



KEHITTÄMINEN KIRITTÄÄ OPETUSTA

Esimerkkejä hyvinvoinnin koulutusalan
pedagogisesta kehittämisestä

Katri Ryttyläinen-Korhonen (toim.)



Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu

Katri Ryttyläinen-Korhonen (toim.)

KEHITTÄMINEN KIRITTÄÄ OPETUSTA

**ESIMERKKEJÄ HYVINVOINNIN KOULUTUSALAN
PEDAGOGISESTA KEHITTÄMISESTÄ**

XAMK KEHITTÄÄ 27

**KAAKKOIS-SUOMEN AMMATTIKORKEAKOULU
MIKKELI 2017**

© Tekijät ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: iStock

Taitto- ja paino: Grano Oy

ISBN: 978-952-344-051-7 (PDF)

ISSN 2489-3102 (verkkójulkaisu)

julkaisut@xamk.fi

LUKIJALLE

Opetus- ja kulttuuriministeriön eri sidosryhmien kanssa yhteistyössä laaditun korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 mukaan Suomessa arvostetaan sivistystä, tiedettä ja osaamista. Suomalaiset korkeakoulut tuottavat maailman parasta oppimista ja opiskeluympäristöjä ja digitaalisuus sekä avoimuus uudistavat opetusta ja oppimista. Tämän kaiken onnistumiseen tarvitaan osaavia ja ammattitaitoaan jatkuvasti ylläpitäviä opettajia. Suomalaiset opettajia onkin sanottu osaamistyöntekijöiksi, joilla on kykyä ja tahtoa lisätä organisaationsa arvoa kehittämällä osaamistaan.

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (Xamk) strategissa 2022–2030 linjataan, että Xamkista valmistuu alansa parhaita osaajia. Opetus on aidosti mahdollista myös kampusten ulkopuolella, ajasta ja paikasta riippumattomasti. Tätä korostaa myös Xamkin slogan ”kampuksena on koko maailma”. Strategiassa halutaan mahdollistaa opiskelijoille uusien tulevaisuuden ammattien löytäminen ja niihin valmentautuminen. Strategia haastaa opettajat rohkeasti kehittämään uudenlaista oppimista ja uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Xamkin menestymisen ehto ja edellytys on ammattitaitoinen henkilöstö.

Opettajan tehtävään kuuluu olennaisesti oman työn kehittäminen, koska opettaja on oman työnsä paras asiantuntija. Jatkuvasti muuttuvassa työympäristössä, oppimisen avoimuuden, verkko- ja simulaatio-opetuksen sekä sosiaalisen median mahdollisuuksien lisääntyessä opettajalta edellytetään yhä vahvemmin oman ammatillisen osaamisen kehittämistä ja tietotaidon ylläpitämistä. Mahdollisuus kehittyä ja kehittää omaa opetustaan on myös tärkeä työmotivaation ylläpitäjä. Opettajana kehittymistä voi edistää ja ohjata tarkastelemalla ja jakamalla muille omaa osaamistaan ja pedagogisia kokeilujaan, kuten tässä käsillä olevassa julkaisussa on tehty.

Ainoastaan opettaja itse pystyy vastaamaan osaamisensa kehittämisestä, mutta suuri vaikutus on myös opettajakollegoilla ja opiskelijoilla. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun hyvinvoinnin koulutusosalalla työskentelee noin 120 opettajaa ja asiantuntijaa. Alalla opiskelee yhteensä noin 3 500 opiskelijaa Mikkelin, Kotkan, Savonlinnan ja Kouvolan kampuksilla. Kyseessä on siis koulutusala, jossa on valtavasti osaamista ja kykyjä kehittää asiantuntijuuttaan yksin ja yhdessä kollegoiden sekä opiskelijoiden kanssa. Tasokas opetus ja mielekäs oppimiskokemus varmistavat ammattikorkeakoululle suotuisaa tulevaisuutta.

Tähän julkaisuun on koottu yhteisesti jaettavaksi käytännöllisiä esimerkkejä hyvinvoinnin koulutusalan opettajien oman työn kehittämistä, pedagogisesta osaamisesta ja vahvuuksista, erilaisista pedagogisista ratkaisuista sekä kokeiluista. Julkaisussa esitellyt kehittämistoimet ja ratkaisut käsittelevät muun muassa harjoittelun kehittämistä, oppimista TKI-hankkeessa, aivan uuden digitaalisen opetusmenetelmän kokeilua, opetussuunnitelman

laadintaa kansainvälisyyden näkökulmasta, tiimiopettajuutta sekä osaamisen arviointia eri menetelmin. Julkaisusta voi hyvin havaita, kuinka monella tapaa hyvinvoinnin koulutusalan opettajat kehittävät opetustaan ja kuinka monenlaista osaamista heillä on.

Tarkoituksena on, että ne innoittavat muitakin opettajia erilaisiin ja rohkeisiin pedagogisiin kokeiluihin oman osaamisen kehittämiseksi ja laajentamiseksi.

Katri Ryttyläinen-Korhonen, TtT, EMBA, koulutusalojohtaja

Mikkelissä 3.11.2017

KIRJOITTAJAT

JAANA DILLSTRÖM, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, kuntoutus- ja terveysalan yksikkö

SARI ENGELHARDT, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

PIRJO HARTIKAINEN, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, kuntoutus- ja terveysalan yksikkö

MERJA HAUTALAINEN, YM, koulutusjohtaja

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, sosiaalialan ja toimintakyvyn edistämisen yksikkö

MIIA HEIKKINEN, KT, koulutusvastaava

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, sosiaalialan ja toimintakyvyn edistämisen yksikkö

JUSSI HÄNNINEN, ammatillinen erityisopettaja, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

HAIJA KANKKUNEN, YAMK, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysalan yksikkö

MAIJA-SISKO KAUPPILA, KM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, matkailu- ravitsemis- ja nuorisoalan yksikkö

MARJA-LEENA KAURONEN, TtT, yliopettaja, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

KATJA KOMONEN, YTT, yliopettaja

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, matkailu- ravitsemis- ja nuorisoalan yksikkö

ANNE KYLMÄLÄ, VTM, lehtori, harjoittelukoordinaattori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

SUVI LAMBERG, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, kuntoutus- ja terveysalan yksikkö

TIINA LYBECK, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, kuntoutus- ja terveysalan yksikkö

ANU MUHONEN, YAMK, AmO, koulutuskoordinaattori

Itä-Savon sairaanhoitopiirin kuntayhtymä Sosteri

PEKKA PULKKINEN, TKI-asiantuntija, digitaalinen talous

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

ELINA PÄYKKÖNEN, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, kuntoutus- ja terveysalan yksikkö

KATRI RISSANEN, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

KATRI RYTTYLÄINEN-KORHONEN, TtT, koulutusalaohjaaja

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, hyvinvoinnin koulutusala

JUHANI SEPPÄLÄ, TtM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

JOHANNA SIPARI, TtM, terveyden edistämisen koordinaattori

Kotkan kaupunki, Terveystieteiden yksikkö

SATU SÄLLILÄ, THM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

HELENA TIMONEN, KT, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, matkailu- ravitsemis- ja nuorisosan yksikkö

LEENA UOSUKAINEN, THM, KT, yliopettaja (1.8.2017)

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, kuntoutus- ja terveysalan yksikkö

SARI VIRKKI, YAMK, KM, lehtori

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon ja terveysalan yksikkö

SISÄLTÖ

KOKEMUKSIA AMMATTIKORKEAKOULUPEDAGOGIIKASTA Leena Uosukainen.....	9
AMMATTIKORKEAKOULUN TKI-HANKE OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ Katja Komonen, Pekka Pulkkinen.....	17
KANSAINVÄLISYYS TERVEYDEN EDISTÄMISEN OPETUSSUUNNITELMIEN KEHITTÄMISESSÄ Marja-Leena Kauronen.....	26
FYSIOTERAPIAN OPISKELIJAT KEHITTIVÄT JUNIORIJÄÄKIEKKOILIJOIDEN TERVEYTTÄ EDISTÄVIÄ JA TUKEVIA MENETELMIÄ Suvi Lamberg, Elina Päykkönen.....	32
TERVEYDENEDISTÄMISTAPAHTUMAN TOTEUTTAMINEN KOTKAN TERVEYDENEDISTÄMISYKSIKÖN JA SAIRAANHOITAJAOPIKSELIJOIDEN YHTEISTYÖNÄ Sari Engelhardt, Johanna Sipari, Satu Sällilä.....	36
EI TERVEYTTÄ ILMAN SEKSUAALITERVEYTTÄ Haija Kankkunen, Tiina Lybeck	41
TIIMIOHJAUS – HELVETILLISTÄ YHDESSÄ RAADANTAA VAIKO LUOTTAMUKSELLISTA YHTEISOPETTAJUUTTA? Maija-Sisko Kauppila, Helena Timonen	48
OHJATTUUN HARJOITTELUUN LÄHTEVÄN TERVEYSALAN OPISKELIJAN PEREHTYMINEN ENNEN HARJOITTELUA Anne Kymälä.....	56
MONIAMMATILLISUUDEN KEHITTÄMINEN KUNTOUTUS- JA TERVEYSALAN OPISKELIJOIDEN MODUULIHARJOITTELUSSA Jaana Dillström, Pirjo Hartikainen, Anu Muhonen	64
DIALOGITENTTI AMMATILLISEN KASVUN VÄLINEENÄ – OSAAMISPERUSTAISTA ARVIOINTIA Katri Rissanen, Sari Virkki.....	69

KESTÄVÄÄ HYVINVOINTIA JA VOIMAANTUNUTTA VENÄJÄ-OSAAMISTA STREAMALAATIOPEDAGOGIIKALLA Jussi Hänninen.....	74
PERINTEISESTÄ SOSIAALI- JA TERVEYSALAN HARJOITUSJAKSOJEN ARVIOINNISTA KOHTI DIGITAALISTA OPPIMISEN JA OSAAMISEN ARVIOINTIA Juhani Seppälä	85
PORTFOLIOLLA ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN JA OSAAMINEN NÄKYVÄKSI Merja Hautalainen, Miia Heikkinen.....	93

KOKEMUKSIA AMMATTIKORKEA-KOULUPEDAGOGIIKASTA

Leena Uosukainen

Tässä artikkelissa käsitellään joitakin nykyisin esillä olleita oppimiseen liittyviä teorioita ja pedagogisia menetelmiä sekä niiden soveltamista erityisesti ammattikorkeakoulun sairaanhoitaja ja YAMK-koulutuksessa. Lisäksi tarkastellaan oppimista mielekkyyden ja motivaation käsitteiden avulla ja pohditaan oppimisympäristöjen kehitystrendejä. Artikkelissa on esillä myös omia onnistumisen kokemuksia.

MIELEKÄS OPPIMINEN JA MOTIVAATIO

Opettajan turhautuminen perusopinnoissa liittyy usein siihen, että opiskelijat eivät tunnu olevan motivoituneita oppimaan sellaisia asioita, jotka eivät suoraan liity opiskelijan mielessä syntyneeseen kuvitelmaan ammattiosaamisesta. Tämä onkin yksi avainkohta motivoitumiseen. Opetussuunnitelman esillä pitäminen läpi opintojen ja eri opintojaksojen sisältöjen kutominen omaan ammatilliseen kasvuun ja niiden pohtiminen ammatin kannalta on hyödyllistä, ja se kasvattaa sitä orientaatioperustaa, jota tarvitaan käytännön työssä. Tällaiseen yhdessä pohtimiseen tulisi vain olla enemmän aikaa ja mahdollistaa se esimerkiksi Ammatillisen kasvun opintojakson tunneilla ja käyttämällä pohdintatehtäviä. Ammatillisen kasvun portfolio on keino koota yhteen opintojen osat ja muodostaa niistä kokonaisuus.

Yksilöllisen kognitiivisen rakenteen syntyminen on tavoite, jonka rakentuminen tietojen ja taitoperustan eri osien ymmärtämisellä synnyttää pohjan asiantuntijuuden kasvulle. Mielekästä oppimista tukee opettajan toiminta ja vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan kanssa. Opettajan rooliin kuuluu tukea opiskelumotivaatiota ja opiskelutaitoja. Yhteisöllinen oppiminen on myös motivaatiota lisäävä tekijä samoin kuin hyvä oppimisilmapiiri ja ryhmän hyvä yhteishenki. (Collin s.a.)

Yksi perusasia on selkeiden oppimistavoitteiden muotoilu, jota voi käyttää myös yksittäisten asiakokonaisuuksien oppimisessa. Tavoitteethan määritellään myös opintojaksokuvauksissa ja niitä voi vielä konkretisoida tunneilla. Xamkissa käytössä oleva Moodle-verkko-oppimisalusta on erinomainen apu pilkkoa opittavat asiakokonaisuudet omiin kokonaisuuksiinsa ja konkretisoida tavoitteet jokaiseen kohtaan. Opintojaksoissa on hyvä myös olla mahdollisuus määritellä oma oppimistavoite yhteisten oppimistavoitteisen lisäksi. Tämä konkretisoituu hyvin harjoittelujaksoilla, koska käytössä olevassa lomakkeessa on kehoitus määritellä sekä

opetussuunnitelman että henkilökohtaiset tavoitteet harjoittelupaikan mahdollisuudet huomioiden. Oppimispäiväkirjan käyttäminen toimii monin eri tavoin oppimisen edistäjänä. Yksi keino on liittää sen tehtäviin oman oppimistavoitteen muotoilu ja arvioida oppimista tulevan ammatin kannalta. Oppimispäiväkirja kuvaa hyvin todellisen oppimisen.

Opiskelijan yksilöllinen tukeminen kaatuu usein resursseihin ja isoihin ryhmiin, jotka ovat olleet kasvussa viime aikoina. Olisi hyvä kuitenkin nähdä asia taloudellisestikin. Jokainen valmistuva opiskelija on myös rahoituksen yksi perusta.

Opettajalla on kokemusta ja asiantuntijuutta ohjata opiskelijaa oppimista tukeviin opiskelutekniikoihin. Yksi hyvä keino on tehdä käsitekarttoja muistiinpanoina tai oppimistehtävänä, jolloin tehdään yhteenveto jostakin opitusta asiakokonaisuudesta. Käsitekartta eroaa mind mapistä siinä, että käsitekartta kuvaa myös käsiteiden väliset suhteet ja auttaa näin muodostamaan orientaatioperustaa opiskeltavasta asiasta. Näiden kognitiivisten karttojen muodostuminen on tärkeää asiantuntijuuden kasvussa, kuten useat tutkimukset ovat osittaneet. Asiantuntijuuden kehittymiseen sisältyy myös itsesäätelytaitojen kehittyminen. Asiantuntijuustietoa voidaan kuvata praktisena, formaalina sekä reflektiivisenä ja metakognitiivisena tietona. Näiden kaikkien eri tiedontyyppien huomiointi koulutuksen aikana onkin tärkeää. (Collin s.a.)

Arviointi on tärkeä osa oppimisprosessia ja käytössä on monia mahdollisuuksia. Ulkoa oppiminen on joissakin tilanteissa tarpeellista, mutta ongelmanratkaisun ja päätöksentekotaitojen kehittäminen on keskeistä, ja sen tulisi näkyä myös arvioinnissa. Onnistuneet tentit ja tehtävät ja niistä saatu hyvä arvosana kannustavat myös oppimaan uusia asioita. Yhteiset arviointikriteerit sekä perus- että YAMK-opintoihin takaavat myös tasapuolista arviointia ja kriteerien konkretisointi opintojaksokohtaisesti esimerkiksi taulukoksi, jossa näkyvät myös tavoitteet ja tehtävät ja niissä vaadittava osaaminen eri tasoilla, tuo läpinäkyvyyttä arviointiin, mikä lisää opiskelun mielekkyyttä ja motivaatiota. Arvioinnissa voi olla erilaisia tapoja: yksilötentti, ryhmätentti, kotiessee, portfolio, tunneilla tapahtuva työskentely kuten ryhmätyöt ja seminaariesitelmät. Toimivin tapa oman kokemukseni mukaan on yhdistellä erilaisia tehtäviä tai tenttejä ja muodostaa niistä opintojakson arvosana. Osa tehtävistä kannattaa arvioida hyväksytty–hylätty-asteikolla.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat ovat yleensä hyvin motivoituneita. Kyse on aikuisista ja jo työssä olevista opiskelijoista, jotka ovat motivoituneita kehittämään osaamistaan. Näissä opinnoissa osataan myös hyödyntää monialaisuutta ja toisten osaamista – näin kaikenlainen ryhmässä työskentely niin verkossa kuin tunneilla koetaan rikastuttavana. Lähipäiviä on vähän ja niihin tullaan mielellään ”voimaantumaa” kuten usein kuulee opiskelijoiden sanovan.

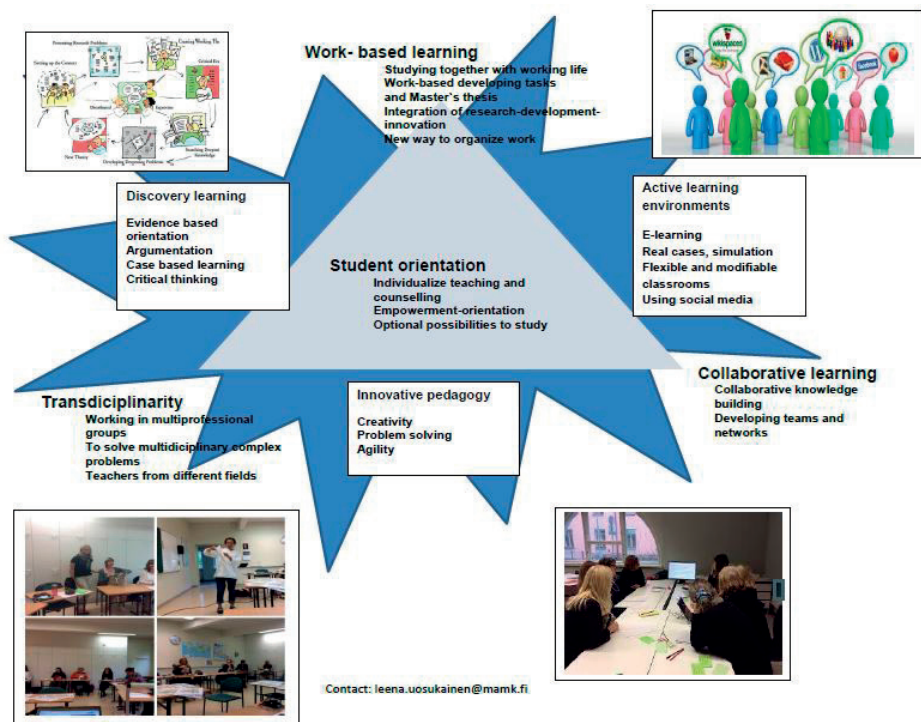
MITÄ TULISI OPPIA?

Sairaanhoitajakoulutuksen osaamisen määrittelyä tehtiin vuonna 2013 toteutetussa Sairaanhoitajaliiton käynnistämässä projektissa, jossa olivat mukana kaikki sairaanhoitajia kouluttavat ammattikorkeakoulut. Projektissa työstetyt kompetenssit ovat olleet ohjaamassa viimeksi vuoden 2017 sairaanhoitajan opetussuunnitelmaa, joka tehtiin yhdessä Xamkin eri koulutusyksikköjen kanssa. (Eriksson ym. 2015.) Taustalla ovat EU- direktiivit ja yleisemmät EQF-kriteeristöt. EQF kuvaa tasolla 6 sairaanhoitajien sekä tasolla 7 YAMK-opintoja tekevien opiskelijoiden osaamista.

AMK-tutkinnon tehnyt sairaanhoitaja hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Hänen tulee osoittaa asioiden hallintaa, teorian soveltamista käytäntöön ja luovuutta ongelmanratkaisuisissa monimutkaisissa ja ennakoimattomissa tilanteissa. Lisäksi hänen tulee osata tehdä yhteistyötä erilaisten ryhmien kanssa. Omalla äidinkielellä viestintä on keskeistä, mutta myös toisella kotimaisella ja yhdellä vieraalla kielellä tarvitaan osaamista. (Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017.)

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnot ovat tasolla 7 ja kriteeristön mukaan opetuksessa odotetaan monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusia strategisia lähestymistapoja vaativien työympäristöjen kehittämisen- ja johtamisosaamiseen panostamista. Opiskelija kehittää luovia ongelmanratkaisutaitoja, joita tarvitaan tutkimus- ja innovaatiotoiminnassa uusien menetelmien kehittämiseen ja eri alojen tietojen yhdistämiseen. Tällä tasolla korostuu toisaalta itsenäinen asiantuntijatyöskentely ja toisaalta eri alojen rajapintaosaaminen ja käytännön kielitaito. (Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017.)

Näillä EQF:n kriteereillä on suora yhteys ”Yamk-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi” -hankkeen painopisteisiin: työelämää uudistavien mallien kehittämiseen, innovaatioihin, monialaisuuteen ja työelämälähtöisyyteen. Tämä hanke konkretisoi EQF:n keskeisiä kompetensseja. Hanke ajoittui vuosiin 2013–2015. MAMK:ssa määrittelimme yhdessä Kyamkin kanssa pedagogisia periaatteita. (Uosukainen 2015.) Kuvaan 1 on koottu työpajoissa syntyneet pedagogiset periaatteet. Samat sisällöt ovat tärkeitä sekä perus- että YAMK-opetuksessa. Painotukset ovat vain erilaiset. Kuva oli esillä Liettuassa kansainvälisellä viikolla, jossa oli posteriesitys aiheesta. (Ks. Uosukainen 2016.)



Kuva 1. Pedagogiset periaatteet ja periaatteet (Uosukainen 2016).

SIMULAATIOT JA VERKKO-OPPIMINEN

Kaksi eniten kasvanutta pedagogista menetelmää terveysalan koulutuksessa ovat simulaatiot ja verkkopedagogiikka. Nämä ovat tuoneet merkittävän lisän erilaisten oppimisympäristöjen käyttöön opetuksessa.

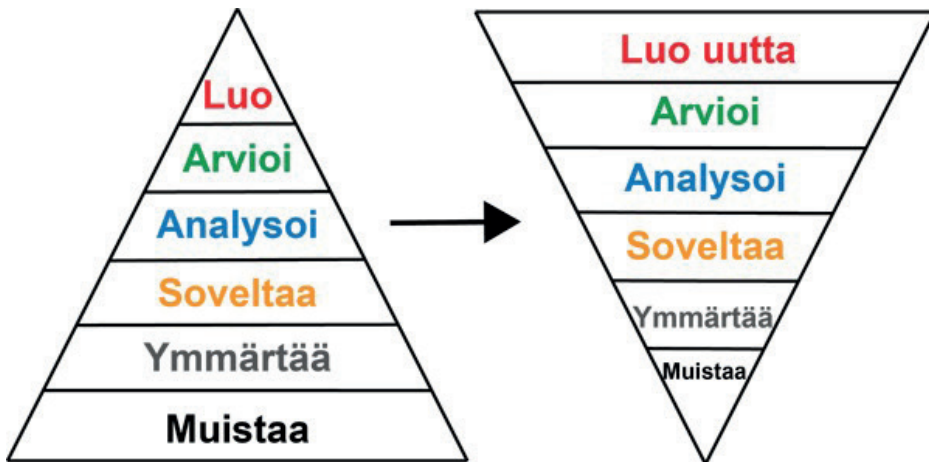
Simulaatioiden kehitys lähti voimakkaaseen kasvuun yli kymmenen vuotta sitten. Tällöin tuli laajemmin käyttöön tietokonesimulaattorit, jotka mahdollistivat potilashoidon opiskelun simuloidussa tilanteessa hoitoon reagoivalla SimMan-nukella. Erilaisten tapausten ratkaiseminen opiskelijatiimien kanssa ja prosessiin kuuluvat jälkipuinnit tulivat tällöin käyttöön ja ovat olleet oleellinen osa sekä käden taitojen, tiimityön että päätöksentekotaitojen oppimista. (Mäkeläinen & Uosukainen 2015; Poikela 2012.) Savonlinnan kampuksella rakennettiin ensimmäiset simulaatiotilat vuonna 2011 edellisenä vuonna hankitulle SimManille (Uosukainen 2013). Vuonna 2016 rakennettu kotisimulaatioympäristö on mahdollistanut myös erilaisten simulaatioiden käyttöä opetuksessa. Simulaatioita on myös kehitetty moniammatilliseksi oppimisympäristöksi. Näitä oppimisympäristöjä käyttävät myös ulkopuoliset kouluttajat kuten ensihoitohenkilöstö.

Verkko-opetus ei ole enää vain sitä, että verkko-oppimisympäristöön tallennetaan kaikki opiskelumateriaali. Verkkoon on mahdollista luoda monipuolinen oppimisympäristö, jossa yhteisöllinen tiedonrakentaminen mahdollistuu ja työskennellään sekä samanaikaisesti ryhmässä, että yksilöllisesti edeten. Opintojen alku ja loppu ovat ennakkoon sovitut. Pienryhmissä tehtävä verkkoseminaarin, erilaisten nettilinkkien ja asiantuntijoiden haastatteluvideointien avulla syntyy kokonaisuus, jossa monipuolisuudella syntyy motivoituneisuus uuden oppimiseen. Päivitysvien linkkien avulla saadaan viimeisin tieto opiskeltavista asioista. Myös oma tutustumiskäynti johonkin kohteeseen voi kuulua verkkototeutukseen ja siitä tehty raportti avaa taas keskustelun toisten kanssa. Kokemuksena myös oppimispäiväkirja verkko-opinnoissa edesauttaa oppimista. Moodlen verkkotentti on myös näppärä tapa kartoittaa faktatietoa, jota sitäkin tarvitaan. Monipuoliset arviointikäytänteet ja arvioinnin läpinäkyvyys takaavat hyviä oppimistuloksia. Näiden keinojen lisäksi on tarjolla monia erilaisia sosiaalisen median mahdollisuuksia, joista kannattaa valita vain muutama, jotta oppimisympäristö ei muodostu liian monimutkaiseksi. Myös sosiaalinen media edesauttaa yhteisöllistä oppimista ja tiedonrakentamista (Pönkä 2017).

FLIPPAUSTA JA SULAUTUVAA OPPIMISTA

Sulautuva oppiminen (blended learning) on yksinkertaisesti kontakti- ja verkko-opetuksen yhdistämistä kokonaisuudeksi, jossa sekä itsenäinen tai ryhmätyöskentely verkossa ja toisaalta tunneilla muodostavat oppimisen kannalta joustavan kokonaisuuden. Uskon, että jokaisella opintojaksolla tätä sulautuvaa oppimista toteutetaan ainakin jossain määrin. (Pesonen 2013.)

Hakkarainen (2015) määritteli käänteistä oppimista (flipped learning) siten, että siinä on keskeistä dynaaminen, yhteisöllistä tiedonrakentamista tukeva ryhmätyöskentely. Oppimisprosessi käynnistyy tehtäväksiannolla, jota opiskelijatiimi lähtee työstämään. Työskentelyä kuvaa ketteryys, yhteisöllisyys, tiimityö ja jakaminen. Luennoitsija toimii valmentajana ja oppimisen tukijana. Erityisesti YAMK-opinnoissa tehtävissä on vahva työelämäkytkös ja kytkös tutkimus- ja kehittämistoimintaan. Toivolan, Peuran ja Humalojan (2017) määrittely korostaa yksilöllistä oppimisprosessia ja sen tukemista käänteisessä oppimisessä (flipped learning). Käänteinen opetus (flipped classroom) taas kuvataan opetusmetodinä, jossa opettaja auttaa opiskelijaa tiedon soveltamisessa. Kuva 2 antaa kuvan käänteisyydestä oppimisessä. Käänteinen oppiminen luo myös innovaatioita ja näin sillä on yhteys innovaatiopedagogiikkaan.



Kuva 2. Käänteinen oppiminen (Pernaa & Veistola 2013).

Käänteinen oppiminen voi näin käytännössä alkaa esimerkiksi ennakkotehtävällä, jota lähdetään käsittelemään yhdessä tunnilla pienryhmissä. Ennakkotehtävä voi olla myös video tai toiminnallinen tehtävä. Tämä soveltuu erityisen hyvin YAMK-opintoihin, jossa opiskelijoilla on työelämäkokemusta ja tehtävän sitominen omiin työyhteisöihin antaa monipuolista keskustelupintaa tunnille. Kun tehtävää on tarkasteltu yhdessä ja löydetty yhteisiä sisältöjä, voidaan edetä eteenpäin ja lähteä etsimään selittävää teoriaa tutkivan oppimisen idealla. Hakkarainen (2015) nostaa teorian kytkemisen tärkeyden ja soveltamisen käytäntöön keskeiseksi osaksi ongelmanratkaisuprosessia. Opiskelussa asetetaan näin aluksi ratkaistavia ongelmia, muodostetaan omia käsityksiä, haetaan tietoa itsenäisesti ja muodostetaan uutta tietoa, jota sovelletaan esimerkiksi oman työyhteisön johonkin kehittämistehtävään. Tutkivan oppimisen teorian eri vaiheiden soveltamista käytäntöön ovat kuvanneet Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004).

Oppimisympäristöjen monipuolistuminen, simulaatiot, verkko-opetus ja somen mahdollisuudet opetuksessa sekä opettajan roolin muutos ovat tuoneet myös opettajalle uusia mahdollisuuksia kehittää omaa pedagogiikkaansa. Kehittäminen ja uuden luominen tuovat myös opettajalle motivaation ja onnistumisen kokemuksia. Hyvä opetus ja hyvät oppimiskokemukset takaavat ammattikorkeakoululle hyvän tulevaisuuden.

LÄHTEET

Collin, K. s.a. Asiantuntijaksi oppiminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen ja moniammatillinen työ. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos/kasvatustiede ja aikuiskasvatus. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://koppa.jyu.fi/kurssit/65050/luento/luentokaijacollin> [viitattu 15.6.2017].

Eriksson, E., Korhonen, T., Merasto, M. & Moisio, E.-L. 2015. Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen – Sairaanhoidajakoulutuksen tulevaisuus -hanke. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.epressi.com/media/userfiles/15014/1442254031/loppuraportti-sairaanhoidajan-ammattillinen-osaaminen.pdf> [viitattu 5.11.2017].

Hakkarainen, K. 2015. Tutkiva oppiminen. Luento 28.5.2015. Pedagoginen työpaja, Mikkeli.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjänä. 6. painos. Porvoo: WSOY.

Mäkelä, P. & Uosukainen, L. 2014. Evidence-based practice and clinical decision-making using simulation pedagogy Teoksessa Vääntinen, T. & Aalto, S. (toim.) Research Publication 2014. Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences. Series B. No: 117, 39-51.

Pernaa, J. & Veistola, S. 2013. Flipped classroom, flipped teaching vai flipped learning? Saatavissa: <https://info.edu.turku.fi/etaopetus/item/149-flipped-classroom,-flipped-teaching-vai-flipped-learning> [viitattu 14.6.2017].

Pesonen, L. 2013. Mitä on sulautuva oppiminen? Jyväskylän yliopisto. WWW-dokumentti. Päivitetty 19.8.2013. Saatavissa: <https://webapps.jyu.fi/wiki/pages/viewpage.action?pageId=27918422> [viitattu 18.6.2017].

Poikela, P. 2012. Simulation-Based Teaching in Health Care. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, P. (toim.) Towards simulation pedagogy. Developing Nursing Simulation in a European Network. Jyväskylä: Kopijyvä.

Pönkä, H. 2017. Open Somekirja. Sosiaalisen median oppimisympäristöt ja menetelmät. Jyväskylä: Docendo.

Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. s.a. Tutkiva oppiminen. Saatavissa: http://www.mlba.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html [viitattu 16.6.2017].

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita Publishing.

Uosukainen, L. 2013. Simulaatio-oppimisympäristön ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Pilli-Sihvola, M. (toim.) Muuttuuko opettajuus ja mihin suuntaan? Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 105, 122-127.

Uosukainen, L. 2015. Pedagogisiksi prinssiipeiksi tutkivaa oppimista, innovaatiopedagogiikkaa ja osallistavia oppimisympäristöjä. Teoksessa Kivelä M. (toim.) Ketterä ja kehittävä yamk-koulutus. Vapaamuotoisia julkaisuja No 61. Mikkelin ammattikorkeakoulu, 28-36.

Uosukainen, L. 2016. Pedagogy in Master's degree studies – a development project in Mikkelin University of Applied Sciences. Abstract book. Health, Environment and Sustainable Development: Interdisciplinary Approach. HESDIA 2016. Kaunas: Kauno Kollegia / University of Applied Sciences. Faculty of Medicine.

Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017.

AMMATTIKORKEAKOULUN TKI-HANKE OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Katja Komonen, Pekka Pulkkinen

Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan avulla ammattikorkeakoulut paitsi tuottavat uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta asiantuntijuudesta myös tukevat alueellista kehitystyötä. Samalla tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta tuo uudelle tavalla työelämän autenttisuuden ammattikorkeakouluun ja mahdollistaa myös opiskelijoiden osallistumisen kehittämisverkostoihin. Tutkimus- ja kehittämistoiminta on siten myös osa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, ja sen tulee tukea ammattikorkeakoulujen koulutustehtävää. TKI-toimintaan integroidun opetuksen taustalla korostuu pyrkimys kehittää ammattikorkeakoulujen oppimisprosesseja edistämään työelämän asiantuntijuutta niin, että opiskelijat oppivat jo opintojensa aikana reflektoivaa työtapaa eli kehittävää työotetta niin työntekijöinä kuin oman alansa kehittäjinä. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan integroidussa opetuksessa opiskelijat oppivat opintojakson tavoitteita ja sisältöä ammattikorkeakoulun ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan osallistumalla.

Artikkelissa tarkastellaan TKI-toiminnan opinnollistamista monialaiseksi opiskelijaprojektiksi. Käytännön esimerkkinä toimii Xamkin Koodi-hanke, jossa yhteisöpedagogi- ja IT-tradenomi-opiskelijat työskentelivät monialaisen projektin muodossa keväällä 2017. Artikkelissa kuvataan opinnollistamisen lähtökohtia, käytännön toteutusta sekä oppimiskokemuksia. Tarkastelu on monitoimijainen, sillä edellä mainittuja teemoja tarkastellaan niin työelämän edustajan, opettajan kuin yhteisöpedagogiopiskelijoidenkin tulokulmasta. Opiskelijoiden äänen esiin tuomisessa hyödynnetään yhteisöpedagogiopiskelijoiden monialaisesta projektista tuottamia itsearviointiraportteja. Vaikka kuvaus pohjautuu käytännön case-tarkasteluun, tuodaan artikkelissa esiin yleisempiä johtopäätöksiä ja kehittämishdoksia TKI-toiminnan opinnollistamisesta.

KOODI-HANKE JA HACKATHON

Koodi-hankkeen tavoitteena oli edistää digitalisoituvien työ- ja koulutusurien tasavertaisuutta ja kehittää työelämävalmiuksia. Hankkeessa toteutettiin kolme monialaista Hackathon-tapahtumaa, joissa ratkaistiin ongelmia kokeilukulttuurin menetelmillä yhdessä työelämän yhteistyökumppanien kanssa. Hackathon on intensiivinen ja lyhytkestoinen kehittämis- ja kokeilutapahtuma, jossa eri alojen opiskelijat löytöretkeilevät luovan ongelmanratkaisun ja kehittämisen parissa.

Koodi-hankkeen hackathon-tapahtumien tavoitteena oli parantaa osallisuutta, ymmärtää digitalisaatiota ja tunnistaa osallistujien omia mahdollisuuksia. Kaakkois-Suomen ammatikorkeakoulun hanketta rahoitti Etelä-Savon ELY-keskus Euroopan sosiaalirahastosta.

Hackathoniin osallistuminen edellytti opiskelijoilta uteliaisuutta, ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta tarttua työelämästä kumpuaviin haasteisiin. Hackathonissa kyse on kokeilemisesta ja ratkaisun löytämisestä. Hackathonissa ongelman ratkaisemisen lisäksi omaa ideaa testataan käytännössä ja idean toimivuus tulee pystyä esittelemään työelämäkumppanille konkreettisesti. Pelkkä idea tai ajatus ei siis riitä. Ongelmaan tulee pystyä todentamaan toimiva malli, demo, sovellus tai palvelu.

Koodi-hankkeessa on toteutettu yhteensä kolme monialaista hackathonia, joissa oli mukana Xamkin yhteisöpedagogiopiskelijoiden lisäksi opiskelijoita, matkailun, tietojenkäsittelyn ja sosiaalialan koulutuksista.

Yhteisöpedagogiopiskelijoiden kanssa toteutetussa hackathonissa oli mukana myös tietojenkäsittelyopiskelijoita. Nämä kaksi opiskelijaryhmää muodostivat monialaisia tiimejä, joiden tarkoituksena oli työskennellä tehtävänannon mukaisesti. Työelämäkumppanina tässä hackathonissa oli Mikkelin kaupunki ja kehittämiskohteena MiniMikkeli-tapahtuma.



Kuva 1. Koodi-hankkeen julistekuva (kuva: Manu Eloaho).

Mikkelin kaupunki on yhteistyössä Xamkin kanssa järjestänyt vuodesta 2016 alkaen MiniMikkeli-tapahtumaa. MiniMikkeli on Mikkelin alueen kaikille kuudesluokkalaisille suunnattu pelillinen oppimiskokemus yhteiskunnan toiminnasta. Erityinen painopiste on yrittämisessä. Alakoulujen oppilaat pääsevät kokeilemaan MiniMikkelissä, millaista on perustaa yritys sekä työskentelemään jo olemassa olevissa yrityksissä ja julkisen sektorin työpaikoissa.

Opiskelijoiden tehtävänä oli kehittää MiniMikkeli-konseptia paremmaksi ja toimivammaksi palveluksi. Tehtävänannot liittyivät MiniMikkelin kokonaisuuden parantamiseen (toimintojen, visuaalisen ilmeen yms.), MiniMikkeli-brändin rakentamiseen sekä digitaalisten palveluiden suunnittelemiseen.

OPETUKSEN INTEGROINTI HANKKEESEEN

Opiskelijoiden integrointi KOODI-hankkeeseen oli varsin luontevaa, sillä sekä yhteisöpedagogi- että IT-tradenomiopiskelijoilla (yhteensä noin 60 opiskelijaa) oli opetussuunnitelmassaan sijoitettuna keväälle 2017 yhden lukukauden mittaiset kehittämisosaamisen opintojaksot. Opintojensa loppuvaiheessa olevilla yhteisöpedagogiopiskelijoilla opintojakson tavoitteet liittyivät kehittämistoimintaan liittyvän käsitteistön haltuunottamiseen sekä käytännön kehittämistyön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Nämä opintojaksot on perinteisesti kytketty ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan tai muuhun työelämäyhteistyöhön.

Käytännössä opintojaksojen integrointi KOODI-hankkeeseen tapahtui siten, että opintojakson toteutuksen suunnitteluvaiheen alussa hackathon-prosessi sijoitettiin intensiiviseksi, noin kuukauden mittaiseksi periodiksi opintojaksojen keskivaiheille. Tämän jälkeen opintojaksojen muu sisältö ja ajoitus rakennettiin toisaalta tukemaan tulevaa hanketyöskentelyä, toisaalta reflektoimaan sen tuloksia. Esimerkiksi opintojakson keskeiseksi suoritustavaksi määriteltiin yhteisöpedagogiopiskelijoille itsearvioinnin laatiminen hanketyöskentelystä. Lisäksi sisältöjen ja aikataulutuksen suunnittelussa jouduttiin huomioimaan opintojakson muu tavoitteisto, joka yhteisöpedagogiopiskelijoilla liittyi vahvasti opinnäytetyön edistämiseen.

Lukujärjestysten osalta jouduttiin tekemään paljon yhteensovittamista, jotta kahden opiskelijaryhmän lukujärjestyksiin saatiin varattua perinteisiä 45 minuutin opetusblokkeja laajempia – esimerkiksi kahdeksan tunnin – kokonaisuuksia, vieläpä siten, että ne näkyivät kahden opiskelijaryhmän lukujärjestyksissä samanaikaisesti.

Opintojakso käynnistyi opintojakson sisältöjen, tavoitteiden ja suoritustapojen esittelyllä ja ensimmäiset lähiopetusviikot käytiin läpi kehittämistyön yleisiä lähtökohtia, tavoitteita sekä erilaisia kehittämisotteita, joista hackathon esiteltiin yhtenä otteena. Tämän jälkeen työstiettiin hackathonia varsin intensiivisenä periodina. Tällöin erillisiä lähiopetustunteja kehittämisosaamisessa ei opiskelijoilla ollut.

Hackathonin jälkeen keskityttiin lähiopetuksessa puolestaan kehittämistyön kriittisen menestystekijöiden tarkasteluun samoin kuin kehittämistyön erilaisiin arviointimenetelmiin. Tässä yhteydessä käytiin lävitse erilaisia itsearviointimenetelmiä, joista opiskelijat valitsivat yhden ja työstivät oman itsearvioinnin kevään työskentelystä. Itsearviointi tehtiin samoissa pienryhmissä kuin missä muutoinkin on työskennelty. Kehittämisen prosessin arviointi kuului ainoastaan yhteisöpedagogiopiskelijoiden opintojakson suoritustapaan, joten he vastaavat arvioinnin suunnittelusta, toteuttamisesta ja raportoinnista, mutta osallistavat tarvittavan joukon muita toimijoita (esimerkiksi IT-opiskelijat) arviointiin.

Kehittämisen prosessi arvioitiin laatimalla hanketyöskentelystä itsearviointisuunnitelma. Itsearviointi oli mahdollista kohdentaa esimerkiksi kehittämistyön lopputulokseen (miten tavoitteet saavutettiin), itse prosessiin (miten valitut menetelmät tukivat tavoitteen saavuttamista, miten monialainen työskentely onnistui, miten eri toimijat sitoutuivat työskentelyyn) tai yleiseen oppimiseen (missä onnistuttiin ja miksi, missä epäonnistuttiin ja miksi). Suunnitelman jälkeen opiskelijat toteuttivat itsearvioinnin osallistamalla tarvittavan joukon toimijoita arviointiin ja raportoimalla itsearvioinnin keskeiset tulokset. Toteutetun itsearvioinnin tuloksia tulee peilata kehittämistyötä koskevaan oheiskirjallisuuteen. Tehyjen itsearviointien pohjalta käytiin vielä yhteinen palautekeskustelu, johon ei tosin saatu osallistettua kaikkia hanketoimijoita.

PROSESSIN ETENEMINEN

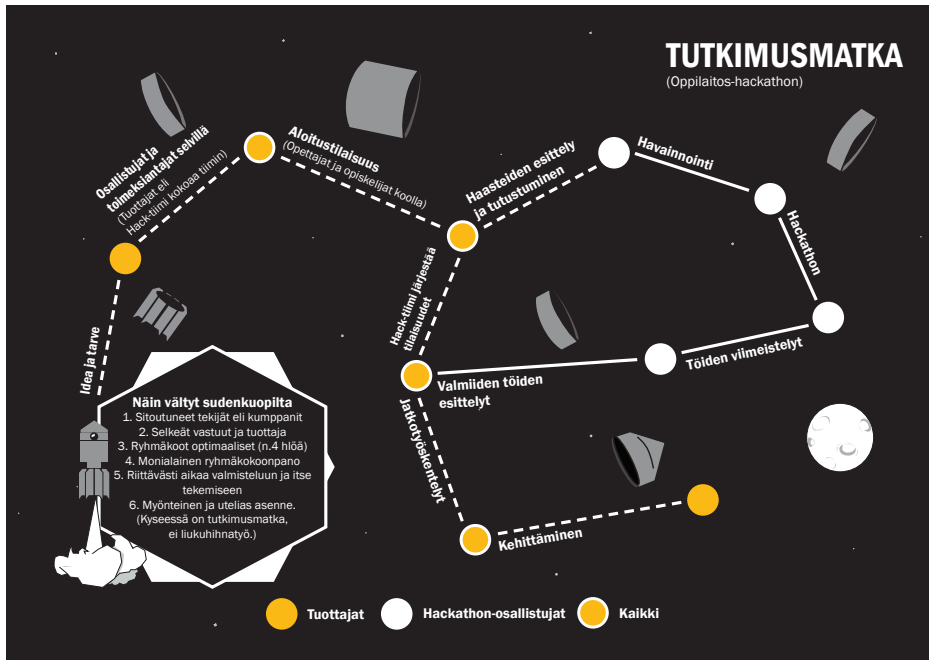
Mukana olleilla opiskelijoilla ei ollut juurikaan aiempaa kokemusta monialaisesta hackathon-työskentelystä. Myös kehittämiskohde (MiniMikkeli) oli suurimmalle osalle tuntematon ympäristö.

Ennen varsinaisen työskentelyn aloitusta MiniMikkelin taustahenkilöt esittelivät konseptia tarkemmin sekä antoivat ohjeita, mitä tältä kehittämisen prosessilta odotetaan ja mitä ei odoteta. Tärkeimpänä ohjeena opiskelijoille annettiin, että heidän ei tule tyytyä ensimmäiseen ja helpoimpaan ideaan vaan tarkoituksena on haastaa itseään ja kokeilla omia kykyjään. Opiskelijoilta toivottiin itsensä haastamisen lisäksi ennakkoluulottomuutta ja kykyä luoda uutta osana monialaista työskentelyä. Tarkoituksena oli, että kaikki osallistuvat opiskelijat näyttävät todella, mihin he pystyvät.

Alkuesittelyiden jälkeen opiskelijat muodostivat monialaisia ryhmiä ja sopivat keskenään, kuinka kommunikoivat ryhmän sisällä. Tämän jälkeen opiskelijoiden tuli käydä havainnoimassa MiniMikkeli-tapahtumassa ja kirjata muistiin havaitsemiaan kehittämiskohteita tai muita huomioita. Opiskelijaryhmät kiersivät omatoimisesti MiniMikkeli-tapahtumassa havainnoimassa ja haastattelemassa osallistujia.

Varsinaisessa hackathon-tapahtumassa työskentely alkoi opiskelijoiden havaintojen pohjal-

ta. Opiskelijat luonnostelivat tuotoksiaan hackathonin toimeksiantojen mukaisesti. Tässä vaiheessa ryhmät pyrkivät vielä pitämään työnsä idean asteella. Ennen lopullista valintaa opiskelijat vielä esittelivät alkuideansa mentoreille, joilta he saivat suoraa ja ohjaavaa palautetta. Mentoreiden palautteen tarkoituksena oli ohjata opiskelijoita kohti haastavampaa ongelmanratkaisua ja pois niin kutsutulta mukavuusalueelta. Tämän jälkeen alkoi intensiivinen työskentely kohti lopullista tuotosta.



Kuva 2. Oppilaitos-hackathonin etenemiskaavio (Ninja Kanerva & Leena Karjalainen).

Hackathon-tapahtuman jälkeen opiskelijoilla oli vielä muutama päivä aikaa hioa omaa työtään lopulliseen muotoon sekä valmistaa tekemästään työstä lyhyt hissi puhe sekä havainnollistava esitys. Youtubeen ladatun hissi puheen tarkoituksena oli ennen kaikkea opetella kertomaan oma idea lyhyesti ja ytimekkäästi. Hissipuheet toimivat myös eräänlaisena käyntikorttina tai arkistona, mikäli työelämäkumppani haluaa myöhemmin jatkaa idean työstämistä. Hissipuheen avulla voi palautella ideoita mieleen tai esitellä ideaa muille organisaationsa työntekijöille ja sidosryhmille.

OPISKELIJOIDEN OPPIMINEN TKI-HANKKEESSA

Yhteisöpedagogiopiskelijoiden kokemukset työskentelyprosessista olivat pääsääntöisesti hyviä. Hanketyöskentelyssä opittiin niin kehittämisen menetelmiä kuin ryhmätyöskentelytaitojakin.

Aikaansaannoksina meillä jäi erityisesti kokemuksellinen oppiminen kehittämishankkeessa. Tämän tapainen työskentely oli meille kaikille uutta sekä myöskin antoisaa, mutta myöskin haastavaa sen luonteen vuoksi. Varmastikin kaikki ryhmäläisemme saivat kokonaiskuvan tämän tyyllisesti kehittämistyöskentelystä ja sen vaiheet jäivät erityisen hyvin mieleen. Toisena ”hedelmänä” korostui itse tuotos, jonka saimme aikaan tapahtumassa. Tuotos oli meistä hyvä ja se vastasi mielestämme kehittämistarpeisiin suoraan. Otimme siinä huomioon Mini Mikkelin heikkoudet ja toimimme niihin uusia toiminta tapoja sekä loimme sille vahvan jatkumon. (Ote itsearviointiraportista)

Projektitiimimme loi jotain uutta ja innovatiivista, jota projektin tilaajat myös halusivat. (Ote itsearviointiraportista)

Onnistuneiden oppimiskokemusten taustalta nostettiin esiin yhteistoiminnallisen oppimisen ja monialaisuuden hyödyntämisen rooli. Opiskelijat olivat hyvin tunnistanee toistensa vahvuudet ja pyrkivät ja pystyivät hyödyntämään näitä työskentelyprosessin aikana.

Pyrimme hyödyntämään osaamisalueitamme ja se näkyi mielestämme suhteellisen hyvin lopputuloksissa. Pyrimme ottamaan selvää toisistamme projektin alussa ja kartoittamaan minkälaista osaamista kullakin löytyy. Hyödynsimme näitä osa-alueita kehittämisen aikana ja jokaisen vahvuudet näkyvät jollain tavalla konseptin lopputuloksessa. Tämä teki myös konseptin toteuttamisesta mielekkään opiskelijoille. Tiimissä oli hyvä ryhmähenki ja ilmapiiri, mikä jätti positiivisen kuvan toiminnasta. (Ote itsearviointiraportista)

Omaa ryhmäämme arvioidessa päällimmäisenä nousee esiin jäsenten erilaisuus, joka ei kuitenkaan noussut esteeksi tavoitteiden saavuttamisessa. Ominaisuus vaikutti toimintaan suorastaan päinvastoin – näkökulmien saaminen monesta eri lähtökohdasta rikastutti ajatuksenjuoksua ja loi ideoita, joita ei ilman jokaisen panosta olisi pystynyt toteuttamaan. (Ote itsearviointiraportista)

Molempien osaamista hyödynnettiin ja ryhmämme dynamiikka antoi kaikille mahdollisuuden loistaa omalla osaamisellaan. Uusia näkökulmia asioihin tuli esille, varsinkin IT-alan osaajien työtä seurattaessa. Yhteistyön merkitys korostui eri ammattien suhteen, toinen toistaan täydentävinä tekijöinä. (Ote itsearviointiraportista)

TKI-hankkeissa tapahtuvassa oppimisessä oppimisen sosiaalinen luonne on keskiössä. Ryhmässä sisäinen vuorovaikutus on siten ratkaiseva tekijä edellä kuvatun monialaisuuden avautumiselle voimavaraksi.

Emme tunteneet entuudestaan toisiamme, mutta ryhmähenki oli silti hyvä heti alusta saakka. Ryhmässämme oli hyvä huumorintaju sekä vapaa ilmapiiri, jotka ovat tärkeitä asioita, jotta jokainen kokee, että hänen ideansa tulevat kuulluksi ja että luottamuksen ilmapiiri saavutetaan.

Koimme että jokainen sai ehdotuksensa esitettyä ja että ryhmämme oli tasa-arvoinen. Nämä olivat hyviä lähtökohia aloittaa yhteinen työskentely. (Ote itsearviointiraportista)

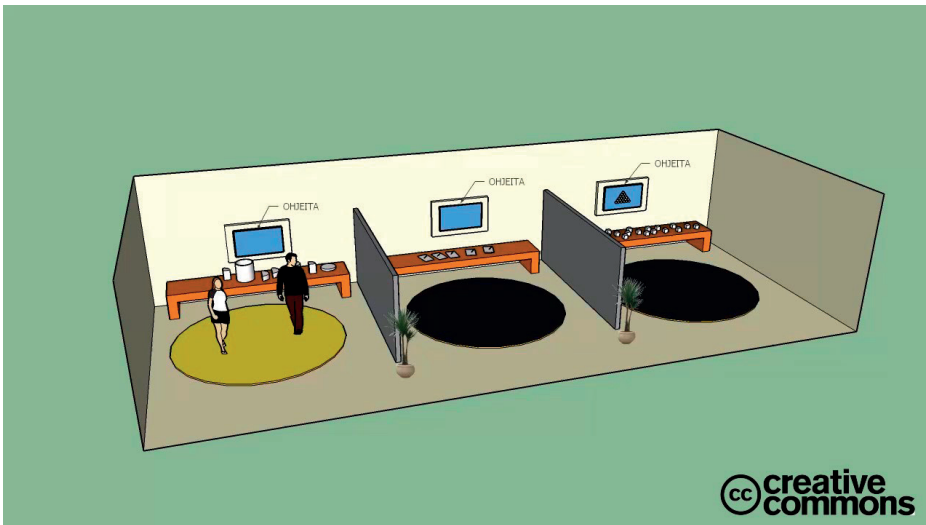
Toki ryhmätoiminnassa on aina omat haasteensa, kuten motivaation ylläpitäminen. Siihen vaikuttaa suuresti ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus, mutta myös ulkoapäin saatu tuki ja kannustus. (Ote itsearviointiraportista)

Ryhmämme sisäisinä vahvuuksina pidin sen avointa, keskustelevaa ilmapiiriä. Sisäinen motivaatio kasvoi tekemisen ja toisiin tutustumisen myötä, ja naurulle jäi kaiken muun ohessa runsaasti tilaa. Kasauduimme hyvin nopeassa ajassa toimivaksi ryhmäksi, jossa jokaisella oli oma roolinsa. Olimme tyytyväisiä lopputulokseemme ja pystyimme ylpeästi esittelemään sen muille yhteisesti ryhmänä. (Ote itsearviointiraportista)

Kehittämisen prosessin aloituksessa innostavuudella on suuri merkitys sille, miten osallistujat sitoutuvat kehittämiseen ja saavat oman innostavuutensa esille. Jotta päästäisiin mahdollisimman onnistuneeseen lopputulokseen, tulee ilmapiiriin olla kannustava ja osallistujat sitoutettua työskentelyyn. Monialaisessa työskentelyssä myös opiskelijoiden ryhmäytymiseen ja yhteistyön pelisääntöjen läpikäymiseen on syytä panostaa.

Ryhmäytymisen jäädessä vähäiseksi jäi mieleemme se, miten hyvin tuloksiin olisikaan voitu päästä, jos siihen oltaisiin käytetty lisää aikaa. Vaikka kaikki ryhmässä olijat saivat ideansa kuuluviin eivätkä pelänneet sanoa ääneen mielipidettään olisi innovatiivisemmalle ympäristölle ollut tarvetta. (Ote itsearviointiraportista)

Kuten ryhmätoiminnassa yleensäkin, myös meidän kohdallamme sattui joukko eri taustoista ja eri persoonan omaavia henkilöitä. Eroavaisuudet esimerkiksi asioiden jäsentämisessä tai niiden tärkeysjärjestykseen laittamisessa korostuivat tiiviissä työtahdissa. Kompromissien tekoa vaaditaan ryhmän kanssa työskennellessä sen jokaiselta jäseneltä. Tekemisen tavoite voi helposti unohtua, mikäli aletaan väitellä siitä, kuka on oikeassa ja kenen mielipiteellä on eniten painoarvoa. Kyseistä taitoa onkin hyvä harjoitella ja kehittää jatkuvasti. Myös lähtöasetteet tekemistä kohtaan ohjaavat ryhmän toimintaa vahvasti. Uskoakseni monella saattoi olla ennakkoluuloja tehtävää kohtaan. Tätä asetelmaa olisi voinut yhteisesti käydä enemmän läpi, jotta energia saataisiin keskitettyä toimintaa. (Ote itsearviointiraportista)



Kuva 3. *Opiskelijoiden hackathonissa syntynyt idea ”Mini’scape – Pako kohti yrittäjyyttä” (kuva: PedaSoft-tiimi).*

Opetuksen integrointi hankkeisiin pakottaa sekä opettajat että opiskelijat uudenlaisen kulttuurin eteen, jossa valmiita malleja ei aina voi käyttää. Perinteinen oppimistilanne, jossa toteutus, tavoitteet ja aikataulut voidaan tarkasti esittää opiskelijoille opintojakson alussa luo tutun ja siksi turvalliseksi koetun perustan oppimistapahtumalle Oppimisympäristössä, jossa yhdessä työelämän edustajien kanssa luodaan oppimisen ehtoja ja jossa projektin vaiheet määrittävät etenemistä, tällaista turvallista sapluunaa ei voida aina antaa opiskelijoille. Tällöin joudutaan tekemiseen epävarmuuden sietokyvyn kanssa.

Sidosryhminä ja yhteistyökumppaneina oli useampi eri toimija. Aivan alussa ei tullut selkeää kuvaa siitä, ketkä kaikki ovat mukana hankkeessa ja mitkä heidän roolinsa ovat siinä. Vaikka meidän tehtävänä oli hankkeen kehittäminen ja eteenpäin vieminen niin silti olisimme toivoneet selkeämmän kokonaiskuvan saamisen vuoksi, että (hankkeen) esittely olisi tapahtunut jotenkin yksinkertaisemmin kuin miten se nyt meille esiteltiin. (Ote itsearviointiraportista)

Opiskelijoiden kommentteista on pääteltävissä, että he arvostivat monialaista työskentelyä, työelämäkumppanin sitoutumista sekä ennen kaikkea omaa panostaan työskentelyyn. Opiskelijat ovat kokeneet tehneensä työtä, jolla on merkitystä. Hackathonia järjestäessä vaadittiin kaikilta osapuolilta sitoutumista yhteiseen työskentelyyn. Varsinkin työelämäkumppanin sitoutuminen oli onnistumisen kannalta erittäin merkityksellistä. Kumppani näkyi ja oli läsnä koko prosessin ajan. Yhteisten tapaamisten kautta opiskelijoille syntyi tunne, että he ovat nyt oikeasti tekemässä oikeaa asiaa, oikean kumppanin kanssa – eivät pelkästään harjoittelemassa työntekoa.

LOPUKSI

Hackathonissa on kyse tutkimusmatkasta, jossa on myös turvallista epäonnistua. Hackathonissa ei suositella etenemään totutuilla ja turvallisilla tavoilla, koska monesti se ei tuota muuta kuin totuttua ja tuttua tulosta. Hackathonien tarkoituksena on luoda uutta ja sellaista sisältöä, jota voidaan jatkojalostaan myöhemmin. Hackathon-työskentely soveltuu luonteeltaan erinomaisesti myös sellaisille osallistujille, joilla ei ole siitä aiempia kokemuksia. Joissakin tapauksissa se on jopa etu, koska työskentelyssä on tarkoitus tuottaa ja testata uusia asioita. Hackathonissa ei ole oikeinlaisia työskentelymetodeja, joten sitä ei myöskään voi opetella ennakkoon. Se täytyy oppia kokeilemalla. Tämä edellyttää, että niin opiskelijoilta kuin opettajilta vaaditaan mukaan lähtemisen lisäksi kykyä heittäytyä osaksi uudenlaista työskentelyä tuntemattomien opiskelija-, opettaja ja TKI-kumppaneiden kanssa.

Vaikka kyse olisi suhteellisen lyhyestä – joskin intensiivisestä – työelämäprojektista, pedagogiselle ohjaukselle ja opinnollistamiselle tulee kokemustemme perusteella varata riittävästi aikaa. Keskeistä olisi myös varata aika ja paikka toiminnan ja prosessin reflektomiselle samoin kuin opitun käsitteellistämiseksi opintojakson tavoitteiden ja sisältöjen suunnassa. Ammatilliselta asiantuntijalta vaadittava käsitteellinen ymmärrys ei kehity, ellei työssä tapahtuvaan oppimiseen ole kytketty teoreettisen tiedon pohdiskelua. Opettajan tehtävänä tällaisissa oppimisympäristöissä on toimia motivoijana eri suuntiin: työelämän sitouttamiseen ja opiskelijoiden itseohjautuvuuden synnyttämiseen. TKI-hankkeiden opinnollistaminen edellyttää siten myös opettajan työnkuvan ja osaamisen tarkastelua uudesta näkökulmasta.

Parhaiten TKI-hanke toimii oppimisympäristönä, kun opettajan ja TKI-henkilöstön vuorovaikutus on toimivaa. Vuorovaikutuksen rakentaminen edellyttää onnistuneita kokeiluja, joita Koodi-hankkeen hackathoneissa saatiin aikaiseksi. Hankkeen yhteydessä saatiin myös tärkeää tietoa tämänlaisten prosessien käytännönasioiden toteuttamiseen, esimerkiksi huomattiin kuinka aikataulut tulee rakentaa paremmin toimivimmiksi. Näiden onnistuneiden kokeilujen pohjalta on varmasti helpompaa lähteä suunnittelemaan ja toteuttamaan vastaavanlaisia monialaisia kehittämisprosesseja tulevaisuudessa.

KANSAINVÄLISYYS TERVEYDEN EDISTÄMISEN OPETUS- SUUNNITELMIEN KEHITTÄMISESSÄ

Marja-Leena Kauronen

Case: Trøndelagin kansanterveystyön mallin hyödyntäminen Terveyden edistämisen (yamk) koulutusohjelman opetussuunnitelmassa

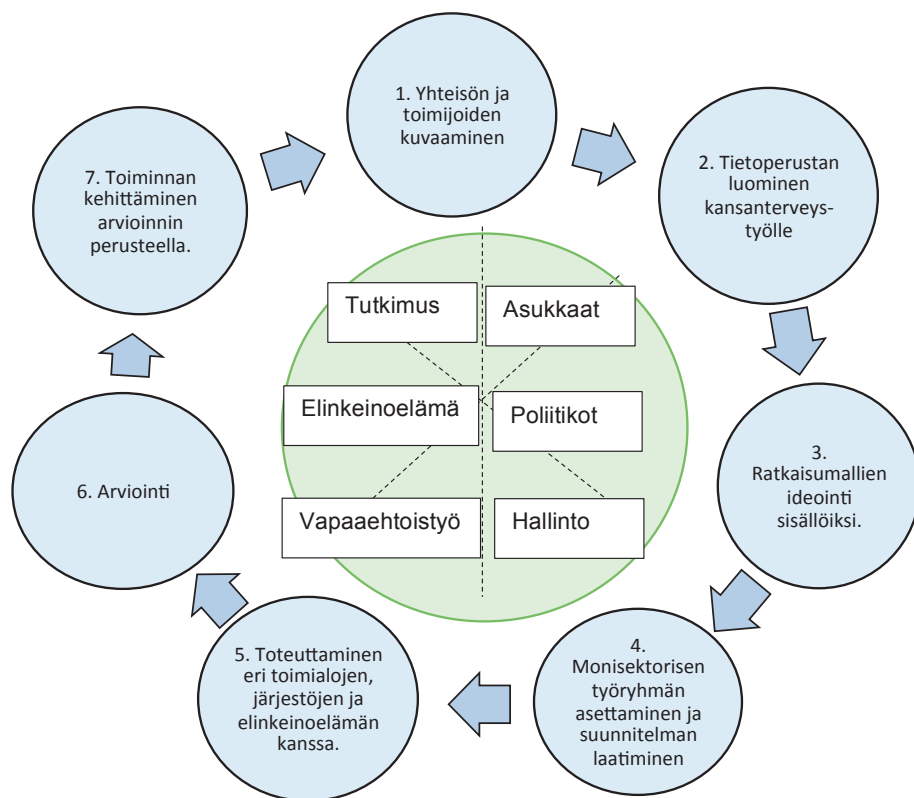
Suomessa ammattikorkeakoulujen ylempien tutkintojen opetussuunnitelmissa noudatetaan Euroopan parlamentin ja neuvoston suositusta eurooppalaisesta tutkintojen viitekehyksestä (EQF), jolloin tutkintojen antamat tiedot, taidot ja pätevyys vastaavat kansainvälistä tasoa. Kansainvälisyys tarjoaa opiskelijalle vaihtoehtoisia näkökulmia, edistää ammattialan käytäntöjen vertailua ja voi itsessään antaa virikkeitä työelämän uudistamiseen. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun ylempien tutkintojen osaamisvaatimuksissa kansainvälisyys sisältyy oman ammattialan toiminnan kehittämiseen (Laki tutkintojen ja muiden osaamiskonaisuuksien viitekehyksestä 10.2.2017/93). Terveyden edistämisen koulutusohjelman (yamk) opetussuunnitelman ydinosaamisessa kansainvälisyys liittyy terveyden edistämisen lähestymistapaan, teoreettisiin malleihin, eettisiin lähtökohtiin, käsitteisiin, menetelmiin ja käytäntöihin.

Opetussuunnitelmaa ja opintojaksojen sisältöjä voidaan tarkistaa ja parantaa vertaamalla niitä vastaavanlaisiin kansainvälisiin opetussuunnitelmiin. Ammattikorkeakouluissa tähän tarjoutuu mahdollisuus kansainvälisessä opettajavaihdossa. Tämän artikkelin kirjoittajalla oli mahdollisuus toukokuussa 2017 tutustua terveyden edistämisen opetukseen Trondheimissa, Norwegian University of Science and Technology (NTNU) -yliopistossa. NTNU:ssa voi opiskella terveyden edistämistä kaksivuotisessa englanninkielisessä maisteriohjelmassa, Master of Science in Public Health – Specializing in global health sekä terveyden edistämisen tohtoriohjelmassa, PhD-programme in Behaviour and Health.

NTNU:ssa on myös terveyden edistämisen tutkimuskeskus (NTNU Center for Health Promotion Research), joka on maakunnan ja alueen kuntien kanssa kehittänyt Trøndelagin kansanterveystyön mallin (Lillefjell ym. 2017). Mallin käsitteitä ja niiden nivoutumista toisiinsa tarkastellaan tässä artikkelissa ja arvioidaan mallin soveltuvuutta kuntien terveyden edistämistyöhön Suomessa sekä mallin käyttöä terveyden edistämisen opetuksessa.

TRØNDELAGIN MALLI KANSANTERVEYDEN EDISTÄMISEEN

Trøndelagin malli kansanterveyden edistämiseksi koostuu seitsemästä eri vaiheesta, jotka ovat: 1. Yhteisön tilan ja alueen toimijoiden kuvaaminen, 2. Tietoperustan luominen kansanterveystyölle, 3. Ratkaisumallien ideointi terveyden edistämisen sisällöiksi, 4. Monisektorisen työryhmän asettaminen kansanterveysongelmien ratkaisemiseksi ja toimitasuunnitelman laatimiseen, 5. Suunnitelman toteuttaminen ja raportointi kunnan eri toimialojen, järjestöjen ja elinkeinoelämän kanssa, 6. Arviointi ja johtopäätösten tekeminen ja 7. Toiminnan kehittäminen arvioinnin perusteella. Toimijoina mallissa ovat: alueen asukkaat, poliitikot, kunnan hallinto ja eri toimialat, vapaaehtoisjärjestöt, yksityiset toimijat, elinkeinoelämä ja tutkimustahot. (Kuva 1.)



Kuva 1. Trøndelagin malli kansanterveyden edistämiseen.

Mallin ensimmäisessä vaiheessa kuvataan alueen ja sen väestön tyypilliset piirteet, eri toimijat, kuten koulut, päiväkodit, elinkeinoelämä, niiden välinen yhteistyö ja selvitetään kunnan eri toimialojen terveyden edistämiseen liittyvät strategiat. Toisessa vaiheessa kootaan väestöä koskeva tilasto- ja epidemiologinen tieto ja luodaan yhteinen ymmärrys toimintaa

koskevien päätösten perustaksi. Kolmannessa vaiheessa ideoidaan erilaisia ratkaisumalleja terveyttä koskeviin ongelmiin ja luodaan konkreettinen suunnitelma väestön terveyden edistämiseksi.

Neljännessä vaiheessa asetetaan monisektorinen työryhmä ja toteutetaan neuvottelutilaisuus, johon valitaan 20–30 osallistujaa kunnan eri toimialoilta, elinkeinoelämästä ja vapaaehtoisuudesta. Tilaisuudessa käsitellään ajankohtaiset ja keskeiset kansanterveysongelmat, joihin etsitään ratkaisuja pienryhmissä terveyden edistämisen menetelmäasiantuntijan avulla. Kunnan toimialajohtajat osallistuvat toteuttamissuunnitelman laatimiseen, millä varmistetaan ratkaisujen käytäntöön vieminen. Ratkaisuvaihtoehdot luokitellaan ja priorisoidaan. Suunnitelmaa tarkennetaan ja sen yksityiskohdista sovitaan eri tapaamisissa. Tavoitteet, toteuttamissuunnitelma, ajankohdat eri toiminnoille sekä arviointisuunnitelma laaditaan yhteistyössä mukana olevien tahojen kanssa.

Viidennessä vaiheessa suunnitelma toteutetaan ja raportoidaan kunnan toimialojen, järjestöjen, yksityisten toimijoiden ja elinkeinoelämän välisessä yhteistyössä. Toteutettua toimintaa arvioidaan tilanteen mukaan tulos-, vaikuttavuus- ja mahdollisesti prosessinarviointia käyttäen. Arviointien perusteella tehdään johtopäätökset toiminnan tuloksista sekä sen vaikuttavuudesta ja arviointitietoa jaetaan alueella laajalti. Arvioinnista saadun tiedon, johtopäätösten ja kokemusten perusteella toimintaa kehitetään edelleen.

MALLIN VERTAILUA JA KÄYTÖN ARVIOINTIA

Trøndelagin terveyden edistämisen malli (Lillefjell ym. 2017) poikkeaa aiemmista yhteisötasoisille muodostetuista malleista, kuten Beattien (1991) ja Tannahillin (2008) malleista siinä, että terveyden edistämisen toimintojen suunnittelu on paikallistasolla sisällytetty kunnan toimintaan, jolloin toimialakohtainen vastuu korostuu. Terveyden edistämistä ei toteuta vain terveystammattilaisten joukko, vaan terveystieteiden lisäksi sisältyy kaikkien kunnan toimialojen strategiaan tavoitteisiin. Myös osallistavia ja yhteistä päätöksentekoa kuvaavia toimintatapoja on Trøndelagin mallissa kuvattu tarkemmin kuin edellä mainituissa malleissa. Lisäksi elinkeinoelämän, vapaaehtoisjärjestöjen ja yksityisten toimijoiden rooli on mallissa tunnustetumpi kuin Beattien (1991) ja Tannahillin (2008) malleissa.

Trøndelagin malliin sisältyvä kunnan sitoutuminen monisektoriseen työryhmään sekä eri toimialojen osallistuminen terveysongelmien ratkaisuvaihtoehtojen laatimiseen ja toteuttamiseen (Lillefjell ym. 2017) on yhtäläinen Suomen terveydenhuoltolain (30.12.2010/1326) kunnille antaman kansanterveystyön velvoitteen kanssa. Sote-uudistukseen (Hallituksen esitys sote- ja maakuntauudistuksesta 2.3.2017) sisältyvä kuntien velvoite terveyden edistämisen johtamisesta osana kuntastrategiaa ja toimialakohtaisia tavoitteita on yhdensuuntainen Trøndelagin kansanterveyden edistämismallin kanssa. Malli vahvistaa pohjoismaista näkemystä väestön hyvinvoinnin ja terveyden rakentumisesta yhteiskunnallisen toiminnan

kautta, jossa asukkaiden osallisuus on mahdollista asukasyhteisön, poliittisen, vapaaehtoistoiminnan, elinkeinoelämän ja yksittäisten toimijoiden kautta.

Taulukko 1. Yhteisötason terveyden edistämisen mallien piirteitä.

	Beattie	Tannahill	Trøndelag
Laajuus	Kansallinen Alueellinen	Kansallinen Alueellinen	Alueellinen Paikallinen
Toimijuuden taso	Yhteisöllinen / yksilöllinen	Moniammatillinen Toisistaan erillään olevat kanavat	Kunnan eri toimialat käsittävä Moniammatillinen
Tiedon käyttö	Objektiivinen	Objektiivinen Lainsäädäntöä korostava	Paikallista tietoa käyttävä Yhteiset ratkaisut
Yhteistyön luonne	Virallinen, järjestelmään perustuva	Virallinen, ammatillian tehtäviin rajautuva	Osallistava, avoin ja sitouttava
Ennaltaehkäisy menetelmät	Säätelevät Asiantuntijuuteen perustuvat	Eri asiantuntijoiden osaamiseen perustuvat	Rajapinnoilla toimivat menetelmät
Ammattilaisten rooli	Puolesta puhuja Suostuttelija	Oma virallinen vastuualue	Tukea antava asiantuntija Yhteistyötä luova

Väestön terveysongelmat ja terveyden edistämisen tavoitteet ovat Norjassa pitkälle samansuuntaiset kuin Suomessa. Niitä ovat sosioekonomisten terveyserojen kaventaminen väestössä, kansan- ja tartuntatauti ehkäisy, ikääntyvien terveyden edistäminen sekä ympäristöterveyden edistäminen (Norwegian Institute of Public Health s.a.). Maantieteellisesti Norja on etelä-pohjoissuunnassa pitkälle ulottuva maa kuten Suomikin, mikä väestökeskittymien ja toisaalta harvaan asuttujen alueiden vuoksi vaikuttaa terveyden edistämisen käytäntöihin. Molemmassa maissa on myös alueellisia kulttuurieroja, jotka vaikuttavat väestön terveyskäyttäytymiseen, terveyteen ja käytettäviin terveyden edistämisen menetelmiin. Mallin sisältämä paikallistasolle viety terveystarpeiden arviointi ja terveyden edistämisen suunnittelu mahdollistavat paikallisten erityispiirteiden huomioinnin terveyden edistämisessä.

TRØNDELAGIN MALLIN KÄYTTÖ OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISESSÄ

Trøndelagin mallia voidaan hyödyntää Terveyden edistämisen (yamk) koulutusohjelman ydinosaamisen opintojaksoissa: Terveyden edistämisen teoreettiset mallit, Hyvinvoin-

tistrategiat ja vapaaehtoisjärjestöjen toiminta, Terveyden edistämisen menetelmät väestö-, yhteisö- ja yksilötasolla sekä Terveyden edistämisen eettiset periaatteet. Teoreettisten mallien opintojaksolla malli toimii paikallisen tason esimerkkinä. Mallin rakenne sopii terveyden edistämisen johtamisen opetukseen. Kunnan eri toimialojen yhteisen näkemyksen muodostaminen terveysongelmista sekä ratkaisujen ja keinojen etsiminen monialaisessa työryhmässä on kuvattu yksityiskohtaisesti, mikä tukee väestötason terveyden edistämisen oppimista.

Hyvinvointistrategiat ja vapaaehtoisjärjestöt -opintojaksolla malli toimii esimerkkinä terveyden edistämisen strategian laatimisesta paikallisella tasolla. Vapaaehtoisjärjestöt nähdään tasavertaisina toimijoina kunnassa. Samalla kunnan virkamiehet ja päättäjät saavat arvokasta toimintaan liittyvää tietoa järjestöiltä. Synergiaetua saadaan myös, kun vapaaehtoisjärjestöt liittävät paikalliset terveyden edistämisen tavoitteet omaan toimintaansa.

Malli sopii myös Terveyden edistämisen eettisten periaatteet -opintojaksolle. Mallissa yhteisöllisyys, asukkaiden kuuleminen, vapaaehtoisjärjestöjen ja muiden toimijoiden osallistaminen suunnitteluvaiheessa lisäävät tasa-arvoa. Toiminnan suunnittelu lähtee terveysongelmien yhteisestä ymmärryksestä, mikä kuvastaa toiminnan eettisyyttä ja mahdollistaa terveyserojen kaventamisen.

Opetussuunnitelmatyön lisäksi Trøndelagin mallia voidaan käyttää myös Kestävän hyvinvoinnin painoalan tutkimus- ja hanketoiminnassa, kun kohteena on terveyden edistäminen kunnissa. Malli soveltuu erityisen hyvin käytettäväksi sote-uudistuksen yhteydessä (ks. Hallituksen esitys maakuntauudistuksesta 2017), jossa terveyden edistämisen vastuu jää kunnille (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017).

RATKAISUKESKEISEN PEDAGOGIIKAN KÄYTTÖ MALLIN OPETUKSESSA

Ratkaisukeskeisessä pedagogiikassa käytetään virikkeellisiä lähtötilanteita, tapauksia (case based learning), joiden avulla opiskelijan ymmärrys ja taito ratkaista eri tilanteita kasvaa (Poikela & Poikela 2005). Trøndelagin mallia voidaan käyttää ylempään ammattikorkeakoulun monialaisissa yhteisissä opinnoissa, esimerkiksi projektityön johtamisen oppimisessa. Pienryhmille voidaan antaa esimerkkikunta, jonka terveyden edistämässä mallia sovelletaan. Esimerkkitalanne aktivoi ryhmää tutkimaan mallia, hakemaan lisätietoa sen sovellettavuudesta ja integroimaan se käytäntöön. Opiskelijat toimivat itseohjautuvasti etsien ratkaisua tilanteeseen. Oppimisessa yhdistyy opiskelijoiden aiempi tieto ja kokemus mallia koskevaan tietoon ja tilanteen ratkaisuun (Poikela & Poikela 2005). Työskentelytapa mahdollistaa kriittisen ja analyttisen ajattelun sekä sosiaalisten taitojen kehittymisen. Oppimistuloksena on mallin soveltamistaito ja jäsentynyt tietopohja.

LÄHTEET

Beattie, A. 1991. Knowledge and control in health promotion: a test case for social policy and social theory. Teoksessa Gabe, J., Calnan, M. & Bury, M. (toim.) The sociology of the health service. London: Routledge, 162-202.

Beck, S. A., Hanlon, P. W., Tannahill, C. E., Crawford, F. A., Ogilvie, R. M. & Kearns, A. J. 2010. How will area regeneration impact on health? Learning from the GoWell study. Public Health 3, 125–130.

European comission. 2008. European Qualification Framework (EQF). WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://ec.europa.eu> [viitattu 9.9.2017].

Hallituksen esitys maakuntauudistuksesta 2.3.2017. Alueuudistus. WWW-dokumentti. Saatavissa: www.alueuudistus.fi [viitattu 10.9.2017].

Lillefjell, M., Wist, G., Magnus, E., Anthun, K. S., Horghagen, S., Espnes, G. A. & Knudtsen, M. S. 2017. Trøndelagsmodellen for folkehelsearbeid. Norwegian University of Science and Technology. Senter for helsefremmende forskning. Rapportserie 2017/1, 6-25.

Norwegian Institute of Public Health s.a. WWW-dokumentti. Saatavissa: www.fhi.no/en/ [viitattu 10.9.2017].

Norwegian University of Science and Technology s.a. Center for Health Promotion Research. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.ntnu.edu/chpr> [viitattu 10.9.2017].

Norwegian University of Science and Technology (NTNU) s.a. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.ntnu.edu/studies/mspuhe/> [viitattu 10.9.2017].

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. PBL in Context – Bridging Work and Education. PDF-dokumentti. Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68229/PBL_In_Context_2005.pdf;sequence=1 [viitattu 21.11.2017].

Tannahill, A. 2008. Health Promotion: The Tannahill model revisited. Public Health 12, 1387–1391.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2017. Maakunnat ja kunnat edistävät hyvinvointia ja terveyttä. Alueuudistus. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://alueuudistus.fi/soteuudistus/hyvinvoinnin-edistaminen> [viitattu 10.9.2017].

Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017.

FYSIOTERAPIAN OPISKELIJAT KEHITTIVÄT JUNIORIJÄÄ- KIEKKOILIJOIDEN TERVEYTTÄ EDISTÄVIÄ JA TUKEVIA MENETELMIÄ

Suvi Lamberg, Elina Pääkkönen

Jääkiekkoa pidetään yhtenä monipuolisimmista urheilulajeista. Laji vaatii aerobista ja anaerobista kestävyyttä, nopeaa reaktiokykyä sekä hyvää lihasvoimaa ja voimantuottoa (Huovinen 2009). Jääkiekon pelaaminen edellyttää pelaajalta monipuolisia fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia. Lajinominaista ovat maksimaaliset suoritukset lyhyillä palautuksilla sekä voimakkaat fyysiset kontaktit. Fyysisten ominaisuuksien lisäksi pelaajien tulee hallita luistelu- ja mailankäsittelytekniikkaa, taktista osaamista sekä psyykkistä kestävyyttä (Pesola 2009).

Tyypillisimpiä jääkiekossa tapahtuvia urheilu- ja rasitusvammoja ovat pehmytkudosvammat, kuten erilaiset nyrjähdykset, venähdykset ja revähdykset. Vammojen seurauksena pelaajalle voi kehittyä nivelten virheasentoja, pehmytkudosten ruhjeita, turvotusta ja kipua (Purmonen 2010). Jääkiekkoilijoiden harjoittelussa tulee ottaa huomioon kaikkien elinjärjestelmien tasainen kuormittaminen, pelikauden aikana olevat pelit, niistä palautuminen sekä mahdolliset loukkaantumiset (Huovinen 2009).

Fysioterapeutin ennaltaehkäisevä työ nähdään tärkeänä kehityskohteena etenkin juniorijääkiekossa. Tärkeää on pelaajien sekä valmentajien kouluttaminen ja tiedottaminen urheilu- sekä rasitusvammoja ennaltaehkäisevistä harjoitteista. Tärkeitä harjoitteita ovat muun muassa liikkuvuus- ja koordinaatioharjoitukset, liike- ja kehonhallinta- sekä keskivartaloa vahvistavat harjoitteet (Mottram & Comerford 2008; Vattukumpu 2012).

Yhteistyö Savonlinnalaisen juniori- jääkiekkoseuran Juniori-Sapkon ja Xamkin Kuntoutus- ja terveysalan fysioterapeuttikoulutuksen välillä alkoi Juniori-Sapkon taitovalmentaja Joni Kotilaisen yhteydenotosta syksyllä 2016. Kotilainen tiedusteli fysioterapeuttiopiskelijoiden mahdollisuutta osallistua Juniori-Sapkon toiminnan kehittämiseen. Tavoitteena olisi edistää pelaajien terveyttä vähentämällä riskejä harjoittelussa tapahtuviin loukkaantumisiin sekä lisätä valmentajien tietämystä lasten ja nuorten fyysisestä kehityksestä, kasvusta sekä kehon kuormittumiseen vaikuttavista tekijöistä.

XAMKIN JA JUNIORI-SAPKON YHTEISTYÖPROJEKTI TUOTTI ONNISTUMISEN KOKEMUKSIA JA UUTTA OSAAMISTA

Juniori-Sapkon pelaajien terveyden edistämiseksi käynnistettiin yhteistyöprojekti Savonlinnassa keväällä 2017. Neljä viikkoa kestäneen projektin toteutuksen aikana Xamkin 32 fysioterapian opiskelijaa työskentelivät 110:n 10–16-vuotiaan juniorijääkiekkoilijan kanssa ohjaten heille sekä joukkueiden valmentajille kehonhallintaa, liikkuvuuteen sekä kehon palautumiseen paneutuvia harjoitteita. Opiskelijat suunnittelivat toiminnan huomioiden kohderyhmän iän sekä fyysisen ja motorisen kehityksen vaiheet. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana oli fysioterapeuttikoulutuksen opintojaksojen sisältöjen sekä fysioterapian menetelmien hyödyntäminen ja käytännönharjoittelu asiakasohjauksessa. Yhteistyöprojekti konkretisoi ammattiopintojen teoreettisen opiskelun työelämälähtöiseksi käytännöntoteutukseksi.

Opiskelijat toteuttivat pelaajille lihastasapainokartoituksia, yksilöllisiä fysioterapeuttisia tutkimisia (kuva 1) ja ohjaamia sekä ryhmämuotoista ohjausta ryhdistä, kehon tukilihasten harjoittamisesta, kehonpainoharjoittelun perusteista, liikkuvuudesta (kuva 2) sekä kehonhuollosta ja -palautumisesta. Opiskelijat kokivat nuorten urheilijoiden ohjaamisen mielekkääksi ja opettavaiseksi. Oppimista tuki erityisesti ennen projektia opintojaksoilla opiskellun teoreettisen tiedon soveltaminen projektin aikana käytännön toimintaan. Projektin aikana opiskelijat harjoittelivat käytännössä aiemmillä opintojaksoilla opiskeltuja asioita, kuten esimerkiksi nivelten liikkuvuuksien mittaamista, lihastoiminnan tutkimista, kinesioiteippausta yhtenä hoitomuotona sekä terapeuttisten harjoitteiden suunnittelua ja ohjaamista. Juniorijääkiekkoilijat kokivat saaneensa apua urheiluvammojen hoitoon sekä ennaltaehkäisyyn. Valmentajien mukaan heidän tietotaitonsa lasten ja nuorten kehon kuormittumisen huomioimiseen harjoittelun suunnittelussa lisääntyi.



Kuva 1 ja 2. Fysioterapeuttiopiskelijat tekemässä fysioterapeuttista tutkimusta sekä ohjaamassa kehonhallinta- ja liikkuvuusharjoitteita (kuvat: Joni Kotilainen).

Projektin lopuksi järjestettiin Savonlinnan kampuksella avoin päätösseminaari, jossa käsiteltiin muun muassa lasten liikunta-aktiivisuuden merkitystä terveen kasvun ja kehityksen tukena (Polar Oy, Ville Uronen). Kristallisportin toimitusjohtaja Eero Piironen esitteli runsaslukuiselle yleisölle jääkiekon Mestis-mestari Sapkon kehonhuoltoharjoittelua ja kertoi sen tärkeästä merkityksestä. Opiskelijat esittelivät päätösseminaarissa projektin toimintaa, toteutusta ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia posterinäyttelyllä. Opiskelijat reflektoivat omaa oppimistaan ja toimintaansa projektin loppuraportissa. Opiskelijat pohtivat muun muassa omaa toimintaansa projektiryhmän jäsenenä, omia vahvuuksiaan ja kehittämishaasteita sekä näiden merkitystä projektiryhmän toiminnalle ja yhteistyötaholle.

Molempien osapuolien tyytyväisyys projektin antiin takaa hyvän jatkon kehittää yhteistyötä. Tunnustuksena onnistuneesta projektista Juniore-Sapko palkitsi fysioterapian lehtorit Suvi Lambergin ja Elina Päykkösen Vuoden tulokas -tittelillä jääkiekkokauden päätyttyä. Yhteistyötä jatketaan Xamkin ja Juniore-Sapkon välillä (kuva 3) myös tulevaisuudessa. Keväällä 2017 toteutunut projekti oli logistiikan ja sisältöjen näkökulmasta laaja kokonaisuus, joka on tarpeen huomioida tulevissa toteutuksissa. Tulevassa yhteistyössä on pedagogiikan näkökulmasta tärkeää rajata kohderyhmä aiempaa pienemmäksi ja valita toteutuksen sisällöt yksityiskohtaisemmiksi aihealueiksi. Mielestämme työelämälähtöiset projektit tukevat erinomaisesti mielekästä oppimista sekä teoreettisten opintojen soveltamista käytäntöön.



Kuva 3. Projektiin osallistuneita fysioterapeuttiopiskelijoita ja Juniore-Sapkon C2-joukkueen pelaajia.

LÄHTEET

Huovinen, H. 2009. Jääkiekon lajiansalyysi ja harjoittelun perusteet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntabiologian laitos. Valmentajaseminaari. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-20094141443> [viitattu 26.9.2017].

Mottram, S., & Comerford, M. 2008. A new perspective on risk assessment. *Physical therapy in sport* 9, 40–51.

Pesola, A. 2009. Jääkiekon lajiansalyysi ja fyysisten ominaisuuksien valmennuksen ohjelmointi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntabiologian laitos. Valmentajaseminaari. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201006242156> [viitattu 26.9.2017].

Vattukumpu, R. 2012. Fysioterapeutti juniorijääkiekossa – Systemaattinen kirjallisuuskatsaus nykytilanteesta ja mahdollisista kehittämiskohteista. Saimaan ammattikorkeakoulu. Fysioterapian koulutusohjelma. Opinnäytetyö. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201205117652> [viitattu 26.9.2017].

TERVEYDENEDISTÄMIS- TAPAHTUMAN TOTEUTTAMINEN KOTKAN TERVEYDENEDISTÄMIS- YKSIKÖN JA SAIRAANHOITAJA- OPISKELIJOIDEN YHTEISTYÖNÄ

Sari Engelhardt, Johanna Sipari, Satu Sällilä

Ammattikorkeakoululain 4:nnessä ja 6. §:ssä määritellään ammattikorkeakoulun tehtäviä ja yhteistyötä toimintaympäristön kanssa. Lain mukaan ammattikorkeakoulun tulee muun muassa antaa työelämän ja sen kehittämiseen perustuvaa korkeakouluopetusta ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä näitä tehtäviä suorittaessaan olla yhteistyössä työelämän kanssa. (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.)

Sairaanhoitajan opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt mahdollistavat monissa opintojaksoissa toteutuksen suunnittelun niin, että työelämän kanssa yhdessä tehdyt projektit palvelevat sekä opetussuunnitelman tavoitteita että työelämän tarpeita (Kymkin opetussuunnitelma 2015). Kotkan kaupungin terveydenedistämisyksiköllä ja sairaanhoitajakoulutuksella on jo useiden vuosien perinteet tästä yhteistyöstä. Kuvaamme tässä artikkelissa esimerkin avulla työelämän, opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhanketta aidoissa työelämän oppimisympäristöissä.

YHTEISTYÖN HISTORIA

Kymenlaaksossa toimi Kymenlaakson sairaanhoitopiirin ohjauksessa vuosina 2009–2014 maakunnallinen terveyden edistämisen yhteistyöverkosto. Verkoston tarkoituksena oli kuntien lakisääteisen terveydenedistämistyön tukeminen ja terveyden edistämisen alueellinen tehostaminen sekä yhteistyön laajentaminen ja lujittaminen siten, että kaikki maakunnan toimijat ovat mukana verkostossa omaan toimintaan sopivalla tavalla. Vuonna 2013 yhteistyöverkosto päätti ottaa osaa maakunnallisesti ensimmäisen kerran sydänviikon toimintaan, jolloin kohderyhmänä olivat pienet lapset perheineen teemalla ”Arkisirkus”. Kotkassa vuoden 2013 sydänviikon suunnittelussa ja toteutuksessa oli mukana Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opiskelijoita Kymi Care -opintojaksollaan. Sydänviikon sekä samaan aikaan vietetyn Hyvän mielen viikon tapahtumia yhdistettiin, ja opiskelijoita oli sydänviikon perhetapahtuman lisäksi pitämässä armeijassa, päiväkodeissa, alakouluissa ja vanhainkodeissa virkistystä ja hyvää mieltä lisääviä tempauksia.

Sydänviikon perhetapahtumaa vietettiin vuosina 2013–2015 Mussalon Saaripirtillä ja Karhuvuoren urheilutalolla. Vuoden 2016 perhetapahtuman suunnittelussa ja toteutuksessa olivat jälleen ammattikorkeakoulun opiskelijat mukana, ja tapahtuma kytkettiin hoitotyön toimintaympäristön opintoihin. Sydänviikon perhetapahtuman nimi muuttui vuonna 2016 ”Yhdessä”-perhetapahtumaksi, ja sitä vietettiin 1 200 henkilön voimin Merikeskus Vellamossa. Vellamon tapahtumasta saatiin kävijöiden tarkka lukumäärä, koska käytössä oli ovilaskuri. Muiden tapahtumien kävijämäärät perustuvat arvioon ja ovat vaihdelleet 200–300 osallistujan välillä.

TAPAHTUMAN SUUNNITTELU

”Yhdessä”-tapahtuman pedagogista suunnittelua tukivat ”Hoitotyön toimintaympäristö”- ja ”Opettaminen ja ohjaaminen hoitotyössä” -opintojaksojen osaamistavoitteet, jotka molemmat nivoutuivat erinomaisesti hyvinvointitapahtuman järjestämiseen. Hoitotyön toimintaympäristön opintojakson tavoitteena on muun muassa se, että opiskelija kykenee hankkimaan väestön terveydentilaan ja hyvinvointiin liittyvää tietoa, arvioimaan sitä sekä tunnistamaan kansanterveysongelmia aiheuttavia tekijöitä ja ennaltaehkäisemään niitä (Kyamkin opetussuunnitelma 2015). Tästä opiskelijat lähtivät suunnittelussaan liikkeelle. He selvittivät tilastojen ja rekisterien avulla kotkalaisten terveyden- ja hyvinvoinnin tilaa kaikissa ikäryhmissä. Opiskelijat listasivat väestön hyvinvointia uhkaavia tekijöitä ja pohivat, kuinka näihin tulisi reagoida terveyden edistämisen näkökulmasta.

Aihealueet, jotka opiskelijoiden toteuttaman tiedonhaun pohjalta nousivat tärkeinä, olivat liikunta, ravitsemus, mielenterveys, ehkäisevä päihdetyö, seksuaaliterveyden edistäminen, yhteisöllisyyden tukeminen, turvallisuus ja monikulttuurisuus. Näiden aihealueiden suunnittelun ympärille opiskelijat muodostivat oman kiinnostuksensa mukaan työskentelyryhmät. ”Opettaminen ja ohjaaminen hoitotyössä” -opintojakson tavoitteista tätä tapahtumaa ohjaa opiskelijan kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida ohjausta ja opetusta asiakas- ja ryhmälähtöisesti yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa.

Toteutuksen suunnittelu vaati ennakkointia jo edellisellä lukukaudella, jolloin laadittiin työsuunnitelmat ja tehtiin työjärjestys. Suunnitteluvaiheessa opettajan roolissa korostui erilaisten taustamuuttujien tarkentaminen ja työskentelyraamien sekä aikataulutuksen luominen. Varsinainen ideointi ja vapaa suunnittelu toteutuivat opiskelijoiden ohjatuissa työpajoissa opettajien ja koordinaattorin ollessa ohjaajan, katalysaattorin ja kannustajan rooleissa. Tapahtuma toteutui opiskelijaryhmän toisena lukukautena, jolloin opiskelijaryhmä oli jo tutustunut toisiinsa niin teoriaopinnoissa kuin erilaisilla harjoitustunneillakin, joten yhteistyö sujui hyvin. Opettajat ja koordinaattori toimivat tasavertaisina kumppaneina ja loivat aidon, opiskelijoita kannustavan ilmapiirin toiminnalle.

Lisäksi opiskelijat ottivat vastuun tapahtuman markkinoinnista. Vuonna 2017 opiskelijat

innostuivat erityisesti mainonnasta. Tapahtumalle luotiin maskotit ja opiskelijat kuvasivat eri puolilla kaupunkia juonellisen mainosvideon tapahtumalle. Video pyöri elokuvateatterissa tapahtumaa edeltävän viikon ajan. Tapahtumaa mainostettiin ahkerasti myös sosiaalisessa mediassa ja tapahtumapäivänä maskotit houkuttelivat kävijöitä läheiseltä torilta. Opiskelijat kutsuivat tapahtumaan mukaan muun muassa järjestöjen, yhdistysten ja kaupungin edustajia ja asiantuntijoita. Mukana olivat myös pelastus- ja rajavartiolaitos ajoneuvoineen sekä kirjastoauto lukukoiransa kanssa. Tavoitteena oli hahmottaa paikalliset toimijat, luoda kontakteja ja verkostoitua heidän kanssaan. Opiskelijat hoitivat etu- ja jälkikäteen käytännön järjestelyt tapahtumapaikalla, opastivat, sairaanhoitajaryhmän yhtenäisessä asussa, kävijöitä ja tekivät myös opasteet eri toimintoihin tapahtumapaikalla. Opiskelijat vastasivat aikataulun toteutumisesta, tapahtuman juonnosta, yhteistyökumppaneiden ohjaamisesta tapahtumapaikalla, toimijoiden tauotuksen mahdollistamisesta ja niin edelleen. Tapahtuma oli osallistujille täysin maksuton lukuun ottamatta kolesterolimitausta, jonka järjesti Sydänyhdistys.

Lapsille tapahtumassa oli esimerkiksi temppurata, pomppulinna, polkuautoja ja kasvomaalauksia sekä yhteisöllistä piirtämistä. Nuoria yritettiin houkuttaa paikalle bändiesitysten avulla. Aikuisväestölle oli tarjolla erilaisia terveystarkastuksia, joita opiskelijat tekivät. Ensimmäisessä opiskelijat ohjasivat kävijöitä maallikkoelvytyksessä ja opettivat defibrillaattorin käyttöä. Opiskelijat pääsivät aitoon kontekstiin soveltamaan ohjauksen näkökulmia uudessa oppimisympäristössä.

TAPAHTUMAN ARVIOINTI

Opiskelijoiden opintojakson arvioinnissa hyödynnettiin sekä itse- että vertaisarviointia ja tapahtumakokonaisuutta arvioitiin niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Tapahtuman jälkeen käytiin palautekeskustelu toteutuksesta vastanneiden opiskelijoiden kanssa. He arvioivat sekä itse tapahtuman onnistumista, ryhmänsä toimintaa että omaa toimintaansa. Kehittämismiehinä suunnittelun alkuvaiheeseen toivottiin lisää työpajoja, jotta työskentely olisi edennyt pidemmälle ennen opintojaksojen keskelle sijoitunutta käytännön harjoittelujaksoa.

Opiskelijat arvioivat tapahtuman järjestämisen kehittäneen heidän valmiuksiaan verkostoitua eri toimijoiden kanssa, ja he havaitsivat tämän tyyppisen tapahtuman järjestämisen vaativan pitkäjännitteistä ja aktiivista työskentelyä. Opiskelijat saivat hyödyllistä ohjauskokemusta aidoissa ohjaustilanteissa

Myös terveydenedistämisyksikkö halusi kerätä palautetta ja kehittämissideoita kävijöiltä, joten tapahtumaan kytkettiin opinnäytetyö. Opinnäytetyön tekijät keräsivät ovensuukyseilyllä kävijöiden mielipiteitä tapahtumasta ja tämän tyyppisestä hyvinvoinnin edistämisestä. Opinnäytetyö valmistui syksyllä 2017. Kävijäpalautteen perusteella tapahtuman sisältö ja toteutus olivat onnistuneita ja erityisesti lapsiperheet olivat tyytyväisiä lapsille suunnattuihin

aktiviteetteihin ja tapahtuman maksuttomuuteen. Kävijät toivoivat, että tämän kaltaisia tapahtumia järjestettäisiin Kotkassa useammin.

Sekä opiskelijoiden että yleisön palautteen perusteella yhteistyön jatkaminen ja kehittäminen on perusteltua. Opettajan näkökulmasta pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen yhteistyö luo mahdollisuuksia nähdä opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista aidoissa oppimisympäristöissä. Kokemuksemme mukaan opiskelijat saavuttivat tavoitteet laajemmin ja syvällisemmin kuin perinteisemmissä toteutuksissa. Tämä motivoi myös opettajaa oman työnsä kehittämisessä ja verkostoitumisessa vielä aiempaa laajemmin. Toisaalta myös työelämän yhteistyökumppani saa tarvitsemaansa lisäresursseja tapahtuman mittaviin käytännön järjestelyihin. Kevään 2018 ”Yhdessä”-tapahtuman pedagogista suunnittelua ja käytännön toteutusta on jo käynnistetty syksyllä 2017.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.

Kyamkin opetussuunnitelma 2015. WWW-dokumentti. Saatavissa: https://soleops.kyamk.fi/opsnet/dispatch/ops_KoulOhjSel/tab/tab/fet?ryhmyyp=1&amk_id=1111&lukuvuosi=&valkiel=fi&koulohj_id=11550964&ryhma_id=12669355 [viitattu 16.11.2017].

EI TERVEYTTÄ ILMAN SEKSUAALITERVEYTTÄ

Haija Kankkunen, Tiina Lybeck

Seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelman 2014–2020 (THL 2014) tavoitteena on, että jokainen sosiaali- ja terveysalan tutkinto tarjoaa ja varmistaa seksuaaliterveyden perusosaamisen ja seksuaalisuuden huomioimisen. Tavoitteena on myös seksuaaliterveyden täydennyskoulutuksen kehittäminen niin, että se palvelee monipuolisesti koulutustaustaltaan erilaisia opiskelijoita. Toimintaohjelman eri tasoilla toteutettavien kehittämistoimenpiteiden päämääränä on, että seksuaalisuuden puheeksi ottaminen vakiintuu luontevaksi osaksi työtä sosiaali- ja terveydenhuollossa.

Seksuaaliterveys on seksuaalisuuteen liittyvän fyysisen, psyykkisen, emotionaalisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila (WHO). Hyvän seksuaaliterveyden kasvualueena on positiivinen ja kunnioittava asenne seksuaalisuuteen ja seksuaalisiin suhteisiin. Seksuaalioikeudet ovat universaaleja ihmisoikeuksia, joiden antamaan suojaan kaikilla tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus kaikissa elämäntilanteissa. Elämänvaiheet ja -tapahtumat vaikuttavat ihmisen seksuaalisuuden toteutumiseen, mutta aina se säilyy osana ihmisyyttä.

Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ovat keskeisessä ja etuoikeutetussa asemassa kohdattaessaan ihmisiä monenlaisissa elämäntilanteissa. Näissä tilanteissa he kohtaavat väistämättä myös ihmisen seksuaalisuuden. On kehonsa ihmeitä tutkivia pieniä tyttöjä ja pieniä poikia, identiteettiään etsiviä murrosikäisiä, tuoretta vanhemmuutta harjoittelevia äitejä ja isiä, sairauden alla toistensa läheisyyttä kaipaavia puolisoita, ihon lämpöä ikävöiviä leskiä. Moninaisuuden kirjo seksuaalisuuden näyttämillä on valtava.

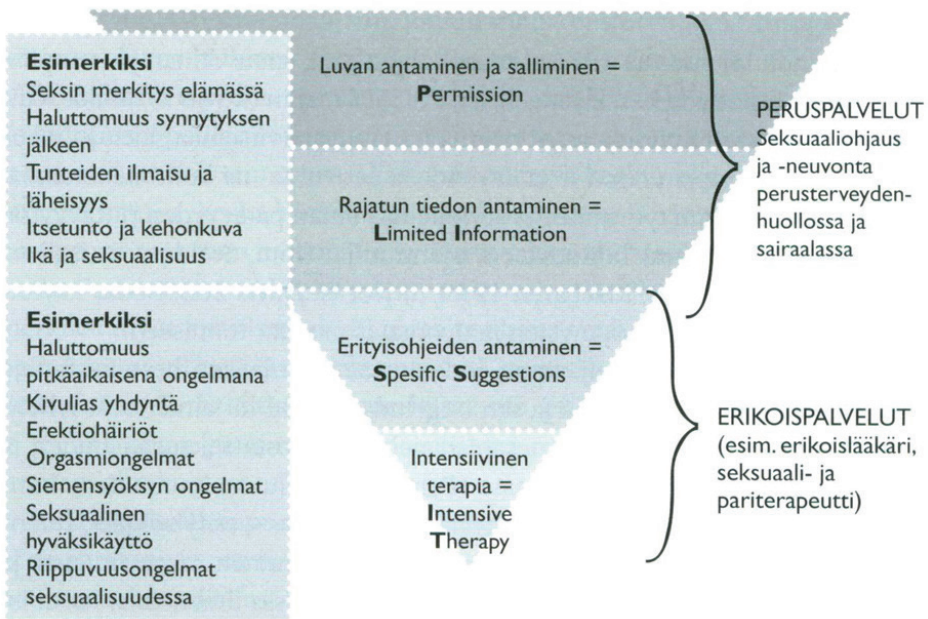
Tämän artikkelin tarkoituksena on nostaa esille seksuaaliterveyden huomioiminen osana ihmisen kokonaisvaltaista terveyden edistämistä. Tähän tulee kiinnittää huomiota jo sosiaali- ja terveysalan opetuksessa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti, jotta seksuaalisuuden puheeksi ottaminen käytännön hoito- ja ohjaustilanteissa tulee luontevaksi osaksi tulevien ammattilaisten työtä.

AMMATILLISUUDEN MERKITYS SEKSUAALITERVEYDEN EDISTÄMISESSÄ

On tärkeää erottaa eri ammattilaisten toiminnan rajat seksuaalisuuden ja siihen liittyvien kysymysten käsittelyssä. Seksuaaliohjaus ei ole seksuaaliterapiaa vaan seksuaaliohjaus kuuluu

kaikkien sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten työhön. Seksuaalisuutta tulisi käsitellä kaikissa niissä tilanteissa, joissa sairauden, hoidon, toimenpiteen tai vamman tiedetään vaikuttavan asiakkaan seksuaaliterveyteen. Seksuaaliohjauksen vähimmäisvaatimuksina on muun muassa, että ammattilainen uskaltaa ottaa seksuaalisuuteen liittyvät asiat puheeksi osana asiakkaan ohjausta ja että hän tuntee toimialueensa seksuaaliterveyspalvelut.

Seksuaaliohjauksen mallit jäntevöittävät puheeksi ottamista. Esimerkiksi Jack Annonin luoma Plissit-malli kuvaa neljän tason avulla erilaisia seksuaalisuuteen liittyviä osa-alueita sekä osaamista, mitä puheeksiottaminen ja seksuaaliohjaus edellyttää. Seksuaaliohjausta toteutetaan *Plissit*-mallin kahdella ensimmäisellä tasolla, jotka sisältävät muun muassa seksuaalisuuteen liittyvien kysymysten normalisoimista, luvan antamista seksuaalisuudesta puhumiseen sekä asiakkaan seksuaaliterveyden tilaan liittyvän perustiedon antamista. Merkittävää on se, että suurinta osaa asiakkaista voidaan auttaa näiden kahden tason haltuunotolla. Hyvällä seksuaaliohjauksella ja joskus pienelläkin interventiolla voidaan merkittävästi edistää asiakkaan seksuaaliterveyttä ja ehkäistä ongelmien syvenemisen. Tämä on myös rajallisten terapiapalvelujen käytön ja oikein kohdentamisen näkökulmasta tärkeää.



Kuva 1. PLISSIT-malli ja esimerkkejä mallin eri tasoilla käsiteltävistä asioista (Ryttyläinen & Valkama 2010, 52).

SEKSUAALITERVEYDEN EDISTÄMISEN TÄRKEYS PUHEEKSI JO OPISKELUVAIHEESSA

Seksuaaliterveyden opetuksella on tärkeä asema niin tutkintoon johtavissa kuin täydennyskoulutuksissakin. Opiskelijoilta tuleva palaute puoltaa toistuvasti seksuaaliterveyden opiskelun merkitystä. Opiskelijat hämmästyvät seksuaalisuuden laaja-alaisuudesta, itsessään heräävistä ajatuksista ja omien asenteidensa uudelleen muokkautumisesta. Pitkänkin työuran tehnyt ammattilainen saattaa herätä huomaamaan, kuinka hän on tiedostamattaan sivuuttanut seksuaalisuuteen liittyvät asiat työssään ja asiakkaiden kohtaamisissa. Opiskelun myötä monista opiskelijoista tulee avainhenkilöitä työyhteisöissään lisäämään ymmärrystä ja vahvistamaan seksuaalisuuden huomioimista asiakkaiden ohjauksessa. On kuitenkin vielä tehtävä työtä, että tämän aihealueen tärkeys tulee näkyväksi sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmissa. Valtakunnallisessa seksuaali- ja lisääntymisterveyttä opettavien ammattikorkeakouluopettajien verkostossa ollaankin huolissaan siitä, saako seksuaaliterveyden edistäminen sille kuuluvan merkityksen opetussuunnitelmissa. Aiheen tärkeyttä tulee korostaa ja nostaa esille niin päättäjien tasolla kuin kollegoidenkin kanssa keskusteltaessa. Opetuksen toteutus eri ammattikorkeakouluissa vaihtelee suuresti ja riippuu siitä, löytyykö kyseisestä organisaatiosta asiantuntijuutta, tahtotilaa sekä voimavaroja seksuaaliterveyden opetukseen. Osaamisvaatimusten yhtenäistämiseksi ja opetuksen laadun varmistamiseksi seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistäminen tulisikin kirjata selkeästi kaikkien sosiaali- ja terveysalan ammattien opetussuunnitelmiin.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen koordinoimassa ammattikorkeakouluopettajien verkostotapaamisessa kartoitettiin vuonna 2016 opetuskäytänteitä eri ammattikorkeakouluissa. Esittelimme tuossa yhteydessä silloisen Mikkelin ammattikorkeakoulun toteuttaman seksuaali- ja lisääntymisterveyden ”opiskelupolun”, joka kuvaa opetuksen sisältöjä, sisältöjen sijoittumista ja laajuutta ammattikorkeakoulujen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajakoulutuksessa (taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki seksuaaliterveyden opetuksen jakautumisesta sekä sisällöistä.

<p>Seksuaaliterveys opetussuunnitelmissa <i>Haija Kankkunen ja Tiina Lybeck (2016)</i></p>
<p>Sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajakoulutus 2. lukukausi Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen (5 op) -> Seksuaaliterveyden edistäminen 0,5-1 op:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peruskäsitteet • Seksuaalisuuden ja sukupuolisuuden moninaisuus • Seksuaalioikeudet • Seksuaalisuus eri elämänvaiheissa (jatkuu myöhemmin opinnoissa) • Seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma 2014-2020 <ul style="list-style-type: none"> • Oma seksuaalisuus/seksuaalisuus hoitotyössä <p>Perusopiskelumateriaali: kirjat ja verkkomateriaali</p> <p>(tästä osiosta myös verkkokurssi-versio ja <u>tämä osio myös fysioterapeuttien ja jalkaterapeuttien OPSissa</u>)</p>
<p>Perushoito ja ohjaaminen (5 op) -> Seksuaaliterveyteen liittyvä ohjaus 2 op:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oma seksuaalisuus/seksuaalisuus hoitotyössä • Omien seksuaalikasvatuskokemusten reflektointi • Seksuaaliterveysprojekti (esim. yläasteikäisten nuorten teemapäivä) • Toiminnallisten menetelmien harjoittelu
<p>Sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajakoulutus 4. lukukausi Gerontologinen hoitotyö (5 op) -> 0,5 op:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Yksin - yhdessä. Seksuaalisuus elämänkaarella. • Ikääntymisen vaikutukset seksuaalisuuteen
<p>Terveydenhoitajakoulutus 7. lukukausi Koulu- ja opiskelijaterveydenhuolto-> 0,5 op:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Case-harjoitukset esim. raskauden ja seksitautien ehkäisyn ohjaus ***** • Useita erilaisia seksuaaliterveyteen liittyviä verkko-opintoja (avoin AMK ja täydennyskoulutus) • Lapsen seksuaaliterveyden osalta opetusta myös sosionomi-opiskelijoille

Edellä kuvattua mallia voidaan soveltaa myös muissa sosiaali- ja terveysalan opinnoissa ja uuden opetussuunnitelman opintojaksoilla.

YHTEISET KÄYTÄNTEET JA PARIOPETTAJUUS – XAMKIN VAHVUUS SEKSUAALITERVEYDEN EDISTÄMISESSÄ

Seksuaaliterveyden opetus Xamkissa on tällä hetkellä osittain vakiintunut ja osittain vielä haetaan yhteisiä linjauksia. Mikkelin ja Savonlinnan kampuksilla on käytetty pariopettajuutta yhteistyömuotona jo usean vuoden ajan, mikä on yhtenäistänyt näkemyksiä ja opetuksen käytännön toteutuksia. Pariopettajuus on toteutunut monin tavoin sekä opetuksessa että omassa ammatillisessa kasvussa ja asiantuntijuuden syventämisessä. Eri kampuksilla toimiessamme olemme pitäneet erittäin tärkeinä muun muassa yhdessä toteutettuja koulutusmatkoja, joilla yhteinen reflektointi ja asioiden linkittäminen yhteiseen opetukseen on mahdollistunut.

Esimerkkinä pariopettajuudesta ovat verkossa toteutettavat opintojaksot, jotka olemme suunnitelleet ja toteuttaneet yhdessä. Tällaisessa työtavassa korostuu verkkopedagogisen osaamisen vahvistaminen pariopettajuuden keinoin riippumatta siitä, millä kampuksella opettaja pääosin työskentelee. Verkkototeutuksille on tarvetta seksuaaliterveyden opetuksessa, jotta tämän aihealueen osaamista saadaan levitettyä laajasti ja huolimatta maantieteellisistä etäisyyksistä. Jutellaan – lapsen ja nuoren seksuaalikasvatus arjen tilanteissa (5 op) -verkkokurssi vahvistaa osaamista lapsen ja nuoren seksuaalisuudesta, seksuaalisen kasvun tukemisesta ja seksuaalikasvatuksen toteutuksesta ikätasoisesti ja sukupuolittoisesti. Vammaisuuden ja vammautumisen vaikutus seksuaaliseen hyvinvointiin (3 op) -kurssi käsittelee vammaisten henkilöiden seksuaalioikeuksia ja vammaisuuden vaikutuksia seksuaalisuuteen ja sen toteuttamiseen sekä herättää opiskelijan pohtimaan vammaisten seksuaalisen hyvinvoinnin edistämistä eri toimintaympäristöissä. Molemmat opintojaksot on suunniteltu niin, että ne soveltuvat laaja-alaisesti erilaisille kohderyhmille, niin opiskelijoille, ammattilaisille kuin muutoinkin asiasta kiinnostuneille. Tulevaisuudessa Xamkissa on mahdollista vahvistaa profiloitumista myös seksuaaliterveyden asiantuntijana, erityisesti suorittamalla avoimen ammattikorkeakoulun verkko-opintoja.

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖLLÄ ULOTTUVUUKSIA SEKSUAALITERVEYDEN OPETUKSEEN

Olemme toteuttaneet pariopettajuutta myös yhteisillä työelämäjaksoilla, joiden myötä olemme verkostoituneet ja saaneet lisää syvyyttä opetukseemme. Työelämäjaksot olemme toteuttaneet tutustumiskäynteinä erilaisiin toimipaikkoihin, joissa seksuaaliterveyden edistäminen on vahvasti toiminnassa mukana. Olemme halunneet perehtyä siihen, minkälaista apua ja tukea erilaisille kohderyhmille tarjotaan ja kuinka hoito- ja ohjaustyötä käytännössä toteutetaan. Olemme käyneet työelämäjaksolla muun muassa SEXPOlla, SETAssa, ProTukipisteessä, Validiassa sekä Raiskauskriisikeskus Tukinaisessa.

Toteuttaessamme työelämäjaksoa pariopettajina on mahdollistunut reflektioiva keskustelu ja asioiden peilaaminen opetustyöhön ja opetuksen kehittämiseen. Tutustumiskäynneillä olemme kokeneet, että myös meitä vastaanottaneet ammattilaiset ovat saaneet meiltä omaan työhönsä ammatillisia näkemyksiä ja kehittämissideoita. Näin ovat toteutuneet vastavuoroisuus ja asiantuntijuuden jakaminen. Saamme palaute ja kiinnostus työtämme kohtaan osoitti sen, kuinka tärkeää on verkostoitua muiden seksuaaliterveyttä edistävien asiantuntijoiden kanssa. Samalla markkinoimme myös ammattikorkeakouluamme ja sitä, että myös seksuaali- ja lisääntymisterveyden opetussisältömme noudattavat valtakunnallisia suosituksia. Olemme kenties olleet myös eräänlaisia edelläkävijöitä, sillä saamme palautteen perusteella opetushenkilöstöä ei juurikaan käy tutustumassa näihin organisaatioihin ja toimipaikkoihin nimenomaan kehittääkseen omaa ammatillista osaamistaan.



Kuva 2. Työelämäjaksolla keväällä 2016.

Seksuaaliterveyteen liittyy paljon arvoja, asenteita, uskomuksia ja tunteita, jotka ilmenevät myös meillä opettajilla erilaisissa asiayhteyksissä. Pariopettajuus on vahvuus sekä opettajan oman asiantuntijuuden, että opetuksen tasalaatuisuuden näkökulmasta.

Valtakunnallisen seksuaaliterveyden opettajaverkoston tavoitteena on laadukas ja yhteneväinen seksuaaliterveyden opetus, joka tavoittaa kaikki sosiaali- tai terveysalan opiskelijat. Jatkoa ajatellen on toivottavaa, että seksuaali- ja lisääntymisterveyden opetus vakiintuu kaikissa Xamkin sosiaali- ja terveysalan opetuksissa ja tulee näkyväksi osaamiskuvauksissa. Nyt jo tehty työ on saanut hyvää palautetta ja tunnustusta valtakunnallisessa verkostossa osoituksena siitä, että suunta XAMKissa on oikea. Seksuaaliterveyteen ja sen opetukseen liittyvä tieto ja kokemus yhdistettynä digitaalisuuden tuomiin mahdollisuuksiin avaa Xamkille ovet myös kansainväliseen yhteistyöhön seksuaaliterveyden edistämisessä, ja näihin tilaisuuksiin on hyvä tarttua.



Kuva 3. Euroopan Seksologiliiton (EFS) konferenssissa keväällä 2016.

TIIMIOHJAUS – HELVETILLISTÄ YHDESSÄ RAADANTAA VAIKO LUOTTAMUKSELLISTA YHTEISOPETTAJUUTTA?

Maija-Sisko Kauppila, Helena Timonen

Suomessa alkoi 1990-luvulla nopeasti kaikkiin organisaatioihin etenevä tiimibuumi. Yhteisenä nimittäjänä tuolla aikakaudella oli se, että organisaatioilla oli luja usko tiimityöskentelyn roolista toiminnan tehostamisessa, vaikka monilla ei ollut hajuakaan siitä, mitä tiimitoiminta on ja mitä siihen siirtyminen oikeastaan tarkoitti. Tiimitoimintaan siirtymistä perusteltiin usein sillä, että ”eikös tiimihomma kuulu tähän aikaan” ja ”kaikki muutkin tekevät näin”. Pelkästään näin heppoisin perustein tiimejä muodostettaessa useimmiten lopputuloksena olikin täydellinen fiasko, joten ei liene mikään ihme, että sana ”*tiimi*” voi kuulostaa monien puheissa kirosanojen synonyymiltä. Vielä nykyäänkin monet muistelevat kauhulla 1990-luvun tiimibuumia. Samoihin aikoihin termi *tiimitoiminta* rantautui myös opetuksen ja ohjauksen ympäristöihin. Tiimiopettajuus tai -ohjaus eivät kuitenkaan saaneet tuolloin samalla tavalla jalansijaa opetuksen organisaatioissa kuin tiimityö sai tilansa esimerkiksi erilaisissa yrityksissä. Nykyisin on kuitenkin nostettu taas esille tiimiopettajuus ja -ohjaus myös koulutuksen piirissä. (Ks. myös Aira 2012.)

TIIMIOHJAUksen EDELlyTYKSIÄ

Vaikka tiimitoiminta saikin 1990-luvun lopun tiimibuumin aikaan huonon maineen, pitää muistaa, että parhaimmillaan tiimiohjaus tuo ohjaus- ja opetustoimintaan tehokkuutta, laatua ja hyvää yhteishenkeä. Tämä tietenkin edellyttää sitä, että tiimityöskentelyyn siirtyminen valmistellaan huolella. Lisäksi pitää muistaa se, että kyseessä on jatkuva prosessi, jonka eteenpäin viemisestä ja kehittämisestä on jatkuvasti huolehdittava.

Mihin tehokas tiimiohjaus perustuu? Siirryttäessä tiimiohjaukseen tulee muistaa seitsemän asiaa. Kuusi ensimmäistä käsittelee suoritushaasteita, ohjaustiimien perustamisen syitä, ilmapiiriä, valta- ja vastuusuhteita, toiminnan järjeistämistä ja tiimien sisäisiä suhteita. Seitsemäs osio käsittelee luottamusta, joka on tärkein ja keskeisin tiimiohjauksen onnistumisen edellytys. Nostamme tässä artikkelissa luottamuksen keskiöön. (Ks. myös Koivumäki 2008.)

LUOTTAMUS

Yhteistyön merkitys on noussut avainasemaan jo lähes kaikkialla missä toimimme. Perinteisestä ”omalla tontilla” -työstä on siirrytty tekemään yhteistyötä jo monella alueella, jossa aiemmin ei ole yhteistyötä ollut eikä sitä ole nähty tarpeelliseksi.

Aikana, jolloin kyse on uuden luomisesta ja uudistumisesta, keskusteluun on tullut yhteistyö. Yllättävät ja erilaiset kohtaamiset, osaamiset ja näkökulmat antavat uutta energiaa uuden luomiselle. Suurimpia haasteitamme nykypäivänä on, että emme pysty ratkomaan ongelmia yksin, vaan ne vaativat yhdessä tekemisen mahdollisuuksia.

Onnistuneen yhteistyön (= tässä yhteisohjaus = tiimiohjaus) takana on luottamus. Luottamus on tunne, joka rakentuu kokemuksen ja tekojen kautta. Luottamuksessa kyse ei useinkaan ole siitä, miten arvelee toisen käyttäytyvän normaaleissa tilanteissa. Normaalitilanteiden ennakoitava, luotettava käytös on ylipäätään perusedellytys kanssakäymiselle. Vasta tuntemattomat, odottamattomat ja vaikeat tilanteet mittaavat luottamuksen. Onko yhteistyö voimaa vain niin kauan kuin se on helppoa? Mitä tapahtuu, kun tulee vaikeita tilanteita ja ristiriitoja? Mihin asti luottamus kantaa? (Ks. myös Bachmann & Zaheer 2005; Ivakko 2015.)

Luottamuksen negatiivinen kierre

Hyödyistä huolimatta yhdessä tekeminen on haastavaa ja siinä kohtaa monenlaisia karikoi-
ta. Yhteistyön alussa vallitsee innostus ja inspiraatio, uskotaan yhdessä luomisen upeisiin mahdollisuuksiin. Vallitsee avoimuus, saamme voimaa ja toivoa toistemme erilaisuudesta ja uusista ajatuksista.

Jossain vaiheessa päädymme kuitenkin salakavalaan ajatukseen. Annammeko kaikki yhteiseen tekemiseen saman verran? Onko antaminen ja saaminen tasapainossa? Ovatko kaikki oikeasti mukana myös antamassa yhteiseen hyvään vaan ovatko yhteistyön tekijät sittenkin kenties etsimässä vain itselleen hyötyä? Millaisia yhteistyön tekijöiden motiivit ovat tehdä yhteistyötä?

Alussa ollut arvostus muuttuu helposti arvosteluksi. Onko toinen ja hänen kykynsä sittenkään sitä, mitä luulin ja odotin? Onko hän oman aikani ja energiani arvoinen? Herää epäily, ollaan varovaisia ja tarkkaillaan. Haluanko sitoutua näihin ihmisiin ja tähän tekemiseen? Aletaan kenties tulkita toisen sanoja ja käytöstä omista epäilyistä käsin. Se, mihin kiinnitetään huomiota, myös vahvistuu, ja objektiivinen asenne muuttuu yhä hankalammaksi. Herää myös epäily: tarvitsemmeko sittenkään tiimiopettajuutta tai -ohjaajuutta? Voimme ajatella, että: ”Voisihan tämän hoitaa yksinkin, koska yksin olen turvassa.” Näin etsitään oikeutusta sille, että halutaan sittenkin tehdä työt yksin.

Yhteinen avoimuus katoaa, epäselvyydet lisääntyvät, ristiriitoja ei osata käsitellä, uusia ideoita ja mahdollisuuksia ei enää jaeta työparille eikä työyhteisölle. Työpari huomaa jääneensä tiedon ulkolaidalle. Työpari tai työyhteisö valitsee, ketkä kuuluvat joukkoon, mitä tietoa jaetaan ja mitä tehdään milloinkin. Ehkä etsitään myös uusia yhteistyötahoja toiveikkain odotuksin.

Olivatko epäilyt alkujaankaan oikeita? Olivatko ulkopuolelle jääneet tai jätetyt epäilysten mukaisia? Oliko kyse erilaisuudesta, jolloin toisten vahvuuksia ja merkitystä ei osattu huomioida tai hyväksyä? Oliko kyseessä erilainen näkemys siitä, mitä ylipäätään oliin tavoittelemassa vai oliko sittenkin kyse omasta hyödyn tavoittelusta – projisoimmeko omat ajatuksemme muihin? Analysoidaanko tätä enää koskaan? Oivallammeko, mistä jäimme paitsi ja missä toimimme itse väärin?

Tyypillinen reaktio epäonnistumisen kokemuksiin on se, että seuraavalla kerralla pyritään välttämään edelliset huonot kokemukset. Luodaan jo alussa tiettyjä sääntöjä, malleja ja valvontaa. Tämä luo näennäisen hallinnan tunteen. Myös mieleemme muistaa epäonnistumiset ja luo suojamuureja niiden välttämistä varten. Pelkäämme luottaa. (Ks. myös Nooteboom 2002, Noteboom 2003.)

Kuulostaako tutulta vai liian karulta?

Tiukoilla yhteistyömalleilla voidaan kyllä tehdä yhteistyötä tarkkaan määriteltyjen tavoitteiden puitteissa, mutta vaikea siitä on synnyttää uutta, oivaltavaa tai suurempaa onnistumista ja oppimista.

Täyskäännös

Miten luottamuksen karikoilta voi välttyä? Ainakin täytyy tunnistaa mahdolliset karikot ja puuttua niihin ajoissa. Onnistumiseen auttaa myös täyskäännös. Tulee kääntää luottamuksen negatiivinen kierre sekä toisinpäin että itseinpäin ja tulee tunnistaa ja tunnustaa omat motiivit, ajatukset ja toiminta. Olenko minä luottamuksen arvoinen? Ketkä luottavat minuun? Kehen minä luotan? Miksi itse epäilen? Miksi muut epäilevät? Miten voin taas luottaa, vaikka kolhuja on tullut?

Luottamusta voi myös edistää tuntemalla työparinsa myös henkilökohtaisella tasolla. Tällöin tietää enemmän kollegan muusta maailmasta, niin sisäisestä kuin ulkoisesta, ja ymmärtää toisen arvoperustan. Miten voin luoda mahdollisuuksia tutustumiselle ja yhteisille kokemuksille? Ehkä voin luoda mahdollisuuksia siten, että uskallan tutustua työtovereihin. Uskallan olla erehtyväinen. Uskallan pyytää apua. Jo näistä voi syntyä tutustumisen mahdollistava tilanne.

Entäpä avoimuus? Kenelle minä uskallan olla avoin? Kuka on avoin minulle? Miksi en ole itse avoin? Miksi muut eivät ole minulle avoimia? Avoimuutta vaaditaan, jotta yhteistyö voisi syntyä. Alussa on luontaista olla hieman varovainen, mutta tähän ei voida jäädä. Ilman avoimuutta jää paljon saavuttamatta.

Miten sitten voin osallistua yhteiseen tekemiseen? Osallistanko muita, jos en, niin miksi en? Uskonko yhteiseen visioon? Itsekkäät tavoitteet eivät ole väärää, päinvastoin, yhteisessä tekemisessä on tavoitteena, että kaikille syntyy siitä hyötyä. Kyse on aina siitä, miten voin auttaa luomaan hyötyä myös muille ja toisaalta myös siitä, miten oppii näkemään laajemman hyödyn itselle. Hyötyä voi syntyä monella eri tasolla.

Entä olenko minä oikeudenmukainen? Keitä kohtaan olen ja miten se ilmenee? Puutunko epäoikeudenmukaisuuteen? Osaanko nähdä ristiriidat ja kaikkien näkökulmat? Saavatko kaikki äänensä kuuluviin vai jyrääkö joku mielipiteillään?

Mielen hallinnalla voi myös päättää luottavansa, vaikkei vielä olekaan kokemusta yhteisestä tekemisestä kollegan kanssa. Yksinkertaisesti voi vain päättää luottaa ja siirtää omat pelkonsa taka-alalle. Luottamus herättää luottamusta. Kun ihminen kokee, että häneen luotetaan, useimmat haluavat myös toimia luottamuksen arvoisesti. Kun taas käyttäytyy luotettavasti, se lisää luottamusta toisen silmissä. Pelkkä päätös voi näin aloittaa luottamuksen positiivisen kierteen. (Ks. myös Randall & Munro 2010.)

Miten jatketaan?

Etsitään vahvuudet, miten jokainen voi osallistua parhaiten yhteisen tavoitteen saavuttamiseen ja millaisin panoksin siihen sitoutuu. Hyödynnetään erilaisuutta ja nähdään ne monet eri roolit, joita esimerkiksi yhteisessä tiimiohjaajuudessa tarvitaan. Pysytään arvostamisessa eikä arvostella. Tehdään mitä luvataan. Tarvitaan uskallusta ja tasapainoilua luopua hallinnasta ja valvonnasta ja antaa vapautta ja vastuuta. Kannustus ja palkitseminen uudelta ajattelulta, toiminnasta ja onnistumisista on myös avainasemassa. Epäonnistumisista opitaan. Tarvitaan eritoten läsnäoloa ja tietoisuutta – tulee ymmärtää, miten voi pysyä koko ajan herkkänä sille, mitä tapahtuu juuri nyt ja millaisia mahdollisuuksia on avautumassa. Näin onnistumme yhdessä.

Joskus väitetään, että luottamusta ei voi rakentaa. Väitämme kuitenkin, että sen edellytyksiä voidaan parantaa luomalla mahdollisuuksia, joilla yhteistyötä voidaan kokeilla ensin pienemmässä mittakaavassa. Kokeilujen kautta muodostuvat ne tarvittavat teot ja kokemus, joista taas kumuloituu luottamusta erilaisten tilanteiden kautta.

CASE: YHTEISOHJAAJUUTTA ETSIMÄSSÄ

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa (Xamk) järjestetään yhteisöpedagogikoulutusta (210 op) päivä- ja monimuotototeutuksena. Tässä case-kuvauksessa avataan monimuotototeutuksessa toteutettua yhteisohjauksen kehittämistä.

Perinteisesti opinto-ohjaajat tekevät paljon yhteistyötä oppilaitoksessa toimivan henkilökunnan kanssa (toiset opinto-ohjaajat, opettajat, tukipalvelut ynnä muut). Tämän kaltaisesta yhteistyöstä siirtyminen yhteisohjaajuuteen tuo aivan uusia haasteita. Muutos yksin ohjaamisesta yhdessä ohjaamiseen vaatii ohjaajilta luottamusta niin itseensä kuin työpariinsakin, jotta yhteisohjaus on mahdollista. Toimiva ja ajan kanssa syntynyt luottamussuhde vie ohjausta syvällisemmälle tasolle. (Ks. myös Pärnä 2012; Sarja & Janhonen 2009.)

Monialainen, heterogeeninen opiskelijaryhmä vaatii monenlaista asiantuntijuutta. Yksin ohjaaja yksin ei pysty näihin haasteisiin vastaamaan, joten tarvitaan monenlaista asiantuntijuutta ongelmien ratkaisemisessa (Korhonen 2007, 26). Individualistinen työskentely voi olla hyvin voimakas, ja siksi kollegiaalisen työskentelyn kehittämisessä on omat haasteensa. Pedagoginen muutos vaatii aidon muutoksen ohjaajien työskentelyssä ja toimintakulttuurissa. (Korhonen 2007, 34–36.) Keskeisintä kuitenkin kollegiaaliselle työlle on luottamus.

Luukkosen (2005, 160–161) mukaan kollegiaalisuus on keskinäistä välittämistä ja vastuuta, joka ilmenee kannustuksena, vapautena kysyä ja saada apua – yleensä jopa ennen kuin sen tarpeen itse huomaa. Ilmapää on salliva ja kannustava, epäonnistumisia salliva ja toisen onnistumisista iloitseva. Keskeisiä asioita ovat keskinäinen välittäminen, vastuunkanto ja tukeminen.

Ammattikorkeakoulut pyrkivät moniammatillisuuteen, jolloin korostetaan asiantuntijuutta ja sen kehittämistä. Tällöin opettajien tai ohjaajien käsitykset yhteisopettajuudesta rakentuvat yhteistyön kulttuurisiin realiteetteihin. Yhteistyö on kontekstisidonnainen vuorovaikutusprosessi, eli se on juuri sen tasoista kuin on yhteistyökulttuuri. Kuitenkin ammattikorkeakoulujen ohjaustyö on tärkeä osa opiskelijoiden oppimisympäristöä, ja samalla se on opettajien tai ohjaajien ammatillisen kasvun kohde. (Savonmäki 2007, 17.) Ammattikorkeakoulumaailmassa painottuu kompetenssipohjainen asiantuntijuus. Esimerkiksi työaikasuunnitelmat laaditaan yksittäiselle opettajalle kompetenssiperustaisesti. Tästä voisi jopa käyttää termiä opettajan yksinäinen asiantuntijuus, jossa ei ole sijaa yhteisopettajuudelle.

Yhteisohjauksen kehittäminen

Jo yhteisohjauksen suunnitteluvaiheessa tiesimme, että olemme kaksi hyvin erilaista opettajaa. Koimme tämän vahvuutena. Oleellista työskentelyssämme oli, että tunsimme toisemme ja olemme työskennelleet samassa yksikössä lähes kymmenen vuoden ajan. Ryhmäohjaus-

tilanteissa luokassa pystyimme luontevasti jakamaan vastuuta keskenämme ja käyttämään hyväksi toisen erityistietämistä ja -osaamista. Luotimme toistemme osaamiseen sekä asiantuntijuuteen, ja tämä luottamus välittyi myös ryhmäläisille. Opiskelijoiden palautteiden perusteella näkyi, että myös opiskelijoiden luottamus työparityöskentelyyn oli vahva. Koimme, että luokkatilanteessa meidän oli helppo olla yhdessä. Tämä ei yhteisopettajuudessa yleensä ole itsestään selvää. Ohjaajien väliseen luottamukseen liittyy myös uskallus olla ”tietämätön” ja epävarma luokkatilanteessa toisen ohjaajan läsnä ollessa. Tämä ei ole itsestäänselvyys opettajan ammatissa. Tietämättömyys koetaan helposti ammatilliseksi heikkoudeksi.

Työskennellessämme käytimme myös niin sanottua ovenkahva-pedagogiikkaa. Toisin sanoen emme suunnitelleet liikaa ohjaustunteja, vaan luotimme uskallukseen heittäytyä tilanteeseen sen vaatimusten mukaan. Usein ryhmäohjaustilanteet saattoivat olla hyppy tuntemattomaan. Emme voineet aina varautua siihen, mitkä asiat opiskelijoilla olivat päällimmäisenä mielessä ja mihin ohjausta tarvittiin.

Opiskelijat saivat valita kumman ohjaajan kanssa he asioivat yksilöohjaustilanteissa. Tämä valinnanvapaus koettiin hyvänä. Käytännössä osa opiskelijoista asioi aina samalla ohjaajalla ja osa tilanteen mukaan jommallakummalla ohjaajalla. Opiskelijat antoivat myös luvan, että ohjaajat voivat keskustella keskenään heidän asioistaan ja vaihtaa tietoja. Saatoimme myös hyödyntää toistemme asiantuntijuutta yksittäisissä ohjaustilanteissa. Sähköpostiasioissa huomasimme, että viestit laitettiin aina molemmille ohjaajille. Luottamus tuli esiin myös opettaja–opiskelija-asetelmassa. Ryhmästä ja ohjaajista tuli tasavertaisia työskentelijöitä. Tämä näkyi muun muassa ohjauskeskusteluissa, joissa perinteinen opiskelija-ohjaaja-asetelma muuttuikin vuorovaikutukselliseksi asiantuntijuudeksi. Tällä tarkoitamme opiskelijan asiantuntijuutta omista tavoitteistaan ja kyvyistään. Ohjaajan tehtäväksi jäi tukea opiskelijaa saavuttamaan nämä tavoitteet.

Mitä löytyi?

Tätä työtä tehdessämme jouduimme pohtimaan yhteisohjaajuuden ja yhteisen ohjaajuuden käsitteitä. Yhteisohjaajuudella käsitämmme yhdessä tehtävää ohjausta, jossa ei jaeta tehtäviä toimijoiden kesken – kaikki tehtävät ovat yhteisiä, yhdessä suoritettavia ja yhteisvastuullisia. Yhteisen ohjaajuuden käsitteellä ymmärrämme työtä, jossa ohjattava ryhmä on yhteinen, mutta tehtävät ja vastuut jaetaan ohjaajien kesken. Päämäärä voi kummassakin työtavassa olla sama, mutta menetelmät ovat erilaisia.

Keskeistä yhteisohjaajuuden onnistumiselle on ohjaajien keskinäinen luottamus kaikessa toiminnassa. Tämä edellyttää, että ohjaaja tuntee itsensä ja tiedostaa oman työnsä tarkoituksen, tunnistaa heikkoutensa ja vahvuutensa, kykenee dialogiin sekä uskallusta astua ulos yksinäisen asiantuntijuuden roolista. Yhteisohjaajuuden prosessi oli työn arkea rikastuttava ja vaikutti työssäjaksamiseen sekä viihtymiseen positiivisesti.

Yhteisohjauksessa ohjaaja ei ole yksin asioiden kanssa. Vastuu jakautuu kahden ohjaajan kesken, työkuorma puolittuu ja työn henkinen kuormittavuus helpottuu. Yhteisohjaajuus turvaa ohjauksen saatavuuden ruuhka-aikoina, sillä jompikumpi ohjaajista on tavoitettavissa.

Tämä työskentely ei tietenkään tapahtunut tyhjiössä. Ympärillä oli kokonainen oppilaitos ja oma työyhteisö. Työyhteisön reaktiot olivat yllättäen epäileviä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Osa koki työskentelyn jopa uhkana peläten uuden työtavan leviämistä laajemminkin yksikön sisällä. Taustalla oli kenties pelko siitä, että joutuu itsekin työskentelemään uudella tavalla joutuessa pois omalta mukavuusalueeltaan. Luopuminen yksinäisen asiantuntijuuden roolista ja siirtyminen tasavertaiseen dialogiseen työskentelyyn opiskelijan kanssa saattavat horjuttaa opettajan tai ohjaajan tuttua ammatti-identiteettiä. Esille tuli myös epäily siitä, että työ kaatuu toiselle ohjaajalle ja toinen ohjaaja on vapaamatkustaja. Yllättävää kyllä, kuulimme myös kommentteja siitä, että toisesta ohjaajasta voi tulla suositumpi kuin toisesta. Nämä kaikki epäluulot ovat sellaisia, jotka voidaan ratkaista avoimella keskustelulla, tiedotuksella sekä toiminnan arvioinnilla.

LÄHTEET

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8> [viitattu 20.11.2017].

Bachmann, R. & Zaheer, A. 2005. Handbook of trust research. Northampton: Elgar.

Ivanko, E. 2015. Luottamuksen monitasoinen kehittyminen organisaatiomuutoksessa. Narratiivinen tutkimus henkilöstön kokemuksista. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20160008> [viitattu 20.11.2017].

Korhonen, V. (toim.) 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampereen yliopisto. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7224-4> [viitattu 20.11.2017].

Luukkonen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.

Nooteboom, B. 2002. Trust. Forms, Foundations, Functions, Failures and Figures. Edward Elgar: Cheltenham, 96-178.

Nooteboom, B. 2003. Trust Process. Teoksessa Nooteboom, B. & Six, F. (toim.) The Trust Process in Organizations. Empirical Studies of the Determinants and the Process of Trust Development. Edward Elgar: Cheltenham, 143-191.

Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopisto. Yhteiskunnallinen tiedekunta. Väitöskirja. PDF-tiedosto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5086-7> [viitattu 16.11.2017].

Randall, J. & Munro, I. 2010. Foucault's care of the self: A case from mental health work. Organization Studies 11, 1485–1504.

Sarja, A. & Janhonen, S. 2009. Methodological reflections: supervisory discourses and practice-based learning. Teaching in Higher Education 6, 619–630.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. PDF-tiedosto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3005-9> [viitattu 16.11.2017].

OHJATTUUN HARJOITTELUUN LÄHTEVÄN TERVEYSALAN OPISKELIJAN PEREHTYMINEN ENNEN HARJOITTELUA

Anne Kylmä

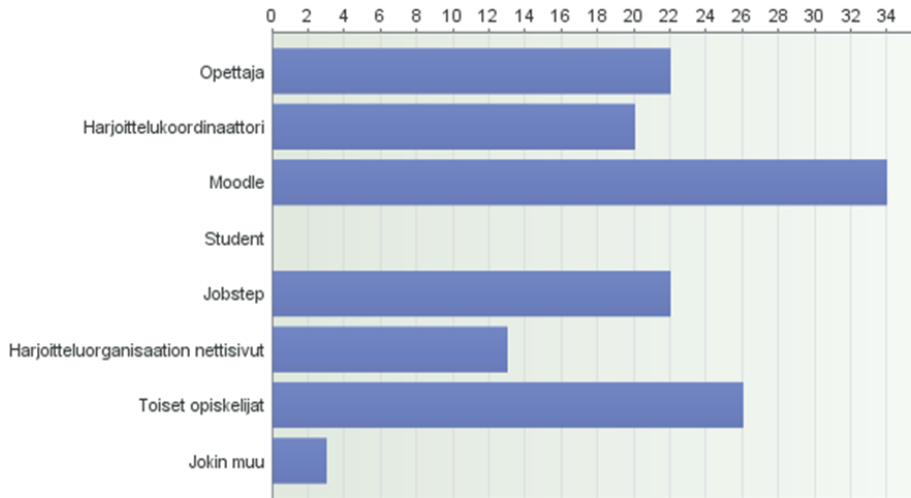
Artikkelissa tarkastellaan terveysalan opiskelijoiden perehdytystä ja perehtymistä Xamkin Kotkan ja Kouvolan kampuksilla ennen harjoittelun alkamista. Kampusten ensihoitaja-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille lähetettiin syyskuussa 2017 Webropol-kysely, johon vastasi 40 opiskelijaa. Tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden saamaa ja itse hankkimaansa perehdytystä ennen harjoittelujen alkamista. Oppilaitoksen ja työelämän rajapinnassa on niin sanottuja harmaita alueita, eikä aina olla tietoisia, mitkä asiat kuuluvat kenenkin perehdyttämävastuuseen. Harjoittelu on edellytys työelämässä tarvittavien valmiuksien hankkimiseksi ja varmistamiseksi. Terveystieteiden ammattiin valmistuvan tulee täyttää työelämässä tarvittavat potilasturvallisuuteen ja palveluiden laatuun liittyvät vaatimukset (STM 2009). Harjoitteluita varten toteutettavien perehdytysten suurimmat haasteet ovat oikea-aikaisessa ja oikeasisältöisessä perehdytyksessä.

HARJOITTELUUN VALMISTAUTUMINEN JA PEREHTYMINEN

Orientoituminen ja valmistautuminen harjoitteluun alkaa hyvissä ajoin, sillä perehtyminen harjoitteluun ja oppimisympäristöön ovat tärkeitä asioita myönteisten harjoittelu- ja oppimiskokemusten saavuttamiseksi (Andrews ym. 2006; Mattila, Pitkäjärvi & Eriksson 2009). Opiskelijat kokevat, että harjoittelu on helpompi ja turvallisempia aloittaa, kun harjoittelun lähtökohdat ovat kunnossa. Harjoittelukokemuksella on ratkaiseva merkitys opiskelijan opiskelumotivaatioon ja alalle töihin hakeutumiseen (STM 2009).

Opiskelijoille tehdyn kyselyn tulosten perusteella opiskelijat saavat harjoitteluun liittyviä tietoja harjoittelukoordinaattorin pitämässä yleisissä harjoitteluperehdytyksissä, ohjaavien opettajien tiettyyn harjoittelujaksoon liittyvissä perehdytyksissä sekä myös opettajien pitämällä teoria- ja harjoittelutunneilla. Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista kertoi löytävänsä tarvitsemansa tiedot Moodle-oppimisympäristöstä. Pääosin opiskelijat kokivat Moodlen selkeänä paikkana löytää tarvitsemansa tiedot. Toiseksi eniten tietoja saadaan toisilta opiskelijoilta. Seuraavaksi tärkeimmät tietolähteet ovat opettajat, harjoittelukoor-

dinaattori ja Jobstep-harjoittelupaikkavaraushjelma. 12 vastaaja löysi tarvittavat tiedot myös harjoitteluorganisaatioiden nettisivuilta. Opiskelijaintra Studentia ei kukaan ollut käyttänyt tietolähteenä, mikä selittyy sillä, että siellä on enemmänkin yleistä tietoa harjoittelusta. (Kuva 1.)



Kuva 1. Tiedonsaannin lähteet ennen harjoittelua (N=40).

Harjoitteluperheutyksissä opiskelijoita ohjataan harjoittelupaikan valinnassa. Opettajaresurssien vähentyessä opiskelijoiden vastuu paikan hankkimisessa on lisääntynyt erityisesti silloin, kun paikka ei ole varattavissa Jobiili-järjestelmän kautta. Toisaalta työnhakutaidot ovat keskeinen osa työelämätaitoja, joten harjoittelupaikan hakeminen ja itsensä markkinointi valmentavat tulevaan työelämään.

Perehdytyksissä käydään läpi opetussuunnitelman sisältö, tavoitteet, arviointikriteerit, oppimistehtävät, tarvittavat dokumentit sekä opiskelijan vastuut ja velvollisuudet harjoittelussa. Lisäksi käsitellään terveystieteen harjoitteluun oleellisesti liittyviä asioita kuten potilas- ja työturvallisuuden kuuluvia lakeja ja sääntöjä sekä työaikalakeja. Tärkeitä ovat myös sosiaalisen median ja internetin käyttöön sekä salassapitoon ja vaitiolovelvollisuuteen kuuluvat asiat. Opiskelijan itsensä odotetaan valmistautuvan harjoitteluun myös tutustumalla harjoitteluorganisaation ja mahdollisesti opiskelijoille tarkoitettuihin internetsivuihin, joissa on harjoitteluun liittyviä ajankohtaisia ohjeita.

Yhtenä tavoitteena perehdytyksessä on myönteisten asenteiden kehittyminen hoitotyötä kohtaan. Perehdytyksen laatu vaikuttaa myös siihen, millaisia asenteita sairaanhoitajaopiskelijalle kehittyy yleensä perehdytystä kohtaan. Huomioimalla opiskelijan tarpeet ja toiveet

jo alkuperähdytyksissä sekä ammattikorkeakoulussa että harjoittelupaikoissa voidaan edistää myönteisten asenteiden kehittymistä. (Surakka 2009.) Perehtyminen ennen harjoittelua voidaan nähdä yhtenä keinona matkalla ammattiin valmistumisessa ja ammatti-identiteetin muodostumisessa.

Kysymykseen omasta valmistautumisesta harjoitteluun opiskelijat vastasivat lukevansa ohjeita Moodlesta. He tulostavat harjoittelussa tarvittavat lomakkeet ja ohjeet ja selvittävät etukäteisvaatimukset kuten rokotukset. He ottavat selvää harjoittelupaikasta lukemalla internetsivuilta tietoja, kertaavat osaamisalan asioita ja ottavat yhteyttä harjoittelupaikkaan Moodlen tai Jobstepin ohjeiden mukaan.

Työnjakoa koulujen ja harjoitteluorganisaatioiden välillä opiskelijoiden harjoitteluprosessin eri vaiheissa on pyritty selkiinnyttämään ja harjoitteluihin liittyvä perehdytys on osa harjoitteluprosessia (STM 2009). Ohjatun harjoittelun kehittäminen vaatii ammattikorkeakoulun ja työelämän kiinteää yhteistyötä itse harjoittelun kehittämisen lisäksi myös koulutuksen laadun varmistamiseksi. Informaation kulku oppilaitoksen, harjoittelupaikan ja opiskelijan välillä takkuaa aika ajoin. Opiskelijoille tehdyn kyselyn mukaan harjoittelukäytänteisiin liittyvää informaatiota ennen harjoittelua ja harjoitteluun liittyviä ohjeistuksia tulisi selvittää. He toivovat tietoa käytännteistä kuten, kuinka työvuorot suunnitellaan ja miten lomakkeet täytetään. Opiskelijat kokevat myös saavansa joskus ristiriitaisia ohjeita ja tietoja oppilaitoksesta.

Opiskelijat toivat esille vastauksissaan opettajien kiireeseen ja ajanpuutteeseen liittyviä asioita. Aikojen yhteensovittaminen esimerkiksi harjoittelua edeltävään perehdyttämiseen on hankalaa myös sen vuoksi, että opiskelijat viettävät aikaa koululla entistä vähemmän. Opiskelijoiden tapaaminen ryhmänä on vaikeaa, koska enenevässä määrin opiskellaan yksilöllisesti oman aikataulun mukaan. Yhteydenpito-ongelmat opettajan ja opiskelijan välillä tulevat esille harjoitteluprosessin kaikissa vaiheissa. Kyselyssä tulikin esille, kuinka tärkeää opiskelijoiden mielestä on tarvittaessa tavoittaa harjoittelua ohjaava opettaja helposti.

Suurin osa opiskelijoista on sitä mieltä, että perehdytykseksi ei riitä asioista lukeminen itsenäisesti, vaan on tärkeää voida kysyä epäselvistä asioista kasvatustien. Moni oli myös sitä mieltä, että jos ohjeet olisivat selkeitä ja tietoja olisi saatavilla riittävästi muuten, ei lähiopetuksena tapahtuvaa perehdytystä tarvittaisi. Useimmat pitivät tärkeänä kuitenkin perehdytystä ennen harjoittelun alkamista ja erityisesti ennen ensimmäiseen harjoitteluun lähtemistä. Ohjeistukset harjoittelupaikan valintaan ja harjoittelun toteuttamiseen tuntuvat useista opiskelijoista epäselviltä. Tällöin tapaaminen opiskelijan kanssa on tarpeellinen ohjeiden selkiinnyttämiseksi.

UUDET HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET PEREHDYTTÄMISESSÄ

Samalla kun lähiopetuksen määrä on vähentynyt, on tullut lisää tarvetta perehdyttämiselle. On kehitettävä tapoja, joilla erilaiset lisääntyneet harjoittelujen edeltävyysehdot saadaan opiskelijoille tiedoksi ja ymmärretyksi. Muun muassa potilasturvallisuuden liittyvät vaatimukset ovat lisääntyneet. Esimerkiksi uuden tartuntatautilain myötä tulee harjoitteluihin lähtevällä opiskelijalla olla joko rokotuksen tai sairastetun taudin tuottama suoja (THL 2017).

Opiskelijan tulee ottaa entistä enemmän itse aktiivisesti vastuuta omasta perehtymisestään. Hänen tulee tutustua tulevan harjoittelupaikkansa toimintaan ja perehdytysmateriaaliin ennen harjoittelua. Hänen tulee osallistua harjoitteluun liittyvään perehdytykseen sekä koululla että harjoittelupaikassa. (Opiskelijaohjauksen laatusuosituksen 2017).

Kysyttäessä opiskelijoilta tiedon saannin tarpeellisuudesta eri asioista (taulukko 1), vastauksissa oli ehkä yllättäväkin hajontaa. Lääkehoitopassin käyttö ja merkitys vaikuttavat epäselviltä, koska osa vastaajista piti tiedon saamista siitä jopa tarpeettomana ja neljäsosan mielestä tiedon saaminen oli vain jonkin verran tarpeellista. Tiedon saamista lääkehoidon toteuttamisesta harjoittelussa piti ehdottomasti tiedettävä asiana noin puolet kyselyyn vastanneista opiskelijoista. Potilastietojärjestelmien käyttäjätunnuksista tiedonsaantia ehdottomasti piti tärkeänä noin puolet vastaajista. Tämä selittää sitä, että opiskelijoilla ei aina ole hankittuna omia käyttäjätunnuksia potilastietojärjestelmiin ennen harjoittelun alkamista, jolloin heidän ei ole alkuvaiheessa harjoittelua mahdollista harjoitella kirjaamista.

Terveystieteiden tieteiden ja salassapitoon liittyvistä asioista ja turvallisuus- ja hygienia-asioista hieman alle puolet vastaajista näki tiedonsaamisen asiana, joka tulisi ehdottomasti tietää jo ennen harjoittelun alkamista. Samoin he vastasivat työelämän pelisääntöihin liittyvästä tiedonsaamisen tarpeellisuudesta. Vastausten perusteella on aiheellista pohtia, miksi esimerkiksi neljäsosa vastaajista pitää tiedon saamista tietoturvaan ja salassapitoon liittyvistä asioista ja turvallisuus- ja hygienia-asioista ennen harjoittelua jonkin verran tarpeettomana tai vain jonkin verran tarpeellisena. Opiskelijaohjauksen laadun mittaamisesta ja palautekäytännöistä saatavaa tietoa pidettiin vähiten tärkeänä.

Taulukko 1. Tiedon saamisen tarpeellisuus (N=40).

	tarpeen	jonkin verran tarpeen	jonkin verran tarpeellinen	hyvin tarpeellinen	ehdotomasti tiedettävä
Ohjeet harjoittelupaikan valintaan	0	0	2	12	26
Ohjeet harjoittelujakson tavoitteiden tekemiseen	0	0	6	13	21
Harjoittelupaikan asettamat vaatimukset/edellytykset (opintojen vaihe, yhteydenotot etukäteen ym.)	0	0	0	12	28
Lääkehoitopassin käyttö ja merkitys	2	1	10	14	13
Lääkehoidon toteuttaminen harjoittelussa	0	0	5	12	23
VRK -kortti/käyttäjätunnukset potilastietojärjestelmiin*	0	1	6	12	21
Tietoturvaan ja salassapitoon liittyvät asiat	0	1	11	9	19
Turvallisuus- ja hygienia-asiat (suojavaatteet, korut ja lävistyksiset, suojakäsineet, henkilökohtainen hygienia, neulanpisto- ja verikontaktitapaturmat)	0	3	7	11	19
Opiskelijan terveydentilaan liittyvät asiat (rokotukset, mitä näytteitä tulee ottaa jne.)	0	0	5	12	23
Työelämän pelisäännöt (työvuorot, eettisyys, kollegiaalisuus, opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet)	0	3	10	6	21
CLES tai jokin muu opiskelijaohjauksen laatua mittaava palautejärjestelmä **	1	6	19	6	8

* VRK -kortti = Väestörekisterikeskuksen myöntämä Terveydenhuollon varmennekortti vahvaan sähköiseen tunnistautumiseen ja allekirjoittamiseen.

** CLES-mittari = Clinical Learning Environment Scale, mittari opiskelijaohjauksen laadun mittaamiseen.

HARJOITTELUPEREHDYTYKSEN KEHITTÄMINEN XAMKISSA

Kyselyn tulosten perusteella on havaittavissa useita kehittämiskohteita perehdytyksessä. Usean opiskelijan vastauksissa tuli esille, että perehdytys voi pääosin tapahtua muutenkin kuin kasvokkain, kunhan se on selkeää sisällöltään. Digitaalisen oppimisympäristön luominen perehdytykseen on yksi mahdollisuus perehdytyksen kehittämiseen. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus vaivattomasti kerrata tiettyyn harjoitteluun ja harjoittelupaikkaan liittyviä asioita juuri ennen harjoittelua.

Yksi keskeisistä hoitokeinoista terveydenhuollon toiminnassa on lääkehoito. Lääkäri päättää potilaan lääkityksestä ja hoitotyöntekijät toteuttavat lääkehoitoa. (Valvira 2017.) Tämän vuoksi lääkehoidon merkitys tulisi olla opiskelijoiden tiedossa jo ennen harjoitteluja. Lääkehoitopassin merkitys osaamisen varmistamisessa ja sen käyttäminen harjoitteluissa ovat asioita, joita on syytä pohtia yhdessä oppilaitoksessa. Lääkehoitopassin tarkoitus on tukea ammattikorkeakoulujen terveysalan opiskelijoiden lääkehoidon oppimista ja varmentaa osaamisen kehittymistä (Lääkehoitopassi s.a.).

Lääkehoidon toteuttamista harjoitteluissa ohjaa harjoitteluorganisaation ja -yksikön lääkehoidosuunnitelma sekä opiskelijan lääkehoidon osaaminen. Opiskelijan olisi tarpeen tietää jo ennen harjoitteluja lääkehoidon toteuttamiseen opiskelijan roolissa liittyvistä oikeuksista ja rajoituksista, jotta hän tietää oman vastuunsa lääkehoidossa sekä myös oikeutensa lääkehoidon harjoitteluun.

Useissa isommissa harjoitteluorganisaatioissa on sosiaalisen median käyttöön ohje, jolla opastetaan työntekijöitä ja opiskelijoita noudattamaan yhteisesti sovittuja pelisääntöjä. Sosiaalisen median ja internetin käyttöön tulee kuitenkin kiinnittää huomiota jo koululla tapahtuvassa perehdytyksessä.

Sähköisten potilastietojärjestelmien käyttäjä pitää voida yksilöidä (STM 2009). Työntekijöiden lisäksi sosiaali- ja terveysalan opiskelijat pitää tunnistaa sähköisesti heidän käsitellessään potilastietoja. Tämän vuoksi suurimmassa osassa harjoittelupaikkoja opiskelijat saavat omat käyttäjätunnukset potilastietojärjestelmiin. Oikeus käsitellä potilastietoja edellyttää tietosuojan tuntemista. Opiskelijoiden vastausten perusteella on tarpeen tähdentää tietosuojan ja salassapitoon kuuluvien asioiden tärkeyttä.

Opiskelijoiden antaman palautteen avulla kerätään tietoa harjoitteluyksiköstä oppimisympäristönä, opiskelijoiden ohjauksesta ja opettajien tai oppilaitosten osuudesta ohjauksessa. Vastausten perusteella opiskelijat eivät koe tarpeelliseksi saada etukäteen tietoa opiskelija-ohjausta mittaavista palautejärjestelmistä. Isommissa harjoitteluorganisaatioissa on käytössä CLES-mittari. Se olisi tarpeen esitellä sekä palautteen antamisesta olisi tarpeen kertoa ennen

harjoittelun alkamista. Oppilaitoksessa ei ole tietoa eri organisaatioiden palautteenantotavoista, mutta kertomalla yleisimmin käytössä olevasta eli CLES:stä on mahdollista motivoida opiskelijapalautteen antamiseen.

Jatkossa olisi tärkeää kartoittaa, miten perehdytys jatkuu harjoitteluorganisaatioissa harjoittelun alkaessa ja jääkö oppilaitoksessa annettavasta perehdytyksestä puuttumaan oleellisia sisältöjä. Eräänä kehittämisen kohteena voi olla perehdytysuunnitelman yhdessä tekeminen ammattikorkeakoulun, opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Rajapinnoilla toimittaessa on huomioitava, että se minkä koulu kokee hyväksi harjoitteluperehdytyksen kehittämisessä, voi näyttäytyä toisin ammattikorkeakoulun ulkopuolella työelämässä.

LÄHTEET

Andrews, G., Brodie, D., Andrews, J., Hillan, E., Thomas, B., Wong, J. & Dixon, L. 2006. Professional roles and communications in clinical placements: A qualitative study of nursing students; perceptions and some models of practice. *International Journal of Nursing Studies* 43, 861–874.

Harjoitteluperehdytys. 2017. Webropol-kysely terveystalon opiskelijoille Kotkan ja Kouvolan kampuksilla. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.

Lääkehoitopassi s.a. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.laakehoitopassi.fi/> [viitattu 25.10.2017].

Mattila, L. R., Pitkälä, M. & Eriksson, E. 2010. International student nurses' experiences of clinical practice in the Finnish health care system. *Nurse Education in Practice* 3, 153–157.

Opiskelijaohjauksen laatusuosituksen. 2017. ValOpe (Valtakunnallinen opiskelijaohjauksen kehittämisverkosto).

Sosiaali- ja terveysministeriön asetus potilasasiakirjoista 298/2009.

STM. 2009. Johtamisella vaikuttavuutta ja vetovoimaa hoitotyöhön. Toimintaohjelma 2009–2011. Sosiaali- ja terveysministeriö julkaisuja 2009:18. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Surakka, T. 2009. Hyvä työpaikka hoitoalalla – näin haetaan ja sitoutetaan osaajia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

THL. 2017. Opiskelijoiden rokotukset. WWW-dokumentti. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Päivitetty 25.10.2017. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/rokottaminen/eri-ryhmien-rokotukset/opiskelijoiden-rokotukset#> [viitattu 20.10.2017].

Valvira. 2017. Lääkehoidon toteuttaminen. WWW-dokumentti. Päivitetty 14.2.2017. Saatavissa: http://www.valvira.fi/terveydenhuolto/hyva-ammattinharjoittaminen/laakehoito/laakehoidon_toteuttaminen [viitattu 26.10.2017].

MONIAMMATILLISUUDEN KEHITTÄMINEN KUNTOUTUS- JA TERVEYSALAN OPISKELIJOIDEN MODUULIHARJOITTELUSSA

Jaana Dillström, Pirjo Hartikainen, Anu Muhonen

Sosiaali- ja terveysalan ammattitaitovaatimukset näyttävät laajenevan entisestään, mikä tuo omat haasteensa koulutukselle. Ammattikorkeakouluopinnoista kolmasosa on käytännön harjoittelua, joka on ammatillisen osaamisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta keskeistä. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (Xamk), strategiassa muun muassa tuodaan esille työelämäpedagogiikka ja monialaiset oppimisympäristöt kärkeosaamisena (Xamk 2017). Moniammatillinen moduuliharjoittelun kehittäminen vastaa näihin molempiin haasteisiin.

Koulutuksen ja työelämän yhteisenä päämääränä ovat parantuneet palvelut ja väestön terveys (WHO 2010). Asiakkaiden ongelmat ovat usein monimutkaisia, ja niiden ratkaisemiseen tarvitaan enenevässä määrin yhteistyötä eri ammattilaisten välillä. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen tulee vastata tähän haasteeseen. Nykyaikainen käsitys opiskelijasta aktiivisena, kehittyvänä ja refleктоivana tiedonhankkijana mahdollistuu uudenaikaisessa moniammatillisessa harjoittelumallissa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2011). Opiskelijalla tulee olla erilaisia mahdollisuuksia harjoitella moniammatillisuutta käytännön harjoittelussa (Katisko ym. 2014).

Sairaanhoitajapäivillä keväällä 2016 esiteltiin Oulun yliopistollisessa sairaalassa toteutettua moduuliharjoittelun pilottia, jossa mukana oli sairaanhoitaja- ja lääkäriopiskelijoita. Tämän avulla oli pystytty järjestämään sairaanhoitajaopiskelijoille enemmän harjoittelupaikkoja osastoille ja yksiköihin. Harjoittelupaikkojen riittävyys on ongelma myös Xamkin toiminta-alueella. Tästä innostuneena asia esiteltiin Itä-Savon sairaanhoitopiirin, Sosterin hallintoylihoitajalle ja ylihoitajille jo kotimatalla Sairaanhoitajapäiviltä. Tämän jälkeen moduuliharjoittelumallia on esitelty käytännön harjoittelua ohjaaville ja harjoittelusta vastaaville työntekijöille sekä yksiköiden esimiehille erilaisissa yhteistyötapaamisissa.

OPISKELIJAT MONIAMMATILISESSA MODUULIHARJOITTELUSSA

Moniammatillisessa yhteistyössä kootaan yhteen eri ammattialojen näkökulmia niin, että tiimityön tuloksena asiakaslähtöisyys korostuu ja hoito ja palvelu paranevat. Pyrkimyksenä

on huomioida asiakas kokonaisvaltaisesti. Moniammatillisessa toiminnassa jokainen joutuu myös selkiyttämään omaa asiantuntijuutensa rajoja ja ammatti-identiteettiään. (Isoherranen 2012.) Moniammatillisessa moduuliharjoittelussa opiskelijat ottavat yhteisvastuuta potilaan hoidon suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Harjoittelun ohjaaja antaa opiskelijoille aikaa ratkoa ongelmia yhdessä, hyväksyy opiskelijoiden suunnitelman ja seuraa sen toteutumista ammattilaisena. Ohjaaja takaa potilasturvallisuuden. Opiskelijoiden kriittinen ajattelutaito, ryhmätyötaidot, ongelman ratkaisutaidot ja tiedon hankintataidot kehittyvät. Harjoittelun aikana opiskelijat oppivat tosiltaan, kun eri alojen opiskelijat tuovat oman erityisalansa osaamisen potilaan hoitoon. Samalla opiskelijat tunnistavat eri ammattialojen tietoperustaa. Kun opiskelijat työskentelevät autenttisessa oppimisympäristössä toistensa kanssa, niin saumaton työskentelytapa voidaan saavuttaa myös työelämässä. Näin siirtyminen opiskelijan roolista ammattilaisen rooliin helpottuu.

MONIAMMATILLINEN KEHITTÄMISTYÖ MODUULIMALLIN SUUNNITTELUSSA

Sosterissa kiinnostuttiin mallista ja tammikuussa 2017 käynnistyi systemaattinen moduuliharjoittelun suunnittelu. Tämä mahdollistui, kun Sosterissa aloitti työnsä koulutuskoordinaattori. Tämän jälkeen kehitystyö on edennyt hyvin hallintoylihoitajan, ylihoitajien, koulutuskoordinaattorin sekä Savonlinnan kampuksen sairaanhoitajakoulutuksen klinikkaopettajien yhteistyönä. Molemmat organisaatiot sitoutuivat uuden opiskelijoiden harjoittelujohdoksen mallin kehittämiseen.

Jo alkuvaiheessa lähdettiin miettimään moduuliharjoittelun toteutusta moniammatillisesti huomioiden kaikki Savonlinnan kampuksen kuntoutus- ja terveysalan opiskelijat. Kampuksella koulutetaan sairaanhoitaja-, fysioterapeutti- ja jalkaterapeuttiopiskelijoita. Alueellisen koulutuksen ja työelämän kehittämisen näkökulma huomioiden koettiin tärkeäksi pyytää mukaan myös toisen asteen koulutuksen lähihoitajaopiskelijat. Tällöin mukaan suunnittelutyöhön tuli Savonlinnan aikuis- ja ammattioppilaitoksen (SAMI) opettaja. Toukokuusta alkaen kehittämistyössä ovat olleet mukana eri koulutusalojen harjoittelusta vastaavat opettajat.

Keväällä 2017 yhteistyössä Sosterin kanssa selvitettiin ne osastot, jotka lähtevät mukaan moduuliharjoitteluun. Toukokuussa pidettiin useampia infotilaisuuksia, joissa tuotiin esille teoriaa ja kokemuksia toteutuneista moduuliharjoitteluista niin opiskelijoiden kuin ohjaajien näkökulmista. Kesän aikana mukaan lähtevät kolme osastoa työstivät yksiköissään moniammatillisen moduuliharjoittelun SWOT-analyysia. Isoherranen (2012) on kartoittanut moniammatillisen yhteistyön haasteita haastatteleamalla sairaanhoitajia, lähi- tai perushoitajia, toimintaterapeutteja, fysioterapeutteja ja sosiaalityöntekijöitä. Tutkimuksen mukaan suurimmiksi haasteiksi muodostuivat roolien joustavuus, vastuukysymysten määrittely, yhteisen tiedon luomisen käytännöt sekä tiimityön ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.

Myös organisaation rakenteista löytyi esteitä. Toisaalta hyvin toimineissa moniammatillisissa tiimeissä saatiin toisilta ammattiryhmiltä tukea ja heihin luotettiin. Tällaisissa ryhmissä toimiminen lisäsi työssä jaksamista. Moniammatillisella moduuliharjoittelulla pyritään vastamaan myös näihin haasteisiin.

Syyskuussa järjestettiin vielä yksi yleinen infotilaisuus ja tämän lisäksi jokaisella osastolla pidettiin osastotunti, jossa käsiteltiin SWOT-analyysin tulokset ja suunniteltiin käytännön toteutusta muun muassa opiskelijoiden määriä. SWOT-analyysien mukaan vahvuutena nähtiin hoitohenkilöstön mielestä muun muassa moniammatillisuus, yhteistyön tiivistyminen sekä tietoisuus eri ammattiryhmien välisestä toiminnasta, mutta myös huoli opiskelijoiden hoitotyön kokonaisuuden ymmärtämisestä, huoli opiskelijaohjaukseen käytettävistä resursseista ja vastuukysymykset tuotiin esille. Pilottiosastojen henkilökunta on nyt aktiivisesti mukana suunnittelussa, ja he ovat luomassa yksilöllistä toimintasuunnitelmaa omalle osastolleen yhteisten toimintaperiaatteiden mukaan.

Syyskuussa osallistuttiin Pohjois-Savon sairaanhoitopiirin järjestämään valtakunnalliseen koulutukseen ”Moniammatillinen Opetus ja Oppiminen”- koulutuspäivään. Koulutuksessa oli mukana Xamkin Savonlinnan kampuksen ja SAMIn eri koulutusalojen harjoittelusta vastaavat opettajat, Itä-Savon sairaanhoitopiirin kuntayhtymän eli Sosterin koulutuskoordinaattori ja osastojen moduuliharjoittelun kehittämistä vastaavat työntekijät. Marras-joulukuussa ja tammikuussa 2018 Sosterin koulutuskoordinaattori ja Savonlinnan kampuksen sairaanhoitajakoulutuksen opettaja järjestävät osastoilla osastotunteja, joissa käsitellään moniammatillisen harjoittelun ohjaamista ohjaajan näkökulmasta sekä arviointiin liittyviä uusia käytänteitä. Lisäksi osastoilla on erillinen kansio, jossa on näyttöön perustuvaa tietoa moduuliharjoittelusta ja moniammatillisuudesta. Keväällä 2018 jokaisella osastolla pilotoidaan kaksi moniammatillista moduulia viikoilla 10–15 ja 16–21.

Kahdelle pilottiosastolle menee kaksi sairaanhoitaja- ja lähihoitaja opiskelijaa sekä yksi fysioterapeuttiopiskelija. Kolmannelle pilottiosastolle on suunniteltu myös yksi jalkaterapeuttiopiskelija. Sairaanhoitaja- ja lähihoitajaopiskelijat harjoittelevat osastolla maanantaista perjantaihin aamu- ja iltavuoroissa, fysioterapia- ja jalkaterapiaopiskelijat aamuvuoroissa. Harjoittelussa opiskelijat saavat hoitaakseen yhden huoneen potilaat, 2–3 potilasta työvuorossaan. Myös opiskelijoiden ohjaaminen on moniammatillista, kun jokainen ammattilainen ohjaa oman asiantuntijuutensa mukaan kaikkia opiskelijoita.

OPISKELIJOIDEN PEREHDYTTÄMINEN MODUULIHARJOITTELUUN

Moniammatillisen moduuliharjoittelun toteutuksen näkökulmasta on tärkeää, että pilottiin osallistuvat opiskelijat tutustuvat toisiinsa ja ryhmäytyvät jo ennen osastolle menoa. Myös käytännön ohjaajien mielestä tämä on tärkeää. Keväällä ennen harjoittelua toteutetaan

moniammatilliset simulaatioharjoitukset, jossa opiskelijat harjoittelevat moniammatillista käytännön toimintaa. Simulaatioharjoituspäiviin osallistuu myös harjoittelua ohjaavia ammattilaisia Sosterin pilottiyksiköistä. Simulaatioharjoitukset suunnitellaan eri koulutusalojen opettajien yhteistyönä.

Ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijat tekevät opinnäytetöitä, joiden avulla muun muassa arvioidaan kehittämistyötä ja pilottien toteutumista sekä kehitetään moniammatillisen moduuliharjoittelun mallia.

Moniammatillisen moduuliharjoittelun kehittämistyö on hyvin käynnissä yhteistyössä Savonlinnan kampuksen kuntoutus- ja terveysalan opettajien, Samin lähihoitajaopettajien ja Sosterin pilottiyksiköiden esimiesten ja avainhenkilöiden, koulutuskoordinaattorin ja hallintoylihoitajan kanssa.

LÄHTEET

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Sosiaali-tieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. PDF-tiedosto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0> [viitattu 27.9.2017].

Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2014:2. Opetushallitus ja Diak. PDF-tiedosto. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf [viitattu 27.9.2017].

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2011. Yliopisto-opettajan käsikirja. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.

XAMK. 2015. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (XAMK) strategia 2022 ja visio vuoteen 2030. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.xamk.fi/xamk/strategia/> [viitattu 27.9.2017].

DIALOGITENTTI AMMATILLISEN KASVUN VÄLINEENÄ – OSAAMISPERUSTAISTA ARVIOINTIA

Katri Rissanen, Sari Virkki

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman tavoitteena on ollut siirtyä opettajakeskeisestä tiedon siirtämisajattelusta oppijakeskeiseen oppimiseen (Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014; OPH 2014; Laajala 2015). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja koulutuksen toteutuksen tulee painottaa kriittistä ajattelua, kliinisen päätöksenteon kehittymistä sekä ongelmaratkaisutaitoja, jotka ovat edellytyksiä toimia nopeasti kehittyvässä työelämässä. (Rogal & Snider 2008; Head & Bays 2010).

Tässä artikkelissa kuvataan osaamisperustaisen opetussuunnitelman pohjalta kehitettyä Kirurgisen ja perioperatiivisen hoitotyön opintojaksoa ja keskitytään erityisesti osaamisperustaiseen arviointiin dialogitenttin avulla. Dialogitentillä tarkoitetaan pienryhmissä tapahtuvaa suullista reflektointia opintojakson sisällöistä potilastapausten avulla. Dialogitentti tukee ammatillista kasvua ja vuorovaikutusta sekä rohkaisee opiskelijaa kriittiseen ajatteluun.

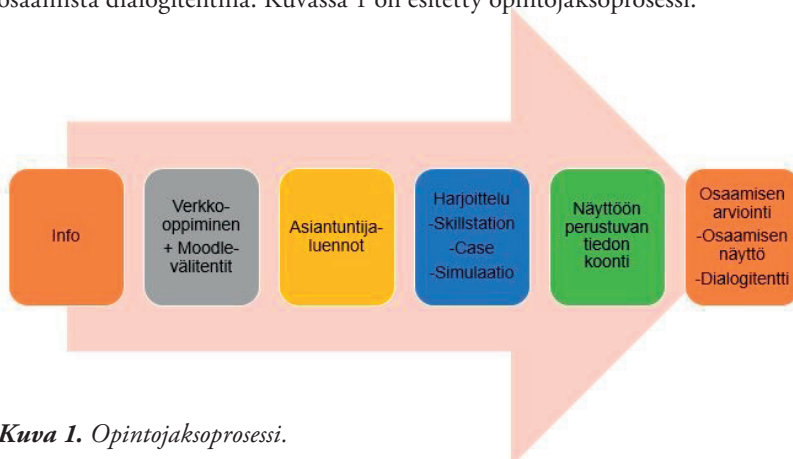
Osaamisperustainen opetussuunnitelma näkyy opintojaksojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osaamistavoitteilla tarkoitetaan esimerkiksi opintojakson tavoitteiden kuvaamista opiskelijan tavoiteltuna oppimistuloksena eli mitä opiskelijan tulee osata opintojakson suoritettuaan. Suunnittelun kriittisin vaihe on osaamistavoitteiden laatiminen. (W5W² 2009.) Tavoitteiden tulee olla saavutettavissa ja arvioitavissa ja niiden tulee kuvata, mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja kykenee tekemään oppimisen tuloksena (W5W² 2009; Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014). Yhdessä sovittujen pedagogisten ratkaisujen tulee tukea osaamistavoitteiden saavuttamista (Kukkonen 2011), eli osaamistavoitteet ohjaavat opintojaksolla käytettävien oppimismenetelmien valintaa ja soveltamista. Jotta osaamistavoitteet saavutetaan, tulee oppimisessa päästä substanssiaiheen soveltavalle tasolle, koska yksittäisten asioiden muistaminen ei enää riitä. Tämä haastaa niin opettajat kuin opiskelijat. Opettajien on tarkkaan suunniteltava, kuinka lähiopetus hyödynnetään osaamisen saavuttamiseksi ja mitkä asiat opiskellaan esimerkiksi verkkoympäristöissä. Opiskelijalta edellytetään vastuullisuutta, joka konkretisoituu sitoutumisena itsenäiseen opiskeluun, opiskelun suunnitteluun ja ajan hallintaan. Soveltavia opiskelijakeskeisiä ja aktivoivia opetusmenetelmiä luokkaopetuksessa ovat muun muassa case-opetus ja simulaatio. (Forsgren ym. 2014.)

Tavoitelähtöisen ajattelun seurauksena arvioinnin merkitys nousee keskeiseksi. Osaamista tulee arvioida konkreettisen toiminnan ja tarkkaan valitun arviointimenetelmän kautta. Käytännön soveltamistaitoa, tiimityöskentelyä ja kriittistä ajattelua voidaan arvioida käytännön osaamisen arvioinnilla luomalla reaali maailman tilanteita opiskelijaryhmän ratkaistaviksi. Toisaalta dialogitentti antaa mahdollisuuden haastaa opiskelijat ammatilliseen vuorovaikutukseen keskenään, jolloin substanssisisällön hallinnan lisäksi korostuu kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen. (W5W² 2009; Kullaslahti & Yli-Kaupila 2014.)

KIRURGINEN- JA PERIOPERATIIVINEN HOITOTYÖ-OPINTOJAKSOPROSESSI

Osaamisperustaisen opetus suunnitelman oppimistavoitteiden mukaan opiskelijan tulee saada kokonais käsitys kirurgisen potilaan hoitotyöstä hoitopolun eri vaiheissa. Hänen tulee osata hoitaa kirurgista potilasta ennen leikkausta, leikkauksen aikana sekä leikkauksen jälkeen. Opiskelijan tulee tietää, mistä näyttöön perustuva tieto on saatavissa ja miten soveltaa sitä hoitotyössään.

Teemoitettu opintojakso aloitetaan yhteisellä info-tunnilla, jonka jälkeen opiskelu jatkuu itsenäisen, ohjatun, verkko-opiskelun merkeissä. Itsenäisen opiskelun rinnalla tarjotaan opiskelijoille mahdollisuus osallistua tietoa syventäviin teoriapajoihin. Teoriapajoissa keskitytään potilastapausten avulla tiedon soveltamiseen ja eri asiakokonaisuuksien yhdistämiseen. Kokonaisuutta täydentävät asiantuntijaluennot. Moodlen välititit suuntaavat ja ryhdyttävät opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä. Itsenäisen opiskelun jaksoa seuraa lähiviikko harjoituksineen. Harjoitteluviikolla konkretisoituu opiskeltujen asioiden soveltaminen käytännössä. Harjoitteluviikko aloitetaan yksittäisten kädentaitojen harjoitteilla, ja se etenee case-harjoitusten myötä simulaatioon. Ennen arviointeja opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua näyttöön perustuvan tiedonhaun ja tiedon koonnin lähitapaamiseen, jossa vielä yhdistetään teoriatietoa, käytäntöä ja pohditaan tieteellisen tiedon yhteyttä näihin. Opintojakson päättyessä käytännön osaamista arvioidaan näytön avulla sekä teoreettista osaamista dialogitentillä. Kuvassa 1 on esitetty opintojaksoprosessi.



Kuva 1. Opintojaksoprosessi.

Osaamisperustainen arviointi Kirurginen ja perioperatiivinen hoitotyö -opintojaksolla dialogitenttien avulla

Osaamisperustaisuus ohjaa arviointimenetelmiä opiskelijakeskeisiin käytäntöihin, joissa opiskelijalla on aktiivinen rooli oman oppimisensa havainnoijana ja arvioijana. Arvioinnin tulee tukea oppimista ja ammattiin kehittymistä laajemmin. (Poikela & Vuoskoski 2016.) Aikaisemmin opiskelija osoitti, että hän oli suorittanut opintojakson, nyt hänen tulee osoittaa osaavansa ja hallitsevansa tiettyjä tietoja ja taitoja, joita jatkuvasti muuttuva työelämä edellyttää. Näiden tietojen ja taitojen lisäksi työelämässä tarvitaan tiimityötaitoja sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja. (Ylinen ym. 2016.)

Yksi arviointikeino, joka tukee edellä mainittuja teemoja, on dialogitentti. Dialogin tavoitteena on rakentaa vastavuoroista ymmärrystä aktiivisella ja reflektiivisellä vuoropuhelulla. Tenttien etuina ovat viestintätaitojen kehittyminen ja mahdollisuus selvittää, perustella ja puolustaa omaa kantaansa. Avoin keskustelu kannustaa kriittiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Tenttien avulla tuetaan opiskelijaa myös sietämään epävarmuutta. Jotta tenttitilanne onnistuu, tulee ilmapiirin olla turvallinen ja opettajalla tulee olla taitoa viedä keskustelua eteenpäin. Opiskelijoita tulisi myös valmistaa hyvin dialogitenttiin. (Ylinen ym. 2016.)

Kirurginen ja perioperatiivinen hoitotyö -opintojaksolla dialogitenttien teemat ovat opiskelijoilla tiedossa koko opintojakson ajan. Tällä pyritään suuntaamaan opiskelijoiden keskittymisen osaamisen kannalta keskeisiin asioihin. Dialogitentti toteutetaan 5–6 opiskelijan ryhmissä, jolloin yhdelle pienryhmälle on tenttiin varattu 1,5 tuntia. Syvälinen reflektointi ja kriittisen keskustelun loppuyhteenveto vaatisivat vieläkin pidemmän tenttiajan. Tenttilaisuudessa on paikalla kaksi opettajaa ja pienryhmä. Tenttilaisuus tallennetaan, ja opettajat tekevät muistiinpanot kustakin vastauksesta. Tällöin niin opiskelijalla kuin opettajilla on mahdollisuus tarvittaessa palata keskusteltuihin asioihin.

Toistaiseksi tenttitilana on toiminut perinteinen teorialuokka, jossa pulpetit on siirretty ympyrän muotoon. Tämä ei ole paras mahdollinen tila avoimen ja keskustelemaan ilmapiirin kannalta, tätä saattaisi tukea paremmin epämuodollisempi pienryhmätila. Rennon ilmapiirin luomiseen käytetään tenttien alussa muutama minuutti, jotta suurin jännitys laukeaisi. Tenttilaisuudessa jokaiselle opiskelijalle arvotaan oma kysymys, johon he saavat valmistautua noin 10 minuuttia. Tämän jälkeen edetään kysymys kerrallaan. Opiskelija vastaa omaan kysymykseensä ja opettajat voivat esittää tarkentavia kysymyksiä. Kun opiskelija on vastauksensa antanut, voivat muut opiskelijat pyytää viitaten puheenvuoroa ja täydentää vastausta. Kun kaikki ovat tyytyväisiä vastaukseen tai aikaraja tulee vastaan, siirrytään seuraavaan kysymykseen. Tenttilanteessa korostuu vastaajalle annettu työrauha ja kyky kuunnella vastaajaa. Ryhmälle annetaan kysymyksen lopussa mahdollisuus korjata vastaustaan. Kun kysymys on loppuun käsitelty, opettajat korjaavat mahdolliset asiavirheet ja täydentävät tarvittaessa vastausta.

Alussa opiskelijat jännittävät tenttitilaisuutta, mutta suurin osa on tentin jälkeen kokenut dialogitenttiin olevan parempi kuin perinteinen tentti. Opiskelijat kokevat oppivansa muilta, ja asioita voi tässä vielä tarkentaakin. Hyväksi koettiin se, että tenttitilaisuus oli rento. Toki osa opiskelijoista kokee itselleen sopivan paremmin kirjallisen tentin. Samankaltaista palautetta dialogitenttiin käytöstä kuvataan Ylisen ym. (2016) tekemässä tutkimuksessa.

Dialogitenttiä on käytetty Kirurginen ja perioperatiivinen hoitotyö -opintojakson arvioinnissa ryhmillä vuodesta 2015, jolloin opetussuunnitelmaa uudistettiin. Kimmokkeena uuden tenttimuodon kokeiluun oli osaamisperusteinen opetussuunnitelma, joka velvoitti kehittämään niin koko opintojakson toteutusta kuin sen arviointiakin. Dialogitenttiä on kehitetty nyt muutaman vuoden ajan ja opiskelijapalautteeseen on reagoitu. Esimerkiksi omaan kysymykseen annettu 10 minuutin valmistautumisaika tuli opiskelijapalautteen pohjalta ja on nyt koettu hyväksi ja tentin laatua parantavaksi.

Dialogitenttiä toteutetaan monin erin tavoin. Tässä artikkelissa kuvattua dialogitenttiin muotoa voidaan soveltaa laajasti terveysalan koulutuksessa. Opiskelijan kannalta saattaisi olla ihanteellista, että tämä tenttimuoto olisi käytössä johdonmukaisesti läpi koko koulutuksen. Dialogitentti soveltuu erinomaisesti esimerkiksi kliinisten aineiden, joissa tavoitellaan syvätason osaamista ja analyttistä pohdintaa, arviointiin.

LÄHTEET

Forsgren, S., Christensen, T. & Hedemalm, A. 2014. Evaluation of the case method in nursing education. *Nurse Education in Practice* 14, 164–169.

Head, B. & Bays, C. 2010. Engaging Nursing Students and Community Partners in the Development of decision Cases. *Journal of Nursing Education* 6, 346–350.

Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P & Vari, V.-M. (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 83–103.

Kullaslahti, J. & Yli-Kauppara, A. 2014. *Osaamisperustaisuudesta tekoihin*. Turku: Turun yliopisto.

Laajala T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisen prosessista. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

OPH. 2014. Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2-toimeenpanon tukimateriaali. Opaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.

Poikela, S. & Vuoskoski, P. 2016. Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä – opiskelijan arviointi työssäoppimisen ja kehittämisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4.

Rogal, S. & Snider, P. 2008. Rethinking the lecture: The application of problem based learning methods to atypical contexts. *Nurse Education in Practice* 8, 213–219.

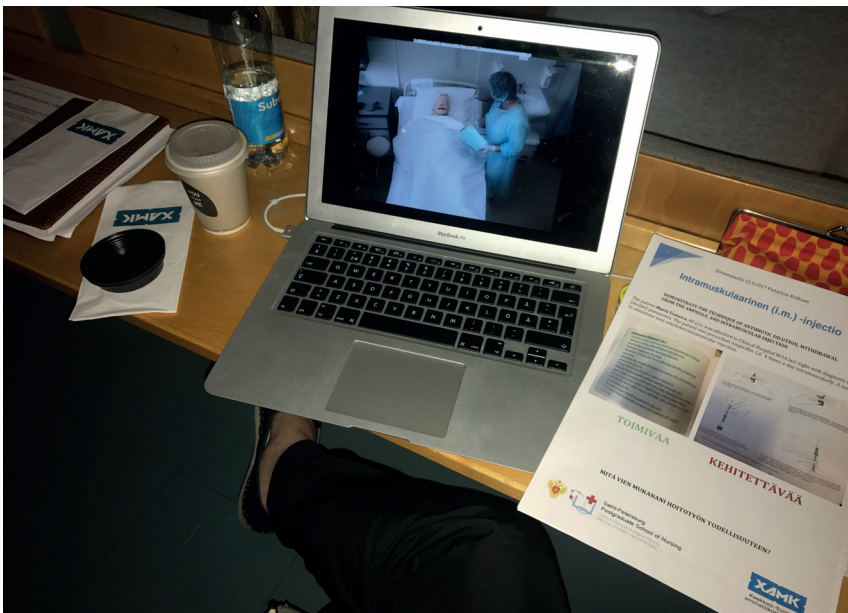
W5W². 2009. Näin asennat osaamistavoitteet osaksi opetussuunnitelmaasi. W5W²-hankkeen laatima opas (valmiiksi viidessä vuodessa).

Ylinen, E.-R., Hynynen, M.-A., Mikkonen, I. & Turjamaa, R. 2016. Dialogitenti edistää yhteisöllistä oppimista ja jaetun asiantuntijuuden kehittymistä. Teoksessa Pihlajaniemi, S., Haltia, N., Ranta, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Väänänen, I. (toim.) *Avoin tiede ja avoin koulutus? Opiskelijatutkimuksen vuosikirja*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 53–64. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://portti.avointiede.fi/yleista/opiskelijatutkimuksen-vuosikirja-2016-artikkeleita-avoi-mesta-tieteesta-ja-koulutuksesta> [viitattu 19.11.2017].

KESTÄVÄÄ HYVINVOINTIA JA VOIMAANTUNUTTA VENÄJÄ-OSAAMISTA STREAMALAATIO-PEDAGOGIIKALLA

Jussi Hänninen

Streamalaatio (simulaatio + live-stream) on simulaatiopedagogiikan, verkkopedagogiikan, osallistavan-, toiminnallisen- ja yhteisöllisen oppimisen sekä pelillistämisen keinoja yhdistävä ja soveltava suuryhmäpedagoginen innovaatio. Streamalaatiopedagogiikka sijoittuu jo käytössä olevien Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun verkkopedagogisten työkalujen ympärille, mutta yhdistää näihin luontevasti myös opetuskäyttöön soveltuvia muita mobiilisovelluksia. Uusi lähestymistapa tähtää modernin ja digitaalisen oppimisympäristön luomiseen, mikä mahdollistaa älykkään ja vuorovaikutteisen oppimisen suurtenkin opiskelijaryhmien kanssa työskennellessä. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun strategian mukaisesti opiskelijoille tulee tarjota ajasta ja paikasta riippumattomia digitaalisia opiskeluympäristöjä (Xamk 2015). Streamalaatiopedagogiikka vastaa tähän tarpeeseen muuntamalla perinteisen simulaatiopedagogiikan opetusvoiman suoraan opiskelijan omaan päätelaitteeseen.



Kuva 1. Streamalaatiopedagogiikkaa opiskelijan silmin.

Streamalaatiopedagogiikka mahdollistaa paikkaan, osittain myös aikaan sitomattoman toiminnallisen ja osallistavan oppimisprosessin, jossa sovelletaan simulaatio-oppimisen keskeisiä vahvuuksia verkko-oppimisympäristöissä. Menetelmä poikkeaa perinteisestä simulaatiopedagogiikasta muun muassa siten, että sitä käytettäessä valtaosa opiskelijaryhmästä voi osallistua osallistavalle ja toiminnalliselle streamalaatio-oppitunnille kampuksen ulkopuolelta – työvälineeksi riittää päätelaite, jossa on internetyhteys. Streamalaatiopedagogiikassa noudatetaan soveltuvin osin simulaatiopedagogiikan näyttöön perustuvasti tehokkaiksi ja laadukkaiksi todettuja elementtejä; digitaalinen oppimisympäristö on raikas, positiivinen, luottamuksellinen, turvallinen sekä virheystävällinen, vaikka osallistujien välimatka ylittäisi valtakunnan rajat ja lukumäärä perinteiselle, luokkahuoneeseen sidotulle simulaatiolle asetetut tiukatkin raamit.

”Streamalaation seuraaminen omalta koneelta kotona vaikuttaa erittäin hyvältä opiskelumetodilta! Näitä voisi katsoa vaikka joka päivä. Tosi hyvä tapa oppia etänä. Kaiken kaikkiaan kätevän ja hyvänoloinen oppimismenetelmä.” – streamalaatioon osallistunut hoitotyön opiskelija

SIMULAATIO VS. STREAMALAATIO

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Kotkan kampuksen simulaatiostudiossa, ambulanssisimulaattorissa tai minisairaalassa toteutetaan lähes päivittäin erilaisia kestäväää hyvinvointia ja asiakasturvallista hoitotyön osaamista tuottavia potilastilannesimulaatioita. Simulaatio-oppiminen onkin vakiintunut osaksi terveysalan ja ensihoidon opetuksen arkipäivää. Liikuteltavat kamerat mahdollistavat menetelmän käyttämisen myös muissa ympäristöissä.

Potilastilannesimulaatioiden avulla hoitotyön opiskelijoiden on mahdollista oppia teknisten hoitotyön taitojen (hoitovälineiden käyttö, potilaan kohtaaminen, hoidon suunnittelu ja toteutus, hoitotoimenpiteet ja tutkimukset) lisäksi asiakasturvallisuuteen liittyviä ei-teknisiä taitoja. Simulaatio-oppimisessa korostuvat muun muassa tehtävnhallinta (suunnittelu ja valmistautuminen, priorisointi, standardien asettaminen ja säilyttäminen, resurssien tunnistaminen ja hyödyntäminen), yhteistyö (toimintojen koordinointi ryhmässä, tiedon jakaminen, itsevarmuus, valmiuksien arviointi, toisten huomioiminen), tilannetietoisuus (tiedon hankinta, havaitseminen ja ymmärtäminen, ennakointi) ja päätöksenteko (vaihtoehtojen muodostaminen, riskien arviointi ja valinta, seuranta ja uudelleenarviointi). (Salonen 2013; Nyström 2009.)

Terveysalan opiskelijat oppivat potilastilannesimulaatioissa a) toimien (ryhmä, joka tekee simulaatiostudiossa harjoitetaan), b) seuraten (ryhmä, joka katselee toimintaa videon kautta), c) kuunnellen (ryhmä, joka seuraa toimintaa ja osallistuu debriefingiin ja d) reflektoiden (asioiden oivaltaminen debriefing-keskustelussa). Oppimiskäsityksenä on sosiokonstrukti-

vismi. (Salonen 2013; Nyström 2009.) Streamalaatiopedagogiikassa hyödynnetään kaikkia edellä mainittuja simulaatiopedagogiikan elementtejä kuitenkin siten, että oppiminen (kohdat b, c ja d) on mahdollista paikkaan sitomattomasti verkko-oppimisympäristöissä.

Kuosa (2007) avaa koulutuksen ja oppimisen paradigmoja Suomessa ja toteaa, että viime vuosisadan alun auktoritatiivisen ja vuosituhannen vaihteen keskustelevan mallin jatkumona ollaan tulevana vuosikymmeninä siirtymässä elävän verkoston malliin. Siinä korostuu yhteisöllisen tiedon rakentaminen ja esimerkiksi lähiopetuksen tarve on aina erikseen perusteltava. (Kuosa 2007.) Streamalaatiopedagogiikka voidaankin nähdä häivähdyksenä tulevaisuuden oppimisesta.

Streamalaatiopedagogiikan kulmakivenä, kuten simulaatiopedagogiikassakin, on asianmu-
kaisten oppimistavoitteiden määrittäminen (hoidolliset tavoitteet sekä ei-tekniset tavoitteet). Niiden pohjalta rakennetaan potilastapaus eli case, mikä simuloidaan. Oppimisessa korostuu erityisesti debriefing-vaihe. Vivahteita streamalaatiopedagogiikkaan on poimittu myös Problem Based Learning -metodista (PBL) (Poikela 2002), Yrjö Engeströmin (1987) oppimisprosessin osatekijöistä sekä case-oppimisen (Silander 2001; Rissanen 2014) elementteistä, joita avataan tarkemmin seuraavassa luvussa. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta käsin voi myös pohtia, voisiko streamalaatio onnistuessaan toimia hiljaisen taitotiedon ja äänettömän osaamisen siirtäjänä tai jopa uuden tiedon luoja (Nonaka & Takeuchi 1995). Streamalaatio saattaisi parhaimmillaan johtaa myös transformatiiviseen oppimiseen (Mezirow 1997; Mezirow 2004; Merriam 2004). Perusteltu ajatus on, voisiko streamalaatioissa tapahtua emotionaalista, sosiaalista ja kognitiivista oppimista samaan aikaan (Illeris 2003). Se saattaa mahdollistaa Kolbin (1984) oppimisen kehämallin, jota Salonen (2014) kuvaa simulaatio-oppimisen kontekstissa kokemuksellisen toiminnan käsitteellistämisenä ja johon liittyy reflektion kautta saavutettu toiminnassa tapahtuva muutos.

STREAMALAATIOPEDAGOGIIKAN OPPIMISPORTAAT

Streamalaatiopedagogiikassa itsenäinen ja paikkaan sitomaton (verkko)oppiminen rakentuu seuraavien oppimisportaiden varaan:

- 1) PREBRIEFING a): Valmistaminen uuteen ja motivointi (oppijan motivoituminen)
- Opiskelijaa kannustetaan ja ohjataan perehtymään kyseiseen teemaan (esim. lääkein-
jektio lihakseen) liittyviin ajankohtaisiin mediassa esillä olleisiin lehtiartikkeleihin (=
trigger eli lähtökohta), hoitotyön peruskirjallisuuteen ja osoitettuun syventävään kirjal-
lisuuteen (usein digi- ja e-kirjat) itsenäisesti opiskellen. Aikaan ja paikkaan sitomaton.
Työvälineet: sähköposti, verkko-oppimisympäristö Moodle, verkkokokousympäristö
Adobe Connect tai pikaviestintäohjelma Skype.
- 2) PREBRIEFING b): Valmistaminen uuteen, motivointi sekä tiedollisen ristiiriidan he-

rättäminen ja orientaatioperustan muodostaminen (oppijan motivoituminen ja orientoituminen) – Opiskelija ohjataan syventämään ja kehittämään teoreettista osaamistaan kyseistä teemaa käsittelevien Moodeen linkitettyjen lisämateriaalien (tieteelliset tutkimukset, tieteelliset artikkelit, opetusvideot / simulaatiotallenteiden analysointi, verkkokoulutuspalvelu Skhole potilastapauspohjaisine practigame-oppimisleineen, terveydenhuollon ammattilaisten täydennyskoulutustyökalu Oppiportti, erikoissairaanhoidon verkkopalvelut Terveyskylä ja Viisaat valinnat, digitaalisten opetus- ja oppimiskäytännöiden Sanoma Pro -ympäristö, muut verkko-oppimispelit, digitaaliset Adobe Connect -luentonauhoitteet, Prezi-pilvilaskentatyökalulla esittelyohjelmalla ja tarinankerrontatyökalulla virtuaaliselle kankaalle työstetyt presentaatiot, Powtoon-animoidut presentaatiot, Moodlen verkko-oppimistehtävät) avulla itsenäisen verkko-oppimisen kautta. Aikaan ja paikkaan sitomaton. Työvälineet: Adobe Connect / Skype, Moodle, Skhole ja Practigame, Oppiportti, Terveyskylä / Viisaat valinnat, Sanoma Pro, Prezi, Powtoon.

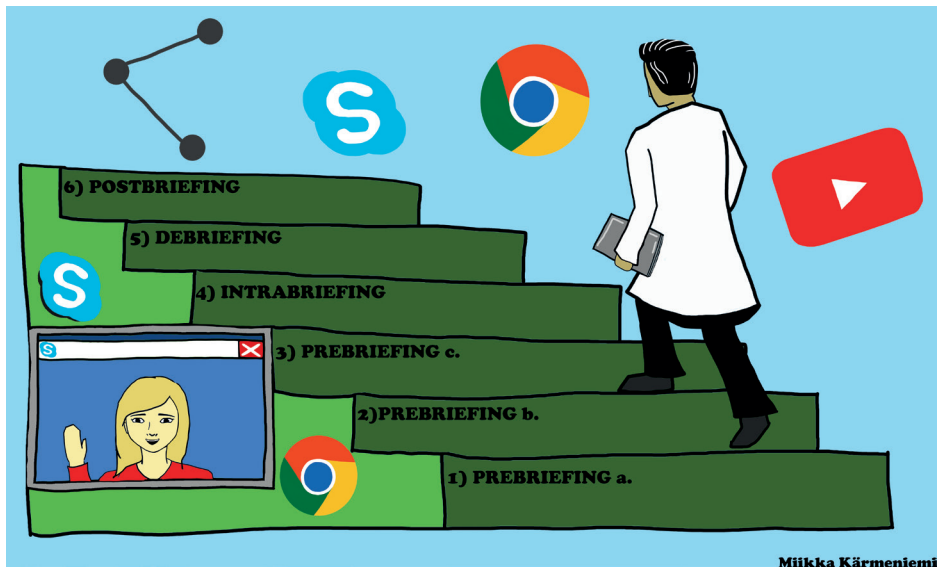
- 3) PREBRIEFING c): Orientaatioperustan muodostaminen (oppijan orientoituminen) - Opiskelija osallistuu streamalaatio-oppitunnille parhaaksi katsomassaan ympäristössä päätelaitteensa välityksellä. Potilastilannesimulaation toteuttava ryhmä esittelee oppimistavoitteet / oppimisongelmat, pitää tiiviin kertauksen kyseisen teeman tärkeimmistä teoreettisista ilmiöistä ja esittelee potilastapauksen (case) opettajan toimiessa tuutorina. Verkkopedagogisena työkaluna on Adobe Connect / Skype. Lisäksi käytetään erilaisia pelillistämisen applikaatioita (muun muassa verkossa toteutettavat tietovisat, joilla varmennetaan teeman teoreettinen perusosaaminen) – sovelluksia käytetään älypuhelimilla tai tablet-tietokoneella ja pelin etenemistä seurataan reaaliajassa Adobe Connectista. Paikkaan sitomaton. Työvälineet: Adobe Connect / Skype, Moodle, pelillisyyttä opetukseen tuottava Kahoot-työkalu, kysely- ja äänestystyökalu Socrative, opettajan koodaamat verkkopelit.
- 4) INTRABRIEFING: Uuden tiedon välittäminen (oppijan sisäistäminen) - Opiskelija osallistuu streamalaatio-oppitunnille parhaaksi katsomassaan ympäristössä päätelaitteensa välityksellä seuraten toteuttavan ryhmän työtoimintaa live stream -lähetysten kautta. Suoratoisto toteutetaan joko Open broadcaster software -sovelluksella tai videopalvelu Youtubella, joiden toistoikkuna avautuu Moodleen. Sosiaalista suoratoistopalvelu Periscopeakin on mahdollista käyttää tietosuojauksellisin varauksin. Yksinkertaisimmillaan streamaus onnistuu myös Skypellä tai Applen videopuheluohjelma Facetimella. Reaaliaikaiseen kommentointiin, sosiaalisen median linkityksiin, tutkitun tiedon lähteille ohjaamiseen, videoiden ja materiaalien jakamiseen sekä keskusteluun käytetään sekä Moodleen upotettua virtuaalista Padlet-viestiseinää että Adobe Connectia / Skypä. Paikkaan sitomaton. Työvälineet: Adobe Connect / Skype, Moodle, live stream -lähetin (Open broadcaster software tai Youtube, Skype / Facetime, ehkä Periscope), simulaation tietojärjestelmät (Nordic Simulators), Padlet.

5) DEBRIEFING: Uuden tiedon välittäminen, jäsentäminen, soveltaminen, tulkinta ja systematisointi (oppijan sisäistäminen ja ulkoistaminen) – Debriefing on streamalaatiopedagogiikan keskeisin oppimistilanne, jota asetetut oppimistavoitteet tai oppimisongelmat kontrolloivat. Opiskelija osallistuu streamalaatio-oppitunnille parhaaksi katsomassaan ympäristössä päätelaitteensa välityksellä ottaen osaa loppukeskusteluun, mikä noudattaa simulaatiopedagogiikan tehokkaiksi todettuja käytänteitä. Perustyökaluna on Adobe Connect / Skype. Vertaisarviointiin ja palautteen antamiseen käytetään sovelluksia, jotka mahdollistavat älypuhelinäyöskentelyn ja gallupien tulosten näyttämisen reaaliajassa. Streamalaatio-debriefingin tarkoituksena on luoda tilanne, jossa reflektoidaan ja keskustellaan erilaisista ratkaisuksista verkon välityksellä opettajan toimiessa oppimisen tutorina. Opiskelijat todennäköisesti omaksuvat asioita paremmin, kun opittu nousee heistä itsestään (Nyström 2009). Debriefing vahvistaa hyviä tai oikeita käytäntöjä, ja virheistä on mahdollista oppia. Tarkoituksena on pohtia, miten opittu viedään kliinisen hoitotyön todellisuuteen. Paikkaan sitomaton. Työvälineet: Adobe Connect / Skype, Moodle, Padlet, simulaation tietojärjestelmät, Socrative, verkkopohjainen valkotaulu Flinga (yhteisöllinen mind map).

Debriefingin elementit:

- a) roolit ja realismi
- b) toimivaa
- c) kehitettävää
- d) mitä viedään hoitotyön todellisuuteen (ks. Salonen 2013; Nyström 2009).

6) POSTBRIEFING: Opetetun kertaaminen ja soveltaminen sekä harjoitustiedon kehittäminen taidoksi (oppijan arviointi ja kontrolli) – opiskelijaa kannustetaan etsimään lisää teemaan liittyvää näyttöön perustuvaa tietoa oppimistavoitteiden tai oppimisongelmien lopulliseksi ratkaisemiseksi, palaamaan tarvittaessa perustiedon lähteille (oppikirjat) sekä osallistumaan skill station -kliinisiin hoitotyön taitopajoihin ja mahdollisuuksien mukaan myös jakamaan muille (teematunnit, perinteinen simulaatio, tapahtumat, sosiaalinen media, verkkolehteen kirjoittaminen) streamalaatio-metodin kautta oppimaansa. Osaaminen varmennetaan tarvittaessa verkkotentillä, taitonäytöllä tai kehitteillä olevalla Skhollen practigame -scenariolla (osaamista tunnistava verkkopeli) ja sen kehittyminen jatkuu non-formaalisti. Aikaan ja paikkaan sitomaton. Työvälineet: sähköposti, Moodlen verkkotenttityökalu, sähköinen tenttijärjestelmä Exam, Adobe Connect / Skype, Skhollen practigame, sosiaalisen median sovellukset Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat ja LinkedIn, opiskelijablogit, verkkoportfolio.



Kuva 2. Streamalaatiopedagogiikan oppimisportaati.

STREAMALAATIOPEDAGOGIIKAN HAASTEITA

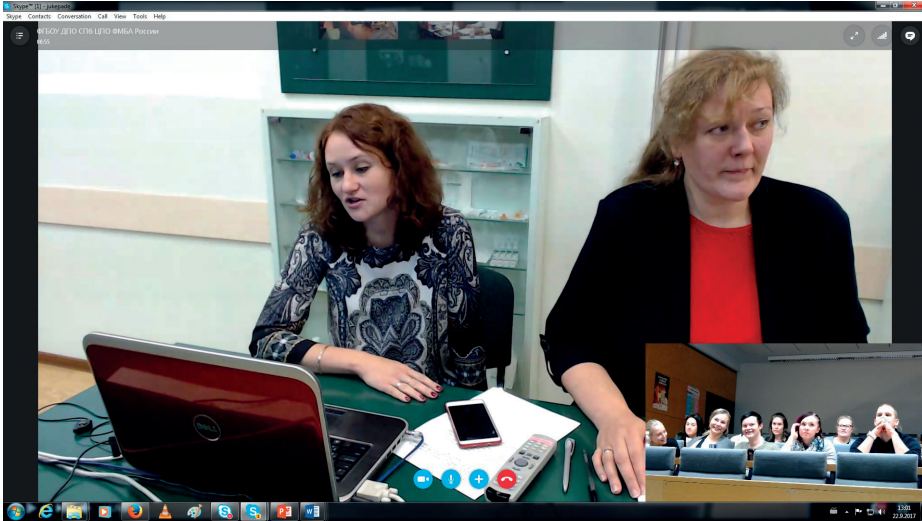
Streamalaatio-menetelmällä ei välttämättä kyetä saavuttamaan perinteisen simulaation intiimiyyttä, ainutkertaista vuorovaikutuksellisuutta tai inhimilliseen läsnäoloon ja aitoon, välittömään dialogiin perustuvaa oppimistilannetta. Haaste on tosin yhteneväinen pohdittaessa verkko-oppimista tai suuryhmäpedagogiikkaa yleensäkin. Osaamisen arviointiin, tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät eettiset haasteet ovat olemassa kuten simulaatiopedagogiikassakin. Menetelmä edellyttää oppijalta omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta.

Toimiakseen mutkattomasti streamalaatiopedagogiikka vaatii vähintään kahden tietoteknisesti perusorientoituneen hoitotyön opettajan työpanoksen. Applen tablet-tietokoneisiin (iPad) tai älypuheliiniin (iPhone) pitänee ladata lisäapplikaatioita, jotta live stream -suora-toiston seuraaminen nykyisillä Moodleen perustuvilla verkkotyökaluratkaisuilla onnistuu. Tietotekninen tuki saattaa olla myös joskus tarpeen. Vaikka tietotekniset yksityiskohdat on tehty mahdollisimman yksinkertaisiksi, opiskelijat eivät välttämättä osaa käyttää sovelluksia ilman perehdyttämistä.

Vaikka streamalaatio-menetelmä toimiikin opiskelijatunnuksella suojatun Moodlen ja Adobe Connectin sisällä, pohdintaa herättää mahdollinen live stream -lähetyksen luvaton ja laiton nauhoittaminen tai tahallinen häiriköinti tai epäasiallinen käytös verkossa etenkin, mikäli lähetykseen käytetään ainoastaan Youtubea, Skypeä, Facetimea tai Periscopea ilman kirjautumistunnuksella suojattua Moodlea tai Open broadcaster software -ohjelmaa. Opiskelijoiden verkkokäyttäytymisen hallitseminen on haastavampaa verrattuna kontrolloii-

tuihin olosuhteisiin kampuksen seinien sisäpuolella. Eräs huomioitava seikka kaupallisissa sovelluksissa (Youtube, Skype, Facetime ja Periscope) on, että vaikka suoratoistovideot katoaisivatkin palvelusta, ne eivät välttämättä katoa internetistä koskaan.

VOIMAANTUNUTTA VENÄJÄ-OSAAMISTA STREAMALAATIOPEDAGOGIIKALLA



Kuva 3. Streamalaatioyhteistyötä Saint Petersburg Postgraduate School of Nursingin kanssa. Kuvassa kansainvälisten asioiden koordinaattori Elena Godovykh (vas.), simulaatio-vastaava Irina Balandina sekä Xamkin ensihoitajaryhmä.

Streamalaatiopedagogiikkaa voidaan käyttää alakohtaisten koulutusohjelmien tai yksittäisten opintojaksojen lisäksi myös Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun eri kampusten välisessä koulutusohjelmien rajapinnat ylittävässä oppimisessä sekä laajemminkin kehitettäessä esimerkiksi kansainvälistä yhteistyötä ja monikulttuurista hoitotyön osaamista. Käytännön esimerkkinä voidaan nostaa esiin Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun lehtori Marja-Liisa Siren-Huhtisen opintojakso Terveysalan venäjä, jonka tavoitteena oli antaa opiskelijoille valmiuksia palvella venäjänkielisiä asiakkaita terveydenhuollon käytännön tilanteissa hoitokulttuuriset erot huomioiden. Opintojaksolla oli mukana useiden eri ammattikorkeakoulujen opiskelijoita geronomeista jalkaterapeuttien kautta sairaanhoitajiin. Opintojakson päättävä ja opittujen ilmiöiden syventämiseen tähtäävä opintomatka Pietariin toteutettiin syyskuussa 2017.

Itärajan ylittävän hoitotyön potilastilannestreamalaation valmistelu aloitettiin palaverissa Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoululle jo tutun yhteistyökumppanin, Saint Petersburg Postgraduate School of Nursingin, rehtori Irina Bakhtinan kanssa Pietarissa kesäkuussa 2017 (Seppälä 2017, 28–29). Samassa yhteydessä innovaatiosta kiinnostuneen kumppanioppilai-

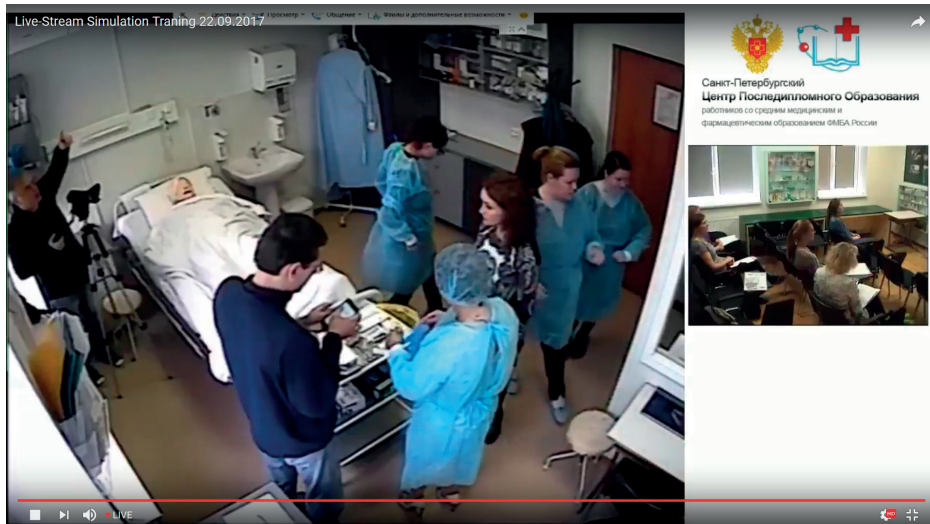
toksen henkilökunta perehdytettiin streamalaatiopedagogiikkaan ja heidät ohjattiin rakentamaan tarvittavat tietotekniset ratkaisut. Kulttuurista ja kielellistä kompetenssia kehittävät osaamistavoitteet sekä paikallista terveydenhuoltojärjestelmää kunnioittava potilastapaus laadittiin hyvässä Suomi–Venäjä-yhteistyössä. Streamalaatioyhteyttä Pietarista Kotkaan testattiin onnistuneesti jo ennen juhannusta. (Saint Petersburg Postgraduate School of Nursing s.a.)

Osa Terveysalan venäjä -opintojakson opiskelijoista osallistui opintomatkinsa aikana toimijoina Saint Petersburg Postgraduate School of Nursingin tiloissa 22.9.2017 toteutettuun streamalaatioon paikallisten opettajien esittäessä potilaita. Syksyllä 2017 opintonsa aloittanut ensihoitajaopiskelijaryhmä osallistui streamalaatioon Kotkan kampuksella. Pietariin streamalaatiota seuraamaan kutsuttiin joukko venäläisiä ylihoitajia, hallintojohtajia, eri sairaaloiden opetushoitajia, osastonhoitajia, hoitotyön lisä- ja täydennyskoulutuksen avainhenkilöitä, simulaatiokeskusten johtajia sekä hoitotyön opettajia ja opiskelijoita. (Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Facebook-julkaisut s.a.) Yleisöä oli lisäksi Kazakhanista.

Mielestäni opintomatalla sekä streamalaatiopäivässä oppi hieman taas venäjän kieltä sekä myös englantiakin, kun näitä vieraita kieliä kuuli matkallaan. Streamalaatiossa oppii mielestäni todella hyvin hoitotyön käytäntöä ja venäjän kielestä on lisäksi paljon hyötyä terveysalalla.

– tilaisuuteen osallistunut Xamkin opiskelija

Streamalaatio ja ylipäätään koko opintomatka Pietariin oli avartava ja ihana, joka jää mieleen. Vaikka kyse olikin vain parista päivästä ja yhdestä streamalaatiohetkestä niin tuntui, että venäjän kielen taitoa oppi ainakin kuunnellen. Olin myös ylpeä itsestäni, että uskalsin osallistua jännityksestä huolimatta streamalaatioon. –tilaisuuteen osallistunut Xamkin opiskelija



Kuva 4. Itärajan ylittänyt potilastilannestreamalaatio, jonka toimijoina oli Xamkin opiskelijoita. Streamalaatioyleisöä Pietarista ja Kazakhanista.

LOPUKSI

Paitsi arkipäiväisenä korkeakoulumme sisäisenä suurryhmä- ja verkkopedagogisena ratkaisuna voidaan streamalaatio nähdä myös eräänä ammattikorkeakoulupedagogiikan, kestävän hyvinvoinnin ja teknologian sekä Venäjä-osaamisen kehittämisen konkreettisena työkaluna. Menetelmä ratkaisee suurryhmäpedagogisia haasteita, mutta on kuitenkin oppijaa aktivoiva menetelmä. Se laajentaa oppijan osallistumismahdollisuuksia, koska on ajasta ja paikasta riippumaton.

Ennen kaikkea streamalaatiopedagogiikka toteuttaa Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun strategiaa ja visiota; Vuonna 2020 Xamk on digitaalisen oppimisen ja Venäjä-yhteistyön edelläkävijä. Eräänä Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun strategisena poikileikkaavana teemana digitalisaatio ilmenee muun muassa opetuksen ja sen ympäristön sähköistymisenä. Annettava opetus on ajanmukaista sekä laadukasta, ja korkeakoulu tarjoaa ajasta ja paikasta riippumattomia digitaalisia opiskeluympäristöjä. Pelillistäminen, monialaiset oppimisympäristöt ja simulaatiopedagogiikka ovat Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun kärkiosaamista. (Xamk 2015). Streamalaatiopedagogiikka tarjoaakin internetsukupolvelle eli diginatiiveille (digital natives) sekä Z-sukupolvelle luontevan ja tutun oppimisympäristön.

”Kiva hyödyntää muita maita oppimisessa ja nähdä samalla eri maiden harjoitussairaaloita. Kyllä tällaisia voisi olla useamminkin ja voisin katsoa näitä vaikka omalta koneelta kotisohvalta. Kieli on kyllä ongelma, kun ei venäjää ymmärrä sanaakaan. Kokemuksena mukava ja ideana aivan loistava, lisää tätä!” –streamalaatioon osallistunut hoitotyön opiskelija

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu toteuttaa keväällä 2018 avoimen ammattikorkeakoulun tarjonnassaan kahden opintopisteen laajuisen opintojakson ”Streamalaatiopedagogiikka (simulaatio + live-stream) koulutuksen ja opetuksen työkaluna – Workshop”. Koulutuksen tavoitteena on avata osallistujalle konkreettisesti streamalaatiopedagogiikan käyttömahdollisuudet opetuksen, koulutuksen ja henkilöstön kehittämisen työkaluna.

LÄHTEET

- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10224/3665> [viitattu 21.9.2017].
- Illeris, K. 2003a. Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education* 4, 396–406.
- Illeris, K. 2003b. Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning* 4, 167–178.
- Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Facebook-julkaisut s.a. Facebook-tilapäivitys. Saatavissa: <https://www.facebook.com/xamkfi/> [viitattu 26.9.2017].
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning experience as a source of learning and development*. Prentice Hall: New Jersey.
- Kuosa, T. 2011. Ennakointi, ennustaminen, innovointi ja tulevaisuuden osaamiset. PDF-dokumentti. Päivitetty 8.9.2011. Saatavissa: http://www.pilkahdus.fi/sites/default/files/97_aiko_tuomokuosa_08092011.pdf [viitattu 5.11.2017].
- Merriam, S. 2004. The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly* 1, 60–68.
- Mezirow, J. 1997. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 5–12.
- Mezirow, J. 2004. Forum Comment on Sharan Merriam's "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly* 1, 69–70.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nyström, P. 2010. Potilasturvallisuus ja inhimilliset tekijät. Patient Safety and Learning Center. Arcada ammattikorkeakoulu.
- Poikela, E. 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.
- Rissanen, K. 2014. Case-oppiminen – Matkalla kohti kokonaisuuksien hallintaa. Teoksessa Kiri, O., Huovi, T. & Malvela, P. (toim.) *Learning Garden. Pedagogisia kukintoja LCCE®-mallin reunamilla*. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, 66-73.

Saint Petersburg Postgraduate School of Nursing s.a. Live-Stream simulation training. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://nursing.edu.ru/english/element/events-en1/Live-Stream-Simulation-Training/> [viitattu 12.9.2017].

Salonen, H. 2013. Mitä simulaatiolla tulisi ensihoidon koulutuksissa opettaa – ryhmähaastattelu ensihoidon simulaatio-opetuksen asiantuntijoille. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20130252> [Viitattu 5.11.2017].

Salonen, H. 2014. Simulaattoriopetus vai simulaatio-oppiminen? Teoksessa Kiri, O., Huovi, T. & Malvela, P. (toim.) 2014. Learning Garden. Pedagogisia kukintoja LCCE®-mallin reunamilla. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, 57-65..

Seppälä, J. 2017. Ensihoidon opettajat Venäjällä. Pietarin ensihoitoon tutustumista, koulutusyhteistyön kehittämistä ja osallistuminen ensihoitokonferenssiin. Ensihoitaja 3, 28–31.

Silander, P. & Koli, H. 2006. Verkko-opetuksen työkalupakki - oppimisaihiosta oppimisprosessiin. Helsinki: Finn Lectura.

XAMK. 2015. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (XAMK) strategia 2022 ja visio vuoteen 2030. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.xamk.fi/xamk/strategia/> [viitattu 5.11.2017].

PERINTEISESTÄ SOSIAALI- JA TERVEYSALAN HARJOITUSJAKSOJEN ARVIOINNISTA KOHTI DIGITAALISTA OPPIMISEN JA OSAAMISEN ARVIOINTIA

Juhani Seppälä

Hoitotyön ja ensihoidon arviointikulttuurimme nojaa ainakin toisella kyljellään toimintatapaan, jossa yksittäisten suoritteiden tai harjoitusjakson perinteisen loppuvaiheen arvioinnin perusteella määritellään se, mihin opiskelija soveltuu, miten hän menestyy ja mitä hän seuraavaksi tekee. (Tablettikoulu 2017.) Ei ole harvinaista, että hoitotyön ja ensihoidon harjoitusjaksoille laadittu perinteinen paperinen arviointilomake on arviointitilaisuudessa vajaasti tai jopa kokonaan vielä täyttämättä. On myös mahdollista, että arviointia kirjataan vasta arviointitilaisuudessa, ja tällöin piilee vaara, että opiskelijan kehittyminen koko jakson aikana ei tule arvioinnissa esiin etenkin pitkällä usean viikon mittaisissa käytännön hoitotyön ja ensihoidon harjoittelussa. Syy tähän ei varmaankaan ole opiskelijoissa tai harjoittelun ohjaajissa, vaan perinteisessä paperisessa arviointilomakkeessa, joka ei mahdollista joustavaa arvioinnin dokumentointia koko harjoitusjakson aikana. Taustalla tässä vanhentuneessa arviointikulttuurissa ovat myös oppilaitosten arviointilomakkeet, jotka usein vuodesta toisen ovat sisällöltään samat, vaikka käytännön hoitotyön ja ensihoidon toimintamallit ja menetelmät työelämässä ovat kehittyneet ja merkittävästi uudistuneet.

Harjoittelun arviointi onnistuu parhaiten, kun opiskelija, ohjaaja ja opettaja arvioivat harjoittelujaksoa yhdessä. Terveystieteiden maisteri Kristiina Helmisen väitöstutkimus (2017) osoittaa, että sekä opiskelijat että ohjaajat kokevat opettajan tuen tarpeelliseksi, vaikka ohjaajille on varattu riittävästi aikaa opiskelijan arviointiin. Erityisesti arviointilomakkeet ja arviointikriteerit koettiin epäselviksi. Arviointi vaikuttaa siihen, mitä opiskelija harjoittelun aikana oppii, sillä opiskelija suuntaa oppimistaan asioihin, jotka otetaan arvioinnissa huomioon. Opettajan vastuulla on ohjata, tukea ja arvioida opiskelijan oppimista. Lopullisen arvosanan harjoittelusta ja hyväksynnästä antaa aina opettaja. Arvosanan perusteena tulee olla ohjaajan antama arviointi ja opiskelijan itsearviointi, joita opettaja vertaa kyseisen harjoittelujakson oppimistavoitteisiin. Tutkimus osoitti, että tarvitaan yhdenmukaisia normeja sairaanhoitajaopiskelijan ohjaamiseen ja arviointiin, jotta voidaan varmistaa vaadittu osaaminen opiskelijan valmistuessa ensihoitajaksi tai sairaanhoitajaksi.

Opettajan ja harjoitusjakson ohjaajan mahdollisuus opiskelijan objektiiviseen ja yksilölliseen arviointiin on perustunut pääosin perinteiseen arviointilomakkeeseen ja siihen määritettyihin arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin. Perinteisten paperisten arviointilomakkeiden uudistaminen on usein oppilaitoksilta jäänyt tekemättä, eivätkä ne näin vastaa nykyajan ensihoidon tai hoitotyön toimintaympäristössä vaadittavia osaamisvaatimuksia. Ongelmia tuo myös se, että samaa arviointilomaketta on käytetty harjoittelupaikoissa (hoitotyön ja ensihoidon toimintaympäristöissä), jotka toimintatavoiltaan, potilasprofileiltaan sekä osaamisvaatimuksiltaan poikkeavat merkittävästi toisistaan.

OPETTAMISEN JA OPPIMISEN DIGITALISOINTI

Tieto- ja viestintätekniiikan (TVT) käyttö opetuksessa on 2000-luvun trendi ja kasvava suuntaus. Valtioneuvoston periaatepäätöksen 21.6.2007 mukaisesti käynnistettiin pilottihanke, jonka tarkoituksena oli tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen laajasti opetuksessa sekä sen kehittämisessä. Uuden oppimiskäsityksen luotsaamisen myötä uudistetaan koulujen toimintakulttuuria ja koko koulutusjärjestelmää. Valtakunnan tasolla tavoitteena on valtava muutos oppimisprosessien kehittämisessä ja toteutuksessa. (Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2010, 2,16.) Jyrki Kataisen hallitus teki koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosiksi 2011–2016, johon on kirjattu tavoitteeksi nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. TVT:n hyödyntäminen opetuskäytössä on kirjattu suunnitelmaan opetuksen uudistamisen yhteyteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 2, 15.) Samalla linjalla jatkaa Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma vuodelta 2015. Sipilän ohjelmassa osaamisen ja koulutuksen yhtenä tavoitteena on oppimisympäristöjen modernisointi sekä 21 digitalisaation ja uuden pedagogiikan mahdollisuuden hyödyntäminen oppimisessa. Korkeakoulutasolla tavoitteena on lisäksi varustaa opetustiloja tukemaan digitaalisia opetusmenetelmiä sekä monipuolistaa arviointikäytäntöä digitaalisin menetelmin. Tarkoituksena on tehostaa opetusta ja laajentaa opiskelumahdollisuuksia. (Grahm-Laasonen & Rehn 2015, 8.)

Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun kehityksen kärkiä ovat digitaalinen tiedonhallinta ja sähköinen säilyttäminen, digitaaliset palvelut sekä käyttäjälähtöinen teknologia (XAMK 2017). Digitalisaatio on noussut merkittäväksi trendiksi globaalisti ja sen myötä suureksi muutokseksi korkeakoulusektorille. Digitalisoitu oppiminen ja opetus ovat kaikkea sitä toimintaa, jossa teknologia integroidaan luovalla ja innovatiivisella tavalla oppimisprosessiin. Tällä pyritään parempaan opettamiseen ja oppimisen laatuun ja tuottavuuteen. Osa digitalisaatiota on jo vanha tuttu verkko-oppiminen ja -opetus, jonka merkitys kasvaa jatkuvasti koulujen verkostoitumisen ja kilpailun vuoksi. Verkossa suoritettavien opintojen määrä on jatkuvassa nousussa, ja haasteena onkin suunnitella ja toteuttaa tarpeeksi laadukkaita opintojaksoja palvelemaan opiskelijan joustavaa opintojen suorittamista ja saada opiskelija sitoutumaan opintoihin. Kehittyneen digitaalisuuden ja monipuolisten arviointimenetelmien myötä on mahdollisuus tutkia ja tukea arvioinnilla paljon laajemmin todellista osaamista

ja soveltuvuutta. Arviointi tulee nähdä myös työkaluna ja digitaaliset välineet tuon työkalun merkityksellisemmän toiminnan mahdollistajina. (Haukjärvi, Salo & Sistonen 2016, 6-7.)

DIGITAALISUUS TULOSSA OSAKSI SOSIAALI- JA TERVEYSALAN HARJOITTELUJAKSOJEN ARVIointIA

Ammattikorkeakouluissa eletään muutokseen aikaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Yhteiskunnan ja ammattikorkeakoulun oman strategian antamalla suuntaviivoilla koulut kehittävät toimintaansa ja pyrkivät valmistamaan osaajia tulevaisuuden työelämään, joka vaatii ammattikorkeakouluilta tehtävänsä ymmärtämistä ja sen myötä toiminnan organisoimista tehtävää vastaavaksi. Tämä johtaa väistämättä myös arviointikulttuurin muutokseen, jossa oppimisen prosessin arviointi ja kehittävyys korostuvat. Ammattikorkeakouluissa on otettu käyttöön erilaisia digitaalisia arviointityökaluja työharjoittelujaksoihin. Palveluiden avulla opettajat pystyvät olemaan yhteydessä opiskelijaan ja hänen ohjaajaansa, mutta tarkoituksena ei ole poistaa opettajan ohjauskäyntejä työharjoittelupaikassa. Opettajan työ isojen ryhmien työharjoittelun ohjaamisessa helpottuu ja pysyy säännöllisenä ja tehokkaana. Resurssien mukaan opettaja pystyy jopa päivittäin seuraamaan opiskelijoiden työharjoittelua ja puuttumaan mahdollisiin opiskelijan kohtaamiin hankaluuksiin. Palveluihin kerätyt tiedot toimivat opiskelijan itsearvioinnin sekä ohjaavan opettajan, työelämäohjaajan ja opiskelijan välisen loppuarvioinnin hyvänä pohjana. (Mettiäinen 2012.)

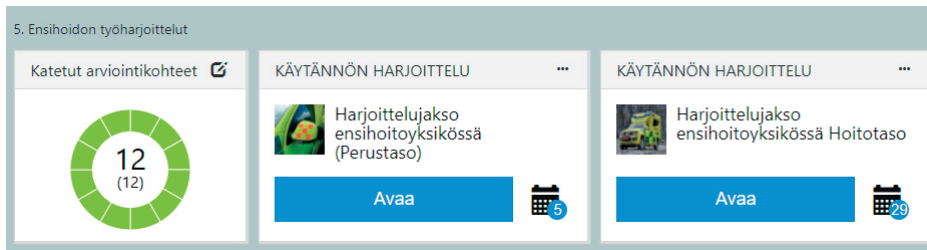
Digitaalisuus tuo osaamisen koko oppimistoiminnan aikana näkyväksi niin, ettei koe ole enää ainoa osaamisen mitta. Digitaalisuuden avulla on mahdollista saada hyvinkin yksityiskohtainen kuva kyvyistä ja soveltuvuudesta. Digitaalisuus voi tarjota oikein toteutettuna merkittäviä ja monipuolisia tapoja paitsi tukea osaamisen kehittämistä myös arvioida soveltuvuutta ja kykyjä toimia uusissa toimintaympäristöissä. Digitalisoidun arviointiprosessin avulla opiskelijan saaman palautteen määrä kasvaa ja arvioinneissa voidaan hyödyntää tehokkaammin reflektointia esimerkiksi itse- ja vertaisarviointina. Lisäksi kehittynyt koulutusteknologia mahdollistaa tehokkaamman ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen. (Digikoulu 2017.)

XAMK ENSIHoidON Opetus EDELLÄKÄVIJÄNÄ

Noin kolme–neljä vuotta sitten Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun ensihoidon opetuksen vahvaksi viitekehikseksi nostettiin potilasturvallisuutta korostavat systemaattiset toimintamallit, jossa keskeisinä tekijöinä ovat tilannetietoisuus, tiimityö, tehtävnhallinta ja päätöksenteko. Samalla syntyi tarve siirtää potilasturvallisuutta korostava toimintamallit arvioinnin kohteiksi myös ensihoidon käytännön harjoitteluun ambulanssissa. Ensimmäisessä vaiheessa muokattiin paperinen arviointilomake vastaamaan muuttuneita osaamisvaatimuksia ja arvioinnin kohteita. Pian kuitenkin huomattiin, että perinteinen paperinen arviointilomake ei mahdollistanut joustavaa vuoropuhelua opiskelijan, kentän ohjaajan ja

opettajan välillä. Myös jakson aikaista kehittymistä oli haasteellista saada kirjattua paperilomakkeelle, etenkin kun sen täyttäminen toteutettiin tyypillisesti vasta jakson viimeisinä päivinä. Ensihoidon käytännönharjoitusjaksojen arviointia päästiin kehittämään, kun arvioinnin toteutusta alettiin suunnitella digitaaliseen muotoon.

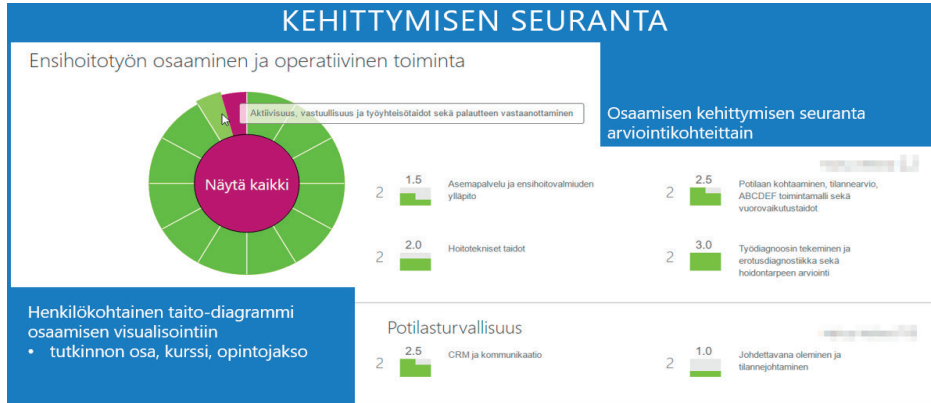
Ensihoidon koulutus vastaa Xamkin digitaalisen arvioinnin, tiedonhallinnan ja sähköisen säilyttämisen strategian haasteisiin. Digitaalisen arvioinnin kehittämisen yhteistyö aloitettiin Workseed Oy:n kanssa vuonna 2016. Workseed Oy on suomalainen tuore yritys Lappeenrannasta, jolla on pilvipalvelu käyttäjälähtöisen työnkulun- ja oppimispolkujen digitalisointiin. Workseed on helppokäyttöinen pilvipalvelu, joka toimii kaikilla mobiililaitteilla ja tietokoneilla selaimen kautta. Palvelua voivat käyttää opettajat, oppilaat ja työharjoittelunohjaajat. Opettaja voi määrittää palveluun sisältöä helposti opintosuunnitelmaan perustuvien opintojaksojen mukaisesti. Workseediin luodaan harjoitepohjia, joihin määritellään yksityiskohdat oppimistehtävän suoritukseen ja tarkat dokumentointiohjeet, esimerkiksi valokuvat tai videot. Harjoitepohjiin voidaan luoda useita tehtäviä, jotka opiskelija suorittaa. Arviointikohteisiin voidaan määritellä harjoitteelle oppimis- ja taitotavoitteet, jotka perustuvat tutkinnon osaamisvaatimuksiin tai kouluttaja voi itse määritellä ne suoritetta varten. Arvioinnin voi suorittaa opiskelija (itsearviointi), opettaja ja työharjoittelunohjaaja. (Weiland 2017.)



Kuva 1. Ensihoidon perus- ja hoitotason käytännön harjoittelu.

Opiskelija täyttää työharjoittelun aikana palveluun oppimispäiväkirjaa, joka tukee opiskelijaa työharjoittelun aikana. Päiväkirjan avulla opiskelija raportoi ja reflektoi. Opiskelija voi raportoida oppimisestaan, osaamisestaan ja arviointisovellusta voidaan myös käyttää työajan raportointiin. Työharjoittelun ohjaaja voi myös nähdä merkinnät ja tehdä omia arvioitaan palveluun, vaikka hänellä ei olisikaan tunnuksia Workseedin sovellukseen. Ohjaaja pääsee lukemaan päiväkirjaa sähköpostitse saatavalla linkillä. Workseedissä on lisäksi mahdollisuus vertaisarvioinneille, joten muu opiskelijaryhmä voi antaa arviointia ja palautetta suoritteesta ja näin täydentää opettajan antamaa arvioita. Vertaisarviointi on täysin automatisoitu Workseediin ja edistää opiskelijoiden yhteistoiminnallisuutta ja opiskelijan osaamisen kehittymistä. (Workseed, 2017.)

Ensihoidon harjoitusjaksoille kehitetyt systemaattista potilasturvallisuutta korostavat arvioinnin kohteet olivat joustavasti sisällytettävissä Workseed-sovellukseen. Sovellus mahdollistaa määrittää kaikki arvioinnin kohteet sekä kriteerit. Samalla toteutuu kehittymisen seuranta koko harjoitusjakson ajan, ja opiskelija, ohjaaja ja opettaja voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään.



Kuva 2. Kehittymisen seuranta.

Digitaalinen osaamisen ja oppimisen arviointi mahdollistaa yhteen sovittaa terveystieteiden maisteri Kristiina Helmisen (2017) väitöstutkimuksessa peräänkuuluttaman opiskelijan, ohjaajan ja opettajan tiiviin yhteistyön käytännönharjoitusjaksojen arvioinnissa. Kun opiskelija, ohjaaja ja opettaja ovat harjoitusjakson aikana digitaalisen arviointisovelluksen mahdollistavassa vuorovaikutuksessa keskenään, se lisää ohjauksen tärkeän tavoitteen, oppijan reflektointitaitojen kehittymisen harjoitteluprosessin aikana.



Kuva 3. Arvioijan määrittäminen.

Monipuomisten oppimispäiväkirjojen, raporttien, sekä itsearviointia tukevien reflektiotehtävien laatiminen digitaalisen sovellukseen on joustavaa. Opiskelija voi muokata ja täydentää tehtäviä aina arviointitapahtumaan asti. Yksittäisen tehtävän merkkimäärä voi olla jopa 10 000 merkkiä, joka riittää tarvittaessa laajan ja pohtivan raportin kirjoittamiseen. Ensihoidon harjoittelujaksoilla on haasteellista asettaa tavoitteita saati arvioinnin kohteita eettis-moraaliseen päätöksentekoon. Tämän ensihoitoyön tärkeän osa-alueen kehittymistä on nyt mahdollista seurata digitaaliseen sovellukseen laadittujen reflektiotehtävien avulla. Eettis-moraalista päätöksentekoa tulee tarkastella reflektiotehtävässä esimerkiksi seuraavasti: Mikä oli toiminnan motiivi, johon ratkaisullani ensisijaisesti pyrin, milliset toimintatavat ovat hyväksyttäviä kyseisessä tilanteessa sekä mitä seurauksia ratkaisulla ja päätöksenteolla on? (Seppälä 2017.)

The screenshot shows a web-based form for a reflection task. At the top, there's a green header with the title 'Ensihoidon turvallisuus'. Below it, there's a text input field for the task name, which contains 'Ensihoidon turvallisuus'. To the right of this field are language selection buttons for 'FI', 'EN', and 'SV'. Below the title field is a section for 'Lisätiedot' (Additional information) containing a paragraph of text in Finnish. Underneath this, there are two rows of buttons for 'Vastauksen tyyppi' (Answer type) and 'Vastauksen liitteet' (Attachments). The 'Vastauksen tyyppi' row includes buttons for 'Tekstin syöttö', 'Valinta', 'Taulukko', 'Tarkistuslista', and 'Ulkoinen'. The 'Vastauksen liitteet' row includes buttons for 'Ei liitetä', 'Kuva', 'Video', 'Tiedosto', and 'Äänitys'. At the bottom left, there are fields for 'Tekstin syöttö: 10000 Merkkiä' and 'Mallivastaus'.

Kuva 4. Reflektiotehtävä ensihoidon turvallisuus.

Ohjaaja ja opettaja voi tarvittaessa seurata ja kommentoida harjoitusjaksolle määritettyjen tehtäviä. Kun digitaalisen sovellukseen laaditut tehtävät ovat käytännön ensihoitotyötä tukevia sekä tuovat esiin teorian ja käytännön ensihoitotyön integroinnin, opiskelijat ovat motivoituneita niitä tekemään.

YHTEENVETO

On aika tunnustaa paperiset harjoitusjaksojen arviointilomakkeet aikansa eläneiksi. Digitaalinen osaamisen ja oppimisen sovellus mahdollistaa opiskelijan ohjaajan ja opettajan harjoitusjakson aikaisen vuoropuhelun osaamisen kehittymisen seurannan heti jakson alusta aina harjoittelun loppuarviointiin saakka. Arviointosovelluksen käyttö tietokoneelta, tabletilta tai puhelimesta tekee siitä joustavan ja monipuolisen. Digitaalinen arviointi ei kuitenkaan poista puhelinsoittoa tai sen avulla toteutettua arviointia opiskelijan, ohjaajan ja opettajan välillä. Myös aikaisempien käytäntöjen mukaiset arviointikäynnit harjoittelu-paikoilla ovat kannustettavia tehdä niin kuin ne aiemminkin on toteutettu. Digitaalinen arviointi tuo merkittävän lisän etenkin kaukaisella paikkakunnalla harjoittelussa olevien opiskelijoiden arviointiin.

Digitaalisen osaamisen ja oppimisen sovelluksen hyödyntämisen ei jää pelkästään käytännön harjoitusjaksojen arviointiin, vaan käyttömahdollisuudet ovat laajat. Yhtenä käytön kohteena voi olla oppilaitoksessa toteutettavat taitopajat, käytännön harjoitteet ja simulaatiot. Myös näiden arviointiin, osaamisen kehittymisen seurantaan ja suoritusten dokumentointiin digitaaliset sovellukset tarjoavat laajoja mahdollisuuksia. Kuvien ja videoiden liittäminen (kuvauseettiset ohjeet huomioiden) taitopaja- tai simulaatioharjoitteiden yhteyteen luo aivan uusia ulottuvuuksia oppimisen seurantaan ja arviointiin.

LÄHTEET

Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta. 2010. Kansallinen tieto- ja viestintätekniiikan opetus-käytön suunnitelma. PDF dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016110428085> [Viitattu 20.11.2017].

Arvola, A. 2012. Haasteena arviointi – Oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja D 9. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=d4863e70-2498-4b69-a0ab-cb37de0fb0bf> [Viitattu 20.11.2017].

Grahn-Laasonen, S. & Rehn, O. 2015. Kärkihanke: Osaaminen ja koulutus. Valtioneuvoston kanslia.

Haukijärvi, I., Salo, H. & Sintonen, S. 2016. Esipuhe. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) @Floworks Näkökulmia verkko-opetuksen laatuun ja kehittämiseen. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 88, 6–11. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/88-Floworks.pdf> [viitattu 19.11.2017].

Helminen, H. 2017. Nursing students' final assessment in clinical practice. Perceptions of teachers, students and mentors. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2420-9> [viitattu 20.11.2017].

Mettiäinen, S. 2012. Sähköisellä arviointijärjestelmällä ryhmiä harjoittelun ohjaukseen. Kokemuksia eTaitava-ohjelman käytöstä hoitotyön opiskelijoiden ohjauksessa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 54. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/54-Sahkoisella-arviointijarjestelmalla-ryhtia-harjoittelun-ohjaukseen-Kokemuksia-eTaitava-ohjelman-kaytosta-hoitotyon-opiskelijoiden-ohjauksessa.pdf> [viitattu 19.11.2017].

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Seppälä, J. 2017. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, ensihoidon opetus. PowerPoint koulutusmateriaali.

Tablettikoulu. 2017. https://www.tabletkoulu.fi/blog_posts/view/32

Workseed. 2016a. Pikaoppaat, palveluiden käyttö, harjoitusohjan luonti ja arviointikohteiden valinta.

Weiland, M. 2016b. Workseed esittely. Julkaisematon.

XAMK 2017. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, www.xamk.fi

PORTFOLIOLLA ASiantuntijuuden kehittyminen ja osaaminen näkyväksi

Merja Hautalainen, Miia Heikkinen

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamisperustaisuudesta on puhuttu jo reilu kymmenen vuotta. Opiskelijoista pitäisi tulla alansa asiantuntijoita, mutta mitä he oikeastaan osaavat? Lunastavatko he opetussuunnitelman lupaukset? Miten osaaminen saadaan näkyväksi ja miten sitä arvioidaan? Tässä artikkelissa kuvataan sosionomi (AMK) -koulutuksessa saatuja kokemuksia portfolion avulla toteutetusta osaamisen arvioinnista.

OSAAMISEN ARVIOINNIN HAASTEELLISUUS

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa voidaan korostaa joko lineaarista tai dynaamista lähtökohtaa. Linearisessa mallissa osaamistavoitteet on rakennettu systemaattisesti ja mahdollisimman läpinäkyväksi kaikille osapuolille. Tämä saattaa vahvistaa kapea-alaisen ja helpommin mitattavissa olevan osaamisen arvioimista. Dynaamisessa tulkinnassa painotetaan osallisten neuvotteluja osaamistarpeista ja tavoitteista. Suunnitelma antaa raamit, jonka sisällä on liikkumavaraa ja mahdollisuuksia yksilöllisiin ratkaisuihin joustavammin kuin opetussuunnitelman lineaarisessa mallissa. (Ks. Mäkinen & Annala 2012, 134–141.) Mallien erot ovat selitettävissä osin alakohtaisella perinteellä ja lainsäädännöllä. Sosiaalialan opetussuunnitelma on lähempänä dynaamista lähestymistapaa.

Saranpään (2012, 67) mukaan osaamispuhe konkretisoituu osaamisperustaiseksi opetussuunnitelmaksi vasta arvioinnissa. Osaamisen arvioinnin tulee ulottua laaja-alaisesti kompetensseihin, joihin kuuluvat myös kaikille aloille yhteiset generiset taidot.

Uuden arviointiajattelun tavoitteena on edistää opiskelijan valtaa ja vastuuta oppimis- ja arviointiprosessin kaikissa vaiheissa (Poikela & Rökköläinen 2006). Reflektiotaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelija saa riittävästi valtuuksia henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseksi ja pääsee osalliseksi arviointikriteereiden täsmentämiseen ja tulosten arviointiin. Arviointia tulee tehdä yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän kesken. Holistisessa arviointimallissa (ks Baartman ym. 2006) korostetaan osallisten toisiaan täydentäviä näkökulmia ja luotettavuuden lisäämistä erilaisilla menetelmillä.

Portfolio on yksi mahdollisuus vastata edellä esitettyihin haasteisiin. Ammatillisen kasvun portfolioissa opiskelijan tehtävänä on kuvata ja analysoida oppimisprosessiaan, saavutuksiaan, persoonallista ja ammatillista kehittymistään koko opintojen ajan (ks. esim. Jones & Shelton 2011). Se toimii myös osaamisen näyttönä esimerkiksi työnhaussa.

PORTFOLIO LOIHTII OSAAMISEN ESIIN

Ammatillisen kasvun portfolioa hyödynnetään etenkin opetus-, kasvatusta- ja sosiaalialalla. Sosiaalialan työssä ja siten myös sosionomin työssä reflektoinnilla on erityisen vahva rooli. Omasta toiminnasta ja sen arvopohjasta on oltava realistinen käsitys. Asiakkaan aidon kohtaamisen taito ja kyky asettua dialogiseen asiakaslähtöiseen kumppanuussuhteeseen ovat sosiaalialan työn lähtökohtia. Eettisyys, moraalit ja arvot ovat jatkuvasti läsnä ristiriitaisia intressejä sisältävissä kohtaamisissa. Kun arkielämän tapahtumia arvioidaan yhdessä asiakkaan kanssa, tutkimuksellinen ja teoreettinen tieto yhdistyvät maallikko- ja kokemus-tietoon. Asiakastyössä muodostuu paljon hiljaista tietoa yksilöllisissä tilanteissa toimivista työkäytännöistä. Työskentelyssä ja arvioinnissa yhdistyvät mikro-, meso- ja makrotason mosaikkimaiset ympäristön toisiinsa. (Sipilä 2011, 20–40.) Moniammatillisissa verkostoissa työskenneltäessä sosionomin on rakennettava vahva ymmärrys omasta asiantuntijuudestaan ja ammatillisesta asemastaan.

Sosionomi (AMK) -koulutukseen on sovittu valtakunnallisessa verkostossa yhteiset kompetenssit:

- 1) alan eettinen osaaminen,
- 2) asiakastyön osaaminen,
- 3) palvelujärjestelmäosaaminen,
- 4) kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen,
- 5) tutkimuksellinen kehittämis- ja innovaatioosaaminen ja
- 6) työyhteisö-, johtamis- ja yrittäjyysosaaminen.

Nämä tavoitteet näyttäytyvät opintojaksoilla erilaisilla painotuksilla ja konkretisoituvat opiskelijoille erilaisissa oppimisympäristöissä, oppimateriaalin ja oppimistehtävien kautta. Portfoliolla arviointia suunnataan yksittäisten jaksojen oppimistehtävistä tutkinnon tuottamaan osaamiseen. Se on opiskelijan oma näkemys siitä, mitä hän on oppinut ja saavuttanut koulutuksen aikana.

Sosionomi (AMK) -opinnoissa Kotkassa portfolioa on käytetty osaamisen arvioinnissa jo 2000-luvun alusta asti. Portfoliolle on löydetty luonteva paikka koko opiskeluajalle hajautetusta Ammatillisen kasvun opintojaksosta. Tavoitteena on, että portfolion työstäminen motivoi ja aktivoi opiskelijan refleктоimaan oppimiskokemuksiaan, ammatillista kehittymistään ja ammatti-identiteettiään pitkäkestoisesti. Sen avulla opiskelija voi nostaa esille osaamisensa vahvuuksia ja haasteita opintojen eri vaiheissa. Arvioinnissa kiinnitetään

huomiota sekä osaamisen kehittymisen prosessiin liittyviin tekijöihin että tuotoksiin. Portfolion avulla tehtävää itsearviointia voidaan tukea vertaisarvioinnilla, opettajien, työelämän ja asiakkaiden palautteella.

Alun perin portfolioit olivat tyypillisesti A4-kokoisia persoonalliseksi kokoelmaksi työstettyjä kansioita. Luovimmillaan opiskelijoilta syntyi mitä moninaisimpia tuotoksia, kuten kaulimen ympärille kieritetty ammatillisen kasvun ja oppimisen papyruskäärö ja pelialusta, jossa kuvattiin opiskelijan oppimispolkua. Vuodesta 2014 portfolioit on tehty Moodlen verkko-oppimisympäristön portfolio-työkalulla. Ohjelma on mahdollistanut aineiston helpon siirtämisen ja muokkauksen, kuva- ja videomateriaalin monipuolisemman käytön ja sähköisessä muodossa sivujen jakamisen opettajille, opiskelutovereille ja vaikka harjoittelupaikan hakua varten työpaikoille.

XAMK Portfolio

Etsi käyttäjä Miia Helkkinen Asetukset Moodle Poistu

Työpöytä Oma sisältö Työnäytteet

Tausta

Tässä voit halutessasi esitellä itsesi lyhyesti ja kertoa taustastasi esim. työkokemus ja miksi lähdit opiskelemaan sosionomiksi. Voit liittää myös ansioluettelon erikseen.

Tunnelmia 1. vuodesta

Miia Helkkinen on tehnyt merkinnän 11.06.2015 15:05

1. Kerro kolme merkityksellistä asiaa, joissa olet havainnut kehittymistä. Muutosta ajatuksissa, asenteissa, tiedoissa ja taidoissa kannattaa tarkastella suhteessa moduulien osaamistavoitteisiin.
2. Aseta vähintään yksi tavoite seuraavalla vuodelle, jossa haluat kehittyä.
3. Liitä sivulle näytteitä valikoiduista oppimistehtävistä, palautteesta, kuvia, videoklippejä ja linkitä sivuille kiinnostavia tai tärkeitä nettisivuja.

Rakenna työnäytteet eli sivut ja kokoelmat selkeästi ja loogisesti. Teksti kannattaa pitää tiiviinä ja konkreettisenä. Sivuja voi muokata erilaisiin tarkoituksiin, joista yksi voi olla esittelysivu työnantajille ja harjoittelupaikkojen hakemista varten. Linkin voi lähettää ulkopuolisille sähköpostissa.

Lisää kommentti Lisätietoja

2. vuoden reflektio

Miia Helkkinen on tehnyt merkinnän 21.09.2015 14:53

Ks. ohjeet 1. vuoden kohdalta, mutta reflektoi kehittymistäsi suhteessa toisen vuoden moduuleissa kuvattuun osaamiseen. Päivitä ansioluettelo esim. harjoittelu- ja työkokemuksella.

Lisää kommentti Lisätietoja

Ladattavat tiedostot

Ammatillisen_kasvun_prosessiportfolio2.ppt
25.10.2017 [758.5KB]

Lisää kommentti Lisätietoja

3. vuoden jälkeen osaamisen arviointi

Miia Helkkinen on tehnyt merkinnän 21.09.2015 14:57

Valmistumisen kynnyksellä tarkastele osaamistasi kompetensseihin peilaten ja nosta esille muutama vahvuusalue ja kehityshaaste. Kerro myös urasuunnitelmistäsi. Sivuuun on hyvä linkittää oppinäytetyösi.

Lisää kommentti Lisätietoja

Kuva

Lisää kommentti Lisätietoja

Kuva 1. Esimerkki Moodleen tehdystä portfolio-sivusta.

Kokemuksen mukaan portfolion tarkoituksesta on kerrottava heti opintojen alussa, jotta opiskelijat pääsevät ideoimaan omaa portfoliotaan. Portfolion sisällön ja muodon määrittää opiskelija itse keskittyen oman opiskelunsa, oppimisensä ja kehittymisensä reflektioon.

Opiskelija valitsee omaa ammatillista kasvua kuvaavaa materiaalia, joka toimii näyttönä ja tuotoksen elävöittäjänä.

Portfolion idea avautuu osalle opiskelijoista hyvin hitaasti ja asiaan ryhtyminen vie aikaa. Käynnistämisen prosessia tuleekin vahvistaa vertaistuellalla, jolle sosionomikoulutuksessa on annettu tilaa ammatillisen kasvun opintojakson tunneista. Portfolion eteneminen tarvitsee myös opettajan tukea. Ohjaavan opettajan on hyvä kommentoida etenkin tuotoksen reflektiivistä osuvuutta. Toimivaksi käytännöksi on osoittautunut se, että ohjaava opettaja lukee portfolion vuosirefleksion ensimmäisen ja toisen lukuvuoden lopussa. Kolmannen opiskeluvuoden lopulla portfolio on jo lähellä valmistumistaan ja tarvitsee enää vähän opettajan tukea.

Parhaimmillaan portfolio tuo hienosti näkyville sekä opiskelijalle että portfolion lukijalle hankitun osaamisen kokonaisuuden, tekijän persoonallisen ammatillisen osaamisen ja intohimojen kudelman, mistä hän on ollut erityisen kiinnostunut. Opiskelijat ovat kertoneet, miten he ovat portfolioa työstäessään havainneet ja oivaltaneet itsessään tapahtuvan ammatillisen kehittymisen. Oppimisen tulokset ja osaaminen näyttäytyvät usein vasta jälkikäteen, kun pysähdytään tarkastelemaan ja analysoimaan kuluneen opiskeluvuoden tapahtumia ja tuotoksia. Jos opiskelija ei tähän innostu, voi portfolio jäädä ulkokohtaiseksi ja hajanaiseksi oppimistuotosten kyhäelmäksi.

OPISKELIJA OMAN OSAAMISENSA KAPELLIMESTARINA

Jos kapellimestari johtaa musiikkiesitystä kehollisin ja visuaalisin viittomin, niin portfoliossa tahtipuikkoa heiluttaa opiskelija. Opiskelija valitsee ohjelmiston ja vastaa prosessin ja tuotoksen laadusta. Kapellimestarina hän näyttää oman tulkintansa osaamisestaan ja tekee valintoja siitä, millaisia asioita hän haluaa korostaa.

Opetussuunnitelmassa kuvataan tavoitteena olevaa osaamista, joka portfoliossa konkretisoituu opiskelijan yksilöllisten valintojen ja reflektion kautta todelliseksi henkilökohtaiseksi osaamiseksi. Portfolio osoittaa ennen kaikkea opiskelijan sitoutuneisuutta ja kykyä reflektoida oppimistaan ja osaamistaan. Portfoliota käytetään yleisesti myös työnhaussa. Tähän tarkoitukseen ammatillisen kasvun portfoliosta voi muokata näyteportfolion, jossa painottuvat prosessin sijaan saavutukset ja vahvuudet.

Uusi arviointikulttuuri haastaa opettajan kokeilemaan ja kehittämään opiskelijaa osallistavia menetelmiä, joilla voidaan ohjata ja arvioida oppimisprosessia tuotoksen rinnalla. Heikkinen (2014, 195) on havainnut, että opiskelijalähtöiset ja vaihtoehtoiset arviointimuodot näyttävät jäävän summatiivisen arvioinnin jalkoihin, jos niillä ei ole vaikutusta arvosanaan. Ulkoisen motivaation sijaan opiskelijan tulee oivaltaa portfolion hyödyllisyys oman kehittymisen kannalta, muutoin sillä ei ole henkilökohtaista merkitystä ja lopputulos jää sinfonian sijasta lähinnä tyhjien tynnyreiden kolinaksi.

LÄHTEET

Baartman, L.-K., Bastiaens, T., Kirschner, P. & van der Vleuten, C. 2006. The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32, 153–170.

Heikkinen, M. 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaali-alan koulutusohjelmassa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Jones, M. & Shelton, M. 2011. *Developing your portfolio. Enhancing your learning and showing your stuff. A guide for the early childhood student or professional.* New York: Routledge.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus.* Tampere: Tampere University Press, 127–151.

Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. Intelligent accountability – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 6–18.

Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2.* Helsinki: Edita, 67–88.

Sipilä, A. 2011. Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet – Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0537-6> [viitattu 4.10.2017].

Sosiaali-alan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit. 2016. Innokylä. WWW-dokumentti. Päivitetty 29.4.2016. Saatavissa: <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea-09dbfe904> [viitattu 4.10.2017].

