteja 32). Saatavilla <http://http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>
- Kolkka, M., H. Laurila, A. L. Karjalainen (2014). Monimuotoisia sosionomiopintoja. Teoksessa A. L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.), *DIAKpeda - Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 95–106). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Raportteja 32). Saatavilla <http://http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>
- Korkiakangas, M. (2005). *Perheen voimavaroja etsimässä - tapaustutkimus asiakaslähtöisistä työorientaatioista lastensuojelun perhetyössä*. Saatavilla <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=301f97d4-ed21-4921-bf2a-2a0997746858>
- Lakkala, M. & Lipponen, L. (2004). Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. Teoksessa V. Korhonen (toim.), *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka* (s. 113–134). Tampere: Tampere University Press.

- Leonardo da Vinci, Vocational Guidance for low-paid workers, Helsinki Awards (2006). Saatavilla <http://www.asiaonlus.eu/attachments/article/64/HelsinkiAwards-top10-posters.pdf>
- Leonardo da Vinci -ohjelman verkkolehti (2008). *Työelämäohjausta aikuisille*. Saatavilla http://cimo.multiedition.fi/newsletter/leonardo/luotain/1_2008/sivu9.php
- Opetus ja kulttuuriministeriö (2013). *Monipuoliset ja sujuvat opintopolut Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:2). Saatavilla <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr02.pdf?lang=fi>
- Opetushallitus (2007). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakoulussa. Saatavilla <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr04.pdf?lang>
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. 4. painos. New York: Free Press.
- Vuorensyrjä, M., Borgman, M., Kemppainen, T., Mäntysaari, M. & Pohjola, A. (2006). *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino

Maija Kalm-Akubardia

“SO THAT NOBODY HAS TO GO THROUGH WHAT I WENT THROUGH” – NEPALESE FEMALE UNIVERSITY STUDENTS SHARE THEIR THOUGHTS ABOUT WOMEN’S LIVES AND HOPES

Introduction

As President Tarja Halonen quotes in The UN High-Level Panel on Global Sustainability in its final report, “The Panel has concluded that empowering women and ensuring a greater role for them in the economy is critical for sustainable development” (The Guardian 2012). In order to develop, one has to be able to get an education, become aware of his/her rights and believe in his/her own possibilities of exerting influence and operating as an equal member within the society.

The civil war between the Maoist and the government forces in Nepal began in 1996 and lasted until 2006. The war undoubtedly had its negative effects on the development of rural areas and human rights questions. It is estimated that more than 13 000 people were killed, and 1 300 remain missing (OHCHR Nepal Conflict Report – executive summary 2012, 3). The Maoists reportedly recruited thousands of children during their decade-long conflict with the Nepalese state. In addition, women took a role as soldiers in this war – the Maoists supported women’s rights. For example, they favored the idea of educating girls and demanded property rights for women. (Hart 2001, 14, 32.) When talking about wars, one simply cannot forget about sexual violence, even though it is often left unreported. As mentioned in an OHCHR report (OHCHR Nepal conflict report – executive summary 2012, 11–12), one of the reasons that kept the people from reporting the numerous rapes was the strongly patriarchal element of the Nepalese society, which tolerates violence against women even during

times of peace. Here it needs to be underlined that more than one third of the victims were children, many under 15 years old. (ibid.)

Nepal has made strong progress in primary education. In 1990, the amount of children getting a primary education was 64%; in 2013, the amount was as much as 95.3%. However, strong regional differences are found as well as differences between various social groups and the genders. If we look at the adult literacy rate (for population aged 15 and older) we see that the rate is 56.5% with a significant gap between males (71.6%) and females (44.5%). (UNDP Progress Report 2013, 20-22.)

The idea of this work is to learn from Nepalese female students about their lives in Nepal and about their hopes for the future – what their biggest challenges and advantages are. This was done by interviewing four female students of the ages of 19 and 20. All of these students were from different cities, family backgrounds and universities. The principle of anonymity applies to this report: none of the participants can be identified. Because of the small number of women interviewed, we cannot make any generalizations about Nepalese women as a whole. However, these women can tell us about life in Nepal not only from the gender perspective but also as persons interested in the future of Nepal in general.

Besides these interviews, I had the privilege to visit numerous local and international organizations, including the FEDO (Feminist Dalit Organization), CIWIN Nepal (Child Workers in Nepal Concerned Centre) and WHR (Women for Human Rights). I am very thankful for the opportunity that these organizations gave to me to learn more about the Nepalese society and the activities of these organizations in helping people cope with their lives in this challenging environment.

This work was carried out within the framework of the GLORE-project, which was a two-year project funded by the Finnish Ministry of Education and Culture for the period 1 January 2014–31 December 2015. The project aimed for a systematic integration of the principles of global responsibility and sustainable development in strategies, curricula and everyday life in universities of applied sciences. In order to respond to global needs, wide-reaching, innovative and ethically sustainable cooperation is required with an increasingly wide range of stakeholders. GLORE was implemented through a multidisciplinary network coordinated by Diaconia University of Applied Sciences (UAS)

The working values of Diaconia University of Applied Sciences are Christian love for one's neighbor, social justice, open interaction and effective work of high quality.

Diak educates competent professionals and experts for the church and society and participates in the development of its fields of study at the regional, national and international levels. Diak promotes social cohesion, public health and the foundations of education. The information received through the Glore-project will be shared with all the staff members and students and will be beneficial in Diak's basic task of educating customer-focused, research and development -oriented experts for the renewing needs of working life.

Young women and the family

When talking with the young women during the interviews, it became obvious that the family was the main factor in everything. To the question "what is the most important thing in your life", without any hesitation, the interviewees mentioned family, parents and siblings. Most of them were from stable nuclear families and had the support and protection of both of their parents as well as that of their siblings and, very often, their grandparents as well. Only one young woman, when asked the same question, answered "love". In her case the situation was somewhat more complicated – she and her six siblings were left on the streets because an alcoholic and mentally ill father burnt down their house when she was little; she also had an illiterate and oppressed mother for whom she felt sorry.

"I don't love her (my mom), I pity her, because she has that kind of life, she has no real husband and her children are not with her... I am only attached to the lady I stay with... They are very educated people, they are nice." (Ani, 19)

This student had worked since she was 5 years old. Her previous employers treated her badly which caused her to go back to living in the streets with her siblings for short periods of time. She had worked in her latest family since she was 10 years old. This family, realizing how much she enjoyed reading, helped her get an education, and as the student mentioned, they treated her well. She had not told about her situation to any of her friends and wished to keep her family background secret in the future as well. By her own words, she did not want people to gossip about her family so that she would not be labelled. When I asked about her plans for the future, she answered,

“There are times when I want to work for lot of children, feed them, and make them my own, I want to look after them, make food for them, everything for all of the...-but as I am staying at somebody’s house.. I have to have somebody, If I want to get married, that guy has to be like somebody who is broad-minded...not thinking that I am not at the same level...If I marry, I will have to face family problems with my in-laws because they would not like me because I used to work in some house and my father is a drunkard. If I had a good degree they would not care. I want to go somewhere alone and maybe open an orphanage.” (Ani, 19)

Without an honorable family background, the possibility of getting married and being accepted into a Nepalese husband’s family is distant. In such cases it seems to be easier for the girl to hide her background. Although young people might be taking stronger roles in finding their future partners, the parents still play a significant part in marriage arrangements. Yingchun Ji (2013) has written about the importance of a good family background in the Nepalese family system. Yingchun Ji came to the same conclusion – family background and reputation are essential when determining a good marriage partner (2013, 196).

Education, however, liberates women. This is something that the interviewed young women also mentioned repeatedly when discussing their future. With a good education, a girl might be accepted into the husband’s family even in a case like Ani’s; if not, she can always take care of herself and maybe, as Ani dreams, take care of others as well.

One reason for a girl not to wish to get married is bad family-life experiences of family lives. One of the students mentioned that the most important thing in her life was her family, especially her little brother. Her parents, however, had health problems which brought economic difficulties for the whole family. The father had become violent towards the mother and both of them suffered from depression and needed help. The student was studying with the aid of a small scholarship. When asked about her future she replied that she did not wish to get married nor to have any children of her own.

“After I’ve seen my father and my mother and the financial problems and all those fights, I don’t like to marry and settle down with a family and risk my own life with looking after children and looking after my husband, I want to go around the world, I want to study people, I want to be a psychologist so that I could understand people more easily, I could help

them with their problems, like I've been to so many problems, so many bad times, there are so many people like me and even worse than me...I want to travel and study and help people...However I can, I will help them."
(Laura, 19)

The student was working and studying in order to help her mother economically. Because of severe violence from the father, the mother was mentally unstable but also not willing to get a divorce, saying that it would be a stigma for the father who might afterwards even commit suicide. The student had a support person within the university in whom she could confide.

It also became clear after talking with Ani and Laura that the family background plays a large role in a girl's future – without their family's support and a good family reputation, these young women seemed more unwilling to talk about future husbands or children and seemed to concentrate more on their studies and helping others.

As shown in the report of Sunita Sapkota, Violence against Women—Focus on Domestic Violence (2011), domestic violence constitutes over 80% of the total incidence of violence against women in Nepal. Historically, violence against women and girls has existed in the Nepalese society (Sapkota 2011, 8) and, unfortunately, it still seems to be an unsolved problem. According to information given by the Women's Foundation Nepal, in 2012, 64% of Nepalese women suffered from domestic violence and more than 30% of all hospital emergency-room admissions were women who had been abused (The Women's Foundation Nepal, home page 2015). The patriarchal society, discriminatory laws, social practices, tradition, economic dependency, illiteracy and poverty are some of the issues that can be seen as the main reasons for this. In Laura's case and in many other cases, one of the problems is that violence is not reported anywhere and older siblings are simply made to take care of their mother and younger siblings.

Regardless of the problems, the students were highly appreciative of Nepalese family values. They all saw a large difference between the previous generation, that of their parents, and their own generation. Marrying for love is something that they can already dream of, but all of their parents had entered arranged marriages, having children already at a very young age. All the young women wanted to be independent and self-sufficient; they wanted to graduate before they married and have careers but they also respected the family value of families remaining united and members supporting each other.

“Divorce is a big issue here, people don’t usually get divorced even if they have coldness within themselves, even the spouses, if not on good terms, they are still living together, we have thousands of cases like this, because of the society and just because what people would say about their relationship, they are afraid to go and file for divorce, so we have this culture here and we still believe in arranged marriages which is like a very old phenomena [--] For me it would not be appropriate, like how could I marry someone I would not know properly. I’d definitely say that love marriage is nice [--]. Today’s generation is mostly concerned about the “me”-word and like basically I am worried about relationships, mostly I mean boyfriends and girlfriends or husbands and wives. It is not as pure as it used to be. Even if it’s like about my parents, like they have been only with each other since like 20 years old. But today like if I see, people are cool with anything, ready for options, which I don’t like, that’s not the thing I like, family is the most important. And the values, if I love someone then I should be able to love that person from my heart and then if it’s for me, I would be only committing myself to this one person only. Sometimes it is not in your hands but then as a whole I mean, people should stick with their families”. (Paula, 20)

The students often repeated the world *generation gap* and emphasized how their life is different from their parents’ and grandparents’ lives. They were more educated than their parents and lived in a city, which means that they were not as tradition-oriented as they probably would have been living in a village. They believed that in the future, in Nepal, the generation gap between children and their parents will grow smaller, and it will be easier for parents to understand their children.

“In the future I see a more liberated world, a free world. Because even I have a sense of freedom already. What I feel is that I will be more free in the future because I will be doing what I want to but I also see one negative aspect because people will be not respecting their culture and tradition as they do now. [--] Well because we already have this feeling of oh no, you are being traditional yeah so maybe because we are not following the tradition. I don’t mean like to worship a god or to be so much into god but what I mean is that from my view the tradition is to believe in your values and morals. [--] Like in Nepal, honesty and discipline and family values, respecting one another. Respecting your family [--] you have to be with your family, but the thing is, you can have a liberal life even when you are with your family.” (Sofi, 19)

In her statement, Sofi described a world where she was able to make her own free choices but still be in close contact with her family. Her opinions were not far from those of her fellow student, Paula, who also highlighted the importance of Nepalese family values and at the same time saw her own education and independence as highly important. In Yingchun Ji's research work *Negotiating Marriage and Schooling: Nepalese Women's Transition to Adulthood* (2013), the author describes the situation where Nepalese women desire to continue their education and at the same time are pressured to marry early. Yingchun Ji underlines that the cultural context has to be taken into consideration when thinking about the modernization of the Nepalese family. One should never neglect the local culture and its own ways of family transition. Those fortunate Nepalese female students who manage to get educated and are able to balance between their independence and their obedience to cultural authorities, get parental support in their marriage formation and in their personal development. (Yingchun Ji 2013, 194.)

Traditional values and spirituality versus technology and individualism

While talking with the young women I interviewed, I noticed a very interesting occurrence which repeated itself in almost everything the young women uttered. When they spoke of family values and the spirituality of Nepalese people, they had beautiful smiles on their faces. Very soon, however, the smiles faded for a while when they mentioned the word "tradition". It was the tension when talking about the older generation and the traditions of Nepal that seemed to be problematic. Girls repeated the words "family values" and "the spirituality of Nepalese people", stressing them as the key sources of positive power for all Nepalese people. But they connected the words "tradition" and "culture" with something much more problematic.

"I'm not sure that what I wish for [feminism] will be fulfilled before I die or not, still people are so stupid as I said. The culture and everything is dominating the human in many ways. Especially if you talk about women, women are being dominated in many ways because of this culture. And I am afraid that if you are wishing for equality then in one or another way you have to destroy your culture." (Sofi, 19)

Another interesting point was that instead of speaking of any specific religion, the girls used the word “spirituality”, leaving it completely open regarding which religious group the person might belong to. Actually, the question of religion was never raised during my visit to Nepal, the point was always spirituality. Spirituality is a large part of the Nepalese culture and a way of life. Anyone can witness it just by looking at the numerous temples in Kathmandu and tourist groups who arrive in Nepal in search of spiritual growth.

When I asked the young women what knowledge or values Nepal had to offer when considering global development, the answers they gave were very similar. All of them felt that the strength of Nepal was in its spirituality, in its family values and in its sense of community: people help each other and enjoy the beauty of nature that helps them stay positive.

“I think spirituality is the best that anybody can give. Peace of mind and stable mind, it’s very necessary”.

“Your life is not about finding yourself, it is about creating yourself.” (Ani, 19)

“The Nepalese are very good at building relationships, I must say. [---] We believe in family values and that is a very positive aspect.” (Sofi, 20)

“We have so much natural beauty; I think we should think about it and focus on positive things, our strength rather than on our weakness. Other things are that we really have a very rich culture [--] I think western people are more technology-oriented but then besides technology they also enjoy the beauty that is around them. We should focus on beautiful things around us.” (Laura, 19)

As someone who has always been told that a country’s greatest assets are its education, technology and natural resources, I found it liberating to hear such talk – and it did not seem to be just words. The young women were genuinely proud of these features and were not even slightly embarrassed to state these immaterial values as their own and as national treasures.

I tried to open a conversation about the future of our planet, expecting the conversation to lead us to climate change and erosion, the polluted air of Kathmandu and Kathmandu’s clean water problems, earthquakes, and the country’s weak infrastructure. I am sure that the interviewees were and are aware of these matters – one of the young women was particularly con-

cerned about pollution and the earthquake risk in Kathmandu. Nevertheless, when I asked the interviewees how they saw the future of the planet in 50–100 years and what the main goal of their generation was, it was obvious that these young women were mostly concerned about the speed of technological development. All of them saw technological development as positive in that it helped people become informed about global questions and it also facilitated their lives somewhat. However, when I asked about the future of our planet in 50–100 years, they wanted to discuss the negative impacts of technology development:

“I am really worried about it [the future of our planet]. As we say ... like the technology has definitely made my life twenty times nicer but it’s taking over us and there are so many things like... economically also, bigger countries, powerful countries are overpowering the world resources [--] People, they are generally taken over by technology. [--] we don’t have that level of humanity that we used to have before.” (Paula, 20)

“Technology will win us.” (Ani, 19)

To be honest, these answers surprised me. One would think that the adoption of new technologies would be one of the easiest ways to facilitate access to local and global information, regardless of gender or social status. Of course, Nepal is still one of the poorest countries in the world where access to the internet is still distant to a large part of the population, not to mention that the adult literacy rate in Nepal is still only 56.5% (UNDP Progress Report 2013, 20-22). Nevertheless, these young women, who are getting a higher education and searching for information daily in the internet, are active users of modern technology.

Considering the current amount of advertisements we have promoting modern technologies, one could say that Western people do not bring up the disadvantages of new technologies. Citizens living in vulnerable situations are encouraged to use the internet in order to stay in touch with all the services that new technologies and the internet can provide, helping them to operate independently. While talking with the young Nepalese women, I started to feel that, perhaps, it was the word *independent* troubling them – the new information technology rushing into Nepal conflicts with the very core of the Nepalese culture: it questions the role of the family and, at the same time, takes the Nepalese further from nature and spirituality. While someone may see new technologies as tools to empower people to become independent and free, and enabled to stay so through their

use of information and new forms of communication, from the Nepalese point of view, such independence and freedom can be seen as elements that make people lonely. A few of the young women that I interviewed had contacts in Finland. The Finnish individualistic society seemed lonely to them – people already seemed too independent of their families.

“Nepalese society is mostly collective, it’s always about people, which has brought good things and bad things. You have people around, which is nice, but then you have also people around you who talk bad things about you. So, I would say Nepalese society is more social, I found Finnish society a little individualistic and more self-centered because people are living on their own, even the old people, like old people in Nepal they don’t really live alone they are always staying with their children. That is the biggest sociological difference I figured out”. (Paula, 20)

“[–] they have many emotional issues, maybe we may not have that much here in Nepal, out of loneliness. Finnish people can teach their children the right way of making friends [–] emotionally depressed, maybe because they do not have so many friends to share their things with and also because they leave their house at early age and they are not so much in connection with their family. (Sofi, 19)

Women of Nepal, today and tomorrow

Women face significant discrimination in Nepal. Women not only work harder than men but also marry early, risking their lives and futures in early child bearing. Malnutrition, domestic violence, sexual abuse, human trafficking, slavery and even witch hunting are still current problems in the Nepalese society. (The Women’s Foundation homepage 2014.)

One thing to keep in mind is that the differences between women coming from different social groups and regional areas are also significant. Nepalese women are married very early; child marriages still take place. 75.04% of women are married between the ages of 10 and 19 and 5.3% of girls are married before the age of 10. (UNDEF, Evaluation report 2014, 8.) Some 90% of Nepal’s population of 23.6 million live in rural areas and small villages. One half live on two dollars a day or less. The maternal mortality rate is 539 per 100,000 live births, the highest rate in South Asia (UNFPA, Providing Quality Reproductive Health in Nepal 2014).

Combining family life with studies is challenging enough in industrialized countries and much more so in a poor country which still prefers to educate its sons while its daughters take care of childbearing and housework. The distribution of wealth is uneven and in the remote areas there are severe problems of poverty, lack of education, lack of health services, and hunger. If we look at only one specific social group, widows, we can see that their literacy rate is only 11%, which is just one quarter of the literacy rate of all Nepalese women and shows us how a whole social group can be disabled, unable to develop and operate in society solely because of educational negligence. (UN Women News 2015.)

I was very interested to hear what the interviewees had to say about women's current position in the Nepalese society especially compared to the positions of their mothers. I was also interested to hear what possibilities they felt they had for functioning in the Nepalese society.

All of the young women's mothers had entered arranged marriages. Contrary to their mothers, all of the interviewees would obtain a higher education. The interviewees also seemed to feel that they would be more independent of their possible future husbands than their mothers were of theirs, and one of the main questions for them seemed not to be when they were getting married but if they were getting married; and if yes, then should they travel, study and work abroad before marrying. They also hoped that they could live with their possible future spouses for some time without having children, and hoped to stay economically independent throughout their lives.

“When my mom was 20, all of the responsibilities of getting married and all then everything was already upon her head. It is not like that with me. [--] My life is very much different from my mother's because I am more independent than her... I have free will on deciding upon myself, I can decide like whatever I want to do.--] She never got...like because when she was starting her bachelor's and then she got married, she could not complete it, I am more concentrated on my education and my career first. (Paula, 20)

“[--]Although in some parts of Nepal, as in rural parts, still the women are suffering but what I think is nowadays women in Nepal are forward thinking much more than like the generation of my mother used to be, they are educated they are much career oriented, rather than only being family oriented, I can see a bright future, but the thing is that the rural part of Nepal also has to be focused so that women in there can also be you know encouraged. (Sofi, 19)

All of the young women felt that women's rights had improved but that many problems still existed. Most of them mentioned social reasons – legally, women already hold all rights but society's pressure is still upon them. I could sense some frustration when they stated that the greatest pressure came not from the government but from society itself and that the legal changes do not suffice to liberate women in their everyday lives, even in the case of women living in the capital area and getting a higher education.

You know, if you want you can do anything. If being a woman like and if I had these problems, to create my society, that's bad. I think as a woman I want to create my society as, I don't want a husband beating his wife and you know we can change that. We can educate them – like if your husband is beating you why do you live with him? There are hundreds of men. [--] Our society is very weird, social pressure. Women talk about women, you know they are like - she is doing that, you know she is wearing short skirt and she is walking with a man at night and they don't want anybody's freedom because they don't have it themselves. [--] if you don't have freedom, why can't you let other people enjoy the freedom?" (Ani, 19)

"Sometimes I get so angry that I am a woman because in our country when we think about women, although they talk about gender equality and all these things [--] its deep-rooted that unconsciously as I've seen, in most cases, I've heard or seen, they don't give equal priority to women and most important posts are given to men and if a woman makes a decision, like her decision is not counted [--] as a girl, also like we are not allowed to go out alone and to strange areas, even allowed to talk with the boys. [--]As a girl you have to be aware about everything [--]I want to do so many things that only boys can do. I want to live freely, I want to travel around the world around alone, I don't want to feel fear. Boys can go anywhere, like night time, or around the world all alone. But when it comes to girls we have to fear so many things, like rape cases, so fearful." (Laura, 19 years)

I asked the interviewees about moving abroad. All of them were interested but were concerned that too many educated people move away from Nepal. All the interviewees wished to do something for their country, mostly to help people in need, to build an orphanage where no one would be called an orphan, or to work as a psychologist in remote areas, serving people in need and serving the nation.

“My first priority is always like I want to go abroad, I want to see places, I want to travel as much as I can and all that stuff. And then other thing comes that I’ve done so many things in this country like, it would not be fair for me to leave my country and start living in other country, I would like to do something for my country, like at least whatever I can from my personal level. [--] If you see the tendency also like all the young people are migrating to abroad and that is very harmful for the country, for any country, the young population is not there, means that the development is almost slowing down. From that perspective I see like very dark future of Nepal.” (Paula, 20)

“I want to come back after I am economically strong and able to do something for my country. So first I am thinking that economically and in all aspects I will be strong and then I will come back [to Nepal]. [--] I would go to the remote parts of my country, very remote parts, and I would like to work with people, yeah, I would like to work with people and after I become a psychologist I will be able to consult them better” (Laura, 19)

I must say, the maturity of these 19–20-year-old Nepalese women surprised me. They were decisively taking the responsibility of their own growth and development. Their accountability and strength as family members and spokesmen of their nation was inspiring and the gratefulness they showed towards life itself no matter what problems they had to face was highly commendable.

“I sometimes look back to my life, it’s really harsh on me. Then, after that I think, whatever happens to me, happens for good. I don’t blame all these problems, I think, like I am happy I went through all these problems, they made me strong. Due to that I have been able to find positivity and to get more from my life.” (Laura, 19)

Ani, who had worked in many different houses since she was 5 years old and had moved to Kathmandu all alone to work for her living when she was 10 years old, had a dream of helping street kids, setting up an orphanage where nobody would be given the stigma of “an orphan”. That was what kept her busy and made her happy.

“I’m studying just to help, you know, nobody has to go through what I went through. It’s not nice.” (Ani, 19)

Positivity shone through in everything I heard from the Nepalese women: the possibility of creating something good out of difficulties.

Conclusions

My mission was to understand Nepal from the point of view of young Nepalese women. I wanted to hear about their dreams for the future and their fears. I was happy to see that all of them had the will, trust and interest for sharing their feelings and opinions with me. As a result, I got an impression of a strong, intelligent and sensible generation of highly educated Nepalese women living, sometimes struggling, between the old and the new way of life.

One of the UN Millennium Development Goals, gaining gender equality and the empowerment of women, is progressing perhaps in statistics, but the change happening within society is much slower. As a result, these girls try to keep both sides, the new and the old, satisfied. They study and work hard and dream about careers and independence while remaining loyal to their society and feeling the pressure of traditional regulations. The young women always remembered to state that their education liberates them and that the reality of women living in more rural areas is very different.

I was worried about the limited number of interviewees, although, in the end, in this way, I had more time to listen to these young women properly and to learn to see them as individuals beyond statistics. All of them had already studied for some years and had been interested in different social questions for a long time. They were able to tell me about life in Nepal from different perspectives, taking into account at least gender, age, education and social statuses.

This report was about the empowerment of Nepalese women. But, as I prepared this report, I found that these young women had empowered me by reminding me about the importance of immaterial values, resilience, respect, faith, care and gratitude about life itself as a gift. These interviewees were actively looking for a way to live independently without forgetting the importance of community, a way to be liberal within the family. I can only hope that they have the careers they wish for and that Nepal will be ready for them.

BIBLIOGRAPHY

- Hart, J. (2001). *Conflict in Nepal and its impact on children*, Refugee Studies Centre. <http://www.rsc.ox.ac.uk/files/publications/other/dp-children-armed-conflict-nepal.pdf>. Accessed 05/12/2014.
- Sapkota, S. (2011). *Violence against Women- Focus on Domestic Violence*, http://www.healthprospect.org/archives/archive_2011/48-50.pdf. Accessed 05/01/2015.
- Yingchun, J. (2013). *Negotiating Marriage and Schooling: Nepalese Women's Transition to adulthood*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, March 2013 vol. 646 no. 1 194-213. <http://ann.sagepub.com/content/646/1/194.full.pdf+html> Accessed 10/01/15.
- OHCHR (2012). Nepal Conflict Report – executive summary, 2012 http://www.ohchr.org/Documents/Countries/NP/OHCHR_ExecSumm_Nepal_Conflict_report2012.pdf. Accessed 05/12/2014.
- The Guardian (2012). <http://www.theguardian.com/global-development/2012/jan/30/planet-people-sustainable-development-report>. Accessed 09/02/2015.
- The Women's foundation Nepal, home page (2015). <http://www.womenepal.org/womens-and-childrens-issues/domestic%20violence>. Accessed 5/1/2015.
- UNESCO (2013). Girls' education - the facts. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/images/2011/girls-factsheet-en.pdf>. Accessed 05/01/2015.
- UNDP Progress Report (2013). http://www.undp.org/content/dam/nepal/docs/reports/millennium%20development%20goals/UNDP_NP_MDG_Report_2013.pdf. Accessed 05/01/2015.
- UNDEF evaluation report UN (2014). http://www.un.org/democracyfund/sites/www.un.org.democracyfund/files/UDF-NEP-09-328_ER.pdf. Accessed 06/02/2014.
- UNFPA (2014). Providing Quality Reproductive Health in Nepal. http://www.unfpa.org/stronger_voices/nepal.htm. Accessed 20/11/2014.
- UN WOMEN NEWS (2015). Helping Nepali widows regain their footing. <http://www.unwomen.org/en/news/stories/2015/6/helping-nepali-widows-regain-their-footing> Accessed 20/06/2015.

Aino-Elina Pesonen

DIRA-HANKKEEN ANTIA IRINGAN YLIOPISTOSSA TANSANIASSA

Johdanto

Lapsiin kohdistuva kaltoinkohtelu ja väkivalta on monisyinen ilmiö. Kaltoinkohtelu ja väkivalta voivat olla fyysistä, psyykkistä, seksuaalista tai kemiallista. Lisäksi lapsen hoitoa voidaan laiminlyödä monin eri tavoin (Paavilainen 2006; Hurme ym. 2008). Väkivallan keskellä eläminen vahingoittaa aina lasta ja horjuttaa hänen turvallisuuden tunnettaan (Oranen & Keränen 2006, 82). Tarvitaankin tutkimusta kaltoinkohtelun kokemuksista, jotta voidaan kehittää keinoja kaltoinkohtelusta kärsivien auttamiseksi. Tällöin on tärkeää ottaa huomioon kulttuuriset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka aiheuttavat lasten ja nuorten kaltoinkohtelua.

Tässä artikkelissa käsitellään kulttuurisensitiivisyyttä, molemmin puolista oppimista ja kapasiteetin rakentumista, jotka liittyivät DIRA-hankkeen (Developing Culturally Sensitive Methods in Interventions against Abuse of Most Vulnerable Children in Communities) intensiivikurssiin *Abuse experienced by the most vulnerable children in Tanzania* Iringan yliopistossa Tansaniassa keväällä 2015. DIRA-hankkeen tavoitteena oli selvittää lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa ja kehittää kulttuurisensitiivisiä menetelmiä, joita käytetään puuttuttaessa väkivaltaan. Iringan yliopisto, Sebastian Kolowan yliopisto ja Diakonia-ammattikorkeakoulu olivat intensiivikurssin järjestäjät ja yhteistyökumppanit. Dekaanit Heriel Mfangavo Iringan yliopistosta ja lehtori Eija-Riitta Kinnunen olivat keskeisinä toimijoina intensiivikurssin järjestämisessä.

Intensiivikurssi

DIRA-hankkeen intensiivikurssi kesti kaksi viikkoa ja liittyi kiinteästi Irangan yliopiston psykologian laitoksen toimintaan. Laitoksella koulutetaan ”counseling psychologists”, jotka työskentelevät samantyyppisissä tehtävissä kuin meillä sosiaaliohjaajat.

Intensiivikurssin tarkoituksena oli tuoda näkyviin ennen kaikkea yksilöllisiä kokemuksia pahoinpitelystä. Haastattelemalla lapsia ja nuoria arvoimme saavamme kokemuspohjaista tietoa kaltoinkohtelusta. Kokemukset kaltoinkohtelusta kertovat sekä sosiaalisista tilanteista että yhteiskunnan tilasta ja yhteiskunnan suhtautumisesta kaltoinkohteluun. Toisin kuin Suomessa lasten lyöminen ei ole Tansaniassa laissa kiellettyä. Vain noin 5 % ihmisistä asuu maissa, joissa on lain suoja kaltoinkohtelua ja ruumiillista kuritusta vastaan, vaikka lähes kaikki maat ovat ratifioineet Lapsen oikeuksien sopimuksen (Special Progress Report 2014). Oikeuksien täytäntöönpano edellyttäisi Tansaniassa lain säätämistä, mutta sitä ei ole tehty.

Ensimmäisellä kurssiviikolla eri yliopistojen edustajat luennoivat lapsiin kohdistuvasta kaltoinkohtelusta ja sen vaikutuksista mielenterveyteen. Lisäksi opiskelijat paneutuivat tutkimusmenetelmiin ja erityisesti lasten tutkimukseen, koska seuraavalla viikolla he keräsivät tietoa lasten kaltoinkohtelusta haastattelemalla lapsia ja nuoria kouluissa ja lastenkodeissa. Osa opiskelijoista haastatteli myös viranomaisia, vaikka tutkimusten mukaan (Salmi 2009) viranomaiset eivät saa riittävästi tietoa väkivallasta, sillä väkivalta ja erityisesti lapsiin kohdistunut väkivalta on suurelta osin piilorikollisuutta. Lisäksi sekä Suomessa että kansainvälisestikin on havaittu, että vain harva väkivaltaa kokenut ilmoittaa siitä. Siksi itseilmoitukseen perustuvat kyselytutkimukset ovat vakiinnuttaneet paikkansa tutkimuksessa (Kivivuori 2011). Uhrien oikeudellinen asema, etenkin naisten ja lasten, on Tansaniassa vieläkin huonompi kuin meillä. Uhreja ei uskota tai oteta vakavasti. Uhrin on vaikea puhua kokemuksistaan, ja häpeästä puhuminen altistaa trauman kokemiselle uudelleen, mikä vaikeuttaa auttamistyötä.

Intensiivikurssi päättyi seminaaripäivään, jossa opiskelijat esittelivät haastattelun tuloksia. Tulosten mukaan lasten kaltoinkohtelu on yleistä sekä kodeissa että kouluissa. Esimerkiksi Tansanian kouluissa opettaja voi lyödä lasta. Lasten kurittaminen oli meidänkin kulttuurissamme yleinen lastenkasvatustapa vuosikymmeniä sitten.

Onnistunut intensiivikurssi vaikutti ratkaisevasti siihen, että psykologian laitos sai yliopistolta tilat opetusklinikkaa varten. Nämä tilat olivat puuttuneet, vaikka psykososiaalisen ohjauksen koulutusohjelma alkoi jo vuonna

2005. Koulutusohjelman vaatimuksiin kuuluu, että opiskelijat harjoittelevat laitoksella ennen käytännön töihin lähtemistä.

Uudet tilat on tarkoitettu opiskelijoille, kuntalaisille ja muille ryhmille. Tilat edistävät siten myös aluekehitystyötä. Tiloissa voidaan kehittää kulttuurisensitiivistä ohjausta ja integratiivista terapiaa. Lisäksi tiloissa voidaan opettaa ja ohjata lasten ja aikuisten arviointia. Ohjauksen ja opetuksen kannalta tilat ovat tärkeitä. Opiskelijat oppivat uusia toimintatapoja ohjauksen avulla, ja substanssiosaaminen syvenee koulutuksen aikana. Tilat ovat tärkeitä myös siksi, että opiskelijat eivät jää yksin mahdollisten haasteiden kanssa.

Toukokuussa 2015 pidetyn intensiivikurssin jatkona olin saman vuoden marraskuussa Iringan yliopistossa viikon opettamassa psykososiaalista ohjausta psykologian laitoksen opiskelijoille. Opiskelijat olivat aikuisopiskelijoita, joilla saattoi olla jokin muu aikaisempi koulutus, kuten pappi, opettaja tai poliisi. Psykososiaalisen ohjauksen koulutusohjelmasta valmistuvat opiskelijat työskentelevät sosiaaliohjaajina. Luentojeni aihe liittyi lasten, nuorten ja perheiden arviointiin, arvioinnissa käytettäviin menetelmiin, niiden teoreettisiin perusteihin ja tuen eri muotoihin.

Luentojeni jälkeen heräsi paljon keskustelua kasvatus- ja kulttuurieroista. Väkivallalla on monet kasvot, ja eri kulttuureissa väkivalta voi ilmetä eri tavoin. Vaikka meillä fyysinen pahoinpitely, kuten lapsen lyöminen, on laissa kielletty, kaikissa kulttuureissa on myös piiloväkivaltaa, kuten muun muassa puhumattomuutta, jota ei välttämättä tiedosteta väkivallaksi tai kaltoinkohteluksi. Naisiin kohdistuva väkivalta heijastuu myös lapsiin. Eri ilmenemismuodoista huolimatta väkivalta ja kaltoinkohtelu ovat kuitenkin ytimeltään samaa. Ne vahingoittavat aina lasta ja horjuttavat hänen turvallisuuden tunnettaan. Intensiivikurssi toikin esiin sosiaalisen ja emotionaalisen tuen tärkeyden ja merkityksen lasten, nuorten ja perheiden arjessa.

Erityisesti matalan kynnyksen neuvonnalla, ohjauksella ja tuella on suuri merkitys lasten, nuorten ja perheiden auttamisessa, koska ongelmat ja häiriöt kehittyvät prosessinomaisesti kaikkialla. Lisäksi psykososiaalisten työmuotojen avulla voidaan vaikuttaa mielenterveyden ongelmien ja häiriöiden monenlaisiin yksilön sisäisiin ja ulkoisiin, laukaiseviin, altistaviin ja ylläpitäviin tekijöihin. Tämä työorientaatio ottaa huomioon asiakkaiden avuntarpeisiin kytkeytyvät yhteiskunnalliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja psykologiset tekijät (Sayed 2016, 135). Jukka Mäkelä (2014, 180) on todennut, että onnistuminen yhteiskuntana on yhteydessä kunnioittavan yhteistoiminnan lisääntymiseen työntekijöiden ja asiakkaiden välillä.

Yhteistyöverkosto laajenee

Intensiivikurssi vahvisti näkemystä klinikan tarpeellisuudesta, ja sen seurauksena alkoi yhteistyö HUS:in lastenpsykiatrisen ja lastenneurologisen poliklinikan kanssa. Iringan yliopiston psykologian laitoksen dekaani Heriel Mfangavo vieraili Suomessa ollessaan Lastenlinnassa ja lastenpsykiatrisella poliklinikalla. HUS:n asiantuntijat esittelivät tiloja, arviointimenetelmiä ja kertoivat työstään lasten, nuorten ja perheiden kanssa. Lisäksi työntekijät keräsivät pelejä, leluja ja arviointivälineitä Iringan yliopiston opetusklinikan toimintaa varten. Opetusklinikalla ei ollut mitään välineitä ja juuri niitä siellä tarvittiin.

Heriel Mfangavon mielestä vierailut olivat erittäin antoisia. Lasten neurologisella osastolla hän muun muassa näki, kuinka kuvia hyödynnetään toiminnan tukena. Esimerkiksi osaston päivärytmi havainnollistetaan kuvien avulla, mikä on Tansaniassa uutta. HUS:n työntekijä kertoi arviointimenetelmien kehityksestä ja arvioinnin haasteista erityisesti silloin, kun työskennellään maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa. Lastenpsykiatrisella poliklinikalla työntekijät kertoivat monipuolisesti syistä, joiden vuoksi perheet tulevat poliklinikalle ja kuinka työntekijät arvioivat lapsia, nuoria ja perheitä. Lisäksi Heriel Mfangavo perehtyi omalle klinikalleen haaveilemansa peili-ikkunan käyttöön.

Iringan intensiivikurssin opiskelijoiden kertomat asiakastyön tapausesimerkit olivat hyvin samantapaisia kuin vastaavat suomalaiset HUS:n lastenpsykiatrian poliklinikalla: oli muun muassa päihteiden käyttöä, perheväkivaltaa ja käytöshäiriöitä, mutta asiakastyön työskentelymenetelmissä oli huomattava ero. Esimerkiksi moniammatillinen työskentelytapa on Tansaniassa tuntematonta tai siihen ei ole mahdollisuutta. Osallisuus käsitteenä ja työskentelyn lähtökohtana on vieras, kun taas meillä asiakkaiden osallisuuden vahvistaminen on keskeistä samoin kuin lasten kanssa työskennellessä lapsilähtöinen ja lapsia osallistava työote. Lehtorit Näkki ja Sayed (2015) toteavatkin, että asiakastyössä on tärkeää korostaa asiakkaiden osallisuuden merkitystä. Asiakkaat ovat aktiivisia toimijoita ja lähtökohtana on voimavarakeskeinen näkökulma. Kulttuurien erilaisuus toi esiin Katis-kon (2016) toteamuksen, jonka mukaan käsitys omasta kulttuurista saattaa nousta esiin vasta sitten, kun toimitaan eri kulttuurissa.

Moninainen kulttuurivierailu on aina molemmille osapuolille rikastuttavaa. On hyvä havaita, että vaikka lähtisimmekin ”opettamaan ” omassa kulttuurissa hyväksi todettuja käytäntöjä, siihen voi monikulttuurisessa yhteistyössä saada vielä uusia elementtejä ja näkökulmia. Oppiminen on aina kaksisuuntaista. Puukarin ja Korhosen (2013) mielestä on tärkeää

kyseenalaistaa ja arvioida uudelleen omaa suhtautumista oman kulttuurin luomiin esioletuksiin ja erilaisuuteen unohtamatta katsoa erilaisuuden takana olevaa yksilöä, ihmistä. Aito, syvä kunnioitus toista ihmistä kohtaan ja vilpittömän halu auttaa yhdistyneenä toisen ihmisen autonomian arvostamiseen ovat keskeinen perusta, jonka varassa kulttuurisensitiivisyys voi kasvaa ja kehittyä. Kyse on molemminpuolisesta oppimisesta, toista kunnioittavan dialogin rakentamisesta, toiseuden ja vierauden pelon voittamisesta ja halusta haastaa omia ennakkoluuloja. Tarvitsemme avoimuutta ja kunnioitusta kaikkien ihmisten kesken.

Yhteistyö jatkuu

Yhteistyö Diakin kanssa ja vierailukäynnit HUS:ssä saivat aikaan kaksi merkittävää asiaa Iringan yliopistossa: psykososiaalisen ohjaus- ja neuvontatyön klinikkatoiminta ja muutoksia koulutusohjelman sisältöön. Yhteistyötahot ovat auttaneet klinikan fasiliteettien kehittämistä, mikä jatkuu. Lisäksi olisi tärkeää, että yhteistyössä olisi tilaa ja aikaa dialogille. Katisko (2015, 180) toteaa, että kulttuurisensitiivisyys on jokapäiväistä ihmisten välistä kanssakäymistä ja on tärkeää tuntee oma kulttuuritausta. Meidän osaamisemme ja sen välittäminen voivat olla sysäys tansanialaisten omalle kehittämistyölle, joka nousee heidän omasta kulttuuristaan. Vain tansanialaiset tuntevat oman kulttuurinsa vivahteet ja osaavat arvioida, mikä käytäntö sopii heille ja toimii heidän kulttuurissaan. Puukari ja Korhonen (2013, 16–18) korostavatkin, että monikulttuurinen ohjaus ja neuvonta tarkoittavat sellaista ohjaus- ja neuvontatoimintaa, jossa kulttuurinen erilaisuus on keskeinen lähtökohta ja jossa pyritään kaikissa vaiheissa ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon kulttuurieroista nousevat haasteet etsittäessä yhdessä ohjattavan kanssa ratkaisuja hänen kysymyksiinsä. Monikulttuuriselle ohjaukselle on ominaista myös se, että siinä ymmärretään, kuinka kokonaisvaltaisesti kulttuuri vaikuttaa meihin ja tapaamme hahmottaa ja ymmärtää maailmaa.

Onnismaan (2007) mukaan taitava ohjauskäytäntö rakentuu kulttuurisesti herkälle kommunikoinnille ja paikalliselle tiedolle. Juuri tämä on haaste, kun ohjataan ja viedään oman kulttuurin toimintatapoja toiseen kulttuuriin. Asiakasperheiden ongelmat ovat jo meidän omassakin kulttuurissamme monisyisiä. Ehkä hedelmällisintä on se, että kerrotaan omista työtavoista, ja paikalliset työntekijät soveltavat tietoa ja menetelmiä omaan kulttuuriin sopiviksi.

Yhteistyö Iringan yliopiston kanssa jatkuu edelleen.

LÄHTEET

- Hurme, T., Alanko, S., Anttila, P., Juven, T., Julin, J., Swedström, E. (2008). *Lasten pahoinpitelyepäiltyjen selvitykset TYKS:n lastenlinikalla*. Suomen Lääkärilehti 63 (14), 1269–1276.
- Katisko, M. (2016). Kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityössä. Teoksessa M. Törrönen, K. Hänninen, P. Jouttimäki, T. Lehto-Lunden, P. Salovaara & M. Veistilä (toim.) *Vastavuoroinen sosiaalityö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Katisko, M. (2016). Sosiaaliohjaus – Kulttuurisensitiivisyyttä ja globaalien ilmiöiden tunnistamista. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Sosiaaliohjaus – lähtökoh tia ja käytäntöjä*. Helsinki: Edita.
- Kivivuori, J. (2011). *Discovery of Hidden Crime. Self-Report Delinquency Surveys in Criminal Policy Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Mäkelä, J. (2014). Näkökulma: reflektiivisen toiminnan yhteiskunnallinen ulottuvuus. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Näkki, P. & Sayed T. (2015). *Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla*. Helsinki: Edita.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oranen, M. & Keränen, E. (2006). Lasten auttaminen. Teoksessa *Perhe- ja lähisuhdeväki- kivalta. Auttamisen käytäntöjä* (s. 63–83). (Ensi- ja turvakotien liiton julkaisuja 35.) Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Paavilainen, E., Kanervisto, M., Flinck, A. & Rautakorpi, H. (2006). *Lasten kaltoinkohtelun tunnistaminen, siihen puuttuminen ja näihin liittyvä koulutuksen tarve*. Tutkiva hoitotyö 4 (1), 23–29.
- Puukari, S. & Korhonen, V. (2013) Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmi, V. (toim.) 2009. *Nuorten rikoskäyttäytyminen ja uhrikokemukset. Nuorisorikollisuuskyselyiden tuloksia 1995–2008*. (Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 246). Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Sayed, T. (2016) Sosiaaliohjaus mielenterveytyössä. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Sosiaaliohjaus – lähtökoh tia ja käytäntöjä*. Helsinki: Edita.
- Special Global Progress Report (2014). Saatavilla http://www.unaids.org/sites/default/files/documents/JC2681_2014-Global-Plan-progress_en.pdf

Jaana Tilli

YHTEISÖLLINEN TERVEYDEN EDISTÄMINEN – OPPIA AFRIKASTA

Johdanto

Jokainen yhteisö on omanlaisensa heijastellen kulttuurin muokkaamia käsityksiä terveydestä ja hyvinvoinnista sekä niiden edistämisestä ja sairauksien hoidosta. Yhteisöllä ja sen jäsenillä on käsitykset sekä arvot, jotka välittyvät lapsuudessa vanhemmilta ja sitä kautta yhteisöltä itseltään. Näitä ”verenperintönä” saatuja tietämyksiä ja uskomuksia muokataan päiväko-deissa, kouluissa ja terveydenhuollossa sekä nykyisin myös yhä enemmän mediassa.

Yhteisön terveyden edistäminen on kyseisessä yhteisössä tapahtuvaa terveyttä ja hyvinvointia edistävien tekijöiden vahvistamista ja terveyttä heikentävien tekijöiden poistamista tai heikentämistä. Toiminnan tavoitteena on yhteisön omien voimavarojen vahvistaminen ja terveysneuvonta niin Keniassa, Swazimaassa kuin Suomessakin. Terveiden edistäminen ymmärretään toimintana, jonka tavoitteena on hyvinvoinnin aikaansaaminen ja sairauksien ehkäiseminen sekä sosiaalisten, taloudellisten, ympäristöllisten ja yksilöllisten tekijöiden huomioiminen sekä terveyserojen kaventaminen (Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005).

Ihmisten perustarpeet ovat kaikkialla samat: ruoka, juoma sekä riittävä suoja ja turvallisuus. Poikkeusoloissa turvataan aina ensin ihmisen henki ja turvallisuus, on sitten kyseessä luonnon aiheuttama katastrofi, kuten tulva tai kuivuus, tai ihmisen aiheuttama katastrofi, kuten sota. Turvallisuuden jälkeen varmistetaan puhtaan veden ja ruuan saanti, jonka jälkeen vasta painottuvat muut asiat. Elinympäristön muutos vaikuttaa ihmisen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen terveyteen ja hyvinvointiin sekä sitä kautta sosioekonomisiin tekijöihin. Sosiaalinen terveys määritellään kyvyksi solmia ja ylläpitää ihmissuhteita (Ewles & Simnett 1995). Terveiden ja hy-

vinvoinnin edistämisen tarpeet ovat konkreettisemmat kehittyvissä maissa, mutta niiden pohjalta on hyvä tarkastella myös omien yhteisöjemme terveyttä ja hyvinvointia ja niiden haasteita. Sosiaali- ja terveydenhuollon työ perustuu ammatilliseen ja kulttuuriseen osaamiseen, mutta kohtaamisiin liittyy myös kyky kohdata erilaisuutta. Diakissa kohtaamisia tapahtuu sekä opintojen aikana moniammatillisissa opiskeluryhmissä että työelämän kotimaisilla ja kansainvälisillä harjoittelupaikoilla.

Olen tutustunut yhteisöjen terveyden edistämiseen Keniassa ja Swazi- maassa tapahtuneiden kansainvälisten opettajavaihtojen, koulutusyhteistyön ja väitöskirjaprojektini aikana. Pohdin tässä artikkelissa yhteisön terveyden edistämisen osaamisen vahvistamista kokemusteni kautta. Tarkastelun perustana on kysymys, miten voisimme sosiaali- ja terveysalan ammattilaisina vahvemmin tukea yhteisöjen terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä ja oppia afrikkalaisista käytänteistä. Tarkastelen artikkelissani terveyden ja hyvinvoinnin lisäämistä terveydenhuollon ammattilaisen näkökulmasta.

Terveyden edistäminen yhteisössä

Terveyden edistäminen on lakisääteistä toimintaa, jonka tavoitteena on edistää ja ylläpitää sekä yhteisöjen että yksilöiden terveyttä, hyvinvointia, työ- ja toimintakykyä sekä sosiaalista turvallisuutta. Toiminnan avulla pyritään vaikuttamaan terveyden taustatekijöihin terveysongelmien ehkäisemiseksi ja väestöryhmien välisten terveyserojen kaventamiseksi. (L 1326/2010.) Terveyden edistäminen ei ole vain erheiden huoltoa tai poistamista, vaan se on terveyden mahdollistamista tehdyistä valinnoista huolimatta.

Yhteisö voi olla perhe, tietyn alueen väestö tai tietty asiakasryhmä. Terveyden edistäminen yhteisöissä voidaan nähdä myös osallisuuden kasvattamisena omaan elämään liittyvissä valinnoissa tai rohkeudessa hakea apua. Vertaisten antama tuki voi vahvistaa tunnetta osallisuudesta omaan elämään liittyvissä valinnoissa ja sitä kautta vaikuttaa kokemukseen mahdollisuudesta vaikuttaa omaan terveyteen.

Terveyden edistämisen työmenetelmät eivät ole vain henkilökohtaisia kohtaamisia sosiaali- ja terveydenhuollossa, vaan ne voivat olla tietyn yhteisön kanssa tehtävää ennaltaehkäisevää toimintaa. Yhteiskunnan tulisikin lisätä terveydenhuollon ammattilaisten resursseja ennakoivaan ja ennaltaehkäisevään sekä etsivään ja jalkautuvaan työhön asiakkaiden parissa. Pitäisikö kenties jokaisessa yhteisössä olla oma terveystyöntekijä, joka rohkeasti toisi esiin heikotkin signaalit terveyden ja hyvinvoinnin vähenemisestä,

jotta sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaiset voisivat puuttua terveyden ja hyvinvoinnin heikkenemiseen jo ennen sairastumista tai työ- ja toimintakyvyn vähenemistä?

Vapaaehtoiset terveystyöntekijät

Keniassa ja Swazimaassa jokaisessa yhteisössä työskentelee lyhyen koulutuksen saanut ”healthworker”, josta käytän käsitettä terveystyöntekijä. Osamista täydennetään säännöllisillä tapaamisilla alueen terveysaseman sairaanhoitajan kanssa ja jatkuvalla lisäkoulutuksella. Swazimaassa koulutuksessa käytetään apuna kuvatauluja, joiden pohjalta kerrotaan tarinoita, jotta myös lukutaidottomat terveystyöntekijät saavat työssä tarvittavan tiedon.

Kenialaiset terveystyöntekijät West Pokotin alueella huolehtivat 50 taloudesta, kun taas Swazimaassa yhdellä työntekijällä on vain 20 taloutta. Perheiden koot ja muodot vaihtelevat: Molemmissa maissa on suurperheitä (extended families), jolloin perheessä saattaa olla vanhempien ja lapsien lisäksi isovanhemmat, tädit, sedät, sisarusten lapset sekä useita adoptoituja orpoja (Cambridge dictionary i.a.). Toisaalta perhe voi muodostua myös lapsista vanhempien kuoltua, jolloin yhteisö yrittää huolehtia heistä. Minulle on kerrottu, että “there is no such thing as an orphan in Africa”.

Terveystyöntekijöiden työn tarkoituksena on aktivoita ja kannustaa yhteisön asukkaita terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvissä tekijöissä sekä välittää terveysvalintoihin liittyvää tietoa. He pitävät terveystuokioita, jotka sisällöltään vastaavat joko asukkaiden, kyläpäällikön tai paikallisen terveysaseman esiin tuomaan tarpeeseen. Yhtenä hyvänä esimerkkinä terveystuokion sisällöstä on rokottamisen merkityksestä kertominen ja samalla niihin kannustaminen. Meiltä hävitetyt sairaudet, kuten tuhkarokko ja hinkuyskä, ovat tappavia tauteja molemmissa maissa rokottamattoman väestön parissa (Nohynek 2007).

Keniassa ja Swazimaassa ihmiset luottavat vahvasti kansanparannuskeinoihin, kuten yrteihin ja rukouksen voimaan. Kenian länsipuolella sijaitsevan Kendu Bayn sairaalan lääkäreiden James Baker Ngomen ja Ronald Ronjin (henkilökohtainen tiedonanto 2.5.2015) mukaan potilaat ja heidän omaisensa ovat epäluuloisia länsimaista lääketiedettä kohtaan. Potilas tuodaan sairaalaan vasta kun kaikki muut kansanparannuskeinot on käytetty. Valitettavasti siinä vaiheessa potilaan tila on useimmissa tapauksissa niin huono, ettei lääkitykselläkään saada sairautta enää hoidettua ja potilas kuolee. Näin yhteisöön menee viestiä surevien omaisten mukana siitä, ettei länsimainen lääketiede auta.

Terveysneuvonnan sisällöt

Ympäristön terveyden edistäminen on erittäin tärkeä terveystyöntekijän antaman terveysneuvonnan sisältö yhteisöissä. Kenialaisista 40 % on ilman juoksevaa vettä, ja 60 %:lla ei ole wc:tä, vaan he käyvät puskassa asioidaan (Kenya Red Cross 2015). Puhdas vesi ja käsien pesu ovat kaiken terveyden edellytys. Joesta tai usein kaukana sijaitsevasta kaivosta kannettua vettä esimerkiksi Kenian West Pokotin kuivuusalueella ovat jakamassa ihmiset ja eläimet. Eläimet ovat monen perheen tulon lähde, joten niiden hyvinvointi varmistetaan ensin. Loput kannetusta vedestä puhdistetaan vedenpuhdistusainein puhtaaksi vedeksi, johon myös valmistetaan ruoka. Perheen henkilökohtaiseen hygieniaan käytetään vain vähäinen määrä vettä. Silmät voivat jäädä puhdistamatta ja seurauksena voi olla trakooma, tarttuva silmien side- ja sarveiskalvontulehdus, joka pahimmillaan saattaa aiheuttaa sokeutumisen. West Pokotin alueella trakooma on yleinen sairaus, varsinkin lapsilla (Moses Mochar, henkilökohtainen tiedonanto 17.11.2015.)

Swazimaassa korostui vuodenajan merkitys yhteisön terveyteen ja sairastavuuteen. Sadeaikana muistutetaan malariasta ja oikeanlaisen moskiitoverkkojen käytön ja vesien säilytyksen merkityksestä. Pienet rapakot ja kannettomat vedensäilytysastiat tarjoavat hyvän kasvualustan moskiittohyttysten lisääntymiselle. Toisaalta vesikauhuun (rabies) sairastuneet koirat tulevat rohkeammiksi ja hyökkäävät helposti pihoihin etsien ruokaa. Tuotantoeläimet ovat arvokkaita ja asuvat usein samassa pihapiirissä, joskus jopa samassa tilassa kuin ihmiset.

Hi-viruksen aiheuttama immuunipuutosinfektio on yleinen sairaus sekä Keniassa että Swazimaassa. Keniassa Kendu Bayn alueella paikallisen terveysaseman sairaanhoitajan mukaan, jopa 27 % yhteisön jäsenistä kantaa hi-virusta, vaikka koko maassa hiv-esiintyvyys on 5,91 %. Swazimaassa hiv-potilaita on 28,8 % väestöstä. (Central Intelligence Agency 2015.) Terveystyöntekijän tehtävänä on muistuttaa lääkkeiden säännöllisestä käytöstä ja ottaa puheeksi hyvän ravitsemuksen merkitys sairauden hoidossa. Toisaalta myös yhteisön jäseniä tulee kannustaa testaukseen. Hiv-positiivisuus on leimaava sairaus, ja siksi kaikki eivät halua osallistua testaukseen. Diagnoosin saatuaan hiv-potilaan tulee käyttää lääkitystä loppuelämänsä.

Yhteisöissä on myös hiv-potilaita, jotka omaiset sairauden leimaavuuden vuoksi hylkäävät ja terveystyöntekijä voi olla potilaan ainut hoitaja. Eräs terveystyöntekijä kertoi käyvänsä kolme kertaa päivässä asiakkaansa luona. Tapasin vanhan naisen, joka joutui puolisonsa hylkäämäksi sairauden varmistuttua. Nainen ilman aviomiestä on täysin heitteillä ja vaila sekä fyysistä että sosiaalista turvaa. Hiv-klinikalla harjoitellessani kuulin myös ta-

rinoita nuorista, jotka lähdettyään sisäoppilaitoksiin opiskelemaan jättävät lääkkeensä, koska pelkäävät toisten saavan tietoa sairaudesta ja tätä kautta leimautuvansa.

Päihde- ja mielenterveysongelmia on paljon. Keniasta ei haastattelemieni sairaanhoitajien mukaan löydy lapsille suunnattua psykiatrasta hoitoa, koska heidän mukaansa ongelmia ei ole. Sama tilanne on Swazimaassa. Näin ja kohtasin sekä maaseudulla että kaupungissa päihtyneitä ihmisiä, mutta terveydenhuollon ammattilaiset eivät ole halukkaita pohtimaan syitä päihteyden käytölle. Juotavia ja poltettavia päihteitä käytetään paljon. Taustalla on turhautuminen elämään ja epävarmuus tulevaisuudesta. (Wycliffe Osumba Otiendo, henkilökohtainen tiedonanto 19.9.2016.) Joissakin yhteisöissä varsinkin elämäänsä turhautuneiden nuorten miesten värväminen radikalisoituneisiin järjestöihin on helppoa. Heille riittää lupaus paremmasta elämästä.

Lopuksi

Keniassa käytettävä käsite ”community health” vastaa termiä yhteisön terveyden edistäminen. Se on maassa vahvasti esillä sairaanhoitajan koulutuksessa, ja perusopintojen jälkeen sen voi valita myös syventäviksi opinnoiksi. Diakissa terveydenhoitajan koulutuksessa annettu osaaminen vastaa yhteisön terveyden edistämisen haasteisiin yksilön, yhteisön ja ympäristöterveyden edistämisen näkökulmista. Myös sairaanhoitajan koulutuksessa vahvistetaan yhteisöissä tehtävän jalkautuvan ja etsivän työn osaamista terveyden edistämisen ja ympäristöterveyden parissa.

Olen pohtinut molempien maiden terveystyöntekijöiden motivaatiota työhön. Sekä Swazimaassa että Keniassa terveystyöntekijät saavat työstään pienen palkkion. Kyläpäälliköt valitsevat työntekijät yhteisöstään. Terveystyöntekijät ovat ylpeitä työstään yhteisönsä parissa; toisaalta yhteisö saattaa suhtautua kateudella valintaan ja saatuun palkkioon. Erään swazimaalaisen työntekijän kanssa keskusteltuani havahduin pohtimaan heidän omaa jaksamistaan. Maaseudulla elämä on köyhää ja siitä puhuttaessa käytetään termiä äärimmäinen köyhyys, joka tarkoittaa selviytymistä alle eurolla päivässä (Suomen YK-liitto i.a.). Terveystyöntekijä on yksi yhteisönä jäsenistä eikä eroa sosioekonomisesti muista. Kuitenkin monet näistä naisista ja miehistä auttoivat muita viemällä ruokaa niistä vähistä omistaan, mitä pystyivät perheeltään tai omista ruoka-annoksistaan antamaan.

Vastaan lopuksi artikkelin nimeen pohtimalla, miten voimme oppia Afrikasta yhteisöllisen terveyden edistämistä. Oppiminen perustuu kohtaamiseen niin yhteisöjen, perheiden kuin yksilöiden kanssa. Opiskelijamme

pääsevät kohtaamaan ihmisiä eri vaiheissa elämää sekä terveyden että hyvinvoinnin eri vaiheissa.

Näen yhteisön terveyden edistämisen sisältöinä hyvän kohtaamisen ja vahvan teoreettisen osaamisen, mutta tärkeimpänä sen, että terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen perustuu arvokkaaseen ja eettisesti vahvaan kohtaamiseen sekä erilaisten yhteisöjen terveyden ja hyvinvoinnin tarpeen havaitsemiseen. Tätä kohtaamista meillä Diakissa harjoitellaan jokaisessa opintokokonaisuudessa, ja siinä opiskelijamme ovat hyviä.

Mitä sitten opitaan kansainvälisissä vaihdoissa? Kaikkea mahdollista, on vastaukseni. Opiskelijat ja opettajat pääsevät konkreettisesti näkemään erilaisten yhteisöjen vahvuudet, heikkoudet ja sosioekonomisten tekijöiden merkityksen terveydelle ja hyvinvoinnille. Yhteisö on yhtä heikko kuin sen heikoin lenkki, sanotaan. Ulkopuolisena on helpompi katsoa yhteisöjä, mutta on muistettava, että jokaisessa yhteisössä on omat vahvuutensa, joita ei saa jättää huomiotta. Näiden yhteisön vahvuuksien pohjalta lähdetään sitten miettimään ratkaisuja yhdessä yhteisön kanssa. Keniassa ja Swazimaassa terveysalan ammattilaiset käyttävät työvälineenä yhteisödiagnoosia, jonka tekemisellä tutustutaan yhteisön terveyden ja hyvinvoinnin haasteisiin ja jonka pohjalta mietitään keinoja terveyden parantamiseen ja tukemiseen. Suomessa meille tutumpi ja käytetympi menetelmä on yhteisöanalyysi.

Suomi kehittyi, ja meidän ammattitaitomme kehittyi tarpeen mukaan. Keitä sitten olisivat nämä terveystyöntekijät meidän yhteisöissämme ja miten heitä koulutettaisiin? Voisimmeko sosiaali- ja terveysalan ammattilaisina yhä enemmän kouluttaa vapaaehtoisia rinnallemme? Työpaikoilla meillä on jo työsuojeluhenkilöitä, jotka tekevät tätä työtä. He ottavat kantaa asioihin, joilla on merkitystä niin fyysiseen kuin henkiseenkin jaksamiseen sekä terveelliseen ja turvalliseen työn tekemiseen. Heillä on tässä toiminnassa tukenaan työterveyshuollon ammattilaiset.

Voisivatko esimerkiksi seurakuntien ja järjestöjen vapaaehtoistyöntekijät toimia terveystyöntekijöinä yhteisöissään? Hehän kohtaavat kaikenikäisiä yhteisön jäseniä kerhoissa ja ryhmissä. Olemme aktivoituneet turvapaikanhakijoiden saavuttua, ja monet järjestöt tarjoavat apuaan vastaanottokeskuksissa. Täältä saamme toimijoita, jotka viestittävät tietoa terveydestä ja hyvinvoinnista sekä niiden edistämisestä. Tiedämme, että hyvinvoivan ihmisen kokemus omasta terveydestään on parempi. Ehkä tulevaisuudessa sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ovat yhä enemmän mukana kouluttamassa ihmisiä terveystyöntekijöiksi erilaisiin yhteisöihin.

LÄHTEET

- Cambridge dictionary (i.a.). Extended family. Saatavilla <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/extended-family>
- Central Intelligence Agency (2015). The World Fact Book: Kenya. Saatavilla <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ke.html>
- Ewles, L. & Simnett, I. (1995). *Terveysten edistämisen opas*. Keuruu: Otava.
- Kenya Red Cross (2015). Water and Sanitation. Saatavilla 11.6.2016 <http://www.redcross.or.ke/index.php/water-sanitation>
- L 1326/2010. Terveysturvalaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- Nohynek, H. (2007). Maaillan lasten terveys. Helsinki: Kansanterveyslaitos. Saatavilla <http://demo.seco.tkk.fi/terveysuomi/item/ktl:12076>
- Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. (2005). *Terveysten edistäminen esimerkein. Käsiyksiä ja selityksiä*. (Terveysten edistämisen keskuksen julkaisuja 3/2005). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suomen YK-liitto (i.a.). Taloudellinen eriarvoisuus. Saatavilla 29.10.2016 <http://www.yk-liitto.fi>.
- Ulkoministeriön kehitysviestintä (i.a.). Mitä köyhyys on kehitysmaissa? Saatavilla 11.6.2016 <http://www.global.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=15802&contentlan=1&culture=fi-FI>

YHTEISÖLLISYYDEN JA OSALLISUUDEN RAKENTAMISTA

YHTEISÖPAJAT – YHTEISTÄ JAKAMISTA, KEHITTÄMISTÄ JA VAIKUTTAMISTA

Johdanto

Ammattikorkeakouluopetus ei voi jäädä oppilaitoksen seinien sisään, vaikka seinät olisivat modernit ja turvalliset. Koulutus, yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja työelämän kehittämistyö niveltyvät toisiinsa. Diakonia-ammattikorkeakoulu on yhdessä seurakuntien ja niiden alueella olevien asukkaiden ja muiden toimijoiden kanssa rakentanut yhteisöpajoja.

Yhteisöpajat ovat Diakin opetussuunnitelmiin sisältyvää osallistavaa ja tutkivaa kehittämistä eli OSKE-toimintaa, jossa opiskelijoiden tutkivan kehittämisen osaaminen vahvistuu. He työskentelevät tiimissä oppien käytännössä yhteisöllistä kehittämistä. Opiskelijoilla on yhteisöpajatyöskentelyssä aktiivinen rooli. He oppivat vuorovaikutustaitoja, ottavat haltuun sekä seurakuntatyön menetelmiä että tutkimus- ja kehittämismenetelmiä, hankkivat ja analysoivat tietoa ja suunnittelevat käytännön toteutuksia. Teoria ja käytäntö ovat yhteisöpajaprosesseissa jatkuvassa vuoropuhelussa, ja pajoissa opittu ilmenee opiskelijoiden tekemissä raporteissa, oppimispäiväkirjoissa ja oppinäytetöissä.

Yhteisöpajat ovat mahdollisuus reagoida yhteiskunnassa ja kirkossa tapahtuviin muutosprosesseihin yhteisöjä ja yksilöä rakentavilla tavoilla. Palveluja ja toimintaa on tulevaisuuden yhteiskunnassa rakennettava entistä enemmän ihmisten kanssa, heidän toiveitaan ja tarpeitaan kuunnellen.

Tässä artikkelissa kuvaamme yhteisöpajojen periaatteita, toimintaa, mahdollisuuksia ja haasteita.

Yhteisöpajojen periaatteet

Yhteisöpajojen toiminta rakentuu kolmelle periaatteelle: ihmisarvo ja kunnioittaminen (*dignity*); yhteisöllinen joustavuus, sinnikkyys ja vaikeuksis-

ta selviytyminen (*recilience*) sekä keskinäisen jakamisen ja yhdessä elämisen taito, erilaisuuden juhliminen (*conviviality*) (Seeking Conviviality 2013). Yhteisöpajoissa pyritään huomioimaan myös ihmisen spiritualiteetti ja tarve elämän mielekkyyden kokemiseen. Yhteisöpajoissa työskenteleminen haastaa opiskelijoita, ammattilaisia ja kaikkia toimijoita pohtimaan, miten nämä periaatteet toteutuvat käytännön toiminnassa.

Yhteisöpajatoiminnan keskeisenä lähtökohtana on jokaisen ihmisen arvokkuus (*dignity*). Inhimillisestä arvokkuudesta ja lähimmäisen kunnioittamisesta huolehtiminen on sosiaali-, terveys-, kasvatus- ja kirkon alojen toiminnassa tärkeimpiä periaatteita. Yhteisöpajatoiminnassa tämä merkitsee ihmisten hyvinkin erilaisten tarinoiden, kokemusten ja näkemysten kuuntelemista ja jakamista. Aito ja kunnioittava läsnäolo ja toisen asemaan asettuminen ovat taitoja, joita on jatkuvasti opeteltava, oli sitten ammattilainen, opiskelija tai vapaaehtoinen. (Tuuri 2015, 17–19.)

Toisena yhteisöpajatoimintaa ohjaavana periaatteena on yhteisöllinen joustavuus, sinnikkyys ja vaikeuksista selviytyminen (*recilience*). Resilienssi tarkoittaa yksilön ja yhteisön kykyä sopeutua ja toimia joustavasti muuttuvissa tilanteissa sekä kykyä toipua ja kehittyä jopa entistä vahvemiksi kriisin jälkeen. Yksinäisyyden tai yksin jäämisen kokemus syö ihmisen sisäisiä voimavaroja ja omanarvontuntoa. Avoin ja myönteinen kohtaaminen ja ystävällinen yhteisöllisyys sen sijaan voivat rakentaa yksilön positiivista minäkuvaa ja siten vahvistaa hänen resilienssiään. Yhteisöpajoissa rakennetaan toivoa, joka vahvistaa sekä yksilöä että yhteisöä (Helin 2015, 3).

Seurakunta voi tarjota rakenteiden lisäksi osallistumisen ja vaikuttamisen paikkoja ja rakentaa sillä tavoin yhteisöä. Resilienssin tunnistaa yhteisössä siitä, että yhteisössä on mahdollisuus ”tyhjän tilan” jatkuvalla dialogille ja lupa uusille kysymyksille asioista, joita on pidetty itsestään selvyyksinä. Joskus vanhojen rakenteiden kyseenalaistaminen ja purkaminen voivat olla tarvittava avain resilienssin lisäämiseksi.

Maguire ja Hagan (2007, 16) nostavat tärkeimmäksi luovuuden ja ilon kaikessa kehittämisessä, oppimisessa ja soveltamisessa. Kirkossa resilienssillä on hengellinen ulottuvuus, joka korostaa ihmisten uskon ja yhteisöjen resilienssin välistä suhdetta. Sen mukaan resilienssi on riippuvainen yhteisön ja siihen kuuluvien ihmisten arvoista eikä niitä voida erottaa hengellisistä arvoista. Resilienssi rakentuu merkityksellisestä tekemisestä, vaikutusmahdollisuuksista ja siitä, että on osa jotain suurempaa yhteisöä.

Kolmas yhteisöpajatoimintaan liittyvä periaate kuvaa keskinäisen yhdessä olemisen tapaa, jossa erilaisuuteen ei liity uhkia vaan mahdollisuus jakamiseen ja solidaarisuuteen. Yhdessä toimiminen ja ongelmien tunnistaminen luovat ratkaisuja ja muodostavat pohjan yhteiselämälle ja erilaisuuden kes-

kellä juhlimiselle sekä solidaariselle yhdessä elämiselle (*conviviality*). Diakonian orientaatio ei perustu sympatiaan ja sääliin vaan keskinäiseen empatiaan ja yhdessä työskentelyyn. Sympatiassa keskitytään helposti omaan tunteeseen, mutta empatia vaatii aktiivista toimintaa. *Conviviality* edellyttää yhdessä työskentelyä ja toinen toisiltaan oppimista. Se ei voi toteutua, jos joku ottaa oikeudekseen puhua toisten nimissä. Jokaisella ihmisellä on oikeus oman kokemuksen kertomiseen ja kuulluksi tulemiseen. Samoin jokaisen osaamista tarvitaan kokonaisuuden hyväksi. (Gothóni 2014, 17–21.)

Yhteisöpajat osana opintoja

Yhteisöpajat ovat osa Diakin opetussuunnitelman mukaista osallistavaa ja tutkivaa kehittämistä (OSKE). Keskeistä yhteisöpajoissa on yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen edellä kuvattujen periaatteiden mukaisesti.

Yhteisöpajatoiminnan rakentumisen lähtökohtana ovat aina seurakunnan tai alueella asuvien ihmisten tarpeet ja toivomukset. Seurakunnista mukana voi olla työntekijöitä, vapaaehtoisia ja luottamushenkilöitä. Diakista yhteisöpajaan tulevat mukaan opiskelijat ja ohjaava opettaja. Ideointia, suunnittelua, käytännön toteutusta ja prosessin arviointia tekevät kaikki yhdessä, mutta opiskelijoilla yhteisöpajatyö on osa opintoja. Joissakin yhteisöpajoissa on seurakunnan lisäksi myös muita toimijoita, esimerkiksi erilaisia järjestöjä, liikeyrityksiä ja kaupungin palvelujen tuottajia.

Yhteisöpajojen erona OSKE-toimintaan on oikeastaan vain nimi ja se, että niissä on useimmiten osallisena joku Suomen evankelis-luterilaisen kirkon seurakunta. Usein ne ovat siis myös sidoksissa Diakin kirkollisiin koulutuksiin ja kirkon alan opintojaksoihin. Yhteisöpajat ovat sisällöltään hyvin erilaisia: niissä voidaan esimerkiksi vahvistaa jumalanpalvelusyhteisöä, kehittää varhaiskasvatusta tai rakentaa uudenlaista tapaa toteuttaa kauppojen ylijäämäruuan jakelua.

Opiskelijat tulevat yhteisöpajatoimintaan mukaan yleensä opintojaksojen tai opinnäytetyöprosessin yhteydessä. Ensimmäinen kosketus yhteisöpajatoimintaan voi syntyä vaikkapa Diakonian ja kristillisen kasvatuksen perusteet -jakson yhteydessä. Opiskelijaryhmät ovat esimerkiksi suunnitelleet ja toteuttaneet hartauksia ja messuja osana seurakunnan toimintaa. Esimerkiksi Helsingissä Kalasataman kampuksella toteutuvat opiskelijamessut tehdään yhteistyössä Paavalin seurakunnan työntekijöiden ja vapaaehtoisten kanssa.

Ammatillisen kehittämistyön menetelmät -opintojaksolla puolestaan hankitaan välineitä kehittämistyöhön. Diakin opiskelijoilla on esimerkiksi mahdollisuus opiskella kirkon työhön kehitetyn Jäsen 360 -ohjelman käyttöä ja saada siten valmiuksia yhteisöanalyysin tekemiseen.

Kirkon alan ammattiopinnoissa on erilaisia sisältöjä, joita voidaan toteuttaa yhteisöpajoissa. Nämä erilaiset mahdollisuudet on yleensä kuvattu opintojaksojen toteutussuunnitelmissa, ja ne vaihtelevat alueittain. Yhteisöpajatoteutuksissa näkyvätkin aina vahvasti paikalliset erityispiirteet ja tarpeet.

Yhteisöpajatoiminta voi olla myös opinnäytetyön aihe. Portfolio-muotoisessa opinnäytetyössä prosessi alkaa jo ammatillisten opintojen aikana ja perustuu usein erilaisiin yhteisöpaja- tai OSKE-toteutuksiin ja niissä opitun reflektointiin. Yhteisöpajatoimintaa käsittelevät opinnäytetyöt voivat myös olla tutkimuksia, kehittämishankkeita tai produktioita.

Yhteisöpajat yhteisöllisyyden tuottajana

Yhteisöpajojen kehittäminen edellyttää monialaista ja verkostoituvaa työtä. Yhteisöjen ja yksilöiden hyvinvoinnin yksi avaimista rakentuu ihmisten osallistumiselle, osallisena olemiselle, yhdessä tekemiselle ja jakamiselle. Vuorovaikutukselliseen kehittämiseen osallistuneet ihmiset voimaantuvat ja heidän identiteettinsä vahvistuu, jos jokaisen ääni on tärkeä. Tämä on haaste myös yhteisöpajoissa. Dialoginen tutkimus- ja kehittämistyö vahvistaa myös opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua. Yhteisöllisessä moniammatillisen kehittämisen prosessissa ei voida edetä ilman vuorovaikutusta ja avointa ilmapiiriä. (Gothóni & Kolkka 2015.)

Paikallisen verkostoyhteistyön ja yhdessä tekemisen aktiivisimpia ylläpitäjiä ovat Kivelän (2014, 87) mukaan yhtäältä seurakuntien diakoniatyöntekijät sekä toisaalta erilaisten sosiaali- ja terveysjärjestöjen työntekijät ja vapaaehtoiset. Järjestöjen työntekijöiden ongelmana oli se, että he toimivat usein erilaisilla lyhytaikaisilla projektirahoituksilla. Projektin päätyttyä koordinoituvastuun siirtäminen kunnan toimijoille oli onnistunut vain harvoin. Sen sijaan diakoniatyöntekijöille oli tutkimuspaikkakunnilla ominaista paikallinen pysyvyys. Koska yhteisöpajoissa seurakunnat ovat aktiivisia, silloin on mahdollista hyödyntää tätä pysyvyyttä.

Sosiaalityö ja -palvelu ovat usein haltuun ottavia ja leimaavia eli stigmatisoivia. Merkittävä on myös itsestigma, joka herkästi liittyy sosiaalityön asiakkuuteen (Kolkka 2016, 81). Sama koskee myös kirkon työtä ja erityisesti diakoniaa. Erilaiset mielikuvat voivat helposti olla esteenä kirkon toimintaan osallistumiseen. Diakonia, silloin kun diakonian vastaanotolle

tulo merkitsee henkilölle kokemusta omasta epäonnistumisesta, vahvistaa itsestigmaa. Yhteisöpajoissa korostuu yhdessä tekeminen, jolloin kaikilla on mahdollisuus myös omaan toimijuuteen ja oman osaamisen jakamiseen. Jokainen on sekä saaja että vastaanottaja. (Heino 2016, 8–9.)

Eri toimijoiden tasavertainen osallisuus ja yhteistyö ovat olennainen osa yhteisöpajatoimintaa. Siihen voi liittyä erilaisia hankkeita toimintaympäristöstä ja tavoitteista riippuen. Ympäristökartoituksessa auttaa Jäsen 360. Se antaa kuvan kunkin seurakunnan alueen asukkaista, eri ryhmien arjesta ja juhlasta, mediakäytöstä ja koulutuksesta, odotuksista ja toiveista, kirkkosuhteesta ja hengellisestä elämästä. Se pohjautuu Kirkon tutkimuskeskuksen, TNS-Gallupin mielipide- ja markkinatutkimuksen ja Fonectan elämäntapakyselyjen tutkimustietojen yhdistämiseen. Yhteisöpajoille se merkitsee työkalua, joka analysoi alueittain väestön arvomaailmaa, elämäntapaa ja hengellisyyttä. Se auttaa toiminnan suunnittelussa. Vaikka yhteisöpajat rakennettiin lähinnä perustutkimtoa suorittavien näkökulmasta, se on laajentunut ylempiin tutkintoihin ja avoimen ammattikorkeakoulun tarjontaan. Kuviossa 1 on kuvattu yhteisöpajan eri osatekijöitä.



KUVIO 1. Yhteisöpajan eri osatekijät.

Yhteisöpajoissa on luovuudella suuri merkitys. Luovuus edellyttää lupaa kokeilla uutta, katsoa vanhoja asenteita ja rakenteita erilaisin silmin kuin aikaisemmin. Silloin tulee antaa sekä itselle että toisille lupa olla kesken-eräinen. Seurakuntien, sosiaali- ja terveysalan sekä Diakin työntekijät joutuvat luopumaan paremmin tietäjän asenteesta.

Yhteisöpajojen tavoitteena, joka on vielä osin saavuttamatta, on rohkea rajojen ylittäminen. Siellä etsitään yksityisten ja julkisten elämänpiirien rinnakkaisuuksia ja risteymiä, institutionaalisen kirkon rajojen ja ovien avaamista. Tätä on haluttu kuvata myös viestinnällä (ks. esim. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Yhteisöpajat kahdessa minuutissa i.a.).

Uudenlainen viestintä on osoitus tavasta inspiroida uusia toimijoita. Vaikka lehdet Yhteisöpaja 1/2014, 1/2015, 2/2015 ja 1/2016 onkin ensisijaisesti suunnattu diakonian ja kristillisen kasvatuksen yhteistyöverkostolle, niiden useista artikkeleista löytyy teemoja, jotka ovat ajankohtaisia kaikille hyvinvointipalveluja tuottaville tahoille. Kuka tahansa voi löytää uusia näkökulmia siitä, mitä yhteisöllisyys ja monivivahteinen osallisuus voivat saada aikaan. Yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa myös jakamalla onnistumisia ja soveltamalla omassa kontekstissa hyväksi havaittuja menetelmiä. Lehdet eivät ole vain painotuotteita, vaan ne ovat avoimesti kaikkien halukkaiden luettavissa. Viestintä on aina osa vaikuttamista ja ammattikorkeakoulun perustehtävää.

Yhteisönrakentajakoulutuksesta tukea yhteisöpajoihin

Koulutuksen ja työelämän tulee olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Yhteisöpajatoiminnassa opiskelijat ja lehtorit tekevät työtä työyhteisöjen yhteisöpajoissa ja samalla työelämän toimijoilla on mahdollisuus opiskella avoimessa ammattikorkeakoulussa. Yhteisönrakentajakoulutukset ovat toteutuneet eri yhteisöpajojen läheisessä yhteydessä.

Yhteisönrakentajakoulutuksessa on kysymys osallistavasta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Osallistujan kokemuksilla, ajatuksilla ja arvoilla on keskeinen merkitys oppimisprosessissa. Vapaaehtoiset, työntekijät ja opiskelijat ovat opiskeluryhmissä tasavertaisina kumppaneina. Koulutus rakentuu identiteettityöskentelystä, jossa kohdataan oma elämänhistoria sekä havainnoidaan ja analysoidaan ympäristöä ja sen haasteita. Tämän jälkeen valitaan yhdessä merkittäväksi koettu kehittämialue ja aloitetaan toiminnan kehittäminen. Osallistujat tekevät kehittämishankkeen, joka nousee arkisen toimintaympäristön tarpeista. Kehittämishankkeiden toteuttaminen voi jatkua yhteisöpajan toiminnassa tai muuten sovitusti.

Yhteisönrakentajakoulutuksia on toteutettu yhteisöpajojen yhteydessä Jyväskylässä, Vantaalla ja Tampereella. Palautteissa osallistujat ovat kuvanneet voimaantumista, uusien ulottuvuuksien löytymistä itsestä ja motivoitumista toimintaan oman seurakunnan ja yhteisön hyväksi. Koulutuksen on koettu lisänneen yhteenkuuluvuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia.

Diak on sekä opetussuunnitelmissa että toteutetuissa koulutuksissa profiloitunut yhteisöllisen ja dialogisen kehittämisen asiantuntijaksi. Yhteisönrakentajakoulutus perustuu koulutuskokonaisuuteen, jota on toteutettu useita vuosia Cable- tai Kaapeli-koulutusten nimellä. Samoin yhteistoinnilliseen kehittämiseen liittyviä koulutuksia on eri työyhteisöissä tehty tilauskoulutuksina. Tällä hetkellä avoimen ammattikorkeakoulun tarjonnassa ovat sekä *Yhteisönrakentaja-* että *Osallistuvan kehittämistyön lähtökohdat ja menetelmät* (5 op) -koulutukset. Viimeksi mainitun koulutuksen tavoitteena on oppia erilaisia osallistuvan kehittämistyön menetelmiä sekä työorganisaation tavoitteisiin että toimintaympäristöön.

Yhteisöpajat yhteiskunnallisena vaikuttajana

Ammattikorkeakouluilta edellytetään toimintakulttuurien aktiivista muutosta ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta (ks. esim. Arene i.a.). Yhteisöpajatoiminta haastaa myös Diakin sisäisiä asenteita ja toimintamalleja. Millä tavoin avoin vuorovaikutus ja yhteisöllisyys toteutuvat oppilaitoksessa ja miten näitä voitaisiin edistää? Millä tavoin Diak oppilaitoksena rakentaa sellaista yhteisöllisen jakamisen ja rakentamisen kokemusta, jolla on vaikuttavuutta myös ympäröivään yhteiskuntaan? Yhteisöpajoissa ei ole kysymys valmiista toimintamallista vaan jatkuvasti muuttuvasta ja kehittyvästä tavasta tehdä työtä. Koulutuksen kehittämisen mahdollistuminen edellyttää resursseja, mutta erityisesti tukea rohkeisiin ratkaisuihin sekä uskallusta ja lupaa epäonnistua ja yrittää uudelleen.

Yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lähtökohtana on aina avoin vuorovaikutus. Yhteiskunnassa yhä nopeammin tapahtuvat muutokset ja monimutkaiset, haastavat ongelmat edellyttävät vankkaa ja avointa dialogia ja vuorovaikutusta, jossa jokaisen ihmisen arvokkuus on lähtökohta ja jossa erilaisuus ei ole uhka vaan pikemminkin rikkaus ja mahdollisuus. Tällaisen yhteisöllisen, vaikuttavan vuorovaikutuksen rakentamiseen yhteisöpajat sekä niihin niveltynyt koulutus tarjoavat mahdollisuuksia.

Tulevaisuuden muutokset haastavat yksiselitteisiä ratkaisuja. Yhteisöpajat eivät sitoudu vain yhteen tapaan toimia, vaan niissä arvostetaan moneutta. Ei voida olla yksinomaan sidoksissa sen enempiä rakenteisiin, työntekijöi-

den asiantuntijuuksiin kuin ”näin on ennenkin tehty” -ajatteluun. Parasta syntyy monella tavalla ja monenlaisen osaamisen yhdistelminä. Monialaiset ja -ammattilliset toimijat ja erilaiset kontekstit, Ivalosta Helsinkiin, Jyväskylästä Poriin tai Brysselistä Lontooseen, tuovat erityiset mahdollisuudet myös kokeilla tarpeiden mukaan uutta. Koulutuksen tulee tuottaa työntekijöitä, jotka tiedostavat jatkuvan muutoksen ja jotka ovat siihen valmiita ja samalla kykeneviä tarkastelemaan muutosta analyttisesti. Yhteisöpaja haastaa muutokseen ja siihen vaikuttamiseen. Rajojen avaaminen edellyttää rohkeutta lähteä mukaan.

LÄHTEET

- Arene (i.a.). Vaikuttavuus syntyy vuorovaikutuksesta. Saatavilla <http://vaikuttavakorkeakoulu.arene.fi/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. Yhteisöpajat kahdessa minuutissa (i.a.). Saatavilla <http://www.diak.fi/tyoelama/yhteisopajat/Sivut/default.aspx>
- Gothóni, R. (2014). Dignity, conviviality and resilience. *Yhteisöpaja* 1/2014, 17–21.
- Gothóni, R. & Kolkka, M. (2015). TKI-toiminnan suhde arvoihin ja pedagogiikkaan. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M., Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.) *Osallisuutta, oppimista ja arviointia*. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015 (175-190). Diakonia-ammattikorkeakoulu B, Raportteja 60.
- Heino, R. (2016). Porin Yhteisöpajassa Peräkonttikaupalla hyväntekeväisyyttä. *Yhteisöpaja* 1/2016, 8–9.
- Helin, M. (2015). Yhteisöllisyys luo toivoa! *Yhteisöpaja* 1/2015, 3.
- Kivelä, P. (2014). *Syrjässä syrjäytyneet. Pelon sosiaalipolitiikka ja verkostoyhteistyön mahdollisuudet maaseudulla*. Helsinki: Sininauhaliitto.
- Kolkka, M. (2016). Osallistavan asiakaslähtöisyyden esteitä ja edistämistä. J.Niemelä (toim.), *Sote sosiaalisen kestävyuden vahvistajana* (s. 77–95). (Diak Puheenvuoro 2). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Maguire, B. & Patrick H. (2007). “Disasters and Communities: Understanding Social Resilience.” *The Australian Journal of Emergency Management* 22 (2), 16–18.
- Seeking Conviviality (2013). Saatavilla <https://www.lutheranworld.org/content/resource-seeking-conviviality>
- Tuuri, K. (2015). ”Auttamistyössä tärkeintä on säilyttää aito läsnäolo ja vuorovaikutus”. *Yhteisöpaja* 1/ 15, 17–19.

*Mika Alavaikko, Marja Katisko, Titta Riihimäki &
Kirsi Sukula-Ruusunen*

YHTEISÖLLINEN KEHITTÄMISPROSESSI KATRIINAN SAIRAALASSA

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) uusi opetussuunnitelma korostaa aidon työelämäyhteistyön vahvistamisen tärkeyttä. Tavoite on saavutettavissa pyrkimällä laajempiin yhteistyökokonaisuuksiin työelämän kumppaneiden kanssa. Tästä mallina, eräänlaisena pilottina, toimii Diakin ja Vantaan kaupungin yhteistyö, joka pohjautuu molempien olemassa oleviin strategioihin. Tiiviin yhteistyösuhteen luomisen Diakin ja Vantaan kaupungin Katriinan sairaalan henkilökunnan välille mahdollisti osaltaan Diakissa meneillään ollut KV-metro -hanke.

Tässä artikkelissa kuvataan Diakin lehtorien ja opiskelijoiden sekä Vantaan kaupungin Katriinan sairaalan henkilökunnan yhteistyön etenemistä ja kehitystä. Prosessia tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta: työelämäkumppanuuden ja prosessin hallinnoinnin näkökulmasta (Mika Alavaikko), tutkijan ja asiantuntijan näkökulmasta (Marja Katisko) sekä opiskelijaprosessin ohjauksen näkökulmasta (Titta Riihimäki ja Kirsi Sukula-Ruusunen). Artikkelin lopuksi peilaamme kehittämisprosessia yhteisöllisen oppimisen, yhteisöoppimisen, yhteisössä oppimisen sekä tutkivan oppimisen näkökulmista.

Prosessin alkuvaiheet

Vantaan kaupunki kutsui Diakin edustajat muiden ammattikorkeakoulujen edustajien kanssa yhteiseen tapaamiseen keväällä 2014. Vantaan kaupungin edustajat esittelivät strategiaansa ja pyysivät kaikkien ammattikorkeakoulujen edustajilta ehdotuksia yhteistyötä varten. Diak sopi yhteistyöstä

sosiaali- ja terveystoimialan kanssa. Tämän yhteistyön rungon ovat muodostaneet säännölliset tapaamiset Vantaan kaupungin sosiaali- ja terveystoimialan kehittämisestä vastuussa olevien työntekijöiden ja Diakin edustajien välillä.

Yhteistyömuotojen suunnittelu pohjautui Vantaan kaupungin visioon olla tulevaisuudessa monipuolinen, kansainvälistä osaamista alueelleen vetävä kaupunki sekä hyödyntää jo alueella asuvan monikulttuurisen väestön osaamista. Strategisena tavoitteena on nostaa maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden lukumäärä vastaamaan maahanmuuttajataustaisten asukkaiden osuutta. Diakin hankkeeseen osallistuvat työntekijät kirjoittivat aluksi lyhyen kuvauksen suunnitelmista, jossa yhdistyivät Vantaan kaupungin tavoitteet, Diakin tavoitteet ja asiantuntemus sekä KV-metro-hankkeen tarjoamat mahdollisuudet. Suunnitelma hyväksyttiin Vantaan kaupungin sosiaali- ja terveystoimen puolelta.

Yhteistyön päätarkoituksiksi nostettiin monikulttuurisen työyhteisön valmiuksien ja osaamisen hyödyntäminen. Tavoitteeksi asetettiin selvittää, 1) millaisia haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuurinen työyhteisö kohtaa sekä 2) mitä kehittämistarpeita monikulttuurinen työyhteisö asettaa työntekijöille ja esimiehille. Sosiaali- ja terveystoimen strategiset tavoitteet tuotiin näin työyhteisön tasolle tarkasteltaviksi ja käytännön työssä konkretisoitaviksi. Samalla syntyi eräänlainen kaksitasoinen päätöksenteon ja toiminnan malli: johtajataso säännölliset tapaamiset, joihin myös käytännön toteuttajat osallistuivat, loivat puitteet käytännön tasolle.

Vaikka tutkimus- ja kehittämishankkeen lähtökohta oli koko monikulttuurisen työyhteisön osaamisen kehittäminen, aloitettiin selvittämällä maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden rekrytointiin, koulutukseen, työoloihin ja työkokemuksiin liittyviä kysymyksiä. Tiedon kerääminen aloitettiin haastattelemalla Katriinan sairaalan osastojen esimiehiä ja sen jälkeen näillä osastoilla työskenteleviä maahanmuuttajataustaisia sairaanhoitajia. Kyseisten teemahaastattelujen rungot muotoiltiin vastaamaan Vantaan kaupungin strategisia linjauksia (muun muassa rekrytoimisen polku ja monikulttuurisen työyhteisön haasteet).

Esimiesten haastatteluista kertynyttä aineistoa käytettiin apuna sairaanhoitajille suunnatun teemahaastattelurungon laadinnassa. Heidän haastatteluensa jälkeen palattiin uudelleen keskustelemaan aiheesta esimiesten kanssa. Tämä mahdollisti kertyneen aineiston välittömän hyödyntämisen osastoilla. Fokusryhmähaastatteluja järjestettiin yksi osastonhoitajille ja viisi sairaanhoitajille. Yhteensä haastatteluihin osallistui noin 30 henkilöä. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 10 tuntia ja litteroitua tekstiä

muodostui noin 100 sivua. Koska kyseessä oli tutkimus- ja kehittämishanke, tutkimusta varten haettiin Vantaan kaupungilta tutkimuslupa. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti Diakin tulkkioiskelijat sekä osin yksityisten tulkkipalveluiden tuottajat käänsivät kutsukirjeet haastateltavien äidinkielen: viroksi, venäjäksi, somaliksi ja englanniksi.

Kaksi tämän artikkelin kirjoittajista oli yhteistyön suunnittelun aikaan mukana myös Kansainvälistyvät työmarkkinat (KV-metro) -hankkeessa, jossa käsiteltiin maahanmuuttajuuteen ja työmarkkinoihin liittyviä teemoja. KV-metro-hankkeen ja Vantaan kaupungin tavoitteet osoittautuivat siis samansuuntaisiksi, joten resurssien yhdistämisestä sovittiin KV-metro-hankkeen projektipäällikön Ari Niemisen kanssa. Mika Alavaikko ja Marja Katisko toteuttivat Katriinan sairaalan työntekijöiden haastattelut ja aineiston litteroinnin KV-metro-hankkeen rahoituksella. Kerättyä aineistoa hyödynnetään myös KV-metro-hankkeen loppuraportissa.

Opiskelijat mukaan prosessiin

Katriinan sairaalassa keväällä toteutettujen haastatteluiden jälkeen tutkimus- ja kehittämistyön prosessi tuli uuteen vaiheeseen syksyllä 2015, sillä oli linjattava, miten haastatteluaineistoa hyödynnetään. Prosessin toteuttajiksi haluttiin ottaa mukaan opintojensa eri vaiheissa olevia opiskelijoita. Näin syntyi idea opinnäytetöiden ja työyhteisön kehittämishankkeen yhdistämisestä. Diakissa ei vielä tuolloin ollut selkeää foorumia, jolta rekrytoida opiskelijoita tällaiseen toimintaan, joten Marja Katisko osallistui Diakin opinnäytetyötorille alkusyksystä 2015. Hän sai rekrytoitua sieltä kymmenisen opiskelijaa mukaan prosessin suunnittelun ja toteutuksen ideointiin.

Diakin TKI-johtaja Terhi Laine ja tutkija Marja Katisko osallistuivat alkukevällä 2016 Diakin ja Vantaan kaupungin yhteistyökokoukseen, jossa esiteltiin erilaisia toimintatapoja yhteistyön etenemisestä. Näistä valittiin yksi, opiskelijoiden aktiivisuuteen perustuva etenemismalli ja ajatus opiskelijoiden keskeisestä roolista hankkeessa. Vaikka hankkeen etenemisessä ei ollut tarkkaa kronologista aikajärjestystä, oli Diakin ja Vantaan kaupungin sosiaali- ja terveystoimen johdon yhteinen visio ja luottamus perusta hankkeen onnistuneelle läpiviemiselle.

Loppusyksystä 2016 pidettiin ensimmäinen Katriinan sairaala -hankkeen kokous, johon osallistuivat myös rekrytoidut opiskelijat. Kokous aloitettiin pyytämällä opiskelijoita allekirjoittamaan vaitiolositoumus, sillä he tulisivat käsittelemään salassa pidettäviä, luottamuksellisia tietoja prosessin

eri vaiheissa. Opiskelijat perehdytettiin hankkeessa tähän mennessä toteutuneisiin vaiheisiin sekä informoitiin hankkeen kokonaistavoitteista. Opiskelijat pääsivät tutustumaan haastatteluin kerättyyn tutkimusaineistoon ja lähtivät suunnittelemaan niiden pohjalta monikulttuuriseen työyhteisöön liittyviä kehittämisen teemoja.

Ensimmäisen opiskelijaryhmän muodosti kaksi loppuvaiheen sairaanhoitajaopiskelijaa, jotka saivat koko litteroidun haastatteluaineiston tutkittavakseen. Toisena ryhmänä työskenteli kolme ensimmäisen vuoden sairaanhoitajaopiskelijaa ja kolmannessa ryhmässä aineistoon tutustui neljä ensimmäisen vuoden sosionomiopiskelijaa. Kaksi jälkimmäistä ryhmää tarkasteli osa-aineistoa. Opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua lehtori Mika Alavaikon ja tutkija Marja Katiskon organisoimaan intensiiviseen tutkimusmenetelmäopetukseen ennen tutkimusmateriaaliin perehtymistä ja aineistonanalyysia. Kurssin aikana opiskelijat perehtyivät keskeisiin tutkimusta koskeviin teoreettisiin valintoihin, tutkimusaineiston analyysitapoihin sekä tutkimuseettisiin periaatteisiin. Opiskelijoille annettiin lisäksi mahdollisuus tutkijan konsultointiin kaikissa tutkimusaineistoon liittyvissä kysymyksissä aineiston analyysivaiheen aikana.

Opiskelijat tutustuivat saamaansa aineistoon etsien siitä yhteneväisyyksiä ja työyhteisön kehittämisen kannalta tärkeimpiä kohtia. Jokainen opiskelijaryhmä esitteli oman näkemyksensä aineiston annista helmikuun lopulla kokouksessa, johon oli kutsuttu haastattelut suorittaneiden Mika Alavaikon ja Marja Katiskon lisäksi lehtorit Kirsi Sukula-Ruusunen ja Titta Riihimäki sekä Katriinan sairaalan ylihoitaja Maritta Korkiamäki. Kaikki opiskelijaryhmät olivat löytäneet aineistosta samansuuntaisia näkökulmia, joista tiivistettiin kolme teemaa. Teemoille annettiin työnimiksi 1) arvot ja asenteet, 2) viestintä ja palaute ja 3) työkulttuuri. Myös Katriinan sairaalan edustajat tunnistivat tärkeiksi opiskelijoiden nostamat teemat, ja niitä lähdettiin työstämään yhdessä eteenpäin.

Tarkasteltaessa aihekokonaisuutta todettiin maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden haastatteluista esiin nostettujen teemojen olevan koko työyhteisölle yhteisiä, olennaisia kehittämisalueita. Kehittämiskohteeksi siis nostettiin työyhteisön sisäiseen vuorovaikutukseen, luottamukseen, arvoihin ja hierarkiaan liittyviä ilmiöitä. Opiskelijoiden tehtäväksi annettiin ideoida työpajatyypistä toimintaa aiheiden ja ilmiöiden esiintuomiseksi ja työyhteisössä käsiteltäviksi.

Ideoista toimintaan

Työpajat suunniteltiin yhteistyössä Diakin lehtoreiden Titta Riihimäen ja Kirsi Sukula-Ruususen sekä Katriinan sairaalan edustajien kanssa. He määrittivät työpajoihin osallistuvien työntekijöiden määrän ja sen, miltä osastoilta osallistujat tulevat. Jokainen kolmesta opiskelijaryhmästä sai toteutettavakseen yhden pääteeman ympärille rakentuvan, kestoltaan kaksituntisen työpajan. Työpajat toteutettiin huhti-toukokuussa 2016 Katriinan sairaalan neuvotteluhuoneessa.

Aikataulu oli opiskelijoille suhteellisen tiukka, ja tehtävä tuntui haastavalta, sillä se oli heidän mielestään hieman vaikeasti hahmotettavissa. Opiskelijoille annettiin vapaat kädet työpajan ideointiin ja heidän kanssaan tavattiin noin kahden viikon välein, yhteensä neljä kertaa suunnitteluun käytetyn puolentoista kuukauden aikana. Ryhmien yhteis- ja yksilötapaamisissa työpajojen sisältöä mietittiin siten, että lähtökohtana oli osallistujien osallistaminen. Lopuksi toteutuksesta hiottiin kolmen pajan kokonaisuus. Työpajojen suunnitteluprosessin aikana kävi selväksi, kuinka tarpeellista opiskelijoille on määrittää selkeitä aikarajoja rajattuine tavoitteineen sekä käydä runsaasti avointa keskustelua ja rohkaista heitä kaikissa vaiheissa. Opiskelijan on koko ajan koettava olevansa ohjaavan opettajaryhmän yhteistökumppani ja että hänellä on oikeus yhteydenottoihin.

Opiskelijoita askarrutti työpajojen suunnittelun alussa oman osaamisen riittävyys sekä se, miten tämä hanke liitetään opintoihin. Heille ei ollut antaa tässä vaiheessa tarkkaa ja yhtenäistä vastausta, koska opiskelijat olivat eri vaiheissa opintojaan. Lisäksi he opiskelivat eri opintojaksoa, eikä heille ollut tarjota mitään selkeää kurssia, jonka he voisivat tällä työskentelyllään saada suoritetuksi. Lupaus siitä, että työpajan suunnittelusta ja toteuttamisesta on varmasti hyötyä sekä opintojen etenemisessä että ammattitaidon karttumisessa, riitti motivoimaan opiskelijaryhmän pajansa eteenpäin työstämiseen. Etenkin nuorimmille opiskelijoille, joilla oli vain vähän työkokemusta, aihe vaikutti olevan aika abstrakti eikä heillä ollut kovin hyvää käsitystä siitä, mitä kohderyhmällä on mahdollista teettää. Suunnitelmat olivatkin aluksi varsin lennokkaita ja laajoja, mutta niistä saatiin yhdessä miettimällä koostettua varsin mainiot kolme työpajaa vaikeasti lähestyttävistä, mutta erityisen tärkeistä työelämän kehittämisalueista.

Työpajojen satoa ja hankkeen nivomista opintoihin

Varsinainen työpajojen toteuttaminen hyvien suunnitelmien pohjalta oli opiskelijaryhmille niiden suunnittelua helpompaa alkujännityksen hävittyä. Kussakin teemassa tai työpajassa oli vahvasti työntekijöitä osallistava rakenne ja tavoitteena oli saada aikaan keskustelua, jonka toivottiin jatkuvan pajojen välisenä aikana sairaalan eri osastoilla ja eri tilanteissa, joissa työntekijät tapasivat toisiaan. Väliaikakeskusteluista saatiinkin aina epävirallista tietoa, kun joku työpajoihin osallistunut työntekijä kertoi kuulleensa keskusteluista tai olleensa niissä osallisena. Pajatoiminnan keskeisenä tavoitteena olikin herättää keskustelua organisaation kulttuurista ja sen monimuotoisuudesta. Työpajoihin osallistujia puhuteltiin ”kulttuurilähettiläiksi”, joiden tehtävänä on ylläpitää tätä keskustelua. Kustakin työpajasta tai teemasta syntyi runsaasti materiaalia työskentelyn tuotoksena. Tätä materiaalia käytetään pohjana jatkotyöskentelyssä, jonka tavoitteena on tukea organisaation monikulttuurisen yhteistoiminnan kehittymistä.

Kolmen työpajan tuloksena syntyi puu, jonka juurina toimivat työyhteisön monikulttuuriset arvot ja asenteet. Arvot muutettiin konkreettisiksi arvolupauksiksi ja sellaisiksi teoiksi ja toiminnaksi, jota voi arjessa toteuttaa. Puun rungon muodostavat arvostava vuorovaikutus, viestiminen ja rakentavan palautteen antamisen korostaminen. Rungon teemat tuottivat tärkeää puhetta siitä, kuka voi, kuka saa ja kuka uskaltaa puhua tai sanoa mitään kenellekin. Pajassa korostui eri kulttuureissa saadun koulutuksen mukanaan tuoma erilainen ymmärrys siitä, miten asiat etenevät organisaatiossa. Se, miten toista puhutellaan ja miten palautetta annetaan, osoittautuvat vahvasti kulttuurisidonnaisiksi asioiksi. Puun lehvistön muodostaa neljä tärkeää teemaa: rohkeus, ymmärrys, uskallus ja avoimuus. Nämä teemat tuottivat runsaasti monikulttuurista puhetta siitä, mitä ne kenellekin tarkoittavat. Sanojen monimerkityksellisyys ja samankaltaisuus tuottivat mielenkiintoisia puheenvuoroja erityisesti muista kulttuureista ja muita kieliä äidinkielenään puhuvien työntekijöiden puheenvuoroissa. Pajoissa mietittiin muun muassa, mitä eroa on uskalluksella ja rohkeudella.

Jokaisen työpajan jälkeen pidettiin välittömästi opiskelijoiden ja opettajien kesken lyhyt reflektiohetki, jossa opiskelijat saivat purkaa tuntojaan ja kerrata kokemuksiaan heti tuoreeltaan. Päällimmäinen tunne oli yleensä helpotus. Kaikki pajat sujuivat suunnitelmien mukaisesti, ja opiskelijoiden kokemus oli positiivinen.

Huolimatta sairaalan osastojen kiireisistä työpäivistä työpajoihin kuitenkin onnistuttiin saamaan mukaan suhteellisen paljon osallistujia. Joidenkin

työntekijöiden kokemukset työpajojen sisällöstä eivät vastanneet odotuksia. He kertoivat toivoneensa, että työpajoissa keskusteltaisiin eri kulttuureista tulevien terveydenhuollon ammattilaisten lähtömaista ja esimerkiksi eri maiden työkaluista. Tämä osoittaa kulttuureista puhumisen olevan edelleen tärkeää.

Koska prosessilta puuttui tarkka etukäteissuunnitelma, oli erityisen tärkeää koota toimijat yhteen aina tietyn ajanjakson päätyttyä. Oli keskusteltava eri kokoonpanoilla (lehtorit ja asiantuntijat; lehtorit ja opiskelijat) siitä, mitä oli saatu aikaan ja siitä, mihin suuntaan seuraavaksi edettäisiin. Kuukausittaiset kokoontumiset olivat kaikille osapuolille tärkeitä ja motivoivia. Alkukesästä 2016, kun kaikki työpajat oli onnistuneesti toteutettu ja eri osapuolet olivat ehtineet prosessoida tapahtunutta, pidettiin tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden yhteispalaveri. Loppurefleksiossa kaikki kolme opiskelijatiimiä totesivat, että työpajojen suunnittelu ja toteuttaminen oli ollut erittäin haastavaa, mutta palkitsevaa. Opiskelijat kokivat oppineensa prosessissaan paljon sellaista, mitä he eivät olleet osanneet ennakkoon odottaa. Heille oli vahvistunut ymmärrys siitä, että asioita ei voi jättää yhden suunnitelman varaan, vaan että aina on oltava varasuunnitelma.

Yhteistyöstään tiimeissä opiskelijat antoivat toisilleen tunnustusta. Opiskelijoiden yhteistoiminnallisen oppimisen taidot kehittyivät hankkeen aikana, mikä ilmeni esimerkiksi luottamuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutuksen avoimuutena. Myös opiskelijoiden ajatus siitä, miten hyödyntää jatkossa prosessia omissa opinnoissaan oli muuttunut ja laajentunut prosessin edetessä. Kaikki osallistujat halusivat jatkaa työskentelyä hankkeen parissa jalostaen siitä opinnäytetyönsä. He kuvasivat haluaan laajentaa näkemyksiään omasta pajateemastaan käsittelemään laajemmin monikulttuurisen organisaation kehittämisteemaa. Osa opiskelijoista kiinnosti keskittyä selvittämään, mitä tällaisella opiskelun tavalla todella oppii.

Hankkeeseen osallistuneista opiskelijoista osa opiskelee vanhan opetus-suunnitelman (OPS2010) mukaan. He olivat suorittaneet jo ennen tähän hankkeeseen osallistumistaan tutkimus- ja kehittämistyön opintojaksoit. Heidän tavoitteenaan on työstää tästä kokemuksesta opinnäytetyönsä seuraavan syksyn aikana. Syksyllä 2015 käyttöön otettua uutta opetus-suunnitelmaa (OPS2015) seuraavat opiskelijat saavat hyväksiluettua tutkimus- ja kehittämistyöhön liittyviä opintojaksoja (AMM1–2, KEH1–2) tämän prosessin puitteissa. AMM-opintojaksoissa opiskelijan tavoitteena on työelämän kehittämishaasteen tunnistaminen ja siihen liittyvän hanke-, tuote- tai liikeidean synnyttäminen ja toteutussuunnitelman laatiminen. KEH-opintojaksoissa kehitelty idea toteutetaan, toiminta dokumentoi-

daan ja osaamista laajennetaan tutustumalla toisten opiskelijoiden työskentelyyn. Katriinan sairaalassa toteutettujen työpajojen työstäminen vastaa edellä mainittujen kurssien tavoitteisiin. Nämäkin opiskelijat aikovat toteuttaa opinnäytetyönsä hyödyntäen hankkeeseen osallistumisen tuomaa näkemystä, kokemusta ja materiaalia. Opiskelijoiden on mahdollista työstää opinnäytetyönsä yksin, pareina tai ryhminä. Heille on tarjottu mahdollisuus tehdä opinnäytetyönsä itse pidettyyn työpajaan pohjautuen tai koota koko prosessin ajalta kaikkien osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia määritetystä aiheesta. Näin toteutettu työpajatoiminta ei rajaa opiskelijoiden opinnäytetöiden aihealueita vaan antaa mahdollisuuden ilmiön, esimerkiksi työelämän kehittämisen tai siihen sopivien menetelmien, laajempaan ja syvempään tarkasteluun.

Lehtorit ja tutkijat kokoontuivat kesäkuun alussa vielä keskenään uudelleen teemanaan prosessin uudelleenorientoiminen työpajojen jälkeen. Prosessin ja kaikkien osallistujien kannalta todettiin olevan keskeistä, että palaverit saatiin pidettyä ennen kesätaukoa. Opiskelijat saivat opinnäytetyö- ja posterideat vireille ja jatkotyöstettäväksi kesän ajaksi. Muiden toteuttajien oli aika linjata prosessin jatkosuunnitelmia mahdollisten uusien opiskelijoiden kanssa yhteistyössä. Prosessia päätettiin esitellä tämän artikkelin lisäksi tulevana syksynä Terveyssozialityön päivien työryhmässä ja Työelämän tutkimuspäivillä, joissa opiskelijat ovat myös lupautuneet Diakin työntekijöiden kumppaneina esittelemään työpajatoteutustensa tuloksia syksyn 2016 aikana.

Myös lehtoreille tämä on ollut mielenkiintoinen oppimisprosessi. Mukana on ollut lehtoreita, tutkija ja opiskelijoita tasavertaisina toimijoina, kukin omasta tulokulmastaan oman toimenkuvansa edustajina.

Yhteisöllistä oppimista, yhteisössä oppimista ja tutkivaa oppimista

Katriinan sairaalassa toteutetussa monikulttuurisen työyhteisön kehittämishankkeessa on ollut kyse laajasta ja monitasoisesta oppimisprosessista. Yhteistoiminnallisesta oppimisesta (ks. Sahlberg & Sharan, 2001; Karlson & Riihelä 1995) siinä on ollut elementtejä esimerkiksi ryhmäytymisestä, tutustumisesta ja toimintatapojen hiomisesta. Prosessin aikana opiskelijoiden kyky olla vuorovaikutuksessa, luottaa toisten tekemisiin ja kuunnella toisten ideoita kasvoi.

Yhteistoiminnallisen oppimista laajempi käsite on yhteisöllinen oppiminen, jossa korostetaan tiedon ja oppimisen yhteisöllistä luonnetta. Kat-

riinan sairaalassa toteutetun kehittämishankkeen lähtökohta oli kaikkien prosessiin osallistuvien toimijoiden tasavertaisuus ja luottamuksen rakentaminen koulutuksellisten ja työyhteisön kehittämistoimenpiteiden ja interventioiden avainelementtinä. Prosessissa oli monenlaisia tavoitteita, esimerkiksi opiskelijoiden oppiminen ja opintokokonaisuuksiin liittyvien oppimistehtävien suorittaminen. Kaikkien toimijoiden toiminnan yhteistavoite oli kuitenkin sairaalan osastojen henkilökunnan valtuuttaminen otamaan vastuu oman yhteisönsä kehittämisestä kohti toimivaa työyhteisössä, jossa monikulttuurisuus otetaan työyhteisön vahvuudeksi. Prosessia voidaan nimittää yhteisöllisen oppimisen prosessiksi, yhteisössä oppimiseksi kollektiivisen asiantuntijuuden kasvamiseksi tai tutkivaksi oppimiseksi. (Hakkarainen, Lallimo & Toikka, 2012; Paasivaara & Nikkilä 2010; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001).

Oppilaitoksen kontekstissa yhteisöllinen oppiminen tarkoitti lehtoreiden ja tutkijan asettumista mentorin rooliin. Opiskelijoille annettiin käsiteltäväksi laaja tutkimusaineisto ja heidän kykynsä analysoida aineistoa luotettiin. Tämä edellytti kuitenkin lehtoreiden ja tutkijan vahvaa asiantuntijuutta ja kykyä toimia yhteisöllisen oppimisen peruseriaatteiden mukaisesti. Opiskelijoita ei jätetty yksin, vaan heillä oli koko prosessin ajan vankka kokeneiden mentoreiden tuki taustanaan. Vaikka opiskelijat saivat ”vapaat kädet” ja luottamuksen, heiltä myös odotettiin esimerkiksi korkeaa tutkimuseettistä työotetta ja tiukkaa vaitiolovelvollisuutta tutkimusaineistoa käsitellessään. Opiskelijat olivat mukana aidossa työelämän toimintaympäristössä, jossa luovuus ja heidän kykynsä ottaa riskejä kasvoivat.

Yhteisöllinen oppiminen tarkoitti Katriinan sairaalassa toteutetussa työelämän kehittämishankkeessa lisäksi sitä, että opiskelijaryhmä, työyhteisön jäsenet sekä oppilaitoksen lehtorit ja tutkija ottivat tietoisesti tavoitteekseen ymmärtää ja selittää monikulttuurisuutta työyhteisön kontekstissa. Pyrkinessään ymmärtämään ja hahmottamaan ilmiötä hankkeessa mukana olijat tuottivat uutta tietoa, jota ei voida palauttaa kenenkään yksilön tuotamaksi tiedoksi. Tutkiva oppiminen on siis eräs yhteisöllisen oppimisen muoto. Yhteisöllinen oppiminen on oppimisprosessi, jossa oppimisyhteisön jäsenet osallistuvat oppimisen asetteluun, tutkimuskysymysten muodostamiseen, selittämiseen ja tiedon hankintaan. (Engeström 1987; Dewey 2011; Linturi & Rubin 2006).

Suomeen on muuttanut lyhyessä ajassa ihmisiä monista erilaisista kulttuuritaustoista. Monikulttuurisuus on ilmiö, joka on muodostumassa arkipäiväiseksi ja jokaista työyhteisöä koskeväksi. Monikulttuurisuus voidaan ottaa työyhteisön työmenetelmällisen ja asiakaslähtöisen työotteen keskei-

simmäksi elementiksi sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla (Katisko 2011; Laine, Kainulainen, & Katisko 2016). Vaikka kulttuurisensitiivisyys ja kulttuurienvälinen kompetenssi (Katisko 2015; 2016a; 2016b) ovat keskeisiä käsitteitä monikulttuuristuvassa työelämässä, ne jäävät kuitenkin tarkastelemaan ilmiötä yksilö- ja ryhmätasolle. Työyhteisön kehittämisen tasolla tarvitaan yhteisöllisen oppimisen, yhteisöissä oppimisen ja tutkivan oppimisen menetelmiä, jotta koko työyhteisön kehittyminen olisi mahdollista. Diakin ja Vantaan kaupungin sosiaali- ja terveystalveluiden yhteistyö on ollut monessa suhteessa merkittävä avaus ajankohtaiseen ammattikorkeakoulun ja työelämän väliseen kehittämistyöhön.

Vantaan kaupungin ja Diakin välinen strateginen yhteistyö on ollut edellytys käytännön yhteistyön syntymiselle. Johtajataso:n säännölliset tapaamiset, joissa ovat olleet mukana myös yhteistyön käytännön toteuttajat, ovat luoneet hyvän pohjan yhteistyön käytännön fokuksen tarkentamiseen ja esimerkiksi tutkimuslupien hakemiseen. Käytännön tason prosessi on kuitenkin vaatinut muutakin kuin strategisen synergian. Kyseessä on ollut luottamukseen ja avoimuuteen perustuvaa yhteistyötä, reagoimista prosessin kulminaatiopisteissä, opiskelijarekrytoinnin onnistumista ja prosessista huolenpitoa. Prosessin kulku tai tavoite ei ollut lainkaan selvä yhteistyötä aloitettaessa. Mitä on tehty ja saatu aikaan tähän mennessä (alkusyksy 2016), on pikemminkin muokkaantunut monien välitavoitteiden kautta. Aina on löytynyt uusia sisältöjä ja määritetty uusia tavoitteita.

Työelämäkumppanuuden hallinnan kannalta prosessissa on ollut kaksi selkeää kulminaatiopistettä. Ensimmäinen oli aivan alussa, kun etsittiin yhteisiä intressejä ja mahdollisuuksia. Piti yhdistää Vantaan kaupungin ja Diakin intressit potentiaalisten toteuttajien resurssien kanssa. Tässä oli merkittävässä roolissa KV-metro-hankkeen tarjoama mahdollisuus. Toinen kulminaatiopiste oli, kun ensimmäinen vaihe eli haastattelut oli saatu tehdyksi. Tuolloin päätettiin opiskelijoiden mukaan ottamisesta ja sitouttamisesta prosessiin. Kummassakin tilanteessa oli tärkeää nähdä mahdollisuus ja tarttua siihen. Diakin ja Vantaan kaupungin johdon tapaamiset tarjosivat toteuttajille pikemminkin mahdollisuuksia kuin määrittävät tarkkaan, mitä ja kenen kanssa tulisi tehdä. Ehdotuksia ja ajatuksia täytyi muotoilla ja tarjota oikeaan aikaan oikealle foorumille. Matkan varrella myös tekijäjoukko on osittain vaihtunut ja laajentunut.

Opiskelijoiden motiivina osallistua on oppimisen lisäksi tai joskus ennen sitä se, mitä he tästä hyötyvät ja miten tämä vaikuttaa heidän opintojensa etenemiseen. Opiskelija ymmärrettävästi yleensä odottaa näihin kysymyksiin selviä vastauksia ennen kuin sitoutuu osallistumaan. Saatuaan

vastauksen opiskelija lähtee miettimään, osaako ja pystyykö hän vaadittuun toimintaan, onko hänellä riittävästi tietoa ja taitoa sekä saako hän ihan varmasti tuen opettajilta ja muilta toimijoilta. Opiskelija pohtii myös sitä, voiko hän luottaa siihen, että hän ei jää yksin kantamaan liian isoa vastuuta? Aikataulut, resurssit ja odotukset ja vaateet eli se, mihin opiskelija sitoutuu luvattaessaan lähteä mukaan, olisi tärkeä olla jo alkuvaiheessa hyvin tiedossa ja esitettyinä. Joskus selitys siitä, että kukaan ei tiedä, mitä tulee tapahtumaan, kuitenkin riittää. Opiskelijoilla on usein lehtoreita enemmän rohkeutta hypätä tuntemattomaan.

Yhteistyö syntyy yhtä lailla organisaatioiden strategioiden luomista yhteisistä intresseistä ja johtajien päätöksistä kuin myös toteuttajatasojen toiminnasta: Kuka ymmärtää seuraavan palaverin tarpeen ja kutsuu sen koolle? Kuka valmistelee agendan ja kirjoittaa muistion ja huolehtii sen jakelusta? Miten prosessin murroskohdissa päätetään jatkosta ja uusista toimintamalleista? Kuka valmistelee uutta toimintaa koskevat päätökset yhteiskokouksiin? Kaikkien on oltava mukana prosessin joka vaiheessa ja vuorovaikutuksen pysyttävä sekä avoimena että kriittisenä.

LÄHTEET

- Dewey, J. (2011). *Demokratia ja kasvatus*. (Democracy and education: An introduction to the philosophy of education, 1916) Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity –theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 4/2012.
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen, L. (2001). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Karlsen, L. & Riihelä, M. (1991). *Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmytyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Katisko, M. (2016a). Kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityössä. Teoksessa M. Törrönen, K. Hänninen, P. Jouttimäki, T. Lehto-Lunden, P. Salovaara & M. Veistilä (toim.), *Vastavuoroinen sosiaalityö* (s. 178–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Katisko, M. (2016b). Sosiaaliohjaus – Kulttuurisensitiivisyyttä ja globaalien ilmiöiden tunnistamista. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Sosiaaliohjaus – lähtökohтия ja käytäntöjä* (s. 199–208). Helsinki: Edita.
- Katisko, M. (2015). Monikulttuurinen työyhteisö oppimisympäristönä. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Opiksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavaan osaamiseen rakentumiseen* (s. 175–191). Tallinna: United Press Global.
- Katisko, M. (2011). *Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä*. (Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisu 2011:9). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laine, T., Kainulainen, S. & Katisko, M. (2016). Kohti vaikuttavaa tietoa monikulttuurisuudesta. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2* (s. 201–216). (Diak Työelämä 7). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Linturi, H. & Rubin, A. (2006) Kouluttomaan oppimiseen? Opetuksen ja kasvatuksen ristiriitaiset tulevaisuudenkuvat haasteena koulutuksen kehittämislle. *Futura* 1/2006, 42–52.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. (2010). *Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia*. Helsinki: Kirjapaja.
- Sahlberg, P. & Sharan S. (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY
- Vygotsky, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.

*Sari Aho, Maria Korhonen, Hanna Moilanen, Sanna Vanhala,
Elina Pekonen & Hannu Piironen*

AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJAT TUKEMASSA PAKOLAISPERHEIDEN KOTOUTTAMISTA JA VAHVISTAMASSA OSALLISUUTTA

Johdanto

Työelämän ja opetuksen välisen yhteistyön kehittämistä koskeva keskustelu on viime aikoina entisestään voimistunut ammattikorkeakoulukentällä. Valtiovalta on esittänyt ammattikorkeakouluille toiveen kehittää laadukkaampaa, kansainvälisempää ja profiloituneempaa toimintaa, jossa voisi näkyä vahva yhteys työelämään (ks. esim. Grahn-Laasonen 2015). Vuonna 2015 Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) on päivittänyt sosiaali-, terveys-, ja kirkonalan tutkintojen opetussuunnitelmat (OPS). OPS-uudistuksessa on aiempaa vahvemmin pyritty huomioimaan työelämää ja oppimista palveleva yhteiskehittäminen. OPS-uudistuksen taustalla on Diakin opetuksessa käyttöön otettu osallistavan kehittämisen (OSKE) periaate, jonka tarkoituksena on vahvistaa ammattikorkeakoulun ja työelämän välistä yhteistyötä monialaisesti ja tavoitteellisesti. (Ks. Diakonia-ammattikorkeakoulu 2016.) Tällaisessa yhteistyössä eri toimijat osallistuvat ideoimaan, suunnittelemaan ja kehittämään jotakin uutta: palveluja, toimintamalleja, työmenetelmiä tai tuotteita. Tämä tarkoittaa sitä, että Diakin opettajat, hanketyöntekijät ja opiskelijat sekä sosiaali-, terveys- ja kirkonalan työntekijät ja vapaaehtoiset voivat tapauskohtaisesti kehittää ja luoda uudenlaisia toimintatapoja ja -malleja palvelujen uudistamiseen. Tavoitteena on, että yhteistyöprosessin kautta syntyneet kehittämis- ja oppimistehtävät voivat paitsi palvella työelämän intressejä myös samalla vahvistaa opiskelijoiden ammatillista osaamista. Ajatuksena on, että työelämäyhteistyöhön perustuva OSKE-toiminta toteutuu erilaisissa kehittämissankkeis-

sa ja pienissä projekteissa. Tällä tavoin toiminnassa mukana olevien osallistujien ammatillinen osaaminen voi vahvistua yhdessä ideoiden, kehittämisen ja reflektoiden, ja tuotoksina voi syntyä erilaisia sosiaali-, terveys- ja kirkonalan menetelmiä, tuotteita, hankkeita, toimintamalleja, tilaisuuksia, julkaisuja ja esityksiä. Tällaisessa kehittämistyössä voidaan hyödyntää laaja-alaisesti eri menetelmiä ja julkaisutapoja. Artikkelin on tapauskuvaus työelämäyhteistyöstä ja kehittämistyöstä, jota opiskelijatiimi on tehnyt Kainuun sote-alueella maahanmuuttajatyössä. Kajaanin työelämäyhteistyötä kuvataan laajemmin Lyhdyn, Utraisen ja Nyyssösen artikkelissa tässä julkaisussa.

Yhteisöllinen toimintamalli osallisuutta tukemassa

Diakonia-ammattikorkeakoulun Kajaanin sosionomiopiskelijat toteuttivat syksyllä 2015 Osallisuus ja ohjaus -opintokokonaisuuteen liittyen projektin yhdessä Kajaanin kaupungin maahanmuuttajapalveluiden kanssa. Kainuun kuntien yhteisen kotouttamisohjelman 2014–2017 (Komulainen, Lanki & Neitola 2013) mukaan Kajaanin maahanmuuttajapalvelujen tehtävänä on turvata Kajaaniin muuttavien pakolaisten hyvinvoinnin perusta ja luoda edellytyksiä asiakkaiden sujuvaan arkeen ja kotoutumiseen. Maahanmuuttajapalveluiden pyynnön pohjalta opiskelijat saivat vapaat kädet suunnitella alkuvaiheen yhteisöllistä kotouttamistoimintaa kahdelle Kajaaniin saapuneelle pakolaisperheelle. Opiskelijoiden tehtävänä oli edesauttaa maahanmuuttajaperheiden kotoutumista ohjaamalla heidät toimintaympäristöihin ja lapsiperheiden palveluiden pariin, joissa valtaväestön lapsiperheetkin toimivat. Pedagogisena tavoitteena oli vahvistaa asiakkaiden osallisuutta sekä helpottaa vuorovaikutuksen syntymistä ja vahvistumista maahanmuuttajien ja kajaanilaisten perheiden välillä.

Diakin osallistavan kehittämisen pedagogisten periaatteiden mukaan toiminnan tavoitteena oli toteuttaa yhteisöllistä toimintamallia, jossa vertaistuen ja kokemusten jakamisen kautta sekä opiskelijat että asiakasperheet oppivat toisiltaan yhteistyötaitoja. Opiskelijoiden tavoitteena oli myös rakentaa yhteisöllisyyttä, jossa asiakasperheet olivat aktiivisessa roolissa. Yhteisöllisyyden tarkoituksena oli voimaannuttaa asiakasperheitä ja luoda heille turvaa uudessa elämäntilanteessa. Prosessin aikana opiskelijat refleктоivat toimintaansa oppimispäiväkirjan avulla, johon kirjattujen omien tunnetilojen ja perheistä tehtyjen havaintojen pohjalta ammatillinen oppiminen kasvoi ja näkemykset monikulttuurisuudesta muuttuivat työelämäyhteistyön edetessä.

Suurin osa palveluista oli opiskelijoille ennalta tuttuja oman käyttäjäkokemuksen kautta. Palveluihin liittyvää tietoa haettiin myös internetistä sekä henkilökohtaisilla yhteydenotoilla sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Sosionomiopiskelijat valitsivat asiakasryhmälle tarjolla olevista palveluista sopivimmat vaihtoehdot. Yhteistyökumppaneiksi valikoituivat Kajaanin kaupungin kirjastopalvelut, Kainuun ammattikorkeakoulun, eli Kamk, liikunnanohjaajaopiskelijoiden Pelmis-liikuntakerho, Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) Kajaanin Vuohengin yhdistys, Kajaanin kaupungin varhaiskasvatuksen leikkikerhotoiminta sekä liikuntapalvelut.

Opiskelijat ohjasivat perheitä palveluiden pariin ja olivat mukana osallistamassa kotoutumisessa toiminnallisten menetelmien keinoin, perheiden rinnalla kulkien. Ryhmätoiminnan ennakkosuunnittelu oli tärkeää ja monia valintoja täytyi tehdä jo ennen toiminnan aloittamista. Ohjaajana voi joutua tarkistamaan ryhmätoiminnan sisältöä tai ajankohtaa, mikäli suunnitelmat eivät vastaa ryhmäläisten toiveita ja tarpeita (Tanskanen 2015, 106–112). Tässä tapauksessa siihen ei ollut kuitenkaan tarvetta.

MLL:n perhekahvila toiminta on yksi matalan kynnyksen kohtaamis- ja toimintapaikka, jota hyödynnettiin myös pakolaisperheiden kotouttamistyössä. Maahanmuuttajaäidit kokivat olevansa tervetulleita perhekahvila-toimintaan ilmapiirin ollessa avoin ja hyväksyvä. Perhekahvilassa opiskelijat ohjasivat perheitä askartelussa ja leikeissä. Pelmis-liikuntakerhossa kannustettiin erityisesti isiä toimimaan ja liikkumaan lastensa kanssa. Kaiken toiminnan mukana kulki ajatus perheiden kotouttamisesta suomalaisen kulttuuriin ja kieleen sekä monikulttuurisuuden vahvistaminen yhteisöllisen toiminnan kautta. Vuorovaikutuksen tukena käytettiin Papunet-verkko-palvelusta löytyvää kuvamateriaalia, muun muassa Karelia-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoiden tekemää Pukeutumisopas Suomen talveen-opasta sekä musiikillisia toimintatapoja (Papunet 2015; Tuikka 2013).

Yhteistyö pakolaisperheiden kanssa huipentui yhteiseen pikkujouluun, jossa perheet tutustuivat suomalaisen kotiin ja joulukulttuuriin. Idea oman kodin ovien aukaisemisesta pakolaisperheille syntyi projektin edetessä, kun luottamuksen ja yhteyden tunne oli muodostunut opiskelijoiden ja perheiden välille. Mukana pikkujoulua viettämässä olivat myös opiskelijoiden omat perheet. Pikkujouluilta sisälsi pipareiden leivontaa sekä musiointia ja yhdessäoloa. Kulttuurien sekoittuessa iloisesti tunnelma oli lämmin ja välitön. Illan syvin olemus näkyi kuitenkin lapsissa: Nuorimmat lapset hyppäsivät isien syliin ihonväristä tai puhutusta kielestä välittämättä ja Piiri pieni pyörii -leikki vaihtui sujuvasti vieraiden omaan laululeikkiin heidän omalla äidinkielellään. Tällainen toiminnallinen ilta osoittautui

maahanmuuttajaperheille ainutlaatuiseksi kokemukseksi ja mahdollisuudeksi tutustua kantaväestöön.

Kehittävä työote OSKE-toiminnan perustana

Opiskelijat hyödynsivät OSKE-toiminnassa aiempaa ammatillista osaamistaan toteuttaessaan maahanmuuttajille suunnatun kotouttavan toiminnan. OSKE-toiminnan pedagogisena tavoitteena oli ohjauksen avulla vahvistaa maahanmuuttajien osallisuutta, ja tämä tavoite toteutui onnistuneesti. Maahanmuuttajien valmiudet selviytyä suomalaisessa arjessa yksilölliset ja kulttuurilliset lähtökohdat huomioon ottaen kohentuivat. Kehittävän työotteen avulla luotiin uudenlaisia toimintatapoja ja ajattelumalleja alkuvaiheen kotouttamiseen. Opiskelijoiden rohkea asenne osallistavan kehittämisen toimintamallia kohtaan vahvisti yhteisöllisyyden syntymistä ja monikulttuurisuuden kokemista. Kaiken toiminnan mukana kulki ajatus perheiden kotouttamisesta suomalaiseen kulttuuriin ja kieleen sekä monikulttuurisuuden vahvistaminen yhteisöllisen toiminnan kautta. Yhteistyö perustui vahvaan keskinäiseen kunnioitukseen. Perheiltä ja Kajaanin maahanmuuttajapalveluilta saadun palautteen perusteella voitiin todeta, että toiminta oli tarkoituksenmukaista ja perheet kokivat saaneensa todellista hyötyä.

Onnistuneen yhteistyön ja kehittämistoiminnan innoittamana edellä kuvattu toiminta jatkuu ja jalostuu jatkossa toiminnalliseksi opinnäytetyöksi, jossa kohderyhmänä ovat Kainuun sote-alueelle muuttavat kiintiöpakolaisperheet ja erityisesti perheessä olevat lapset. Opinnäytetyö rakentuu osajulkaisuista. Prosessin tavoitteena on palvella kotouttamistyön kehittämistarvetta ja tuottaa hyvinvointia edistävä palveluidea. Opinnäytetyön yhtenä tavoitteena on mallintaa kotouttamistoimintaa ja vahvistaa sen asemaa Kainuussa. Kehittämistyön kautta opiskelijat ovat tukemassa kiintiöpakolaislasten osallisuutta alkuvaiheen kotoutumisessa varhaiskasvatuksen toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen.

Yhteisöllisyyttä toimijoiden välisenä yhteistyönä

Korkeakoulujen ja työelämän välinen yhteistyö mahdollistaa uusien työelämälähtöisten toimintamallien kehittämisen sekä antaa kaikille osapuolille uusia näkökulmia ja välineitä työn kehittämiseen. Opiskelijoiden toteuttama kotouttamistyö pakolaisperheiden parissa auttaa perheitä suomalaiseen väestöön ja kulttuuriin tutustumisessa. Vastaavasti opiskelijat saavat

projektia toteuttaessaan käyttää asiakastyön menetelmiä aidossa oppimis-ympäristössä sekä ainutlaatuisen kokemuksen osallistua perheiden kotouttamisprosessiin. Eri opintojaksoilla ja opinnäytetyöprosessissa annetaan mahdollisuus viedä omia kehittämissideoita eteenpäin yhteistyössä työelämän kanssa, minkä kautta opiskelijoiden ammatillinen osaaminen vahvistuu. Työelämän yhteistyötaho saa puolestaan arvokasta käytännön apua ja innovatiivisia kehittämisajatuksia aikana, jolloin globaalit muutokset haastavat yhteiskuntaamme.

Yhteisöllisyys on yksi sosiaalityön tavoite, joka vahvistaa asiakkaiden kätkeyttä ja käyttämättömiä voimavaroja, jotka kantavat arjessa eteenpäin. Yhteisöllisyyden avulla selvitetään arjen haasteista ja luodaan mahdollisuus saavuttaa jotakin uutta. Yhteisöllisyyden syntyminen edellyttää yhteisön jäsenten keskinäistä luottamusta, avointa kommunikaatiota, vuorovaikutusta ja osallistumista. Yksilön täytyy voida tuntea itsensä hyväksytyksi ja arvokkaaksi omana itsenään kuuluakseen yhteisöön. (Ks. Talentia 2014; Edu.fi – opettajan verkkopalvelu 2013.) Pakolaisperheiden kotouttamistyössä on pyritty saavuttamaan edellä kuvattua sosiaalityön tavoitetta yhteistyön lisäämisen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen kautta.

LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu (2016). Kehitetään yhdessä työelämää ja osaamista. Saatavilla 25.2.2016 <http://www.diak.fi/tyoelama/OSKE/Sivut/default.aspx>
- Edu.fi – opettajan verkkopalvelu (2013). Yhteisöllisyys. Saatavilla 20.9.2016 http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/osallisuus_ja_oppilaskuntatoiminta/yleissivistava_koulutus/teemat/osallisuus_ja_oppilaskuntatoiminta/osallisuus/yhteisollisyys
- Grahn-Laasonen, S. (2015). Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen avoin kirje yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen johdolle. Saatavilla 13.1.2016 <http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2015/10/avoinkirje.html>
- Komulainen, A., Lanki, S. & Neitola, E. (2013). Kainuun kuntien yhteinen kotouttamisohjelma 2014–2017. Saatavilla 5.6.2016 http://www.kotouttaminen.fi/files/41543/Kainuun_kuntien_kotouttamisohjelma_2014-2017.pdf
- Papunet (2015). Kuvatyökalu. Saatavilla 17.3.2016 <http://papunet.net/materiaalia/kuvaty%C3%B6kalu>
- Talentia (2014). Sosiaalityön maailmanlaajuinen määritelmä. Saatavilla 23.9.2016 http://www.talentia.fi/tyoelama/sosiaalialan_työ/työn_maaritelmat/sosiaalityön_kv-maaritelma
- Tanskanen, S. (2015). Toiminnallisuus ryhmämuotoisessa asiakastyössä. Teoksessa P. Näkki & T. Sayed (toim.), *Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla* (s. 106–112). Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Tuikka, I. (2013). *Musiikki apuna suomi toisena kielenä -opetuksessa*. (Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma). Saatavilla https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/58262/Tuikka_Inkeri.pdf?sequence=1

Tarja Tuovinen-Kakko & Kaisa Taskinen

SOSIONOMI- JA SOSIONOMI-DIAKONIOPISELIJAT YHTEISÖLLISESSÄ TYÖSSÄ OULUN ALA-JA YLÄKOULUILLA

Johdanto

Opiskeluhoolto velvoittaa uudistamaan koulun toimintakulttuuria monitoimijuuteen. Monitoimijuus on pääomaa, joka tuo kouluille uusia mahdollisuuksia ja muutospaineita (Valanne 2014, 20). Yksin tekemisen kulttuurista siirrytään yhdessä tekemiseen kulttuuriin. Ammattikorkeakoulutukselta edellytetään työelämälähtöisyyttä ja aluekehitystä tukevaa toimintaa. (L 351/2003, 4. §; L 932/2014, 4. §.) Ammattikorkeakoululain mukaista toimintaa on lisätty Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) opetussuunnitelmissa ja niiden lukukausikohtaisissa toteutuksissa. Uusia suunnitelmia työelämälähtöisyyden ja aluekehitystyön vahvistamiseksi opetuksen yhteydessä tehdään kaiken aikaa. (Tuovinen-Kakko 2016, 39)

Opiskeluhouollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää ennalta ehkäisevää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhoolto on sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annettussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto. Opiskeluhoollon palveluita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhoolto toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. (L 1287/2013.)

Oppilas- ja opiskeluhooltolaki ja sen tuomat velvoitteet kunnille ja kouluille liittyvät myös kouluilla tehtävän sosiaalityön kehittämiseen. Koulun

sosiaalityön tarkoituksena on tehdä työtä lasten ja nuorten sosiaalisten vaikeuksien poistamiseksi ja ehkäisemiseksi. Opiskeluhoitoa säätelee vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, jossa määritellään myös kuraattorin työn sisältöä. (L 1287/2013.) Kuraattori on koulun sosiaalityöntekijä, ja sosionomit ovat kelpoisia koulukuraattorin tehtäviin uuden lain myötä.

Oulun kaupunki käynnisti hankkeen vuonna 2013 oppilashyvinvoinnin kehittämiseen ja palkkasi koulumentoreita tukemaan lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia yhteistyössä muiden koulun toimijoiden kanssa. (Oulun kaupunki i.a.) Koulumentori on korkeakoulututkinnon suorittanut sosiaali-, kasvatus- ja nuorisoalan ammattilainen. Koulutusvaatimuksena ovat sosionomi ja yhteisöpedagogi. Hanke on päättymässä vuoden 2016 loppuun mennessä, mutta toiminnan jatkamista kevääseen 2017 suunnitellaan. Lisäksi Mannerheimin Lastensuojeluliitto palkkasi Oulussa koulukoppariksi sosionomin, joka tekee vastaavia tehtäviä kouluilla.

Diak tarttui koulun tarjoamaan yhteistyö mahdollisuuteen sosionomi ja sosionomi diakonien koulutuksessa. Vuonna 2013 sosionomi ja sosionomi-diakoniopiskelijat lähtivät opiskelemaan käytännössä kouluilla tehtävää yhteisöllistä työtä ja heidän ohjaajina toimivat koulumentorit samana vuonna, kun koulumentoritoiminta käynnistyi Oulussa. Alakouluilla työ tapahtui lasten ja heidän vanhempiansa kanssa ja yläkouluilla nuorten ja tarvittaessa heidän vanhempiansa ja muun tukiverkoston kanssa.

Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö

PISA-tulostemme ollessa korkeita suomalainen koulujärjestelmä sai kritiikkiä kilpailuasetelmista ja yksilösuorittamisen korostamisesta yhteisöllisyyden kustannuksella. Kouluviihtyvyydeltään suomalaiset lapset, erityisesti pojat, löytyivät viimeisimmiltä sijoilta kansainvälisissä vertailuissa. Oppilaamme ovat kognitiivisesti huippuja, mutta viimeisillä sijoilla sosioemotionaaliselta hyvinvoinniltaan yksinäisiä, syrjittyjä, kiusattuja ja koulupäiviin tyytymättömiä näiden mittareiden perusteella. Uusi elokuussa 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki linjaa koulun roolia oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa tiukemmin. Lain tarkoituksena on toisen pykälän mukaan edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. (Junntila 2015, 23–26.) Opiskeluhoollollista yhteistyötä kouluterveydenhoitajan, koulukuraattorin ja koulupsykologin kanssa tekevät opettajat, ohjaajat sekä reh-

tori sekä muu henkilökunta. Opiskeluhoitoa toteutetaan kouluissa yhteisöllisenä sekä yksilökohtaisena toimintana. Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan koulun toimintakulttuuria, jolla koulussa edistetään oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhoitoa toteuttavat kaikki opiskeluhoollon toimijat. Tavoitteena on lisäksi edistää kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Oulun kouluissa yhteisöllinen opiskeluhoito sisältää mm. kiusaamisen vastaisen toiminnan organisoinnin sekä seurannan. Opiskeluhoollon lisäresurssina Oulun kouluissa toimivat koulumentori ja koulukoppari. (Oulun kaupunki i.a.)

Yksilökohtaisella opiskeluhoollolla tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle annettavia kouluterveydenhuollon, psykologin ja kuraattorin palveluja sekä monialaista yksilökohtaista opiskeluhoitoa. Kun oppilaalla ilmenee opiskeluhoollollisen tuen tarvetta, ollaan yleensä välittömästi yhteydessä huoltajaan ja kutsutaan koolle monialainen asiantuntijaryhmä, joka määrittelee oppilaalle tarjottavat opiskeluhoitopalvelut. Palveluihin voi liittyä myös koulun ulkopuolisia terapiapalveluja ja muuta asiantuntemusta. Palvelut suunnitellaan ja niitä toteutetaan pääasiassa huoltajan kanssa yhteistyössä. Oppilaalla on oikeus saada opiskeluhoollon palveluja huoltajan estämättä. (Oulun kaupunki i.a.) Oppilashuollon yhteisöllisyys ja monitoimijuus ovat tärkeitä kehitettäessä toimintamuotoja ennaltaehkäiseviksi. Monitoimijuus on kaikkien osapuolten, lasten, vanhempien ja asiantuntijoiden, osallisuutta ja toimijuutta. Kokemusasiantuntijuus on tärkeää asiantuntijoiden rinnalla. (Turunen & Laitinen 2014, 35.)

Opiskelijat ennaltaehkäisevässä työssä kouluilla

Oulun kaupunki on palkannut kuudelle eri koululle vuonna 2016 koulumentoreita edistämään koulutuksellista tasa-arvoa. Koulumentoreiden työtehtäviin kuuluu tukea oppilaita ja heidän perheitään koulunkäyntiin, oppimiseen ja kasvuun liittyvissä asioissa. Nuorella voi murrosiässä olla jakso, jolloin koulunkäynti ei kiinnosta. Koulumentori voi olla vanhempien ja opettajien lisäksi henkilö, joka tukee lasta tai nuorta yhteisesti sovitulla tavalla. Koulumentori ohjaa myös ryhmiä, jotka liittyvät luokkahengen kehittämiseen, sekä ohjaa ja organisoii erilaisia pienryhmiä ja kerhoja kohdennetusti tai kohdentamatta erilaisilla teemoilla: 1) Läksytsemppi auttaa läksyjen tekemisessä, 2) Voimaneidot tukevat tyttöjen itsetuntoa ja 3) Fren-diryhmä auttaa ystävän löytymisessä. Lapsille ja nuorille ryhmätoiminta on

aina vapaaehtoista. Opettaja tai vanhemmat voivat suositella ryhmää koululaiselle. (Oulun kaupunki i.a.)

Diakin sosionomi- ja sosionomi-diakoniopiskelijat ovat osallistuneet koulumentorien ohjauksessa kouluilla tehtävään työhön. Tämä työ sisällytettiin Työyhteisöt ja kehittäminen -opintokokonaisuuteen (TYK) syksyllä 2013 ja 2014 sekä Perhe ja lastensuojelu (PER) -opintokokonaisuuteen syksyllä 2015. Lisäksi koulumentorit ovat ottaneet opiskelijoita harjoitteluun näiden viimeisen kolmen vuoden aikana, ja yksi opinnäytetyö on valmistumassa toiminnasta keväällä 2017.

Opiskelijoiden tekemä työ kouluilla on ollut työtä koululaisten, opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa kanssa tehtävää yhteisöllisyyttä lisäävää työtä monin eri tavoin. Koulumentoritoiminnassa opiskelijat ovat olleet esimerkiksi 4. Rajakylän kesäpäivillä järjestämässä ohjattua toimintaa lapsille. Toiminta oli tarkoitettu 1.–4.-luokkalaisille lapsille, ja kesäpäivät olivat lapsille ilmaista toimintaa yhden viikon ajan. Kesäpäivillä laitettiin yhdessä ruokaa, retkeiltiin, ulkoiltiin, askarreltiin ja leikittiin. Lapsia päiville osallistui 36, ja he toimivat kesäpäivillä neljässä ryhmässä. Opiskelijoilla mentoritoiminnan järjestämät kesäpäivät liittyivät Työyhteisöt ja kehittäminen -opintokokonaisuuden toiminnalliseen osaan. Kesäpäivät olivat ensimmäinen toimintamuoto, jonka koulumentorit järjestivät sen suuren tarpeen vuoksi heti koulun päättyttyä. Monet alakouluikäiset lapset ovat kesäloman alettua yksin kotona, kun koulu on päättynyt, eikä perheillä ole taloudellisesti mahdollista ilmoittaa lapsia maksullisille leireille.

Opiskelijat ovat olleet mukana ohjaamassa ja suunnittelemassa ryhmätoimintaa kouluilla. He esimerkiksi suunnittelivat kohdennetusti tytöille tarkoitettua Voimaneidot-ryhmän, joka kokoontui syys- ja kevätlukukauden aikana säännöllisesti ohjaajiensa johdolla. Kuusi yläkouluikäistä tyttöä valikoitui ryhmään koulumentoreiden rohkaisemina ja oman kiinnostuksensa mukaan. Sosionomiopiskelijat lähtivät suunnittelemaan ja toteuttamaan yhden ryhmäkerran voimauttavan valokuvauksen menetelmällä, johon yksi opiskelijoista oli saanut koulutuksen. Tällä opiskelijat halusivat herättää pohdintaa ja ajatuksia itsetunnosta, itsenä näkemisestä sekä siitä, millainen jokainen tyttö haluaisi olla muiden silmissä, eli miten hän toivoisi, että hänet nähtäisiin. Tyttöryhmä oli innostunut aiheesta ja kuvaamisesta, ja ryhmän vakituiset ohjaajat toivoivat myös voivansa käyttää voimauttavaa valokuvausta omissa työssään ryhmien ohjaamisessa.

Opiskelijan kokemuksia ala- ja yläkouluilla tehtävästä työstä

Olin keväällä 2016 työharjoittelussa koulumentorin ohjauksessa. Työharjoittelu kuului opetussuunnitelman 2015 mukaiseen sosiaali-ohjauksen perusharjoitteluun (HAR1), joka oli laajuudeltaan 18 op. Työharjoittelu kesti 11 viikkoa. Alun perin olisin halunnut työharjoitteluun koulukuraattorin ohjaukseen. Onnekseni Oulun kaupungin alueella toimii hanke, johon kuuluu yhteensä kuusi koulumentoria, ja pääsin yhden koulumentorin ohjaukseen.

Koulumentoritoiminta on matalan kynnyksen palvelua, jolla pyritään edistämään oppilaiden hyvinvointia sekä koulunkäyntiä. Koulumentori on läsnä koulun arjessa. Koululla, jossa työharjoittelun suoritin, on noin 400 oppilasta ja 30 opettajaa. Koulussa on sekä ala- että yläluokat ja esikoulu. Koulumentoritoiminta on toiminut koululla syksystä 2013 lähtien, ja työ painottuu ennaltaehkäisevään työhön ja varhaiseen puuttumiseen.

Olin käynyt jo ennen työharjoittelua kyseisellä koululla OSKE-työpajoihin (osallistava ja tutkiva kehittäminen) liittyen avustamassa koulumentoria, ja siksi tiesin paikasta ja halusin sinne. Aiempi työkokemukseni on vanhustyöstä ja neuvolan perhetyöntekijän tehtävistä, joten koulumaailma oli minulle täysin uusi työympäristö. Ennen harjoittelua en tiennyt koulumentorin työnkuvasta, joten lähdin uuteen ympäristöön innostuneesti oppimaan uutta.

Koulumentorin työharjoittelu vastasi todella hyvin tavoitteisiini. Työkokemukseni vuoksi olin jo tottunut kohtaamaan ihmisiä työssäni, ja se helpotti sopeutumista. Myös kolmen lapsen äitinä lasten kanssa toimiminen oli luontevaa. Ajoittain äitiys asetti kuitenkin myös haasteita, kun pohdin koululaisten kohtaamisia omien lasteni ja omien kasvatusmetodieni kautta. Haasteet kuitenkin lievenivät sitä mukaa, kun harjoittelu eteni ja sain lisää ammatillisuutta toimintaani. Myös omat nuoruuden ajan haasteet ja ongelmat nousivat pintaan työharjoittelun aikana, ja niitä kävimme läpi ohjaajani kanssa. Oli tärkeää osata ottaa koululaiset huomioon yksilöinä, vertaamatta heitä omakohtaisiin kokemuksiini. Minulla oli onni saada keskustella ohjaajani kanssa kaikista asioista. Kasvoin tämän työharjoittelun aikana hurjasti ammatillisesti mutta myös henkisesti.

Harjoittelun alussa olin hieman epävarma itsestäni ja omista kyvyistäni toimia koulumentoriopiskelijana. Eryityisesti toimintaan liittyvän ryhmän ohjaukset koin haasteellisiksi. Tiedostin tämän haasteen ja siksi asetimme tavoitteeksi ryhmien ohjaamisen ja itseluottamukseni vahvistamisen. Alkuun minua jännitti ryhmissä todella paljon; seurasin sivusta, ja otin op-

pia ohjaajaltani. Vähitellen osallistuin toimintaan enemmän ja enemmän. Oli hienoa, kun ryhmiin osallistuvat lapset olivat aina avoimia ja suvaitsevia. He ottivat uuden opiskelijan mukaan avosylin, mikä helpotti huomattavasti työhön tarttumista. Harjoittelun aikana ohjasimme useita erilaisia ryhmiä, jotka kokoontuivat 1–2 kertaa viikossa ja yleensä useamman viikon ajan. Alkuun suunnittelimme ohjaajani kanssa ryhmien ohjelmat yhdessä, koska minun oli vaikea hahmottaa aikatauluja ja sitä, kuinka kauan mikäkin ohjelma tai tekeminen kestää.

Koululaiset alkoivat tulla tutuiksi, ja pian huomasin toimivani täysin luontevasti ohjaajana. Harjoittelun lopulla ohjasin ryhmiä jo yksin, ja suunnittelustakin sain vastata ihan yksin. Limingan osallistui hyvin erilaisia lapsia ja heille täytyi tarkoin miettiä, mikä ohjelma sopii kenellekin. Toiset halusivat askarrella, pelata tai leikkiä, kun taas joillekin saattoi olla vaikeaa tehdä yhteistyötä tai vaikka koskea toista oppilasta. Oli ihanaa tavata ne kaikki lapset ja oppia tuntemaan heidät niin, että osasin suunnitella heille toimintaa, josta he pitivät ja samalla myös hyötyivät.

Ohjaajani kuului myös kiusaamisen vastaiseen toimenpideohjelmaan, KiVa-tiimiin. Hän kuului aikuisiin, jotka koululla puuttuivat kiusaamistilanteisiin, jos niitä ilmaantui. Työharjoitteluni aikana tuli esille muutamia tapauksia, joiden hoitamisessa olin mukana. Sain olla ohjaajani parina haastatteluissa. Pidimme myös muutamille luokille KiVa-koulu aiheisia opitunteja, joilla puhuimme koulukiusaamisesta. Oli hienoa, kun minuun luotettiin näinkin vakavissa asioissa ja minut otettiin mukaan lähes kaikkiin tilanteisiin kouluilla.

Ohjaajani teki osan työharjoitteluni ajasta lyhennettyä työaika, minkä vuoksi minun piti tulla toimeen myös itsekseni. Ajatus epäilytti aluksi mutta turhaan. Myöhemmin sain huomata, kuinka itseluottamukseni kasvoi ja opin omasta tavastani toimia ammattilaisena, kun jouduinkin toimimaan yksin ja täysin omalla tavallani. Sanotaan, että sosionomina työskennellään omalla persoonallisella työtoteella, ja sainkin oppia omaa tapaani työskennellä tässä tilanteessa. Oli hienoa toimia yhdessä ohjaajani kanssa, kun sain häneltä paljon hyviä neuvoja. Toisaalta oli hyödyllistä toimia välillä myös ihan yksin ja löytää omat tavat toimia ja työskennellä. Vaikka ohjaajani ei ollut koululla aina paikalla, sain silti vahvaa tukea koulun muilta työntekijöiltä. Teimme paljon yhteistyötä koulunkäynninohjaajan kanssa, joka oli minulle lähes kuin toinen ohjaaja. Hän tuki ja ohjasi minua läpi koko harjoittelun, ja sain oppia häneltäkin paljon.

Ohjaajani lyhennetyin työajan vuoksi mietimme minulle tehtäviä, joita voisien ryhmien ohjauksien lisäksi tehdä. Olimme tehneet yhdessä aikaisemmin sosiogrammin yhdelle luokalle, ja se oli todella mielenkiintoinen.

Sosiogrammi on sosiaalisten suhteiden kaavio, jossa selvitetään ryhmien (tässä tapauksessa luokkien) sisäisiä suhteita, selvitetään mahdollisesti syrjäytyneitä tai kiusattuja ja löydetään ryhmien vahvimmat persoonat. Se on hyvä työväline opettajille selvittämään, mitä omassa luokassa tapahtuu. Neljän kysymyksen vastausten perusteella piirretään kaavio, josta näkee selkeästi ryhmän tilanteen. Oman kiinnostukseni perusteella tarjouduin tekemään koulun opettajille ja heidän luokkiinsa sosiogrammin, jos he sitä halusivat. Lähes puolet opettajista sen halusikin. Niinpä kävin luokissa tekemässä kyselyjä ja piirtelin kaavioita usein, kun ohjaajani ei ollut paikalla. Tämä projekti oli mielenkiintoinen, ja sain siitä opettajiltakin vain positiivista palautetta. Sain myös lisää itseluottamusta, että voin ja pystyn toimimaan kaikenikäisten luokkien kanssa. Kerran eräs opettaja pyysi minua aloittamaan luokkansa tunnin sosiogrammin tiimoilta, kun hän ei heti tunnin alkuun ehtinyt paikalle. Vasta tilanteen jälkeen huomasin toimineeni luontevasti, ilman jännittämistä, vaikka olin ollut elämäni ensimmäistä kertaa vastuussa koko yläkoulun luokasta. Se oli yksi hienoimmista onnistumisista harjoitteluni aikana, ja se osoitti myös sitä luottamusta, jota opettajilta sain.

Teimme paljon yhteistyötä paikallisen nuorisotoimen kanssa, jonka työntekijöiden kanssa pidimme luokille erilaisia ryhmäytymistunteja ja ajanvietettä koululaisille. Muun muassa yksi disko osui harjoitteluni ajanjaksolle. Myös he opastivat minua harjoitteluni aikana ja kohtelivat minua myönteisesti.

Olen kaikin puolin tyytyväinen kokemukseeni koulumentoriharjoittelusta. Sain aivan valtavan paljon uutta oppia ja itseluottamusta, sekä rohkeutta toimia omana itsenäni. Ainoa, mikä hieman jäi hieman harmittamaan, oli vähäinen yhteistyö yläkoululaisten kanssa. Seuraavassa työharjoittelussa olisikin hyvä suuntautua nuoriin, jotta saisin lisää kokemusta toimimisesta heidän kanssaan. Onni oli myös siinä, että kykenimme ohjaajani kanssa tekemään luottamuksellista ja tavoitteellista yhteistyötä. Harjoittelu olisi varmasti ollut vaikeampi, jos ohjaaja ei olisi luottanut minuun tai jos emme olisi tulleet niin hyvin toimeen keskenämme. Myös koko työyhteisö otti minut hienosti osaksi porukkaa, että oli haikeaa lähteä sieltä pois. Minulla ei jäänyt harjoittelusta mitään kielteistä sanottavaa, koska kaikki onnistui mainiosti ja työ oli sellaista, jota voisin hyvinkin kuvitella tekeväni tulevaisuudessa. On harmi, että kyseinen hanke on päättymässä ja koulumentoreiden toiminta loppuu. Tämä oli hyvä työharjoittelupaikka, jos haaveena on työskennellä kouluikäisten kanssa. Sain nähdä ja kokea paljon erilaisia ihmisiä ja tapauksia, että näistä opeista on varmasti hyötyä tulevaisuudessa.

Pohdinta

Yhteistyö työelämän kanssa opettaa monia asioita niin opiskelijalle, opettajalle, työelämälle kuin asiakkaille. Opiskelijat oppivat hanketyötä ja hanketyön sisällä olevaa kehittämistyötä sekä kehittämistyön tuloksena syntynyttä toimintaa ja sen merkitystä lapsille ja lasten vanhemmille. Opiskelijat saivat valmiuksia toimia yhteistyössä koulun eri toimijoiden, lasten ja lasten perheiden kanssa. Kesäpäivät antoivat valmiuksia kehittää ryhmän ohjaamisen taitoja, yhteistyötaitoja ja toimimista 1.–4.-luokkalaisten lasten kanssa. Opiskelijat oppivat ryhmäkerran suunnittelua huomioiden osallistujien iän ja tilanteen, vastuunkantoa ryhmätoiminnan ohjaamisesta sekä toiminnan arviointia.

Itseluottamus on kasvanut, sosiaalialan ammatillisuus on vahvistunut, menetelmäosaaminen on lisääntynyt, ja rohkeus oman persoonan käyttämisessä työssä on lisääntynyt. Opetushenkilökunnan lisäksi lapset ja nuoret ovat saaneet kouluun uusia aikuisia, jotka ovat lisänneet yhteisöllisyyttä kouluissa. Opiskelijat ovat tuoneet uusia ideoita ryhmätoimintaan, luoneet turvaa oppilaille sekä lisänneet koululaisten tietoisuutta erilaisista sosiaalisen kanssakäymisen taidoista ja muodoista. Opettajat ovat saaneet luokkaan useammin alustajia erilaisista teemoista, esimerkiksi ryhmähengestä ja nollatoleranssista kiusaamisessa.

Vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki linjaa voimakkaammin koulun roolia oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa, huomioimisessa ja varhaisessa puuttumisessa. Yhteistyössä koulun eri toimijat, oppijat, vanhemmat, lastensuojelu, järjestöt ja seurakunta voivat halutesaan tehdä paljon lasten ja nuorten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin lisäämiseksi kouluissa. Sosionomi- ja sosionomi-diakoniopiskelijat voivat myös omalta osaltaan olla lisäämässä hyvinvointia kouluissa esimerkiksi järjestämällä hyvinvointia lisääviä yhteisöllisiä tapahtumia, ohjaamalla ryhmiä, joita koululaiset ovat toivoneet, ja puuttumalla kiusaamiseen. Tulevina sosiaalialan ammattilaisina ja diakoneina koulun kanssa tehtävä yhteistyö tulee tutuksi ja luontevaksi osaksi omaa työtä, kun yhteistyö on käynnistynyt jo opiskeluaikana.

Yhteistyön jatkuminen Diakin ja koulujen välillä on tärkeää. Näillä näkymin koulumentoritoiminta jatkuu kevätlukukauden 2017 loppuun saakka, ja haasteena on, miten jatkossa järjestämme opiskelijoiden perehdyttämisen ja ohjaamisen kouluilla.

LÄHTEET

- Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. (2015). *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- L351/2003. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>
- L 417/2007. Lastensuojelulaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070417>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- L 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Oulun kaupunki (i.a.) Saatavilla 22.4.2016 <https://www.oulu.fi>
- Sipilä-Lähdekorpi, P. (2004). *Hirveesti tekijänsä näköistä. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla*. Helsinki: Finn Lectura.
- Tuovinen-Kakko, T. (2016). Mielenterveyskuntoutujien hyvinvoinnin tukeminen. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa* (s. 39–52). (Diak Työelämä 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-263-9>
- Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. Monitoimisuusmalli – Kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimisuuden avulla* (s. 35–48). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>
- Valanne, E. (2014). Kouluyhteistyön verkkokudonta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimisuuden avulla* (s. 11–22). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2>
- Wallin, A. (2011). *Sosiaalityö kouluissa. Avaimia hyvinvointiin*. Helsinki: Tietosanoma.

KIRJOITTAJAT

Aho Sari, sosionomiopiskelija
Alasalmi Tuija, asiantuntija, monimuotopedagogiikka, FM
Alavaikko Mika, lehtori, kehittämisryhmävastaava, VTM
Armanto Annukka, lehtori, kehittämisryhmävastaava, TtM
Blomster Maija-Liisa, opinto-ohjaaja, THM, HTM
Gothóni Raili, TKI-yliopettaja, TT, työnohjaaja, dosentti
Ervelius Tiina, lehtori, TtM, projektipäällikkö, opinto-ohjaajaopiskelija
Eskelinen Erja, lehtori, THM
Kalm-Akubardia Maija, alumnitoiminnan koordinaattori, asiantuntija
(projektit), FM
Karjalainen Anna Liisa, lehtori, FT
Katisko Marja, tutkija, VTT
Kolkka Marjo, TKI-yliopettaja, FT, YTM
Koistinen Paula, pedagoginen yliopettaja, KT, TtM
Korhonen Maria, sosionomiopiskelija
Lindholm Marja, lehtori, THM, työnohjaaja
Lyhty Tuomo, lehtori, työnohjaaja, YTM
Moilanen Hanna, sosionomiopiskelija
Niittyinperä Ulla, lehtori, FM, viittomakielentulkki (AMK)
Noppi Eija, lehtori, TtM
Nylund Marianne, lehtori, VTT
Nyyssönen Maija-Leena, lehtori, opinto-ohjaaja, THM
Näkki Pirjo, yliopettaja, VTL, sosiaalityöntekijä, psykoterapeutti
Pekonen Elina, lehtori, YTM
Perttula Hely, lehtori, viittomakielentulkki (YAMK)
Pesonen Aino-Elina, lehtori, PsL, FM
Piiroinen Hannu, lehtori, YTT
Päällysaho Katja, lehtori, VTM
Riihimäki Titta, lehtori, TtT
Roslöf Raija, lehtori, kehittämisryhmän vastaava, FM,
viittomakielentulkki (AMK)
Salo Tuire, lehtori, FM
Sukula-Ruusunen Kirsi, lehtori, HL
Taskinen Kaisa, lähihoitaja, sosionomi-diakoniopiskelija
Tilli Jaana, lehtori, TtM, jatko-opiskelija
Toivanen Juhani, lehtori, FT, dosentti
Tuominen Riikka, lehtori, TtM

Tuovinen-Kakko Tarja, lehtori, YTL
Utriainen Seija, lehtori, YTM, diakoni
Valtonen Minna, yliopettaja, TT
Vanhala Sanna, sosionomiopiskelija
Vilminko Sari, projektipäällikkö, FM
Ylönen Merja, aluekoordinaattori, KT

SARJOJEN KRITEERIT

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

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

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

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

DIAK OPETUS

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

Diak Opetus 1: Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen ja Marjo Kolkka (toim.) 2015. DIAKpeda asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta

Diak Opetus 2: Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka, Päivi Vuokila-Oikkonen, Anna-Liisa Karjalainen (toim.) 2016. Tutkivan ja kehittävän osaamisen opas.