



Päivi Vuokila-Oikkonen ja Anu-Elina Halonen (toim.)

**RAKENTAMASSA
AMMATTIKORKEAKOULUYHTEISÖÄ**

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2011**

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA
B Raportteja 48

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Kimmo Turtiainen

Taitto: Roope Lipasti

ISBN 978-952-493-142-7 (nid.)

ISBN 978-952-493-143-4 (pdf)

ISSN: 1455-9927

TIIVISTELMÄ

Vuokila-Oikkonen Päivi
(toim.)

Rakentamassa
ammattikorkeakouluyhteisöä

Helsinki:
169 s.
liitettä

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2011
Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
B Raportteja 48

ISBN

978-952-493-142-7 (nid.)

ISSN

978-952-493-143-4 (pdf)

1455-9927

Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnoissa (CDS) hankkeessa tavoitteena on tukea sekä kotimaisten että ulkomaisten ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen loppuun saattamista. Hankkeessa luodaan ammattikorkeakouluihin toimintakäytäntöjä, joiden avulla tiedostetaan opiskelijoiden syrjäytymisriskejä ja tuetaan opiskelijoita erilaisissa ongelmatilanteissa. Toimenpiteillä vahvistetaan opiskelijoiden osallisuutta ja hyvinvointia tukevaa välittämisen ilmapiiriä, kartoitetaan ulkomaisten opiskelijoiden hyvinvointia edistäviä käytäntöjä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Hanke on 14 ammattikorkeakoulun yhteishanke, jossa Diakonia-ammattikorkeakoulu toimii päätoteuttajana. Hanke on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) ja Pohjois-Pohjanmaan ELY:n osarahoittama kehittämishanke ja se toteutuu 1.9.2009 – 31.12.2011.

Ammattikorkeakoulujen opetushenkilökunnasta muodostetut kehittämisryhmät ovat kartoittaneet ja kehittäneet hankkeen tavoitteiden suuntaista toimintaa ja tuloksia kuvataan tässä teoksessa. Ensimmäisessä artikkelissa määritellään käsitteitä syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma, jotka ovat hankkeen keskeiset käsitteet. Kehittämisryhmien tulosten mukaan kiusaaminen ei ole riittävästi tunnistettua ammattikorkeakoulussa. Kuitenkin voidaan sanoa, että opiskelijoiden osallisuus, ryhmien toiminnan tietämien ja tietoisuus ryhmädynamiikasta estää kiusaamista. Systemaattiset, toimivat ja tavoitteelliset opiskeluhuvinvointiryhmät, vertaistuki ja tutortoiminta ovat tärkeä osa opiskelijan oppimisen edistämistä ja sitä kautta hyvinvoinnin tukemista. Kansainvälinen yhteistyö ja liikkuvuus tarkoittavat myös li-

sääntyvää kansainvälistä opiskelijavaihtoa. Monikulttuurisuus ja mahdollisuus liittyä ammattikorkeakouluyhteisöön edellyttävät sekä strategisia linjauksia että systemaattista toiminnan kehittämistä ammattikorkeakouluissa. Tuloksen mukaan toiminta yhteistyössä kolmannen sektorin kanssa voimaannuttaa opiskelijaa. Ystäväperhetoiminta on parhaimmillaan kansainvälisen opiskelijan voimavara. Nuorten yksi tärkeä kohtaamispaikka on sosiaalinen media. Sen luomat mahdollisuudet on hyvä ottaa mukaan toimintaa kehitettäessä.

Tuloksia voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisessä.

Asiasanat:

syrjäytyminen, syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa, kehittäminen, oppimisen tukeminen, opiskelijan hyvinvointi

Teemat:

Hyvinvointi ja terveys

Kasvatus ja koulutus

Julkaistu:

Painettuna ja Open Access-verkkójulkaisuna

Painetun julkaisun tilaukset:

Granum-verkkokirjakauppa <http://granum.uta.fi/>

Verkko-osoite:

http://www.diak.fi/files/diak/Julkaisutoiminta/B_48_ISBN_9789524931434.pdf

Sisältö

ASKELIA KOHTI OSALLISTAVAA AMMATTIKORKEAKOULUYHTEISÖÄ	11
1 Mistä on puhe?	11
2 Syrjäytyminen on prosessi	13
3 Kannattelevat kulttuuriset rakenteet	16
4 Osallisuuden vahvistaminen ammattikorkeakouluissa: CDS-hanke	17
5 CDS-hankkeen tausta – opiskelijoiden hyvinvoinnin tila Suomessa	19
Lähteet	24
SYRJÄYTYMINEN JA SOSIAALINEN PÄÄOMA –KÄSITTEET JA NIIDEN SUHDE TOISIINSA CDS-PROJEKTISSA	27
1 Johdanto	27
2 Käsiteanalyysi menetelmänä	27
3 Syrjäytyminen	28
3.1 Syrjäytyminen - käsitteen juuret	28
3.2 Syrjäytyminen – käsitteen ala	30
3.3 Syrjäytyminen yksilöllisenä prosessina ja ryhmien tasolla	30
3.4 Syrjäytyminen yhteiskunnallisena prosessina	31
3.5 Syrjäytymisen ulottuvuudet	32
4 Sosiaalinen pääoma	34
4.1 Sosiaalinen pääoma – käsitteen juuret	34
4.2 Sosiaalinen pääoma - käsitteen ala	35
4.3 Sosiaalinen pääoma - käsitteen ulottuvuudet	36
4.4 Sosiaalinen pääoma ja hyvinvoinnin edistäminen	38
4.5 Sosiaalinen pääoma ammattikorkeakoulussa	39
5 Pohdinta	40
Lähteet	43

OSALLISIA EI KIUSATA	47
1 Johdanto	47
2 Osallisuus sosiaalipedagogisena toimintana	48
3 Turvallisuus osallisuuden ja ammatti-identiteetin kehityksen perustana	50
4 Osallisuuden mahdollistaminen tunnistamalla ryhmäilmiöitä	53
5 Pohdinta	58
Lähteet	59

YHTEISÖLLISYYTTÄ YLI RAJOJEN – OPETTAJA- JA OPIS- KELIJATUUTOREIDEN RYHMÄPROJEKTI LAUREASSA

YHTEISÖLLISYYTTÄ YLI RAJOJEN – OPETTAJA- JA OPIS- KELIJATUUTOREIDEN RYHMÄPROJEKTI LAUREASSA	61
1 Johdanto	61
2 Tutorointi	62
3 Opiskelijoiden tuen ja ohjauksen tarve tutkimusten valossa	63
4 Ryhmästä hyvinvointia	65
5 Ryhmän ohjaaminen	66
6 Toiminnallisten menetelmien käyttö ryhmäyttämisessä	67
7 Opettaja- ja opiskelijatuutoreiden ryhmäyttäminen	68
7.1 Toimintarunko ja aikataulu toiminnan kulusta	69
8 Toiminnan arviointia	73
9 Pohdinta	75
Lähteet	77

OTETTA OPINTOIHIN –OPINTOJAKSO

OPISKELUKYVYN EDISTÄJÄNÄ

OPISKELUKYVYN EDISTÄJÄNÄ	79
1 Johdanto	79
2 Opiskelukyky opiskelujen etenemisen edellytyksenä	80
3 Opiskelijan voimavarat ja opiskelutaidot osana opiskelukykyä	81
3.1 Otetta opintoihin -opintojakson käynnistäminen	84
3.2 Ennakkotehtävät	85
3.3 Opiskelun tavoitteet	86
3.4 Ajanhallinnan seuranta ja suunnittelu	89
3.5 Opiskelijoiden kokemuksia stressistä	94
3.6 Minä oppijana ja opiskelustrategiat	95

3.7 Opiskelumotivaatio	97
3.8 Opintojaksosta saatu palaute	99
4 Opintojakson jatkokehittäminen	102
Lähteet	104
OPISKELUHYVINVOINTIRYHMÄT OPISKELUN TUKENA	107
1 Johdanto	107
2 Opiskelijoiden hyvinvointi ja sen haasteet	108
3 Opiskeluhyvinvointiryhmien tarve ja toiminnan organisointi ammattikorkeakoulussa	112
4 Opiskeluhyvinvointiryhmän tehtävä ja prosessi	115
5 Pohdinta	121
Lähteet	123
KOHTI AIDOSTI KANSAINVÄLISTÄ KORKEAKOULUYHTEISÖÄ	129
1 Johdanto	129
2 Ammattikorkeakouluyhteisöjen kansainvälistyminen 2.1 Kohti inklusoivaa korkeakoulutoimintaa	130 134
3 Kansainvälisyys opetussuunnitelmassa	136
4 Vertaistutorointi ja kohtaamisen tilat	141
5 Pohdinta	143
Lähteet	145
KOLMAS SEKTORI JA SOSIAALINEN MEDIA – AMMATTIKORKEAKOULUN JA OPISKELIJAN VOIMAVARA	147
1 Johdanto	147
2 Kolmas sektori 2.1 Kolmas sektori ja ammattikorkeakoulu 2.2 Miten yhteistyö kolmannen sektorin kanssa tukee parhaiten opiskelijaa? 2.3 Minkälaisia edellytyksiä, tai esteitä ammattikorkeakoulun ja kolmannen sektorin yhteistyölle on?	148 149 150 151
3 Sukupuolisensitiivisyys koulutuksellista tasa-arvoa vahvistamassa	152
4 Ystäväperheteroiminta kansainvälisen opiskelijan voimavarana	155

4.1 Ystäväperheteroiminta tukee ulkomaisen opiskelijan elämää Suomessa	157
5 Sosiaalinen media, mahdollisuus, voimavara, osa opiskelijan arkea	158
6 NYTYTI RY:n toiminta: ohjatut nettiryhmät ja elämäntaitokurssi	159
7 Second Life opiskeluhuvinvoinnin ja opintojen tukena	160
8 Ideointia verkon käyttötavoista opiskelijan voimavarojen tukemisessa	162
9 Pohdinta	163
Lähteet	165
Kirjoittajat	167

ASKELIA KOHTI OSALLISTAVAA AMMATTIKORKEA- KOULUYHTEISÖÄ

1 Mistä on puhe?

Syrjäytymisen tutkiminen ja sen vastustaminen ovat haastavia tehtäviä. Suurin haaste on jäsentää monisyistä käsitettä. Syrjäytyminen yhdistetään useimmiten yhteiskunnan huono-osaisiin. Ihmisiin joiden elämässä on suuria puutteita ja haasteita liittymisessä yhteiskunnan normaaliin toimintaan. Ilmiötä ei juurikaan liitetä hyväosaisiin, joihin myös korkeakouluopiskelijat lasketaan. Ja totta onkin, että opiskelijat eivät lukeudu yhteiskuntamme vähäosaisten väestöryhmään. Syrjäytymisen käsite ei kuitenkaan ole selkeä tai ainakaan kategorinen. Toisin sanoen on mahdotonta sanoa täsmälleen missä kulkee raja sille kuka on syrjäytynyt ja kuka ei. Selkeä rajaaminen lienee mahdotonta johtuen siitä, että syrjäytyminen kokoa niin monen eri elämänalueen tekijöitä yhteen.

Moninaisuuden ongelma on erityisesti ongelma määrälliselle lähestymistavalle. Kvalitatiivisen, havainnoivan, tiedonkeruun keinoin ymmärryksemme tuottaa hyvinkin nopeasti luokittelun siitä kuka ainakin on syrjäytynyt: talon nurkilla seisoksiva puliremmi tai lapselleen ruokaa kerjäävä äiti on yleisen käsityksemme mukaan syrjäytynyt. Samoin voimme luokitella jonkun asuinalueen syrjäytyneiden ihmisten kaupunginosaksi sillä perusteella, että kadut ja rakennukset ovat siivottomia ja kadulla leikkivät lapset ovat huonoissa vaatteissa. Mutta oikeuttaako intuition omainen luokittelumme iskemään näihin ihmisiin syrjäytyneen leiman?

Luokittelun perusteita voi lähteä hakemaan päinvastaisesta suunnasta, eli niistä jotka eivät syrjäydy. Ei-syrjäytyneiden joukkohan määrittelee sen kuka on syrjäytynyt: syrjäytyneitä ovat henkilöt joiden seura ei muuta kaipaa. Mitä useammalla elämänalueella ihmisen ”markkina-arvo” on huono, sitä vahvemmin hänet syrjäytetään normaalista kanssakäymisestä yhteisössä. Huono markkina-arvo voi syntyä lähes mistä tahansa poikkeavasta käyttäytymisestä: huonosta perhetaustasta, villistä käytöksestä, hajusta, ulkomuodosta, hidasaälyisyydestä. Kaikki kelpaa tälle listalle. Poikkeavuus-näkökul-

ma voi olla toimiva lähestymistapa kun ajatellaan syrjäytymistä pitkänä, elämänaikaisena prosessina. Prosessista ei välttämättä löydy mitään erityisiä syrjäyttäviä kulminaatiopisteitä, vaan jatkuvaa elämistä henkisesti yhteisön ulkopuolella. Syrjäytymistä voi havainnollistaa¹ vertaamalla korkeakoulu yhteisöä suureen ihmisvirtaan:

Yhteisö on kuin metrotunnelissa kiiruhtava työmatkalaisten joukko. Kaikki pääsevät perille nopeimmin ja kivuttomimmin jos jokainen yksilö kulkee samaa (kiihtyvää) vauhtia. Yksittäisten ihmisten poikkeamat nopeampaan tai hitaampaan suuntaan aiheuttavat kokonaisuudelle ongelmia.

Erot työmatkalaisten kävelynopeudessa voivat olla suuria ja työmatkaa taitavien lisäksi tunnelissa on koko joukko muita ihmisiä: lapsia matkallaan kouluun, vanhuksia menossa asioille ja vaikkapa vammaisia tai sairaita matkalla kuntoutukseen. Kaikki nämä ihmiset hidastavat ihmisvirran vauhtia, mikä salaa nostattaa noitumista työmatkalaisten mieliin. Huulille asti noituminen ei kuitenkaan nouse, koska eihän ole lapsen, vanhuksen tai vammaisen tahdosta kiinni kuinka lujaa he kulkevat. Itse asiassa on hyväksyttyä hiljentää, tarttua lasta kädestä ja turvata hänen kulkunsa tässä ihmisvirrassa.

Joskus ihmisvirrassa kulkee hitaasti joku epämiellyttävä ihminen, jonka seura ei muita kiinnosta: hänen ympärilleen muodostuu pienehkö vapaa piiri, mutta kuitenkin niin, että ihmisvirta pyrkii saamaan epämieluisan henkilön kulkemaan jollain lailla samaa vauhtia kuin muut. Jos ei muuten, niin ainahan voi supattaa jotain halveksivaa, jonka arvelee nostattavan kävelynopeutta. ”Helvetin ketale, kulkisi muiden mukana eikä häiritse minun menoani” tuumaa keskiverto naisopettaja mielessään samalla kun kuiskaa kollegalleen ”on se surkeaa kun noita syrjäytyneitä on nykyään niin paljon”.

Epämieluisa, hitaasti kiiruhtava ihminen lukee opettajan ajatukset tämän kasvoilta ja ymmärtää olla jututtamatta. Ja miksi jututtaisi ventovieraita kun tuttu juttuseura ilmestyy näkyviin seuraavan kulman takaa. Epämieluisa näkee muita epämieluisia ja lyöttäytyy porukoihin tuntien olevansa turvassa omiensa joukossa. Epämieluisien joukko on suhteellisen suuri ja eteenpäin laahustaessaan se hidastaa jo pahasti työmatkalaisten menoa. Työmatkalaiset eivät kuitenkaan edes yritä kannustaa porukkaa kulkemaan samaan tahtiin itsensä kanssa. Kuka nyt käyttäisi aikaansa toivottomien tapausten liikkeelle saamiseen? ”Ei ainakaan kukaan järkevä ihminen”, ajattelee keski-ikäinen

¹ Olen kirjoittanut hahmotelmani toistakymmentä vuotta sitten toiseen yhteyteen ja tämän vuoksi se ei suoraan istu korkeakoulu ympäristöön. Päätin kuitenkin pitää tekstin alkuperäisessä muodossaan etten sortuisi siloittelemaan sitä liikaa. Syrjäytyminen on kuitenkin rosoinen asia.

virkamies hetkeä ennen huutoaan: ”Poliisi. Soittakaa joku poliisi hakemaan nämä syrjäytyneet pois. Minulla on kokous yhdeksältä.”

Yllä oleva vertaus nostaa esiin joitain puolia syrjäytymisestä. Ensinnäkin syrjäytyminen on aina suhteellinen käsite. Syrjäytymistä ei ole olemassa ilman vertailujoukkoa tai kanssaihmiä. Toiseksi on olemassa eriasteista syrjäytymistä. Lievemmin syrjäytyneiden kohdalla on perustellumpaa puhua kouluyhteisössä yksinäisyydestä kuin varsinaisesti syrjäytymisestä. Kolmanneksi syrjäytymisen tausta tai syyt ovat varsin moninaiset. Ei ole vain yhtä tai edes muutamaa tekijää jotka aiheuttavat syrjäytymisen yhteisöstä. Neljänneksi syrjäytyminen on pisimmillään kun syrjäytyneen maailman muodostaa omalakisien mikrokosmoksen yhteisön sisälle. Elämme samassa tilassa mutta eri maailmoissa.

Edellä kirjoitettu ei vähättele yksilön oman tahdon ja erilaisten ongelmallisten elämäntapahtumien merkitystä syrjäytymisessä. Se haluaa vain muistuttaa siitä voimasta joka sosiaalisesti muodostetuilla rakenteilla ja luokituksilla on. Tai ainakin niin, että sosiaaliset rakenteet olisi syytä pitää mielessä kun tulkitaan yksilöllisiä tai rakenteellisia selitysmalleja syrjäytymisestä. Syrjäytymisen taustalla onkin usein syrjäyttäminen.

2 Syrjäytyminen on prosessi

Syrjäytymiskeskustelua on käyty Suomessa erityisesti 1980-luvulla, jolloin käsitteestä tuli suoranainen muoti-ilmio sosiaalipolitiikan tutkijoiden keskuudessa (ks. Helne 1994). Uuden tulemisensa syrjäytymiskeskustelu ja -tutkimus koki 1990-luvulla kansainvälisen kiinnostuksen lisääntymisen myötä (esim. Room 1995; O’Cinnéide et al. 1995; Heikkilä & Sihvo 1995; Silver 1994; Ritakallio & Salavuo 1994). Yhtenä EU:n suurista tuon vaiheen kysymyksistä oli eri kansallisuuksien ja väestöryhmien välisten yhteyksien lujiittaminen jatkossa. Keskeistä toiminnassa oli ja on estää syrjäytymisen alkaminen ja katkaista jo syrjäytyneiden elämän pahaneminen erilaisilla aktivointi- ja muilla toimilla.

Syrjäytymisen vastustamiselle on edelleenkin yhteiskunnallista tilausta, vaikka käsite on tutkimuksellisesti jo poistumassa keskeisestä käsitteistöstä. Käytännön toiminnan tasolla lukuisat hallinnolliset toimet Suomessa keskittyvät syrjäytymisen estämiseen johtuen erityisesti Euroopan Unionin linjauksista ja painopistealueista. Tämänkin nyt raportoitavan CDS-hankkeen

on mahdollistanut Euroopan sosiaalirahaston rahallinen tuki ja sen määrittämät yleiset tavoitteet.

Käsitteellisesti syrjäytymisen katsotaan läheisesti liittyvän mm. huono-osaisuuden, köyhyyden ja marginaalisuuden käsitteisiin, kuten Vuokila-Oikkonen ja Mantela tässä raportissa toteavat. Syrjäytymisen mittana on usein pidetty työmarkkinoiden ulkopuolelle jäämistä. Määritelmän mukaan syrjäytymisen estäminen on työttömyyden torjuntaa ja työttömien palauttamista työelämään. Työelämän murros, siirtyminen tietointensiiviseen vaiheeseen, on omiaan erottelemaan syrjäytyjät selviytyjistä. 2000-luvun alussa kahdeksan virkamiestä ja poliitikkoa kymmenestä oli sitä mieltä, että normaalista elämänmenosta syrjäytyvien määrä tulee kasvamaan koko ajan (Forma & Heikkilä & Keskitalo 1999, 63) ja koulutuksen merkitys työelämään kiinnittymisessä lienee tämän jälkeen vain vahvistunut.

Syrjäytyminen on nähty yksiulotteisesti ja asiantilana erityisesti anglosaksisissa tarkasteluissa. Syrjäytymisen prosessinomainen tarkastelu yksilön ja yhteisön välisenä suhteena tai siteenä on taas lähtenyt liikkeelle ranskalaisesta ajatteluperinteestä. (Halleröd & Heikkilä 1999; Abrahamson 1996; Room 1995; Berghman 1995; Walker 1995.) Syrjäytymistä on mielekäästä tarkastella ihmisen elämänkulun perspektiivistä, jolloin keskitytään arvioimaan joidenkin merkityksellisten tapahtumien yhteyttä myöhempään elämään. Eräs keskeinen tällainen elämäntapahtuma on koulutuksella saavutettu kelpoisuus ja mahdollisuudet integroitua työelämään ja sitä kautta toimeentuloon.

Syrjäytyminen on käsitteellisissä ja empiirisissä tarkasteluissa hahmotettu sisältävän useita eri ulottuvuuksia. Syrjäytymistä voi tapahtua esimerkiksi tuotannon, sosiaalisen tai vallan (politiikan) alueilla (esim. Lehtonen & Heinonen & Rissanen 1986, 19). Syrjäytymisen ulottuvuuksien on nähty myötäilevän myös hyvinvoinnin ulottuvuuksia (esim. Rauhala 1988; 1991; Korhonen & Niemelä 1998), jolloin ulottuvuuksien määrä on vielä suurempi kuin edellä. Syrjäytyminen nähdään tällöin ennemminkin jatkumona kuin tarkkarajaisena luokkana.

Tarkasteltaessa syrjäytymisen eri ulottuvuuksia nousee ongelmien samanaikainen esiintyminen luontevasti tarkastelun alle. Puhutaan syrjäytymisestä kasautuvan deprivaaation merkityksessä. Yksittäiset syrjäyttävät kokemukset eivät välttämättä merkitse syrjäytymistä, mutta useiden samanaikaisten tai perättäisten kokemusten olemassa olo voi suistaa yksilön ulos yhteiskun-

nasta (vrt. fraasi ”enemmän kuin osiensa summa”). Kasautumisnäkökulma nostaa pohdittavaksi ainakin kaksi kysymystä: (i) miksi kasautuminen merkitsee toiselle lopullista uloslyöntiä yhteiskunnasta kun taas toinen kestää sitä paremmin (esim. Sipilä 1979) ja (ii) missä aikajärjestyksessä ja minkä vuoksi eri komponentit ilmaantuvat syrjäytymisen ketjussa (esim. Rauha 1988). Keskustelua käydään tällöin (i) objektiivisen syrjäytymisen vaikutuksista yksilön subjektiiviseen kokemusmaailmaan ja käyttäytymiseen sekä (ii) syrjäytymisen prosessista.

Edellä on tarkasteltu syrjäytymistä lähinnä materiaalisena kysymyksenä. Syrjäytyminen pitää sisällään kuitenkin myös kokemuksellisen puolen. Eriytyisesti tämä korostuu kun tarkastellaan syrjäytymistä (korkeakoulu)yhteisössä. Tällöin on oleellista arvioida materiaalisten, ulkoisesti havaittavien asioiden lisäksi syrjäytymisen kokemusta ja yhteyksiä yksilöiden arvomaailmaan ja käyttäytymiseen. Keskeistä lienee se ”hetki” jolloin yksilö kokee ajautuneensa yhteisön ulkopuolelle. Tämä voi olla seurausta elämänhallinnan menettämisestä, mutta myös elämänhallinnan tietoisesta suuntaamisesta yhteisön arvomaailman ulkopuolelle. Syrjäytymisen kokemuksellisen puolen korostaminen lähtee ajatuksesta, että ihmiset reagoivat eri tavoin ulkoisiin kokemuksiin. Ulkopuolisen silmin samanlaiset olot tuottavat erilaisia subjektiivisia tulkintoja niistä ja tulkinnoilla on taas yhteys ihmisen toimintaan.

Tarkasteltaessa korkeakouluympäristöä ja –opiskelijoita, on syytä tehdä käsitteellinen ero tahtomattaan syrjäytettyjen ja syrjäytyneen elämäntavan valinneiden välillä (vastentahtoisuus vs. vapaaehtoisuus). Vaatimattomasti pukeutuvaa tai omissa oloissaan viihtyvää on vaikea pitää syrjäytyneenä, jos nämä ovat hänen oma tietoinen valintansa. Keskeisempää on kiinnittää huomiota tahtomattaan syrjäytettyjen asemaan.

Syrjäytyminen on viime kädessä yksilötasoinen asia: yksilöt joko pysyvät mukana korkeakoulun yleisesti hyväksytyissä toimintatavoissa tai jäävät sen ulkopuolelle tahtomattaan tai tahtoen. Yksilön elämäkokemukset ovat kuitenkin monesti seurausta tai yhteydessä hänen kokemuksiaan edeltäneisiin yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin prosesseihin.

Kaiken kaikkiaan yksilöiden syrjäytymisprosessien taustalla on monia yhteiskunnallisia ja lapsuuden kotiin liittyviä tekijöitä, jotka joko suorasti tai epäsuorasti ohjaavat tätä prosessia. Tämän vuoksi pyrkiessämme etsimään syrjäytymisprosessien syitä, ja erityisesti niihin vaikuttaessamme, tarvitsem-

me tietoa myös yksilöä ympäröivästä maailmasta. Erityisen merkittäväksi tämä näkökulma nousee silloin kun pohdimme keinoja syrjäytymisen prosessin lieventämiseksi tai kokonaan katkaisemiseksi.

3 Kannattelevat kulttuuriset rakenteet

Kortteinen ja Tuomikoski (1998) tarkastelivat aikanaan työttömyyden pitkittymisen yhteyttä sairastamiseen, ihmissuhteisiin ja taloudelliseen selviytymiseen. Kortteinen ja Tuomikoski referoivat teoksensa alussa lukuisia tutkimuksia (mm. Kalimo & Vuori 1992; Koskela ym. 1993; Vähätalo 1996; Marski 1996; Huuhka ym. 1996), joissa on todettu työttömyyteen kytkeytyvän taloudellisia, terveydellisiä ja sosiaalisia ongelmia. He arvioivat, että kohtuullinen selviytyminen on mahdollista jos työtön löytää uudessa tilanteessa elämälleen merkityksen ja kykenee jollain tasolla turvaamaan elantonsa. Ongelmien kasautumista ehkäisevänä tekijänä he löytävät Durkheimin ajatuksen sosiaalisesta kannattelusta: työttömyys ei lisää sairastumisen riskiä jos lähiyhteisön (yhteisyysuhteet) ja yhteiskunnan tuki (talous) kannattelevat ihmistä. Päinvastaisessa tilanteessa taas työkyky alkaa laskea. Tulos on merkittävä nimenomaan yhteisöllisyyttä korottavan näkökulmansa vuoksi. Oletettavasti sama sosiaalisen kannattelun rakenne toteutuu myös muissa yhteisöissä, kuten korkeakouluissa. Paineen alla opiskelijat tarvitsevat kannattelevia rakenteita.

Syrjäytymistä voidaan tarkastella myös elämäntapa-perspektiivistä, jolloin huomio kiinnitetään joihinkin (kehityksellisesti) kriittisiin kohtiin elämässä. Yksi keskeisiä kysymyksiä on ollut lapsuuden kasvuolojen heijastuminen myöhemmälle elämälle. Syrjäytymisen prosesseja tutkittaessa lapsuuden kodin arvojen, käyttäytymismallien ja elämäntavan lisäksi keskeinen merkitys on koululaitoksella. Onnistuessaan koululaitos mahdollistaa sosiaalisen nousun ja pääsyn irti edellisen sukupolven sosiaalisten ongelmien taakasta. Epäonnistuessaan koululaitos saattaa taas olla systemaattisesti syrjäytymistä tuottava koneisto, jolloin se valikoi tietyn taustan tai ominaisuudet omaavan nuoren syrjäytymisen polulle estämällä näiden opintojen alkamisen tai opintojen loppuun saattamisen.

Anna Rönkä (1999) on tutkinut ongelmien kasautumista pitkäaikaisena prosessina yksilön elämässä seuraten lasten selviytymistä 8-vuotiaista noin 40-vuotiaiksi asti. Keskeinen tulema on se, että niin lapsuusiän riskitekijöil-

lä kuin sosiaalisen selviytymisen ongelmilla aikuisiässä on taipumus kasautua. Kasautuminen on vahvempaa miehillä kuin naisilla. Toinen löydös on se, että lapsuusiän ongelmat heijastuvat aikuisuuteen heikentäen sosiaalista selviytymistä. Tutkittuja sosiaalisen selviytymisen ongelmia olivat työttömyys, taloudelliset vaikeudet, parisuhdeongelmat, heikot sosiaaliset suhteet, alkoholin ongelmakäyttö ja epäsosiaalinen toiminta. Lapsuusiän kehityksen riskitekijöitä taas olivat ongelmat perheoloissa, käyttäytymisongelmat ja koulunkäyntiongelmat.

Rönkä paikallisti kolme eri väylää, joita pitkin lapsuusajan ongelmat siirtyvät aikuisuuteen. Ensiksi ongelmat kasautuvat ulkoista väylää pitkin, jolloin yksilön olosuhteet vaikeutuvat tai pysyvät epäedullisina (koulutus, työ). Toiseksi ongelmat siirtyvät sisäistä väylää pitkin, jolloin lapsuuden kasvuolosuhteet luovat epäonnistumisen tunnetta, mikä heijastuu myöhempään toimintaan. Kolmanneksi ongelmien kasautumista lisää käyttäytymisen haavoittuvuus. Tällä Rönkä viittaa ei-hyväksytyihin käyttäytymistyyliin (esim. aggressiivisuus), jotka vaikeuttavat sopeutumista. Rönkä päättyy ehdottamaan syrjäytymistä ehkäiseviksi käytännön toimiksi koulutus- ja työuran tukemista sekä valvottua harrastustoimintaa (ulkoisen väylän katkaisemiseksi), luottamuksellisia ihmissuhteita ja onnistumisen elämyksiä (sisäisen väylän katkaisemiseksi) sekä itsehallinnan kehitystä turvaavaa kasvatus- ja opetusta (käyttäytymisen haavoittuvuuden katkaisemiseksi).

4 Osallisuuden vahvistaminen ammattikorkeakouluissa: CDS-hanke

Diakonia-ammattikorkeakoulun hallinnoimassa yhteishankkeessa oli mukana 14 ammattikorkeakoulua. Projektissa mukana olevat osatoteuttaja-ammattikorkeakoulut oli jaettu kolmeen alueryhmään. Pohjoisen ryhmään kuuluivat Keski-Pohjanmaan ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulut, etelän ryhmään Lahden ammattikorkeakoulu, Metropolia, Arcada, Laurea, Suomen Humanistinen ammattikorkeakoulu sekä Haaga-Helia ammattikorkeakoulu ja lännen ryhmään Seinäjoen, Tampereen, Satakunnan, Hämeen, ja Turun ammattikorkeakoulut. CDS-projekti teki vahvaa yhteistyötä Tuvakon-hankekokonaisuuteen kuuluvien Campus Conexus ja Valtti – projektien kanssa. Yhteistyötä tehtiin myös sosiaali- ja terveystaloustieteiden sekä kolmannen sektorin toimijoiden ja seurakuntien kanssa. Projekti oli kaksivuotinen, vuosille 2009 – 2011 sijoittuva Euroopan sosiaalirahaston (ESR) ja

Pohjois-Pohjanmaan ELY:n osarahoittama kehittämishanke. Projektin yleisenä tavoitteena oli tukea sekä kotimaisten että ulkomaisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia ja opintojen loppuunsaattamista.

CDS-hankkeen tavoitteiksi jäsenyivät seuraavat seikat. Hankkeessa pyrittiin luomaan toimivat tunnistus- ja tukikäytännöt sekä palveluketju vaikeuksissa oleville opiskelijoille. Samoin pyrittiin luomaan tutkimukseen ja hyviin käytäntöihin perustuvat mallit opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Hankkeessa koulutettiin avainhenkilöt syrjäytymisriskien tunnistajiksi ja tuotettiin virtuaalimateriaalia uusien työntekijöiden perehdyttämiseksi. Lisäksi pyrittiin kehittämään välittävää ilmapiiriä ja sitouttamaan henkilöstö tukemaan opiskelijoiden hyvinvointia.

Hankkeen tavoitteiden saavuttamiseksi tehtiin kartoituksia mukana olevien ammattikorkeakoulujen hyvistä käytännöistä: Opiskelijahuoltoryhmien tai vastaavien toiminta ja kokoonpanot, Erilaiset opiskelijan palvelupolut, Kolmannen sektorin ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö ja käytännöt sekä Välittävä ilmapiiri ja yhteisöllisyys.

Kehittämisyhmissä on työstetty raportteja, suosituksia ja hyviä käytäntöjä hankkeen tavoitteiden mukaisista teemoista ammattikorkeakoulujen käyttöön opiskelijoiden hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Kehittämisyhmiä oli viisi: 1 Sosiaalisen pääoman mittarin kehittäminen ja välittävän ilmapiirin vahvistaminen, 2 Kansainvälisten opiskelijoiden hyvinvoinnin ja tukikäytäntöjen kehittäminen, 3 Yhteistyö kolmannen sektorin kanssa, 4 Sosiaalisen median ja www-sivujen hyödyntäminen ja 5 Opiskeluhyvinvointiryhmien, tukikäytänteiden ja palvelupolkujen kehittäminen.

Projektissa luotiin ammattikorkeakouluihin toimintakäytäntöjä, joiden avulla voidaan tiedostaa opiskelijoiden syrjäytymisriskejä ja tukea opiskelijoita erilaisissa ongelmatilanteissa. Projektin järjestää ammattikorkeakoulujen henkilöstölle koulutusta opiskelijoiden syrjäytymisriskien tunnistamiseksi. Projektissa kehitettiin ammattikorkeakouluihin opiskelijoiden osallisuutta ja hyvinvointia tukevaa välittämisen ilmapiiriä ja tuotettiin kartoitustietoja ulkomaisten opiskelijoiden hyvinvointia edistävästä käytännöistä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa.

Sosiaalisen syrjäytymisen arvioimiseksi hankkeessa päädyttiin käyttämään sosiaalisen pääoman käsitettä kuvaamaan korkeakoulu yhteisön tilaa syrjäyttämisen näkökulmasta. Projektissa on sovellettu sosiaalisen pääoman käsitettä korkeakoulukontekstiin ja kehitetty sosiaalisen pääoman mittari am-

mattikorkeakoulujen käyttöön. Ammattikorkeakouluissa on myös kartoitettu opiskelijahyvinvointiin liittyviä toimintoja, palveluita ja käytänteitä. Ammattikorkeakoulujen hyviä käytäntöjä on jaettu yhteisesti verkoston käyttöön.

5 CDS-hankkeen tausta – opiskelijoiden hyvinvoinnin tila Suomessa

Alkuperäisen hankehakemuksen mukaan suomalainen koululaitos on kohdannut viime vuosikymmenten aikana mm. erilaista levottomuuden lisääntymistä ja muutaman viime vuoden aikana dramaattisia väkivallantekoja. Aivan äskettäin on raportoitu korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin vajeista (Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009), jossa näkyi selvästi kunnallisen opiskeluterveydenhuollon puutteellinen palvelujen tarjonta kysyttäessä eri terveydenhuollon ammattilaisten palvelujen käyttöä. Opiskelijat osasivat hyvin nimetä asiat, joihin tarvitsevat apua. Toiveet saada apua terveyteen, opiskeluun ja elämänhallintaan liittyvissä asioissa vastasivat hyvin tutkimuksessa esiin tulleita ongelmia. Niissä korostuvat opiskeluongelmien lisäksi stressinhallinnan taidot, jännittäminen, itsetunto- ja ihmissuhdeongelmat, mutta myös ravitsemus, liikunta, painonhallinta ja ergonomia-asiat.

Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnoissa -projektin avulla ammattikorkeakoulu kantaa vastuuta paitsi opiskelijoistaan huolehtien heidän hyvinvoinnistaan, myös tulevista ammatissa toimivien henkilöiden laajasta asiakaspiiristä. Projekti loi ennen kaikkea varhaisen puuttumisen malleja sekä malleja opiskelijan työkykyisyyden ylläpitämiseksi. Kehitetyt toimenpiteet mahdollistavat myös vakavampien oireiden tunnistamisen sekä hoitoonohjauksen tehokkaamman käyttöönoton. Projektin toiminnoilla havaitaan varhaisen vaiheen syrjäytymisriskejä ja luodaan osallisuutta ylläpitävä työskentelyilmapiiri opiskelijoille. Luodun hoitopolun ja puuttumisen mallin avulla opiskelijat, joilla on lisääntyviä syrjäytymisriskejä, tulevat ohjatuiksi sellaisen ammattiavun piiriin, mikä parhaiten vastaa heidän tarpeisiinsa.

Syrjäytymiseen suistavina yleisinä tekijöinä hankkeessa pidettiin mielen-terveyden heikkenemistä, yksinäisyyttä ja eristäytyneisyyttä, päihdeongelman ja muun addiktiokäyttötymisen (pelit, netti, seksi) kehittymistä, ihmissuhdeongelmien kasaantumista, opintosuoritusten aikataulutusten kaaottisuutta ja talousasioiden hallitsemattomuutta.

Kartoituksessa *kolmannen sektorin kanssa tehtävästä yhteistyöstä* nousi esiin monenlaisia järjestöjä ja toimijoita. Seurakuntien kanssa toteutetaan mm. ystäväperhetoimintaa ja oppilaitosdiakoniaa. Ammattikorkeakoulut tekevät yhteistyötä myös urheiluseurojen kanssa. Sosiaali- ja terveysjärjestöistä yleisimmin yhteistyötä tehdään mm. Suomen mielenterveysseuran ja Nyyti ry:n kanssa. Myös ammattiyhdistysten kanssa on luotu luontevat yhteistyösuhteet ja yhteistoimintaa. Samoin kansalaisopistojen kanssa on muodostunut erilaisia yhteistyömuotoja erilaisten kurssien muodossa. Keskeiseksi kolmannen sektorin toiminnaksi nähtiin myös ammattikorkeakoulujen oma opiskelijayhdistysten toiminta.

Opiskelijoiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta kolmannella sektorilla olisi varmasti paljon annettavaa. Erilaisia tukipalveluja, neuvontaa ja ohjausta voitaisiin systemaattisemmin ottaa osaksi ammattikorkeakoulujen hyvinvointia edistävää toimintaa. Resurssien niukkuus toki rajoittaa järjestöjen mahdollisuuksia. Seurakunnat ovat jo vahvasti jalkautuneet ammattikorkeakoulujen arkeen. Raportissa kysytään myös aiheellisesti: Miksei myös vaikkapa järjestöjen vertaisryhmiä voisi toteuttaa kouluilla? Tai miksei tuoda järjestöjen erilaisia teema- ja kampanjapäiviä näkyvästi esille koulun käytäville? Myös ammatillisen identiteetin vahvistamisessa voisi kehittää mentorointia tai työelämään valmentautumista vaikkapa ammattiyhdistysten kanssa. Raportin mukaan hyvinvoinnin tukemisessa on pitkälti kyse kokemuksellisestakin osaamisesta ja siinä kolmannen sektorin toimijat, vertaiset ja tukihenkilöt saattaisivat tukea ammatillista asiantuntemusta. Tässä raportissa Anu-Elina Halonen, Marjut Hovi, Marja-Liisa Saariaho ja Tapio Salomäki peilaavat artikkelissaan Kolmas sektori ja sosiaalinen media niitä seikkoja, jotka voidaan nähdä korkeakoulun ulkopuolelta tulevina voimavaroina opiskelu- ja oppimismahdollisuuksille.

Opiskelijahuoltoryhmien toimintaan liittyvä alkukartoitus tehtiin keväällä 2010. Tavoitteena oli kartoittaa ja kuvata ammattikorkeakoulujen opiskeluhuoltoon liittyvien työryhmien tilannetta hankkeen alkuvaiheessa. Opiskelijahuollon kehittämistyölle haasteitaan tuovat esimerkiksi ammatikorkeakoulun suuri koko ja jakaantuminen eri koulutusaloille tai fyysisesti eri paikkoihin. Nykyinen opiskelijajoukko on myös hyvin heterogeenistä ja opintojen etenemiseen, kestoon ja keskeyttämiseen vaikuttavat monet asiat. Lisäksi kansainvälisten opiskelijoiden kasvava osuus opiskelijoista tuo paitsi rikkautta myös haasteita ammattikorkeakouluille ja niiden opiskelija-

huollolle. Opiskelijahuoltotyö tulisi nähdä luontevaksi osaksi ammattikorkeakoulun toimintaa. Opiskelijahuoltoryhmä tukee opetustyötä työstäessään opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteita ja opettajien ja muun henkilökunnan esille nostamia kysymyksiä. Samalla tuetaan henkilöstön jaksamista eikä pidä unohtaa opiskelijoidensa hyvinvoinnista huolehtivan ammattikorkeakoulun vetovoimaisuutta kilpailtaessa opiskelijoista. Tässä julkaisussa Tarja Lipponen, Tiina Mikkonen-Ojala ja Terttu Parkkinen raportoivat tuloksia siitä kuinka opiskeluhuvinvointiryhmät voivat edistää opiskelua ja opintojen sujumista. He tiivistävät artikkelissaan mallin hyvinvointiryhmiin organisoimiseksi kaikissa ammattikorkeakouluissa.

Opiskelijoiden erilaisia palvelupolkuja koottiin mukana olevista ammattikorkeakouluista ja jäsennettiin näiden pohjalta keskeisiä opiskelun ongelmakohtia. Keskeisiksi ongelmakohtiksi paikannettiin opinnoissa jälkeen jääminen, ryhmädynamiikan ongelmat, mielenterveyden järkkäminen, opiskelijan elämänhallinnan ongelmat, opiskelua vaikeuttavat talousongelmat ja kiusaaminen. Kartoitus nosti esiin myös puutteita käytänteissä ja toiveita näiden kehittämiseksi. Kaikilla ammattikorkeakouluilla ei vielä toimi opiskeluhuvinvointiryhmää ja niiden käynnistäminen nähtiin tärkeänä. Opintokuraattori- ja opintopsykologipalvelut ovat vielä vähäisiä, eikä opiskeluterveydenhoito toimi niin kuin sen tulisi. Nämä palvelut pitäisi saada vakiinnutettua. Myöskään opinto-ohjaajia ei ole kaikissa ammattikorkeakouluissa ja silloin ohjaamisesta vastaavat tutoropettajat. Kuitenkin kokemusten mukaan yksilöllisen ohjaamisen tarve on lisääntynyt ja siihen tarvittaisiin enemmän aikaa. Hankkeen toimesta mallinnettiin ohje ammattikorkeakoulujen opiskeluhuvinvointiryhmille. Tässä julkaisussa esimerkkinä palvelupolkuajattelun kehittämisestä ammattikorkeakoulussa toimii Hanna Väätäjän ja Pirjo Niemisen artikkeli Otetta opintoihin. Siinä kuvataan konkreettisesti kuinka erillinen opintojakso voidaan suunnata opiskelukyvyyn ja opiskelutaitojen mutta myös elämänhallinnan vahvistamiseen laajemminkin.

Pääsääntöisesti tehdyn kartoituksen pohjalta voidaan todeta, että ammattikorkeakouluissa ***välittävä ilmapiiri*** näyttäytyy parhaimmillaan koko ammattikorkeakoulun toiminnan läpäisevänä. Se tarkoittaa opiskelijoiden ja henkilökunnan molemminpuolista arvostusta ja luottamusta. Välittävä ilmapiiri mahdollistaa hyvän opiskelu- ja toimintaympäristön ja lisää yhteisöllisyyttä. Sosiaalinen pääoma ammattikorkeakouluissa on osallistumista, luottamusta ja voimavaroja. CDS-hankkeessa kehitettyä sosiaalisen pää-

oman mittaria voidaan hyödyntää ammattikorkeakouluissa. Luottamusta, osallistumista ja voimavaroja voidaan mitata mittarilla ja sillä saatua tietoa voidaan käyttää toiminnan kehittämiseen sosiaalisen pääoman lisäämiseksi. (Vuokila – Oikkonen & Kainulainen 2010.) Välittävä ilmapiiri korkeakoulussa toimii osana yksilön sosiaalista kannattelua. Sosiaalisen kannattelun merkitystä korkeakouluympäristössä lähentyvät tässä julkaisussa Marjut Hovi, Tapio Salomäki ja Tarja Tuovinen-Kakko artikkelissaan Osallisia ei kiusata. He korostavat turvallisuuden yhteyttä yhteisöllisyyteen ja yhteisössä pysymiseen. Piukku Kilpikivi, Riikka Pasanen ja Anne Toikko kertovat artikkelissaan Yhteisöllisyyttä yli rajojen konkreettisesti miten yhteisöllisyyttä voidaan tietoisesti rakentaa tuutorointimenetelmin.

Sosiaalisen pääoman mittari. Syrjäytymisen ehkäisemistä ammatinkorkeakoulussa päätettiin lähestyä myös sosiaalisen pääoman avulla. Ajateltiin, että sosiaalinen pääoma tarjoaa käsitteellisen välineen syrjäytymisen ehkäisemiseen, vaikka käsite ei ole yksiselitteinen. Tässä hankkeessa sosiaalinen pääoma on kattokäsite ja sosiaalista pääoma lisäämällä vaikutetaan syrjäytymistä ehkäisevästi. Tuloksena syntyi sosiaalisen pääoman mittari osaksi opiskelijahyvinvointikyselyä ammattikorkeakouluihin.

Ammattikorkeakouluissa sosiaalista pääomaa mitataan luottamuksena ja osallisuutena. Luottamusta opiskelija arvioi suhteessa ammatinkorkeakoulun toimijaryhmiin kuten oma opiskeluryhmä ja opettajat, ammatinkorkeakouluympäristö kuten opetussuunnitelma ja opetusmenetelmät. Osallisuuden arviointi liittyy yhdessäoloon muiden opiskelijoiden kanssa ja opiskelijajärjestön toimintaan. Lisäksi opiskelija arvioi osallisuuttaan opetuksen kehittämiseen ja oman oppimisensa suunnitteluun. Opiskelija arvioi myös voimavarojaan, joita ovat perhe ja läheiset, mielenterveys, työssäkäynti, taloudellinen tilanne ja harrastukset. Voimavarat toimivat suojaavana tai ehdollisena tekijänä tukien sosiaalisen pääoman vajeita. Mittaria on testattu osana Diakin opiskelijahyvinvointikyselyä keväällä 2010 ja korjattuna 2011. Mittariin tehtiin muutoksia ja sitä edelleen testattiin Kemi-Tornion ammatinkorkeakoulussa syksyllä 2010. Mittari on valmistunut ammatinkorkeakoulujen käyttöön. Mittari on käännetty myös ruotsiksi ja englanniksi. Mittarin suomenkielinen versio on liitteessä 1.

Hankkeessa tuotettiin myös *suositukset hyvän käytännön muodostamiseksi terveys- ja hyvinvointipaleluiden järjestämisestä ulkomaisille korkeakouluopiskelijoille*. Suositusten muodostamiseksi selvitettiin mitä

opiskeluterveydenhuoltoon liittyvät lait, asetukset ja suositukset edellyttävät hyvinvointi- ja terveystalveluiden sisällöstä ja tuottamisesta. Tutkittiin mitä palveluita ja miten palvelut löytyvät ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen WWW-sivuilta löydettävät terveys- ja hyvinvointipalvelut ulkomaisille opiskelijoille. Tässä raportissa Denice Haldin, Henna Heinilä ja Marjo Tilus-Sandelin tarkastelevat ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyttä erityisesti kansainvälisten opiskelijoiden osallisuuden näkökulmasta. Keskiössä on ajatus siitä, että kansainvälisyyden tulee olla luonteva osa kaikkea toimintaa, ei erillinen toimintalohkonsa.

Lähteet

- Abrahamson, P. 1996. Social Exclusion in Europe: Old Wine in New Bottles?. *Družboslovne razprave XI (19-29)* 119-36.
- Berghman, Jo. 1995. Social exclusion in Europe: policy context and analytical framework. In Graham Room (ed.) 1995. *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Policy Press.
- Halleröd, Björn & Heikkilä, Matti 1999. Poverty and social exclusion in the Nordic countries. In Mikko Kautto et al. (eds.) *Nordic Social Policy. Changing welfare states*. London: Routledge.
- Heikkilä, Matti & Sihvo, Tuire 1995. European opinions of poverty and social exclusion. *STAKES. Themes 4/1995*.
- Helne, Tuula 1994. Erään muodin tarina – 1980-luvun suomalaisesta syrjäytymiskustelusta. Teoksessa Matti Heikkilä & Kari Vähätalo (toim.) *Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huuhka, Minna & Lahelma, Eero & Manderbacka, Kristiina & Mattila, Virpi & Karisto, Antti & Rahkonen, Ossi 1996. *Terveysdentila ja sosiaalinen murros*. Tilastokeskus, *Elinolot 1996:2*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kalimo, Raija & Vuori, Jukka 1992. *Työttömyys ja terveys. Tutkimuskatsaus. Työterveyslaitoksen katsauksia 123*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Korhonen, Marko & Niemelä, Pauli 1998. Väestön hyvinvointi, osallisuus ja syrjäytyminen sekä elämänhallinta Suomussalmella. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 65*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Kortteinen, Matti & Tuomikoski, Hannu 1998. *Työtön. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä*. Helsinki: Tammi.
- Koskela, Kaj & Viinamäki, Heimo & Niskanen, Leo 1993. *Pitkäaikaistyöttömyys ja henkinen hyvinvointi: kahden tehtaan vertailututkimus*. Teoksessa *Taloudellisen laman terveysvaikutuksia 1992-1993*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 10. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kunttu, Kristina. & Huttunen, Teppo 2009. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Lehtonen, Heikki & Heinonen, Jari & Rissanen, Pekka 1986. *Syrjäytymiskäsitteen käytön ongelmia*. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1986. Helsinki: Sosiaalikeskus.

- Marski, Jarmo. 1996 Hyvinvoinnin ulottuvuuksia 1995: uhat, mahdollisuudet ja uudet haasteet. Kansaneläkelaitoksen tutkimuksia 15. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- O'Cinnéide, Séamus et al 1995. Social exclusion in Europe. STAKES. Themes 2/1995.
- Rauhala, Urho 1988. Huono-osaisen muotokuva. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Sunnitteluosasto. Julkaisuja 7:1988. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Ritakallio, Veli-Matti & Salavuo, Kari 1994. Achievements of social policy and future threats to social integration in Finland. Finnish ICSW Committee Publications 1/1994. Helsinki.
- Room, Graham (ed.) 1995a. Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press.
- Room, Graham 1995b. Poverty and social exclusion: the new European agenda for policy and research. In Graham Room (ed.) 1995. Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press.
- Rönkä, Anna 1999. The accumulation of problems of social functioning. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 148. Jyväskylä.
- Silver, H. 1994 Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. International Labour Review 133 (5-6): 531-78.
- Sipilä, Jorma 1979. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A1.
- Walker, Robert 1995. The dynamics of poverty and social exclusion. In Graham Room (ed.) 1995. Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Kainulainen, Sakari 2010. Sosiaalisen pääoman mittaria kehittämässä ammattikorkeakouluihin. KEVER-Osaaja. 1(2).
- Vähätalo, Kari 1996. Pitkäaikaistyöttömät ja lamasta selviytyminen. Työpoliittisia tutkimuksia 132. Helsinki: Työministeriö.

SYRJÄYTYMINEN JA SOSIAALINEN PÄÄOMA —KÄSITTEET JA NIIDEN SUHDE TOISIINSA CDS-PROJEKTISSA

1 Johdanto

Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa (CDS)-hanke on Diakoniammattikorkeakoulun hallinnoima 14 ammattikorkeakoulun yhteishanke ajalla 1.9.2009 – 31.12.2011. Hankkeen tavoitteena on ammattikorkeakouluopiskelijoiden syrjäytymisen ehkäiseminen ja syrjäytymisprosessin tunnistaminen. Hankkeen pääfokusta syrjäytymisen ehkäisemistä päätettiin lähestyä sosiaalista pääomaa lisäämällä. Koska molemmat käsitteet, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma, ovat abstrakteja, moniulotteisia ja kontekstisidonnaisia, niiden määrittely oli hanketyöskentelyn lähtökohta. Tässä yhteydessä CDS-hankkeen keskeiseksi tutkimuksen ja kehittämisen kohteeksi valittiin sekä ammattikorkeakoulujen sosiaalisen pääoman mittaaminen että sosiaalista pääomaa lisäävien toimintojen kehittäminen. Sosiaalisen pääoman mittarin kehittämiseksi tarvittiin myös käsitteiden operationaalista määrittelyä tavoitteena työstää ne ymmärrettävään ja mitattavaan muotoon. Tässä artikkelissa avataan syrjäytymisen ja sosiaalisen pääoman käsitteet määrittelemällä niiden juuret, ala ja ulottuvuudet (Vehkalahti 2008). Artikkelissa kuvataan myös käsitteiden keskeiset eroavuudet ja yhtäläisyydet.

2 Käsiteanalyysi menetelmänä

Käsiteanalyysi on strategia, jonka avulla pystytään tunnistamaan käsitteiden piirteitä ja ominaisuuksia. Sen tavoitteena on käsitteen yhdenmukaisen ymmärryksen löytäminen. (Walker Avant 2005; Puusa 2008.) Walkerin ja Avantin (2005) mukaan käsiteanalyysi käynnistyy tarkoitukseen sopivan käsitteen valinnasta. Tutkijan tulee valita analyysinsa kohteeksi käsite, joka on henkilökohtaisella tasolla kiinnostava ja relevantti tutkimuksen kannalta. Tässä hankkeessa syrjäytyminen on hankkeen pääkäsite. Syrjäytymistä voidaan kuitenkin ehkäistä sosiaalista pääomaa lisäämällä, joten käsitteeksi määrittyy myös sosiaalinen pääoma. Käsiteana-

lyysia tarvitaan, jotta voidaan varmistua käsitteiden relevantista käytöstä. Lisäksi CDS-hankkeessa tuotetaan mittari sosiaalisen pääoman mittaamiseksi. Mittarin kehittäminen edellyttää käsitteen sosiaalinen pääoma operaationalistamista eli ilmiön muuttamista mitattavaan muotoon (Metsämuuronen 2009).

Valitun käsitteen on oltava riittävän tunnettu. (Puusa 2008). Käsiteanalyysissä määritellään analyysin tavoitteet tai tarkoitus. Tässä vaiheessa tutkija määrittää, mihin hän aikoo käyttää saatua tulosta. (Walker & Avant 2005.) Tämän käsiteanalyysin tavoitteena on tuottaa tutkittua tietoa syrjäytymisen ja sosiaalisen pääoman käsitteestä tutkijoiden ja haketoimijoiden viestinnän tehostamiseksi. Walkerin ja Avantin (2005) mukaan käsitteiden määrittely mahdollisimman tarkasti helpottaa tutkijoiden ja muiden alan edustajien käsiteltävän asian ymmärtämistä. Käsiteanalyysi perustuu kirjallisuuskatsaukseen. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on syventää tutkijan ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta käsitteestä perehtymällä monipuolisesti saatavilla olevaan lähdeaineistoon. (Puusa 2008.) Käsiteanalyysi alkaa tutkimuskysymysten määrittelyllä. Käsiteanalyysille määriteltiin seuraavat tehtävät:

Mitkä ovat syrjäytyminen- käsitteen juuret, ala ja ulottuvuudet?

Mitä ovat sosiaalinen pääoma- käsitteen juuret, ala ja ulottuvuudet

Mitkä ovat syrjäytyminen käsitteen ja sosiaalinen pääoma käsitteen yhtäläisyydet ja erot?

Kirjallisuutta haettiin seuraavista tietokannoista Ovid, Medline, Cinahl, Cochrane, PubMed, Medic, Arto ja Linda. Haettavat käsitteet olivat syrjäytyminen (social exclusion) ja sosiaalinen pääoma (social capital). Aineistona olivat tieteelliset tutkimusartikkelit, kokoomateokset ja muu teoreettinen kirjallisuus. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003.) Kirjallisuuden perusteella tunnistettiin molempien käsitteiden juuret, ala ja ulottuvuudet. Lopuksi käsitteitä tarkasteltiin ja tunnistettiin niiden väliset erot ja yhtäläisyydet (Baldwin 2008; Puusa 2008).

3 Syrjäytyminen

3.1 Syrjäytyminen - käsitteen juuret

Syrjäytymisen käsitteellä on mielenkiintoinen historia. Syrjäytymisen käsitteen juuret ulottuvat 1920-luvulle, ns. Chicagon koulukuntaan saakka, jolloin Robert Park käytti vuonna 1928 ilmestyneessä artikkelissaan ”Human Migration and the Marginal Man” termiä ”marginal”. (Riihinen 1990, 11.) Käsite (social exclusi-

on) syntyä puolestaan Ranskassa 1970-luvulla kuvaamaan yhteiskunnan marginaaleissa olevia ryhmiä. Ranskalaista syrjäytymiskeskustelua tutkineen Helmeen (2002) mukaan syrjäytymisen käsitteeseen liittyy ajatus sosiaalisen hajoamisesta, toimijoiden ja järjestelmien eroamisesta ja yhteisyyttä luovien sosiaalisten siteiden jonkinasteisesta hapertumisesta. Ranskasta termi levisi Euroopan unionin sosiaalipolitiikkaan erityisesti vuoden 1996 Maastrichtin sopimuksen myötä (Piersson 2001, 21). Erityisen merkityksellistä on huomioida syrjäytyminen käsitteen kulttuurisidonnaisuus, jolloin sen merkitykset ovat erilaiset eri maissa (Clasen, Gould & Vincent 1997).

Suomalaiseen yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun syrjäytymisen käsite otettiin jo 1970-luvun lopulla korvaamaan vieraantumisen käsitettä, mutta laajemmin syrjäytymisestä alettiin keskustella 1980-luvulta alkaen (Lämsä 2009, 26; Juhila 2006, 50). Käsite syrjäytyminen on koettu vaikeaksi määrittellä. Yleisesti se määrittellään yksilöiden, perheiden tai kokonaisten yhteisöjen ajautumisena yhteiskunnassa tavanomaisena ja yleisesti hyväksyttynä pidetyn elämäntavan, resurssien hallinnan ja elintason ulkopuolelle (Simpura, Moisio, Karvonen & Heikkilä 2008, 251).

Syrjäytyminen on nähty keskeisenä ja vakavana sosiaalisena ongelmana. Sosiaalisten ongelmien perinteinen tarkastelunäkökulma on ollut yksilötaso. Poikkeavuutta on tulkittu sisäsyntyisenä ja 1930-luvulla jopa geneettisenä ilmiönä. Poikkeavia yksilöitä on pidetty pahatapaisina, häiritsevinä tai vaarallisina, jotka tuli parantaa. Yksilöä syyllistävä, tuomitseva ja kontrolloiva ajattelu alkoi väistyä vasta 1940-luvulla, jolloin yksilöiden tilannetta alettiin ymmärtää heidän omalta kannaltaan. Toisen maailmansodan jälkeen vahvistui myös sosiologinen selitysmalli, jossa sosiaalisina ongelmina tai niiden lähteenä nähtiin institutionaalisia ja toiminnallisia käytäntöjä. Sosiaaliset ongelmat käsitteellistettiin yksilön ja ympäristön välisenä suhteena, jolloin yksilön ongelmia selitetään yhteiskunnallisilla tekijöillä. (Rauhala 1998, 52-53).

Poikkeavuus- ja rakennenaikokulmaa yhdistävän ja niitä molempia haastavan tavan tarjoaa sosiaalinen konstruktionismi. Se korosta, että mitkään olosuhteet tai mikään käyttäytyminen ei lähtökohtaisesti ole sosiaalinen ongelma vaan vasta haitallisuuden näkökulma tai erityisten toimenpiteiden vaatimukset tekevät tilasta ongelman. Kukin aika tuottaa omat sosiaaliset ongelmansa ja eri aikoina samojenkin ongelmien vaikeusasteet tai niiden käsittelemiseen ehdotetut toimenpiteet voivat vaihdella. (Rauhala 1998, 54-56.)

3.2 Syrjäytyminen – käsitteen ala

Suomessa syrjäytyminen on ymmärretty sosiaalisesti huono-osaisuudeksi, joka on spatiaalinen käsite (Helne 2002, 156). Syrjäytymiskäsitteellä on lähtökohtaisesti haluttu korostaa ilmiön moniulotteisuutta ja usein myös kasautuvuutta. Käytännössä käsite usein ilmaisee vain prosessin lopputulosta, jolloin on jouduttu reunalle joko sysätyinä tai omin askelin. (Helne 2002, 27.) Toisaalta rajanveto, puhutaanko syrjäytymisestä (eli marginalisaatiosta) vai pikemminkin ulossulkemisesta (eli eksklusiosta) ei aina ole käsitteen käyttäjillekään selvä (Helne 2002, 170). Monet tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että syrjäytyminen on prosessi ja siihen liittyy kasautuva huono-osaisuus. (Juhila 2006, 52-54.)

Syrjäytyminen on määritelty yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin liittyväksi käsitteeksi ja näkemystä on vahvistanut syrjäytymiskeskustelun vahvistuminen 1990-luvun taloudellisen laman jälkeen (Lämsä 2009, 28). Samalla syrjäytymiskeskustelussa on nähty vaarana, että huomio kiinnittyy vain niihin ongelmiin, joita syrjäytyminen tuottaa yhteiskunnalle sen sijaan, että huomioitaisiin ilmiön aiheutuvan yhteiskunnan ytimessä olevista ristiriidoista (Helne 2002, 88). Yhteiskunnan eriarvoisuutta ylläpitävät rakenteet voivat osaltaan olla syrjäytymisen aiheuttajina (Julkunen 2001).

Syrjäytymisestä puhuttaessa ei voida jättää huomioimatta käsitteen vastinparia, sosiaalista koheesiota tai integraatiota. Sosiaalista koheesiota tuottavat yhteiskunnalliset instituutiot jaetaan usein kolmeen ryhmään: perhe ja lähiyhteisö, markkinat sekä kansalaisyhteiskunta ja julkinen valta. Syrjäytymisen riski kasvaa sitä suuremmaksi mitä useampi näistä ryhmistä epäonnistuu koheesion tuottamisessa. Merkittävimmin syrjäytymiselle altistavat läheissuhteiden puute ja työmarkkinoilta syrjäytyminen, mutta vakavin tilanne on kiinnittymisen ollessa kaikkiihin näihin instituutioihin heikko. (Simpura ym. 2008, 252.)

3.3 Syrjäytyminen yksilöllisenä prosessina ja ryhmien tasolla

Syrjäytymisprosessia voidaan tarkastella joko yksilöiden, ryhmien tai yhteiskunnallisen tason prosesseina. Yksilötasolla syrjäytymistä tarkastellaan yksittäisen ihmisen tai alueen kohdalla ilmenevien sosiaalisten ongelmien tai niiden kasautumisen kautta. Yksilöt muodostavat syrjäytymisuhanalaisia ryhmiä: pitkäaikais- ja toistuvaistyöttömiä, mielenterveysongelmaisia, vammaisia ja vajaakuntoisia, päihdeongelmaisia, väkivaltaa kokeneita jne. Alueellisia syrjäytymisen uhkia liitetään taantuvuuteen maaseutupaikkakuntiin tai kasaantuneiden sosiaalisten ongelmien kaupun-

ginosiin. Syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien ryhmien luettelointi on koko ajan täydentyvä ja tarkentuva prosessi. (Juhila 2006, 55-57.)

Erityisiä eettisiä tai moraalisia kysymyksiä nousee tarkasteltaessa syrjäytymistä yksilöllisenä prosessina. Syrjäytymisestä puhuttaessa painotetaan usein ihmisten yksilöllisiä ominaisuuksia, esimerkiksi puhutaan syrjäytyneen kykenemättömyydestä hallita omaa elämäänsä, hänen passiivisuudestaan, poikkeavuudesta, epäonnistumisestaan ja avuttomuudesta. Syrjäytymisen tarkastelu yksilön ominaisuutena tai tilana on leimaavaa. Erityisen ongelmallista tämä on jo sen vuoksi, etteivät kaikki samassa tilanteessa olevat ole syrjäytyjiä eivätkä tietyt sosiaaliset ongelmat aiheuta syrjäytymistä. (Lämsä 2009, 28-30.) Samalla tehdään määrittelyitä ja vedetään rajoja, jotka nykyisessä yhteiskunnassa ovat ongelmallisia yhä useampien positioiden ollessa epävarmoja.

Syrjäytymistä ryhmien tasolla lähestytään vaikeuksissa elävien ihmisryhmien, kuten pitkäaikaistyöttömien tai alkoholistien, kautta. Syrjäytyneet määritellään hallinnollisin kriteerein esimerkiksi sosiaalihuollon asiakkuuden kautta. Syrjäytymistä voidaan tarkastella myös sosiaalisesti sopeutumattomien ryhmänä. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 128). Yhteiskuntapolitiikan tehtäväksi määritellään näiden ihmisten elämäntilanteisiin liittyvien riskien ehkäiseminen. Niinpä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaiset saavat erityisroolin, kun jo syrjäytyneiden parissa tehtävän liittämistyön lisäksi heidän tulisi tunnistaa riskit ennakoita ja puuttua syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten elämään. (Juhila 2006, 55-57.)

3.4 Syrjäytyminen yhteiskunnallisena prosessina

Syrjäytyneitä syyllistävää puhetta on kritisoitu ja laajennettu koskemaan koko yhteiskuntaa, joka tuottaa sekä syrjäytymistä että puhetta siitä. Syrjäytyminen katsotaan syntyvän suhteessa toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja sen instituutioihin. (Helne 2002). Lämsä (2009, 32) on jaotellut syrjäytymisen viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäytöllinen ja normatiivinen ulottuvuus. Koulutuksellinen ulottuvuus käsittää koulutusinstituutiot, työmarkkinallinen alue työmarkkinat ja työelämän, sosiaalinen perheen ja lähiyhteisöt, vallankäytöllinen yhteiskunnan vaikutuskanavat ja normatiivinen alue julkisuuden ja kansalaismielipiteet.

Nuorten syrjäytymisen riskit liitetään erityisesti koulutukselliseen ulottuvuuteen eli jäämiseen koulutuksen ulkopuolelle joko koulutukseen hakemattomuuden tai koulutuksen keskeyttämisen vuoksi. Ammattikouluttamattomuuden pelätään puo-

lestaan lisäävän työttömyysriskiä (Lämsä 2009.) Toisaalta valinnan mahdollisuuksien lisääntyminen esimerkiksi juuri koulutuksen suhteen on merkinnyt sitä, että yhä useammat vaihtoehdot ovat ainakin periaatteessa mahdollisia entistä useammalle. Monet nuoret ovatkin koulutusvalintoja tehdessään yhä useammin eksyksissä. Kaiken näyttäytyessä vain omasta valinnasta kiinni olevana mahdollisuutena tuottaa oikein valitseminen vaikeuksia. Katkokset ja poikkeamat nuorten koulutus- ja työurilla ovat nykyisin tavallisia, kun eri vaihtoehtoja kokeillaan ja omaa paikkaa etsitään ehkä jopa vuosia. (Suutari 2002, 30-31.)

Sosiaalityön keskusteluissa yhtenä lähtökohtana on syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten integroiminen yhteiskuntaan (Raunio 2000, 14). Integroivassa toiminnassa on tavoitteena ollut vetää marginaaleihin tai syrjäytymisuhan alle ajettuja tai ajautuneita ihmisiä sieltä pois (Juhila 2002, 13). Postmodernissa yhteiskunnassa syrjäytyminen on kuitenkin hyvin monivivahteinen, muuttuva ja tulkintaongelmia tuottava ilmiö. Esimerkiksi ihmisen ollessa syrjäytynyt palkkatyöstä ja kulutuskyvystä hän voi olla hyvin integroitunut järjestötyöhön ja perheeseensä. (Raitakari 2002, 57-58.) Yhteiskunnan rakenteissa ja instituutioissa tapahtuneiden muutosten myötä on alettu puhua yhteiskunnallisesta polarisaatiosta, jaosta hyvä- ja huono-osaisiin. Kaikki eivät kuitenkaan ole samalla tavalla tai samassa määrin syrjäytyneitä, vaan yksilölliset elämäntilanteet muotoutuvat yksilön ja häntä ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin vuorovaikutuksessa. Voidaan puhua ei-syrjäytyneistä, karsiutujista, syrjäytymisvaarassa olevista ja syrjäytyneistä, jolloin erotetaan eri ulottuvuuksia syrjäytyneisyyden asteessa ja laadussa ja jopa eroista saman yksilön tilanteessa eri ajankohtina.

3.5 Syrjäytymisen ulottuvuudet

Syrjäytymisen riskitekijät ovat hyvin yksilöllisiä ja myös moninaisia. Syrjäytymisprosessin on katsottu alkavan usein jo varhaislapsuudessa, jolloin lapset omaksuvat ne asenteet, arvot ja toimintamallit, joiden ohjaamina he aikuistuvat ja sijoittuvat yhteiskuntaan (Järvinen & Jahnukainen 2001, 133). Lasten hyvinvointia uhkaavat sekä aivan uudet, yhteiskunnan kehitykseen liittyvät ilmiöt että perinteiset hyvinvoinnin uhat. Vuosituhannen vaihteen jälkeen erityisesti pienituloisuus on lisääntynyt lapsiperheiden joukossa samalla kun stressi ja työstä johtuva ajanpuute kuormittavat vanhempia. Parisuhteen ongelmat tai yksinhuoltajuuteen liittyvät haasteet, lähiverkoston vähäinen tuki tai sen puute yhdessä perheiden palvelujärjestelmässä olevien aukkojen kanssa voivat vaarantaa lapsen kehitystä.

Päihdeperheissä varttuneet lapset kokevat usein jatkuvaa stressiä ja pelkoa perheensä puolesta, ehkä väkivaltaa tai joutuvat sitä todistamaan. He kokevat joskus aineellista puutetta, jopa nälkää. Näiden lasten ja nuorten elämää leimaa vastuunotto aikuisten tehtävistä, kodin levottomuuden vuoksi heikentyneet mahdollisuudet menestyä koulussa, sosiaalinen eristyminen ja taloudelliset ongelmat. (Holmila & Raitasalo 2008, 294-307.)

Nuoren syrjäytymisriskiä lisää, jos verkostossa on useampi kuin yksi syrjäytymiskierrettä vahvistava osa-alue tai kun sosiaalinen verkosto rajoittuu vain jollakin elämänaalueella muodostuviin sosiaalisiin kontakteihin. Erityinen riski on, jos kiinnikkeet yhteiskunnan valtavirtaan puuttuvat kokonaan. Toisaalta marginaalissakin voi olla sellaisia sosiaalisia verkostoja, jotka tukevat nuorta jokapäiväisessä elämässä ja luovat edellytyksiä elämän mielekkyydelle. (Suutari 2002, 109-114.)

Tavallisesti syrjäytymiskeskustelun ytimessä on köyhyys ja siihen johtavat tekijät. Köyhyyttä tarkastellaan suhteellisena ilmiönä, joka on seurausta yhteiskunnassa vallitsevasta taloudellisesta eriarvoisuudesta. Syrjäytyminen ymmärretään tällöin rahan puutteesta johtuvaksi kyvyttömyydeksi osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan yhteiskunnassa vallitsevien kulttuuristen ja normatiivisten odotusten mukaisesti. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 127.) Viime vuosina hyvinvointi- ja tuloerot ovat yhteiskunnassamme kasvaneet ja huolenpidon verkot ovat 1990-luvun puolivälistä lähtien heikentyneet. (Juhila 2008, 68.) On väitetty, että taloudellisina lama-aikoina erityisesti suvaitsemattomuus lisääntyy ja epävakaa tilanteessa turvallisuutta haetaan sellaisista arvoista, jotka määrittävät meitä ja sulkevat pois muita (Kolkka, Mantela, Holopainen, Louhela, Packalén & Kaisvuori 2009, 9).

Suomalaisessa syrjäytymiskeskustelussa ymmärretään sosiaalinen osallisuus ennen muuta aktiivisuudeksi työmarkkinoilla. Yhteiskuntaan kiinnittyminen ja sitä kautta saavutettava kansalaisuus käsitetään ensisijaisesti työmarkkinakansalaisuudeksi. On jopa väitetty, että syrjäytymisen käsite saa sisältönsä työtä tekevän, keskiluokkaisen ja keski-ikäisen aikuisväestön näkökulmasta. Koulutukseen kiinnittyminen, ammatin hankkiminen ja työntekijäksi kasvaminen ovat edelleen nuoren päätehtävä suomalaisessa yhteiskunnassa. (Suutari 2002, 27-35.) Poikkeamat palkkatyöläisyyteen johtavilta poluilta, esimerkiksi koulutusten keskeyttämiset, tulkitaan usein vähintäänkin tilapäiseksi karsiutumiseksi yhteiskunnan valtavirrasta. Toisaalta koulutuksen keskeyttäminen ei välttämättä johda laajempaan yhteiskunnasta syrjäytymiseen, vaan on pikemminkin osa nuoren oman paikan etsiskelyprosessia (Suutari 2002, 30-35.)

Aikuisväestön ja nuorten terveyttä uhkaavista riskitekijöistä keskiöön ovat 2000-

luvulla nousseet mielenterveysongelmat. Kuntun & Huttusen (2009) mukaan jopa kolmasosa korkeakouluopiskelijoista kärsii mielenterveyden ongelmista, joista erityisesti masennus korostuu. Myös runsas stressi on tavallinen ongelma. Mielenterveyskuntoutajat (Rautavaara, Kauppinen, Salminen & Wiman 2007) ovat eriarvoisessa asemassa erityispalveluiden saamisessa. Hännisen (2007) mukaan poiskäännyttämisen politiikka liittyy rakenteelliseen välinpitämättömyyteen. Poiskäännyttämisellä tarkoitetaan sitä kun kaikkein heikoimmassa asemassa olevia, apua ja palveluja tarvitsevia, ohjataan muualle tai jopa torjutaan. Vaikka poiskäännyttämistä voidaan osin perustella ongelmien havaitsemattomuudella tai työntekijöiden kohtuuttomilla työpaineilla, on kyseessä aktiivinen sosiaalisen syrjäytymisen muoto. Sosiaalinen pääoma voi Ruuskasen (2000) mukaan tarjota välineen syrjäytymisen ehkäisemiseen.

4 Sosiaalinen pääoma

4.1 Sosiaalinen pääoma – käsitteen juuret

Sosiaalinen pääoma käsite esiintyi ensimmäisen kerran 1800-luvulla. Nykykeskusteluun se tuli 1970- 1980-luvuilla sosiologien James Coleman ja Pierre Bourdieu toimesta. Laajempi kiinnostus sosiaalista pääomaa kohtaan syntyi kuitenkin vasta 1990-luvun puolessa välissä, jolloin Robert Putnam (1993) julkaisi Italian hallintouudistuksesta kirjan *Making Democracy Work*. Kirjan keskiössä oli Italian hallintouudistus ja sen selitykset. Putnamin (1993) mukaan Italian hallintouudistuksen onnistuminen Pohjois-Italiassa ja epäonnistuminen Etelä-Italiassa olivat yhteydessä alueiden sosiaalisiin ympäristöihin. Alueiden sivilisoituneisuuden taso siis kansalaisyhteiskunnan aktiivisuus ja asukkaiden kiinnostus yhteisiin asioihin selitti alueellisten instituutioiden toimintakyvyn eroja. Sivilisoituneille alueille oli tyypillistä, että ihmiset kuuluivat kansalaisjärjestöihin. He lukivat päivälehtiä ja suuntautuvat politiikassa asiakysymyksiin henkilökysymysten sijaan. Tyypillistä oli myös ihmisten luottamus toisiinsa ja siihen, että lakia yleensä noudatetaan (Putnam 1993). Sosiaalisen pääoman käsite juontaa juurensa myös taloustieteisiin, mutta voidaan myös kysyä mitä uutta se tuo esimerkiksi yhteisöllisyyskäsitteeseen tai sosiaalitieteisiin (Väärälä 1998).

4.2 Sosiaalinen pääoma - käsitteen ala

Sosiaalinen pääoma on merkityksenä positiivinen ja se on aineetonta pääomaa, joka vertaantuu käsitteisiin inhimillinen, kulttuurinen ja intellektuaalinen. Kuitenkin pääoma-käsite on ongelmallinen, sen merkitys liittyy taloudellinen pääomakäsitteeseen ja sen määrittäminen on haastavaa käsitteen moninaisuudesta johtuen. Sana pääoma viittaa Ruuskasen (2002) mukaan toimintaan, jossa sosiaalisilla resursseilla, taidoilla ja asemalla on merkitystä. Ilmonen (2000) ehdottaakin, että käsitteen sosiaalinen pääoma merkitystä tarkasteltaisiin sosiaaliset resurssit käsitteen näkökulmasta. Hyypän (2005) mukaan ”sosiaalinen pääoma tarkoittaa yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin juurtuneita normeja ja sosiaalisia suhteita, jotka antavat ihmisille mahdollisuuden koordinoida toimintaansa haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi.” Putnamin (1993) mukaan sosiaalinen pääoma edistää ongelman ratkaisua, helpottaa sosiaalista kanssakäymistä ja parantaa informaation kulua. Näin se tehostaa yksilöiden tavoitteiden toteutumista ja koko yhteiskunnan toimintakykyä, demokratiaa, taloutta ja hallintoa.

Bourdieu liittää sosiaalisen pääoman yksilön voimavaraksi kun taas Putnam (1993) yhteisöllisyyteen ja yhteisön voimavaraksi. Sosiaalinen pääoma saa Putnamin (2000) mukaan ihmiset ymmärtämään, että he ovat pohjimmiltaan riippuvaisia toisistaan. Osallistuvat ihmiset ottavat tekemisissään huomioon myös toiset. Hyvä taloudellinen tilanne korreloi sosiaalisen pääoman kanssa. Sosiaalinen pääoma voi Putnamin (2000) ja Oksasen, Kouvosen, Kivimäen, Virtasen, Linnan & Vahteran (2008) mukaan lisätä yhteisön jäsenten terveyttä ja hyvinvointia.

Colemanin (1990) mukaan sosiaalinen pääoma tarkoittaa sosiaalisten suhteiden tiiviyyttä ja kykyä ylläpitää luottamusta ja tiedonkulkua. Coleman (1988) erottaa kolme sosiaalisen pääoman muotoa. Sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä velvoite tarkoittaa vastavuoroista toimintaa ja siihen liittyy luottamus toisten vastavuoroisuuteen. Sosiaalisiin suhteisiin ja verkostoihin liittyvä informaation kulku tehostaa yksilöiden päätöksentekokykyä. Lisäksi Coleman (1988) pitää tärkeänä normeja, jotka edellyttävät lyhyen tähtäimen omasta edusta luopumista kollektiivisen edun nimissä. Normien ylläpito edellyttää yhteisön sisäisiä tiiviitä verkostoja ja niiden rikkomisen sanktioita. Kun yhteisössä kaikki tuntevat toisensa, esimerkiksi tieto verkoston jäsenen rikkomuksesta normeja vastaan tai velvoitteiden laiminlyönti leviää nopeasti sosiaalisten verkostojen välityksellä. Yhteisö voi asettaa väärin toimivalle jäsenelleen kollektiivisia sanktioita tai sulkea hänet ulos verkostosta. Tällöin yhteisöissä voi syntyä lyhyen tähtäimen oman edun tavoittelun sijasta rationaalisuutta,

jossa toimijat huomioivat kokonaisuuden. Sosiaalinen pääoma liittyy siis Colemanin (1998) mukaan tiiviiden verkostojen kykyyn suunnata yksilöiden toimintaa, välittää informaatiota ja ylläpitää luottamusta ja normeja. Tällöin sosiaalinen pääoma toimii hyödyttären koko yhteisöä, ei vain sen yksittäisiä jäseniä.

Sosiaalisen pääoman mekanismit ovat luottamus muihin ihmisiin ja instituutioihin (Putnam 1993). Luottamusta voidaan pitää sosiaalisen pääoman lähteenä tai tuotoksena. Luovuutta syntyy luottamuksen ilmapiirissä. Luottamuksen syntyminen edellyttää jaettava kulttuurista ymmärrystä ja konkreettista vuorovaikutusta ihmisten kanssa. (Putnam 1993; Coleman 1998).

Sosiaalisen pääoman tarkastelutasot ovat mikrotaso, mesotaso, makrotaso ja metataso. *Mikrotasolla* tarkoitetaan yksilöiden, yritysten, organisaatioiden muodostamaa ja käytettävissä olevaa suhdeverkostoa sen rakennetta, kykyä luottaa ja herättää luottamusta ja kykyä saavuttaa hyötyä sosiaalisissa tilanteissa. *Mesotaso* ovat lähiyhteisöt ja identiteettiryhmät, verkostot ja vastavuoroisuuden normit, paikallinen luottamus ja rajoittunut solidaarisuus. *Makrotasolla* tarkoitetaan yhteiskuntaa, formaaleja ja informaaleja instituutioita, yhteiskunnan segmentoitumista ja luottamuksen yleistyneisyyttä. Makrotasolla kohteena on politiikka ja poliittiset ohjelmat kuten maatalouspolitiikka, koulutuspolitiikka ja talouspolitiikka. *Metatasolla* tasolla tarkoitetaan kulttuurista ”uppoutumista”, rakenteistumista kulttuurisiin. (Väärälä 2000.)

Korhosen (2005) mukaan oppimisessa ja tiedon välityksessä tiedon autenttisuus on myös sosiaalisen pääoman tunnusmerkki. Se helpottaa henkilöiden välisiä kanssakäymistä, tehostaa yhteisön ja yksilöiden tavoitteiden toteutumista ja taloudellista toimintaa. Poikelan (2005) mukaan luovuus on sosiaalisen pääoman syntymisen edellytys, kontrolli ja kilpailu sitovat luovuuden. Sosiaalinen pääoma on merkki modernista, tasavertaisesta ja ihmisten omaäänisyyteen perustuvasta yhteisöllisestä elämästä. (Hyyppä 2005.)

4.3 Sosiaalinen pääoma - käsitteen ulottuvuudet

Sosiaalisen pääoman ulottuvuuksien näkökulmasta Putnamin (1993) perusidea on, että yksilöiden välisellä aktiivisella vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla verkostoilla on kykyä luoda ja ylläpitää vastavuoroisuuden normeja ja luottamusta, jotka edistävät yhteiskunnan toimintakykyä.

Sosiaalisen pääoman käsitteessä ja siihen liittyvässä tutkimuksessa on keskeistä, että sillä ajatellaan olevan jokin tuotos (Iisakka & Alkanen 2006). Tässä hankkees-

sa tuotos voisi olla syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnossa ja opiskelukyvyn edistäminen. Käsitteellä tarkoitetaan sosiaalisen rakenteen aineettomia ominaisuuksia. Toisaalta sosiaalista pääomaa voidaan tarkastella ”rakenteellisenä ominaisuutena”. Sosiaalinen pääoma on rakenteellinen, mutta se voi tarjota ratkaisuja kollektiivisiin ongelmiin mikäli rakenteet jostain syystä romahtavat (Ilmonen 2000, Putnam 2000). Rakenteellinen ulottuvuus koostuu erilaisista verkostoista, yhteyksistä ja rakenteista, jotka luovat puitteet ihmisten väliselle vuorovaikutukselle (Ruuskanen 2002). Ellosen ja Korkiamäen (2006) mukaan nuorten kohdalla yksi sosiaalisen pääoman rakenteellinen tekijä on vanhempien koulutus. ”Kognitiivinen ulottuvuus” tarkoittaa organisaation sisäisen, yhteisen kielen, yhteiset koodit ja tulkinnat sekä yhteisen organisaatiokulttuurin. ”Henkilösuhdeulottuvuudet” pitää sisällään luottamuksen, yhteisön normit, velvoitteet, sopimukset, siis kaiken identifioidun kyseiseen yhteisöön. (Hahapiet & Ghosan 1998; Tsai & Ghosan 1998; Kajanoja & Simpura 2000, Ilmonen 2000). Ellonen ja Korkiamäki (2006) käyttävät käsitettä asenteellinen piirre, jolla he tarkoittavat samoja teemoja kuin ”henkilösuhdeulottuvuudet”. Asenteellinen piirre on myös turvallisuuden tunnetta, sosiaalista tukea, kodin ja koulun ilmapiiriä, arvoja, asenteita ja arvostuksia. Se on näin yhteiskunnan institutionaaliseen rakenteeseen ja sen toimivuuteen liittyvä käsite.

Sosiaalisen pääoman lähteitä ovat Ruuskasen (2001) mukaan yksilön rationaalisuus, yhteisön vastavuoroisuuteen perustuvat normit, horisontaaliset ja vertikaaliset verkostot sekä yhteiskunnan laki ja oikeus, konfliktien säätely ja avoin tiedonvälitys. Oppilaitoksessa sellaiset normit, jotka edellyttävät luopumista lyhyen tähtäimen omasta edusta kollektiivisen edun nimissä, estävät toisten vapaamatkustamista ja edistävät sosiaalisen pääoman muodostumista (Coleman 1988).

Hahapiet & Ghosan (1998) mukaan sosiaalista pääomaa muodostuu yhdistelyn ja vaihdannan kautta. Sosiaalisen pääoman muodostamiseksi tarvitaan motivaatiota ja osaamista osaamispääoman vaihtoon ja yhdistämiseen. Tutkimusten (Hahapiet & Ghosan 1998; Putnam 2000; Rajakaltio 2005, Ellonen & Korkiamäki 2006) mukaan sosiaalinen pääoma syntyy vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen pääoma syntyy toimintaympäristössä kuten perheessä tai asuinalueella (Ellonen & Korkiamäki 2006). Avoimen dialogin lähestymistavalla ja menetelmällä yhteisöön kertyy sosiaalista pääomaa, joka helpottaa yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta ja lisää yhteisön jäsenten välistä luottamusta ja yhteisön tiiviyyttä. Bolinon & Kwonin (2002) mukaan sosiaalisen pääoman muodostumisen kannalta merkitystä on lojaalisuus organisaatiota, sen tehtävää ja toimijoita kohtaan, yh-

teisten sopimusten noudattaminen, yhteisöön kiinnittyminen, aktiivinen osallistuminen yhteisön toimintaan ja julkinen sitoutuminen organisaatioon. Suotuista organisaatiokäyttäytyminen edistää sosiaalisen pääoman muodostumista organisaatioon ja kertyvä pääoma edistää suotuissa organisaatiokäyttäytymistä. Toisaalta taas sosiaalinen pääoma voi jäädä tietyn yhteisön ominaisuudeksi ja ei leviä tasaisesti koko yhteiskuntaan. He ovat vähemmän kyynisiä ja empaattisempia toisten murheille. Kouluorganisaatiot ovat paikkoja, joissa luodaan perustaa sosiaalisen pääoman rakentamiselle. Oppiminen ja tässä hankkeessa ammattikorkeakoulussa oppiminen tuottaa sinällään sosiaalista pääomaa. (Poikela 2005.) Sosiaalinen pääoma liittyy siis henkiseen hyvinvointiin, joka on suhteessa opiskelukykyn. Opiskelukyvillä tarkoitetaan laajaa mallia, jossa osatekijöinä ovat opetus- ja ohjaustoiminta, opiskeluympäristö, opiskelutaidot ja opiskelijan terveys ja voimavarat (Kunttu & Huttunen 2009). Lisäämällä sosiaalista pääomaa voidaan vaikuttaa syrjäytymistä ehkäisevästi, jolloin vaikutetaan opiskelun keskeyttämiseen, nuorisotyöttömyyteen ja mielenterveyden ongelmiin (Ellonen & Korkiamäki 2006).

Verkostoteorian mukaan sosiaalinen pääoma kasautuu sosiaalisen suhdeverkon optimoinnin ja verkostokeskeisen aseman hankkimisen tuloksena. Tärkeää olisi-kin analysoida sosiaalisia verkostoja ja niiden normeja (Ilmonen 2000). Tällöin organisaatiossa osaaminen jaetaan kaikkien käyttöön. Se on tiedon, mutta myös kokemuksen jakamista yhdessä. Sosiaalisen pääoman tuotokset Ruuskasen (2001) mukaan ovat ”kulutushyödyt”, joilla tarkoitetaan luottamuksen ja kommunikaation tuottamaa välitöntä mielihyvää. ”Pääomahyödyt”, jotka liittyvät yhteistoiminnan helpottumiseen, toimintojen koordinointiin, liiketoimintakustannusten alenemiseen tai sosiaaliseen tukeen. ”Pääomahyödyt” ovat niitä, joita ammattikorkeakoulussa tuotetaan, mutta niiden ilmenemismuotoja ovat osin syvällinen ja laaja-alainen ammattiosaaminen, oman tietoperustan kehittäminen, yhteistyöosaamisen lisääntyminen ja kustannustehokas ajattelu.

4.4 Sosiaalinen pääoma ja hyvinvoinnin edistäminen

Henkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämistyössä painoarvoa saa ennen kaikkea sosiaalinen pääoma (McKenzie 2005). Mielenterveys on tärkeä osa ihmisen hyvinvointia. Mielenterveyden määritelmässä on alettu yhä enemmän korostaa positiivista mielenterveyttä, jolloin mielenterveys nähdään resurssina ja voimavarana. Positiivinen mielenterveys on elämän kivijalka, joka mahdollistaa elämänilon ja toivon. Positiivinen mielenterveys tarkoittaa hyvinvoinnin kokemista ja tunnetta

voimavaroista. (Heiskanen 2002; Sosiaali- ja terveysministeriö 2009).

Sosiaalisen pääoman yhteydessä puhutaan suojaavista tekijöistä, kun syrjäytyminen yhteydessä riskitekijöistä. Suojaavat tekijät ovat yksilöllisiä, ihmisen voimavaroja ja ne voivat olla sisäisiä tai ulkoisia. Jos suojaavia tekijöitä on paljon ja ne toimivat hyvin ja myös selviytymismahdollisuudet ovat paremmat. Sisäisiä suojaavia tekijöitä ovat fyysinen terveys ja perimä, myönteiset varhaiset ihmissuhteet, itsetunto, hyväksytyksi tuleminen tunne, ongelmanratkaisutaito, ristiriitojen käsittelytaito, vuorovaikutustaidot, mahdollisuus toteuttaa itseään sekä kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita. Ulkoiset suojaavat tekijät liittyvät yhteisöön ja niitä ovat sosiaalinen tuki, koulutusmahdollisuudet, työ tai toimeentulo, turvallinen elinympäristö, kuulluksi tuleminen, osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Vaikuttamalla ja osallistumisella yhteisön toimintaan, sen jäsen saa jossain määrin kosketuksen yhteisössä syntyvään osaamiseen ja käytäntöihin kytkeytyvää hiljaista tietoa.

4.5 Sosiaalinen pääoma ammattikorkeakoulussa

Sosiaalista pääomaa opiskeluyhteisössä mitataan yhteisöllisyytenä, osallisuutena, tasa-arvona ja yhdenvertaisuutena sekä fyysisenä ympäristönä. Opiskelijoiden arvostaminen, sosiaalinen tuki, kannustaminen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ja kuulluksi tuleminen ovat osa sosiaalista pääomaa. Ryhmässä on mahdollista syntyä luottamusta sen jäsenten välillä (Korhonen 2005; Rajakallio 2005). Opetuksessa tärkeää ovat mielekkäät, vuorovaikutteiset ja osallistavat opetus-, opiskelu- ja arviointimenetelmät (case-opetus, reflektiivinen oppiminen, muut ryhmätyöt, ryhmäkeskustelut, vuorovaikutuksellinen verkkoympäristö, itse- ja vertaisarviointi).

Sosiaalisen pääoman kehittämiseksi tarvitaan tietoisesti tuotettua toimintaa, rakenteita, pedagogista johtamista ja asiantuntijoiden jaettua osaamista. Jaettu osaaminen yhdistyy oppilaitoksen johtamiskulttuuriin, koska johtaminen ei ole substanssista irrallaan oleva marginaalinen tehtävä (Rajakallio 2005). Ilmosen (2000) mukaan yhteisön tai koulutusorganisaation johtamisessa luottamuksen syntymisen edellytys on yhteinen keskustelu tavoitteista yhteisöön kuuluvien jäsenten kanssa (esim. ainejärjestön opintovastaava on mukana laitoskokouksissa ja opiskelijoiden näkemyksiä kysytään säännöllisesti). Opiskelijoita koskevassa toiminnassa on mukana opiskelijaedustus. Opiskelijapalautetta kerätään ja hyödynnetään (Kujala 2009.)

Sosiaalisen pääoman mittaamiseksi ammattikorkeakoulussa kehitetään mittaria. Mittari tulee osaksi hankkeessa mukana olevien ammattikorkeakoulujen opiskelija-

kyselyä. Mittarin osiot ovat luottamus, osallisuus ja opiskelijan voimavarat. Luottamusta ja osallistumista opiskelija arvioi suhteessa ammattikorkeakoulun toimijaryhmiin kuten oma opiskeluryhmä ja opettajat, ammattikorkeakoulun ympäristöön kuten opetussuunnitelmaan, opetusmenetelmiin jne. Voimavaroiksi määriteltiin mielenterveys, työssäkäynti, harrastukset ja ihmissuhteet. Voimavarat toimivat suojaavana tai ehdollisena tekijänä tukien sosiaalisen pääoman vajeita (Vuokila-Oikkonen & Kainulainen 2010).

5 Pohdinta

Artikkelissa määriteltiin käsitteitä syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma ja niiden suhdetta toisiinsa. Käsiteanalyysin tavoitteena oli jaetun ymmärryksen löytäminen käytetyistä käsitteistä, minkä seurauksena hankkeen toimijat ja tutkijat kykenevät kommunikoidaan käsitteistä ja niihin liittyvistä ilmiöistä täsmällisesti ja yhteneväisesti. (Pusa 2008.) Lisäksi sosiaalisen pääoman mittarin kehittäminen edellytti sosiaalisen pääoman käsitteen operationaalistamista.

Voidaan todeta, että käsitteillä syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma on yhteneväisyyksiä - ne ovat abstrakteja, laajoja, moniulotteisia ja kontekstisidonnaisia. Sekä syrjäytymisen että sosiaalisen pääoman ulottuvuudet ovat yksilölliset ja yhteisölliset. Voidaan myös pohtia, pyritäänkö käsitteiden avulla selittämään jopa liian paljon. Laajuuden etuna on, että syrjäytymisen tai sosiaalisen pääoman käsitteitä voidaan käyttää eri konteksteissa. Toisaalta tällöin joudutaan käytettävät käsitteet määrittelemään kulloisenkin kontekstin näkökulmasta. Taulukossa 1 on yhteenvedo käsittemäärittelystä.

Tutkimuksissa syrjäytyminen käsite saa negatiivisen merkityksen. Oman rasitteensa syrjäytymiskäsitteelle tuottaa sen lopullisuus ja staattisuus, vaikka määrittelyssä korostetaan yleisesti ilmiön prosessiluonnetta. Mikäli syrjäytymiskäsitys liitetään ammattikorkeakouluopiskelijoihin, on tärkeää huomioida käsitteeseen liittyvät moraaliset lataukset ja ongelmat. Tietyn yksilön tai ryhmän määrittämiseen syrjäytyneeksi tai syrjäytymisvaarassa olevaksi liittyy eettisiä kysymyksiä. Poikkeavuuden tavoin syrjäytyminen on vahvasti yksilön ulkopuolelta tuleva leima, jota leiman kantaja ei läheskään aina edes tunnista omakseen. Syrjäytymisriskit eivät lisäksi aina liity poikkeavaksi määrittyvän henkilön ominaisuuksiin, vaan syrjäytymistä tuottavat toisten tavat reagoida poikkeavaksi koettuun ja luokiteltuun käyttäytymiseen tai olemiseen. (Suutari 2002, 35-40.) Myös ammattikorkeakouluissa itsessään voi olla mekanismeja, jotka tuottavat syrjäytymistä. Parhaimmillaan kou-

lutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy on kiinteä osa ammattikorkeakoulun koko toimintaa. Tällöin ammattikorkeakoulun rakenteet, kulttuuri, pedagogiikka ja käytännöt tukevat opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista.

Oma kysymyksensä liittyy myös siihen, mitä syrjäytymisellä tai syrjäytymisen ehkäisemisellä tarkoitetaan ammattikorkeakouluympäristössä. Onko se syrjäytymisvaarassa olevien opiskelijoiden palauttamista normaaleiksi opiskelijoiksi? Entä miten normaalius mitataan? Myöhäismodernissa yhteiskunnassa on yhä vaikeampi sanoa, mikä on normaalia ja samanlaista tai mikä poikkeavaa ja erilaista. Samalla jokainen erilainen ihminen on mahdollinen poikkeava. Tuula Helne (2002) puhuu syrjäytymisen ja yhteisyyden välisestä kytköksestä, jolloin syrjäytyneet ja syrjäytymisvaarassa olevat pyritään kiinnittämään yhteisyyteen. Tällöin on tärkeää pohtia, mikä on se yhteisyys, mihin opiskelijat halutaan ammattikorkeakouluissa kiinnittää.

Tässä artikkelissa käsite sosiaalinen pääoma määriteltiin perustellusti myös ammattikorkeakoulukontekstissa. Opiskelu sinänsä on syrjäytymistä ehkäisevää ja sosiaalista pääomaa lisäävää (Rajakaltio 2005; Putnam 2000). Toisaalta lisäämällä sosiaalista pääomaa vaikutetaan syrjäytymistä ehkäisevästi. Sosiaalinen pääoma on paitsi suojaava tekijä ja voimavara, se myös lisää hyvinvoinnin ja terveyden kokemista. Ammattikorkeakoulu on yhteisö ja tässä artikkelissa sosiaalisen pääoman määrittelyn painotus on Putnamia (1993) mukaillen yhteisöllinen. Ihmisten keskinäisiä suhteita on perinteisesti säädelty erilaisissa yhteisöissä kuten ammattikorkeakoulussa kattavilla normistoilla (lait, asetukset, opetussuunnitelma) ja ryhmän jäsenten paikan tarkasti määrittävillä hierarkioilla (rehtori, vararehtori, yliopettaja, lehtori). Toimivassa yhteisössä luotetaan ja osallistutaan. Luottamuksella on kyky lisätä osallisuutta. Yhteisöllisyys, osallisuus ja osallistuminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ja kohtaamisissa. Vuorovaikutuksessa tavoiteltavaa on dialogin synnyttäminen. Tärkeä ammattikorkeakoulussa on kehittää sen toimintaympäristöä huomioiden sosiaalisen pääoman ulottuvuudet.

Taulukko 1: Syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma

käsite	syrjäytyminen		sosiaalinen pääoma	
Ala	laaja, moniulotteinen		laaja, moniulotteinen, edellyttää määrittelyn sitomista kontekstiin	
toiminta	tunnistetaan, poistetaan ja integroidaan yhteiskuntaan		lisäämällä vaikutetaan syrjäytymistä ehkäisevästi, sisältää voimavaroja lisääviä elementtejä	
ulottuvuudet	yksilö, yhteisö ja yhteiskunta		yksilö, yhteisö ja yhteiskunta, ammattikorkeakoulussa korostuu yhteisö	
	prosessi tilasta toiseen	makro-tasolla määritellään	koulutus vanhemmat, luottamus, osallistuminen	rakenne, yhteisöllinen lähestymistapa lisää tai vähentää
yhteys	RISKITEKIJÄT, KA-SAUTUMINEN poikkeavuus		SUOJAAVA TEKIJÄ, VOIMAVARA lisää terveyttä ja hyvinvointia	

Lähteet

- Baldwin, Moyra Ann 2008. Concept analysis as a method of inquiry. *Nurse Reseasher* 15(2), 49-58.
- Bolino, Mark C & Kwon, Seok-Wook 2002. Social Capital: Prospects for a New Concept. *Academy of Management Review* 27,1.
- Clasen, Jochen; Gould, Arthur & Vincent, Jill 1997. Long-term Unemployment and the Threat of Social Exclusion. A Cross - national Analysis of the Position of Long-term Unemployed People in Germany, Sweden and Britain. Bristol: The Polity Press.
- Coleman, James S. 1988. Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Coleman, James 1990. *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Cambridge (Mass.) Harvard University Press.
- Forsén, Katja; Laine, Kaarina & Tähtinen, Juhani 2002. Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa Juhila, Kirsi; Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81-104.
- Heiskanen, Tarja 2002. Mielenterveys. *Mielenterveys* 41 (6), 13-14
- Hosman, Jack, C. 1997. Positiivinen mielenterveys. Teoksessa B Sohlman. *Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana*. Helsinki: Stakes.
- Ellonen, Noora & Korkimäki, Riikka 2006. Sosiaalinen pääoman lasten ja nuorten hyvinvoinnin resurssina. Teoksessa Forsberg, Hannele, Ritala-Koskinen, Aino & Törönen, Maritta (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleen arviointia*. Jyväskylä: PS Kustannus pp 221-285.
- Erola, Hanna 2004. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Hahapiet, Janie & Ghosan, Sumantra 1998. Social Capital; intellectual Capital, and the Organization Advantage. *Academy of management Review* 23,2.
- Helne, Tuula 2002. *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Helsinki: Stakes, tutkimuksia 123.
- Holmila, Marja & Raitasalo, Kirsimarja 2008. Lapsuudenkodin alkoholin liikakäytön vaikutukset. Teoksessa Moisio, Pasi; Karvonen, Sakari; Simpura, Jussi & Heikkilä, Matti (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes, 294-307.
- Hyppä, Martti T. 2005. *Me-hengen mahti*. Jyväskylä, PS-kustannus.

- Hänninen, Sakari 2007. Johdanto. Teoksessa Hänninen, Sakari; Karjalainen, Jouko & Lehtelä, Kirsi-Marja (toim.) Pääsy kielletty! Poiskäännyttämisen politiikka ja sosiaaliturva. Helsinki: Stakes.
- Iisakka, Laura. & Alanen, Erkki 2006. Sosiaalinen pääoma Suomessa: kotimaista ja kansainvälistä taustaa. Kirjassa Iisakka Laura (toim.) Sosiaalinen pääoma Suomessa Tilastokatsaus. Helsinki: Edita Prima Oy. pp. 5-14.
- Ilmonen, Kai 2000. Social Capital: The Concept and its Problems. In Kajanoja, Jouko & Simpura, Jussi. Social Capital, Global and Local Perspectives. Government Institute for Economic Research Helsinki: Stakes, pp 141-166.
- Juhila, Kirsi 2002. Sosiaalityö marginaalissa. Teoksessa Juhila, Kirsi; Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.) 2002. Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 11-19.
- Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja rajat. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsi 2008. Aikuisten parissa tehtävän sosiaalityön yhteiskunnallinen paikka. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (toim.) Sosiaalityö aikuisten parissa. Tampere: Vastapaino, 48-81.
- Julkunen, Raija 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku 2001. Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, Minna (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20, 125-151.
- Kajanoja, Jouko & Simpura, Jussi 2000. Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. STAKES, Raportteja 252. Helsinki: Stakes.
- Kivelä, Päivi & Siisiäinen, Martti 2007. Sosiaalinen pääoma ja verkostot –teoriasta empiriaan. Kirjassa Alanen, Lilli; Salminen, Veli-Matti & Siisiäinen, Martti (toim.) Sosiaalinen pääoman ja paikalliset kentät Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, pp139-181.
- Kolkka, Marjo; Mantela, Jaana; Holopainen, Anne; Louhela, Juhani; Packalén, Leena & Kaisvuo, Terhi 2009. Yhteiskunnallinen osaaminen. Haaste ja tehtävä. Helsinki: Kirjapaja.
- Korhonen, Vesa 2005. Työn ja oppimisen verkostot- näkökulmia sosiaalisen pääoman kehittymiseen. Kirjassa: Poikela Esa (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere, Tampereen yliopistopaino. pp. 201-222.
- Kunttu, Kristina & Huttunen, Teppo 2009. .Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2009. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö Helsinki: PunaMusta Oy.

- Latvala, Eila & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WS-OY, 21-43.
- Lämsä, Anna-Liisa 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Acta universitatis ouluensisE 102. Oulu: Oulu university press.
- Metsämuuronen, Jari 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mieli 2009 -työryhmä 2009. Mielenterveys- ja päihdesuunnitelma : Mieli 2009 -työryhmän ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:3. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Oksanen, Tuula; Kouvonen, Anne; Kivimäki, Mika; Pentti, Jaana; Virtanen, Mari-Anne; Linna, Anne & Vahtera, Jyrki 2008. Social capital at work as a predictor of employee health - multilevel evidence from work units. *Social Science & Medicine* 2008; 66:637-649. Helsinki: International Methelp
- Pierson, John 2001. *Tackling Social Exclusion*. Florence: Routledge.
- Poikela, Esa 2005. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä. Kirjassa: Poikela Esa (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere, Tampereen yliopistopaino. pp. 9-30.
- Putnam Robert 1993. *Making Democracy Work*. Transition Modern Italy, New Jersey: Princeton University Press.
- Putnam, Robert 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Puusa, Anu 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 4, , 36-42.
- Raitakari, Suvi 2002. Sosiaalityön marginaalistasus – Asiakkuus ja asiantuntijuus modernin ja postmodernin tulkintakehyksessä. Teoksessa Juhila, Kirsi; Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 44-62.
- Rajakaltio, Helena 2005. Sosiaalisen pääoman kehittymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, Esa (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere, Tampereen yliopistopaino. pp. 127-152.
- Rauhala, Pirkko-Liisa 1998. Mistä ehkäisevässä sosiaalipolitiikassa on kysymys. Käsitteellistä ja historiallista tarkastelua. Helsinki: Stakes, tutkimuksia 90.
- Raunio, Kyösti 2000. *Sosiaalityö murroksessa*. Helsinki:Gaudeamus.

- Rautavaara, Aulikki; Kauppinen, Sari; Salminen, Anna-Liisa & Wiman, Ronald 2007. Vammaispalvelut. Teoksessa Heikkilä, Matti & Lahti, Tuukka (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus. Helsinki: Stakes
- Riihinen, Olavi 1990. On Development of the Concept "Marginalization". Teoksessa: Gordon, Douglas & Riihinen, Olavi (toim.) Exclusion in cities in Britain and in Finland. Proceedings of the Seminar held at the Center for Urban and Regional Studies, Helsinki University of Technology. University of Helsinki. Department of Social Policy. Tutkimuksia – Research Reports Nro 3/1990, 11–24.
- Ruuskanen, Petri 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntauksat ja mekanismit. VATT-tutkimuksia 81. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Ruuskanen, Petri 2002. Sosiaalinen pääoman hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Ruuskanen Petri (toim.) Sosiaalinen pääoman ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simpura, Jukka; Moisio, Pasi; Karvonen, Sakari & Heikkilä, Matti 2008. Uudet ja vanhat sosiaaliset ongelmat. Teoksessa Moisio, Pasi; Karvonen, Sakari; Simpura, Jukka & Heikkilä, Matti (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2008. Helsinki: Stakes, 250-253.
- Suutari, Minna 2002. Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 26. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Tsai, Wenbin. & Ghoshal, Sumantra 1998. Social Capital and Value Creation: The role of Intrafirm Networks. *Academy of Management Journal* 41, 4.
- Walker Lorraine, O & Avant Kay, C. 2005. Strategies for Theory Construction in Nursing. 4. painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Vehkalahti, Kimmo 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Voipio, Timo 2000. Sosiaalinen pääoma ja köyhyyden vähentäminen. Teoksessa Kajanoja, Jukka & Simpura, Jussi (toim.) Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. STAKES, Raportteja 252. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy. pp. 101-137.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Kainulainen, Sakari 2010. Sosiaalisen pääoman mittaria kehittämässä ammattikorkeakouluihin. *Kever-Osaaja* 1(2). (<http://www.keveroosaaja.fi/index.php/K-O>)
- Väärälä, Reijo 1998. Sosiaalinen pääoman ja sosiaalipolitiikka. Teoksessa Kajanoja, Jukka & Simpura Jussi (toim.) Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen soveltaminen sosiaalitalouspolitiikassa. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. pp. 57-70.

OSALLISIA EI KIUSATA

1 Johdanto

Turvalliset yhteisöt ovat vähentyneet ja tämän ajan ihmiset elävät yhä yksilöllisemmässä maailmassa. Tämä koskee sekä kouluja että työelämää. Yksilölliset oppimispolut ja omanlaiset työurat siivittävät yksilöitä löytämään oman elämänsä polkua. Toisaalta on myös viitteitä orastavasta kaipuusta yhteisöllisyyteen ja toisista välittämiseen. Yhteisöllisyyteen saatetaan ladata jopa epärealistisiäkin odotuksia.

Yhteisöt eivät ole aina yksilöä tukevia ja turvaa antavia. Kiusaaminen on yhteisöllinen ilmiö, jota tapahtuu päiväkodeissa, yläkouluissa, yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, työpaikoilla sekä vanhainkodeissa. Pahimmillaan joku ihminen joutuu kohtaamaan kaltoin kohtelua ja syrjintää sekä osattomuutta elämänsä kaikissa vaiheissa. Monesti myös samat ihmiset joutuvat kiusatuksi toistuvasti ja samat ihmiset jatkavat kiusaamista yhteisöstä toiseen.

Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä. Kiusaamiselle on tyypillistä osapuolten epätasaväkisyys. Keskeistä on se, että kiusaajalla on valtaa tai voimaa, jonka avulla hän saa yliotteen kiusatusta. (Salmivalli 2010, 12 – 22.) Kiusaamiseen liittyvät roolit ovat melko pysyviä. Koulukiusaajasta saattaa tulla työpaikkakiusaaja tai lapsena kiusatuksi joutunut huomaa aikuisenakin olevansa kiusattu. (Hamarus 2008, 78.) Kiusaamiseen liittyvästä tiedosta suurin osa on joko perusasteen kouluista tai työpaikoilta. Kiusaamisesta ammattikorkeakoulussa tiedetään melko vähän. Kiusaaminen ei kuitenkaan rajoitu vain alemmille kouluasteille, vaan sitä esiintyy myös ammattikorkeakoulussa. Kiusaamisilmiöön puuttuminen ammattikorkeakoulussa on tärkeää ja ajankohtaista. Kiusaamista voi esiintyä ammattikorkeakoulussa päitsi opiskelijoiden myös opettajien ja opiskelijoiden välillä (Keskinen 2005, 6-11).

Tässä artikkelissa kuvataan kiusaamiseen liittyen osallisuutta sosiaalipeda-

gogisena toimintana, turvallisuutta osallisuuden perustana sekä vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan merkitystä näissä.

2 Osallisuus sosiaalipedagogisena toimintana

Sosiaalipedagogisena tavoitteena osallisuus ei ole itsetarkoitus vaan välivaihe toimijuuteen, jonka varaan rakentuu solidaarisuus. Tavoitteena on toiminta yhteisen hyvän ja yhteisön heikoimpien hyvinvoinnin hyväksi (Niivala 2008, 174 - 175). Pohdittavaksi jää, onko mahdollista, jos jää osattomaksi, eikä pääse kokemaan toimijuutta ja solidaarisuutta, syrjäytetystä tulee itsestä heikompi osaisia kohtaan kova ja ryhtyy itse kiusaajaksi.

Sosisalinen yhteisyys ja emotionaalinen osallisuus eli kuuluminen joukkoon luovat perustan hyvälle ja arvokkaana pidetylle elämälle. Syrjään jääminen johtaa erilaisuuden kokemuksiin, yksinäisyyteen ja musertaa yksilön. Riikka Korkiamäki ja Noora Ellonen (2010, 23 - 24) ovat huomanneet, että myönteinen osallisuuden kierre vahvistuu kuin itsestään; nuori seurustelee ja saa uusia ystäviä ja sitä mukaa arvonantoa, otetaan mukaan uusiin ryhmiin, joista saa vankempaa osallisuuden kokemusta. Erityisesti seurustelemattomat ja vähän urheilua harrastavat pojat jäävät tutkimusten mukaan yläkouluikäisten vertaissuhteissa vaille sosiaalista tukea.

Vaikka Suomen peruskoululaiset pärjäävät Pisa-tutkimuksen kognitiivisissa tietotesteissä hyvin, on meillä samaan aikaan vähiten koulussa viihtyviä oppilaita Euroopassa. Jotain tämä kertoo meidän koululaitoksestamme, mutta myös yhteiskuntamme sosiaalisuudesta ja yksilöä tukevasta emotionaalista tuesta. Kouluampumistapauksia tutkittaessa on havaittu, että vain osa selittyy yksilöstä johtuvista seikoista. Yli puolella oli ollut masentuneisuutta ja kokeneet lisäksi epätoivoa elämäntilanteessaan. Niin ikään epäsosiaalinen käyttäytyminen ja sosiaalinen syrjäytyminen ovat olleet monille tekijöille ominaista. Yhteisötason selittäjinä Petri Nokelainen (2010, 49 - 56) nostaa esiin mediakulttuurin, väkivaltaviihteen, kunnian kulttuurin, koulun fyysiset tilat sekä koulukiusaamisen. Mikäli halutaan ennaltaehkäistä koulu-yhteisössä tapahtuvia väkivaltaisia tekoja, olisi vahvistettava koulun innostavaa, aktiiviseen osallistumiseen kannustavaa ilmapiiriä. Jokainen opiskelija olisi saatava mukaan kokemaan osallisuutta ja omistajuutta oppimisyhteisössä. Rankaisukeinoja ja nollatoleranssilinjaa ei tässä nähdä kovinkaan eteenpäin vievinä rakentavina lähestymistapoina.

Osallisuus voidaan nähdä Elina Nivalan (2008, 168 - 170) mukaan kokonaisvaltaisena kansalaisuusihanteena. Tampereen ammattikorkeakoulussa opiskelee n 300 opiskelijaa kansainvälisissä tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa. Monet ovat kehittyvistä maista ja elävät siten eri lähtökohdissa ja elämäntilanteissa kuin lyhyissä ERASMUS- vaihdoissa liikkuvat opiskelijat. Tällöin suomalaisen opiskelijakulttuurin biletyspuoli ei olekaan yhteisöön kiinnittymistä vahvistavaa toimintaa.

Osana CDS-hanketta ja osana sosionomien projektiopintoja toteutettiin syksyllä 2010 TAMK:n kv. opiskelijoiden kanssa SOSDESK- projekti. Hankkeessa luotiin kv.opiskelijoille neuvontapiste, jolla ei kuitenkaan näyttänyt olevan suurta kysyntää. Sen sijaan tutkintoon johtavia kv. opiskelijoita kiinnostivat erilaiset aktiviteetit (urheilutapahtumat, kulttuurijuhlat jne.), joihin saattoi osallistua yhdessä muiden suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Saatujen kokemusten ja vertaistoiminnan vahvistamiseksi kv. opiskelijoiden hyvinvointia arjessa on päätetty jatkaa keväällä 2011. TELL-projektissa jalkaudumme sosionomi-opiskelijoiden kanssa kv. opiskelijoiden arkeen, jossa pyrimme sosiaalipedagogisesti vahvistamaan opiskelijoiden osallisuutta ja elämisen väkevyyttä TAMK:ssa ja suomalaisessa yhteiskunnassa muutoinkin.

Yhteisöön kuuluminen tarjoaa oikeuden osuuteen yhteisön hyvästä ja niistä mahdollisuuksista, joita vain yhteisöön kuuluminen voi tarjota. Osallisuus ei ole siten yksilön ominaisuus vaan yksilön ja yhteisön välinen suhde. Sen vuoksi yhteisön hyvästä uloslyöminen (exclusion) on kiusaamista, jossa ei ole kysymys kiusatun ominaisuuksista vaan suhteista. On tärkeätä, että yksilöllä on mahdollisuuksia ja edellytyksiä osallistua yhteisön päätöksentekoon ja suunnitella toimia yhdessä muiden kanssa. Osallistuminen tarkoittaa siten aktiivista, toiminnallista ulottuvuutta, jonka avulla yksilö kiinnittyy yhteisöönsä. Kouluyhteisössä tämä tarkoittaisi, että olisi tarjottava monenlaisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat oppijoille erilaisia mahdollisuuksia osallisuuteen. Joillekin riittää muiden suunnitelmien toteuttaminen, toiset haluavat ottaa kantaa tai ilmaista mielipiteensä. Vahvinta osallisuutta on toiminnassa, joka on tekijänsä tai tekijöiden suunnittelemaa ja toteuttamaa. Yhdessä suunnitteleminen ja tekeminen synnyttää uusia ja luovia ideoita sekä toimintoja. Sen vuoksi juuri oppilaitosten on huolehdittava, että syrjäytyminen tai syrjäyttäminen osallisuudesta ja osallistumisesta ei ole nuoren arkea.

Osallisuus vahvistaa oppimista ja hyvinvointia myös tiedeyhteisöissä. Kolme yliopistoa koskevassa tutkimuksessa (Jenni Stubb ym. 2010, 107, 115) todettiin, että autoritääriset ohjauskäytännöt, stressi, masentuneisuus ja arjessa uupuminen ovat monille tohtoriopiskelijoille arkea. Tiedeyhteisö voi normeillaan ja tavoillaan estää osallisuutta ja yhteisöön mukaan pääsyä. Monet toivat esiin, että heitä ei arvosteta tiedeyhteisössä. Toisen mitätöinti ja aliarvioiminen ovat kiusaamista. Kun rakennetaan haastava ja rohkaiseva oppimisympäristö, joka kannustaa myönteisellä tavalla ja mahdollistaa osallisuuden, opinnotkin etenevät nopeammin. Tutkimusryhmään mukaan otetut opiskelijat kokivat samalla myös voimaantuneen.

Kouluyhteisöissä toteutuu virallisen opetussuunnitelman lisäksi piilo - opetussuunnitelma tai kuten Hannele Niemi (2007, 111 - 113) puhuu näkymätön käsikirjoitus. Koulut ovat kuin näyttämöjä, joissa esitetään näytelmiä. Pahimmillaan opettajat ovat opettavinaan ja oppilaat oppivinaan. Näkymättömän käsikirjoituksen mukaan jotkut yksilöt on määrätty kiusaamisen tai halveksunnan kohteeksi. Käsikirjoitus on ikään kuin annettu toimintaohje, jonka laatimiseen ei kukaan ole osallistunut. Koulun toimintakulttuuria arvioitaessa olisi hyvä tarkastella kriittisesti myyttejä ja käytänteitä, jotka lisäävät joidenkin syrjäytymistä.

Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on vahvistaa yhteisön jäsenissä toimintavalmiuksia, jotka tukevat osallistuvaa jäsenyyttä yhteiskunnassa. Osattomuudessa ja syrjäytymisessä ei ole kyse siten yhden yksilön elämän muserumisesta vaan demokratian toteutumisen edellytysten murenemisestä.

Aktiivisten kansalaisten odotetaan osallistuvan julkiseen keskusteluun, arvioivan päätöksiä ja valvovan edustajien toimintaa (Nivala 2008, 141 - 142). On tärkeätä, että yksilöt voivat olla tekemässä hyvää yhteisöissä. Toiminnan harjoittelun voi aloittaa osallistavan koulun arjesta ja arjessa.

3 Turvallisuus osallisuuden ja ammatti-identiteetin kehityksen perustana

Viime vuosina turvallisuusajattelu on saavuttanut yhä enenevässä määrin myös erilaiset opiskeluympäristöt – niin fyysiset kuin virtuaaliset. Koulusurmat ovat lisänneet turvallisuushakuisuutta ja erilaisten riskitekijöiden minimointia liittyen rikollisuuteen ja turvattomuuteen. Rikastavassa vuorovaikutuksessa ja rikastavassa yhteisössä on lopultakin kysymys inhimilli-

sen elämän peruskysymyksistä, kuten turvallisuuden kokemisesta. Jo Abraham Maslow määritteli vuonna 1943 motivaatioteoriassaan ”A Theory of Human Needs” turvallisuuden yhdeksi ihmisen viidestä perustarpeesta heti fysiologisten tarpeiden jälkeen.

Suomenkielessä käsite turvallisuus on hyvin laaja ja moniulotteinen. Yhdellä käsitteellä kuvataan joskus yhteisön turvallisuutta esim. esteetöntä opiskeluympäristöä ja hätäuloskäyntien asianmukaista merkitsemistä. Toisinaan käsite kuvaa yksilön subjektiivista turvallisuuden kokemisen tunnetta. Englannin ja ruotsin kielessä turvallisuudelle löytyy ainakin kaksi sanaa: security ja safety sekä säkerhet ja trygghet. Näin erotetaan käsitteet, jotka kuvaavat ulkoisen, objektiivisen, viralliseen valvontaan liittyvän, usein lainsäädännöllisen ja ihmisen sisäiseen, turvallisuuden tunteeseen liittyvän kokemuksen merkitykset (Seppälä 2010, 26–27).

Turvallisuutta määriteltäessä täytyy huomioida myös käsite turvattomuus, minkä kokeminen ei välttämättä ole suoranaisessa yhteydessä esim. rikollisuuden vähäisyyteen tai turvallisiin hätäuloskäynteihin. Turvattomuutta voidaan kokea myös näennäisesti turvallisissa ympäristöissä. Turvallisuuden tai turvattomuuden kokemisella on merkitystä oppimiseen ja opettamiseen tai ainakin niihin voimavaroihin, joita opiskelu ja opetustyö vaativat. Kiusaaminen ja osallisuus liittyvät subjektiiviseen turvallisuuden ja turvattomuuden kokemiseen sekä loukatuksi ja hyväksytyksi tulemisen tunteeseen. Kiusaamisesta ja väkivallasta puhuminen on edelleen tabu, koska puhumiseen on pakko liittää käsitteitä uhri, syyllisyys, vaientaminen, vallan käyttö, pakkottaminen, leimaaminen, eristäminen, parjaaminen, juoruilu, kadehtiminen ja nämä ilmiöinä ovat vaikeita käsitellä. (Saarikoski 2006, 47 - 51). Kiusaaminen tai yhteisöväkivalta on ihmisten välisissä suhteissa, ei välttämättä ihmisissä ja siksi ilmapiiriin sekä opiskelu- ja työhyvinvointiin liittyvät asiat kuuluvat kaikille. Se on kansalaisvelvollisuus.

Hyvinvoinnin näkökulmasta turvallisuus on osa tarpeiden tyydytystä ja sisäisen tasapainon löytymistä. Omassa opiskelukontekstissa siihen liittyy paitsi ulkoiset turvalliset opiskeluolosuhteet, myös sisäinen tasapaino ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Ammatillinen identiteetti rakentuu persoonallisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta (Ropo 2011). Mistä löytyy ratkaisu niiden vaikeuksien kokemisen vähentämiseen, jotka vaikeuttavat opiskelua ja hidastavat opiskelijan ammatillisen identiteetin ja osallisuuden kokemisen vahvistumista? Voidaanko positiivisella ammatil-

lisellä identiteettityöllä vähentää esim. kiusaamista ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa ja näin edistää opiskeluhyvinvointia ja opintojen etenemistä ajallaan?

Työyhteisöihin ollaan tällä hetkellä luomassa yhteisesti laadittuja toimintatapoja erilaisten ristiriita- ja kiusaamistilanteita varten. Loukkaantumisen tunnekokemuksen tunnistaminen ja mahdollisimman varhainen puuttuminen auttavat hallitsemaan työkäyttäytymistä. Hyvä työkäyttäytyminen eli epäasiallisen käyttäytymisen ennaltaehkäisy on koko työyhteisön tavoite ja siinä ovat kaikki avainasemassa (Seretin 2010). Näin lisätään osallisuuden kokemista työyhteisöissä. Voidaanko ammattikorkeakouluopintoihin liittää ammattikorkeakoulukäyttäytymiseen liittyviä opintoja, joissa opiskellaan yhteisen hyvän ilmapiiriin, henkisen turvallisuuden sekä osallisuuden kokemisen luomiseen liittyviä taitoja, mitkä puolestaan ovat osa ammatillista identiteettityötä?

Opiskelun pitää vahvistaa positiivisen ammatillisen identiteetin kehitystä. Tietopuoliseen opetukseen painottuva pedagogiikka ei riitä. Lisäksi tarvitaan kulttuuri- ja liikuntapainotteista sekä ammatillisen kehityksen pohdinnan mahdollistavaa opetusta, mikä puolestaan vahvistaa opiskelijan kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehitystä. Ammattikorkeakouluopinnoissa pitää siis yhä enenevässä määrin kääntää huomio positiivisen ammatillisen identiteetin rakentumiseen, monikasvoiseen identiteettityöhön, jotta opiskelijan sisäinen tasapaino kehittyisi ja takaisi turvallisuuden ja osallisuuden tunteen kokemisen. Näin edistettäisiin lopulta opintojen loppuun saattamista ja valmistumista työelämään kaiken ulkoisen turvattomuudenkin keskellä. Monikasvoinen identiteettityö osana opiskelua edellyttää turvallista, kiusaamisvapaata olemisen kokemusta, mikä puolestaan syntyy takaamalla objektiivisesti turvalliset oppimisympäristöt ja toisaalta mahdollistamalla merkityksellisiä ja vapauttavia tulkintoja oman minuuden rakentumisessa. (Heikkinen 2001, 28–45; Twemlow 2003, 211 - 216).

Ammatillinen identiteettityö postmodernina aikana on turvallisuutta ja osallisuutta kehittävää. Se on moniääninen, monikasvoinen ja tarjoaa mahdollisuuden luoda huoleton ja väljästi elämäntilanteisiin muuntuva identiteetti, mikä ei kuitenkaan ole ristiriidassa yhtenäisen, turvallisuutta kokevan minuuden kanssa. Monikasvoista ammatillista identiteettityötä tehdään suhteessa opiskelukontekstiin niin oppilaitoksessa kuin työelämässä, opettajiin, ohjaajiin, opiskelutovereihin ja tänä päivänä yhä enenevässä määrin suh-

teessa virtuaalimaailmaan. Virtuaaliminuuden rakentuminen on osa identiteettityötä, jossa turvallisuuden, osallisuuden ja haavoittumattomuuden kokemukset ovat entistäkin tärkeämpiä. Kiusattu virtuaaliminuus saattaa murmentaa vahvankin reaalinuuden ja tehdä näin tyhjäksi hyvän identiteettityön. (vrt. Ihanus 2005, 218–225.) Ei ole itsestäänselvyys, että minuus ja ammattiin opiskelu kohtaavat. Ammatilliseen identiteettityöhön liittyy ihmisen menneisyys, nykyisyys sekä tulevaisuuden toiveet ja haaveet. Ammatillinen identiteettityö on jatkuvaa ja se sisältää paitsi opiskeltavan ammatin ja ammatillisen sosialisoinnin, myös oppimis- ja elämäkokemukset erilaisissa ihmissuhdekonteksteissa. (Pyykkönen 2008, 40 - 50).

Positiivinen ammatillinen identiteettityö sisältää vaikeidenkin tilanteiden työstämisen osana ihmisen kasvuprosessia. Tämä vaatii kuitenkin opiskeluyhteisöltä resursointia – työ- ja opiskeluaikaa. Lähinnä tarvitaan opetustyöhön kohdennettua resurssia, jolloin siihen sopii tietopuolisen opetuksen reflektointia yhdessä opetushenkilöstön kanssa. Lisäksi opetussuunnitelmissa tulisi huomioida, että tietopuolisten opintojaksojen lisäksi tarvitaan opintojaksoja, jotka mahdollistavat omien eettisten ajatteluprosessien syvenemisen suhteessa opiskeltavaan ammattiin. Pitkällä aikavälillä resursointi kannattaa, jos näin taataan mahdollisesti koko elämän kantavia hyviä oppimiskokemuksia turvallisessa ja osallistavassa oppimisympäristössä. Opinnot edistyvät ja opiskelijat valmistuvat ajallaan.

4 Osallisuuden mahdollistaminen tunnistamalla ryhmäilmiöitä

Ryhmän vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttavat monet asiat. Kiusaaminen estää ryhmän toimimista ja lisää vääränlaisia valtarakenteita. Kiusaamisen ymmärtäminen kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, jossa vuorovaikutus on tärkeää avaa uusia tilanteita havaita sitä. Kiusaamista ei tule tarkastella pitkään jatkuvana prosessina, vaan se on usein pieni vuorovaikutus hetki, joka liittyy kiusatun kokemusmaailmassa osaksi vuosiakin kestävästä kiusaamisesta. Avain kiusaamisen näkemiselle ja siihen puutumiselle voi olla näiden piilossa olevien hetkellisten tilanteiden ymmärtäminen. Yhteisössä, jossa kiusataan, on usein epävirallisia normeja, jotka tukevat kiusaamisen jatkumista. Näistä epävirallisista normeista keskusteleminen on tärkeää, koska se auttaa ymmärtämään sosiaalisiin suhteisiin kietoutunutta valankäyttöä ja purkaa kiusaajan niiden varaan rakentamaa valtaa. Kiusaami-

nessa oppilaan tuntemus on tärkeä asia. Ellemme tunne oppilasta, opettajaa voidaan harhauttaa ja jopa oppituntia voidaan käyttää kiusaamisnäyttämönä opettajan sitä havaitsematta. (Hamarus & Kaikkonen 2007, 237.) Vallan, aseman ja suosion tavoittelu toimi usein kiusaamisen vaikuttimena. Ilmiössä huomio keskittyy erilaisuuteen. Kiusaaminen alkaa erilaisuuden nimeämisellä ja keskeistä on kiusatun toiseus, jota tuotetaan luomalla hänelle tietynlainen maine. Maine luodaan tarinoilla. Kiusaamista voimistavat yhteisön hauskuuttaminen, kiusatun ja opettajan harhauttaminen sekä erilaiset rituaalit. (Hamarus & Kaikkonen 2007, 237.)

Usein ajatellaan, että kiusaaminen johtuu siitä, että kiusattu on jollain tavoin erilainen ja ärsyttävä. Yhteisössä voidaan arvostaa esimerkiksi tietynlaisia pukeutumista, elämäntapaa tai suhdetta yhteisöön. Siitä poikkeaminen tuo esiin erilaisuuden ja toiseuden, johon kiusaaja ja hänen tukijansa tarttuvat. Päivi Hamaruksen (2008, 28 - 29) mukaan kiusaaminen ilmiönä voi alkaa pienestä testaamisesta, jossa kokeillaan potentiaalisen kiusatun sietokykyä ja sosiaalista voimakkuutta vastata takaisin samalla mitalla. Aikuisten yhteisöissä tämä voi olla työpaikkahuumoria, pientä naljailua, joka on jopa hauskaakin - paitsi kiusatulle. Tai tuotetaan erilaisuus tarinoina, joissa kiusattu näyttäytyy oudossa valossa ja alkaa itsekin uskoa omaan kummallisuuksiinsa. Tässä suhteessa kuka tahansa voi joutua kiusatuksi.

Huomio onkin kiinnitettävä enemmän yhteisön rakenteisiin ja kiusaajaan kuin kiusatun erilaisuuteen. Kiusaaminen edellyttää yhteisöä, jossa kiusattu hakee valtaa ja suosiota kiusaamisen avulla. Vallankäyttöön kuuluu kiusatun hiljentäminen, ylikävely ja eristämien. Tämä on yksilön elämän kannalta tuhoisaa, sillä inhimillisen elämän keskeisenä resurssina pidetään sosiaalisia vertaissuhteita ja osallisuuden kokemusta.

Ryhmän tunnusmerkkejä ovat muun muassa sen koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Ihmisjoukko muodostuu ryhmäksi silloin, kun sen jäsenillä on jonkinlainen yhteinen tavoite, vuorovaikutusta toistensa kanssa ja tieto siitä, ketä ryhmään kuuluu. Monet meistä kuuluvat useampiin ryhmiin kuten esimerkiksi asukasyhdistyksen hallitus, lapsen koululuokan vanhemmat, työpaikan jumpparyhmä, kyläyhdistykseen kuuluminen. Ryhmä muodostuu hyvin nopeasti ja alkaa heti torjua muita ryhmiä. (Kopakkala 2008, 36 – 37.) Hyvin toimivassa ryhmässä ei ole kiusaamista, vaikka muut ryhmät voidaan kokea kilpailijoiksi. Ryhmään kuuluminen lisää me henkeä ja siihen halutaan kuulua. Osallisuus on tärkeää hyvin toimivassa ryhmässä.

Ryhmän sisäistä voimaa sanotaan ryhmädynamiikaksi, tai ryhmäilmiöksi. Ryhmädynamiikalla ja ryhmäilmiöllä tarkoitetaan sitä, että ryhmä toimii sillä tavoin, ettei sitä suoraan voi päätellä yksittäisen jäsenen käytöksestä. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta. Silloin, kun henkilö kertoo koko ryhmälle asioita, se ei ole tiukasti määriteltynä vuorovaikutustilanne, vaan henkilö vaikuttaa ryhmään, viestittää sille jotakin. Mitä kauemmin tilanne jatkuu ”yksinpuheluna”, eli ryhmälle viestitään siten, kuin se olisi yhtenäinen yksikkö, ”ryhmäyksilö”, sitä enemmän yksilöt luopuvat henkilökohtaisesta vastuusta tilanteen edistämisessä. Yksilön viesteihin reagoidaan ja jotkut kommentoivat sitä. Tarvemmin asiaa tarkastellessa huomataan, että tilanne muodostuu kahden välisestä vuorovaikutusepisodista. Toiset seuraavat vuorovaikutusta ja liittyvät siihen, mutta vuorovaikutus tarkentuu kahden väliseksi. Ryhmän vuorovaikutus etenee kahdenvälisen vuorovaikutusten sarjoina, jotka alkavat ja päättyvät hyvin nopeasti. Turvallisuus ryhmässä kasvaa sen mukana, kun kahdenvälisen episodien määrä lisääntyy ryhmässä olevien ihmisten välillä. (Kopakkala 2008, 37 - 38.) Opettajan on tärkeä tunnistaa erilaisia ryhmäilmiöitä, että hän pystyy vaikuttamaan ryhmässä koettuun turvallisuuteen.

Ryhmän vuorovaikutus sisältää jännitteitä ja ristiriitatilanteita, joita pitää ratkoa. Henkilövaihdosten vuoksi ryhmä palaa hetkeksi toiseen vaiheeseen, jossa arvioidaan keskinäiset merkitykset. Ryhmissä on usein piirteitä useammista vaiheista ja kun ryhmän kehitys etenee, ryhmän jäsenet ovat kohtuullisen tyytyväisiä siihen. Luovaa neljättä vaihetta ryhmät saavuttavat harvoin. Usein ulkoiset tekijät katkaisevat ryhmän kehityksen. (Kopakkala 2008, 190.) Ryhmässä syntyvä jännite ja ristiriitatilanteet eivät ole kiusaamista, kun niitä pyritään ratkaisemaan ja ne vievät ryhmän kehitystä eteenpäin.

Vuorovaikutuksen ongelmien lähestymistapa on systeeminen. Systeemisen lähestymistavan mukaan jokainen vaikuttaa omalta osaltaan syntyneisiin tapahtumiin ja tilanteisiin. Itseä ei voi sulkea tapahtumien ulkopuolelta, vaan jokainen on osa systeemiä. Kahden ihmisen välillä vuorovaikutuksen ongelma ei ole jommankumman osapuolen ongelma, vaan se on näiden kahden ihmisen välisen suhteen ilmentymä. (Isokorpi 2006, 12.) Vuorovaikutuksen ymmärtämisessä olisi päästävä pois lineaarisesta kausaalijattelusta, jossa käyttäytyminen nähdään aiheutetuksi ja jokin toinen aiheuttajaksi. Pyrkimyksenä pitäisi olla kehämäinen ajattelu. Tällöin tietty käyttäytyminen voi tapahtumasarjassa olla yhtä lailla syyn kuin seurauksenkin asemassa.

Vuorovaikutus kahden tai useamman henkilön välillä voi muodostua jatkuvasta tapahtumien seuraamosta, josta on löydettävissä toistuvia kaavoja. Teot eivät ole irrallisia. Ne syntyvät aina jonkin muun toiminnan seurauksena ja johtavat joihinkin seurauksiin. Mitä muiden on mahdollista seuraavaksi tehdä, riippuu ihmisten teoista. Tästä syystä kannattaa tutkia toiminnan seurauksia ja vaikutuksia. Kun kehitetään vuorovaikutuksen laatua, olisi tarkasteltava, missä konkreettisissa tilanteissa ja suhteissa hankaluus ilmenee ja mitä ihminen tekee tuottaen tai ylläpitäen sitä. (Isokorpi 2006, 14.)

Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat haasteellisia, koska se perustuu merkitykseen eli ihmisen todellisuuden tulkintoihin siitä, miten asiat hänen mielestään ovat. Vuorovaikutus synnyttää merkityksiä ja ohjaa ihmisen toimintaa. Merkityksiin sisältyy tunteita, joiden havaitseminen on keskeistä ja koska merkitykset ovat kokemuksellisia, niiden muuttaminen edellyttää tunteiden muuttamista. Esimerkiksi kateuden, vihan ja ilon tunteissa on merkitystä itsessään. Merkityksiä ei voi käsitteellistää. Ihmisen on aistittava ne itse kuten kiintymys, hyvyys, pyhyys. Merkitykset eivät ole pysyviä, eivätkä ne tule koskaan valmiiksi. Ihminen luo, muuttaa ja purkaa merkityksiä jatkuvasti. Merkitys ja toiminta ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa ja muutos kummassa tahansa saa muutoksen aikaan myös toisessa. Merkitysten muuttaminen on kuitenkin vaikeaa, koska ihminen ei reagoi useinkaan suoraan toisen ihmisen viesteihin. Ihminen hakee omasta kokemusvarastostaan viesteille tulkinnan ja reagoi tuon tulkinnan mukaan. Tulkitut merkitykset aiheuttavat jännitystä ja ristikkäisiä pyrkimyksiä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Merkitysten syntymistä ei kuitenkaan voi hallita. (Isokorpi 2006, 15 - 16.) Tietoiseksi tuleminen merkitysten vaikutuksesta vuorovaikutuksessa on tärkeää, vaikka emme pysty hallitsemaan niitä.

Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös meidän tunteemme, eli olemme esimerkiksi hyvällä tuulella, tai pahalla tuulella. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan sitä, että pystymme vaikuttamaan omiin tunteisiimme niin, että me ja lähellä ovat ihmiset voivat hyvin. Tunteita säätelämällä pystymme vahvistamaan myönteisiä tunteita ja lieventämään kielteisiä tunteita. Kun tunteemme muuttuu, niin meidän oma olomme helpottuu ja se vaikuttaa käyttäytymiseemme. (Kokkonen 2010, 9.) Tunnetilamme saattaa muuttua nopeasti esimerkiksi opetustyössä, jossa ollaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, joiden tunnetila on erilainen ja ehkä muuttuvakin. Tunteiden säätelytaito on tärkeää, koska se vaikuttaa miten lähellä olevat ihmisen

voivat ryhmässä luokassa. Kaikki sujuvat ja tasapainoiset ihmissuhteet edellyttävät, että säännöstelemme jonkin verran sanomisiamme ja tunneilmaisujamme ja toisinaan pidämme mielipiteemme ja tunteemme kokonaan omana tietonamme (Kokkonen 2010, 115). Tunnetyö on tärkeää ja tunnin ilmapiiristä huolehtiminen. Opettajan kyky neuvotella ryhmän kanssa auttaa ilmapiiriin hyvänä pysymisessä. Neuvotteluiden rooli on ratkaisevaa. Neuvottelulla luodaan tunnesuhde opettajan ja oppilaan välille ja se on heidän yhteistyönsä perusta. Avoin asiantuntijuus rakentuu kommunikaatiolle ja neuvotteluille. Tämän kautta syntyy uutta tietoa ja se on yhdessä tuotettua. (Jokinen 2001, 15.) Vuorovaikutustaitoja voidaan parantaa tunteiden säätelyllä ja neuvottelutaidoilla.

Yleisesti opiskelijat kokevat hyvinvointinsa eri elämän osa-alueilla kohtuullisen hyväksi. Hietasen (2009) mukaan Hämeen ammattikorkeakoulussa opiskelijoille tehdyssä Hyvinvointikyselyssä yli 80 % opiskelijoista arvioi terveytensä, jaksamisensa, mielialansa, ihmissuhteensa ja itsearvostuksensa keskimertaiseksi, hyväksi tai erinomaiseksi. Onnistumisia koki yli 60 % opiskelijoista melkein päivittäin. Iloa ja onnellisuutta kokivat useamman kerran viikossa yli 75 % opiskelijoista. Vaikeuksia koettiin nimenomaan jaksamisen, mielialan ja ihmissuhteiden alueilla. (Hietanen 2009). Kiusaamisen kokeminen voi olla yksi syy tai seuraus näihin. Kiusaaminen on monikasvoinen ilmiö, mikä liittyy ainakin välillisesti turvallisuuden kokemiseen. Kiusaamisessa oma subjektiivinen kokemus on määräävä tekijä. Se, minkä toinen kokee kiusaamiseksi, on toisen mielestä ehkä harmitonta pilailua. Filosofin Pekka Himanen on sitä mieltä, että pitäisi käyttää koulukiusaamisesta sen oikeaa nimeä *kouluväkivalta* (vrt. yhteisöväkivalta) samalla kun hän peräänkuuluttaa rikastavan ja arvonantolähtöisen oppimiskulttuurin vahvistamista myös korkeakouluihimme (Himanen 2010, 9-17, 127–133). Kiusaaminen on todellisuutta myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa ja viimeaikaiset opiskeluhuvinvointikyselyt todentavat tämän.

5 Pohdinta

Kiusaamiseen liittyy syyllisyys ja häpeä. Yhteisössä, jossa kiusataan, koetaan kollektiivista syyllisyyttä siitä, että kukaan ei puutu kiusaamiseen. Kiusaaja voi kokea syyllisyyttä omasta toiminnastaan ja kiusattu tuntee häpeää niistä seikoista, joista häntä kiusataan. Tämän vuoksi ulkopuolisen puuttuminen tilanteeseen koetaan helpottavana. Opettaja voi puuttua kiusaamiseen, kun hänellä on tietoa kiusaamisesta ilmiönä ja pedagogista johtajuutta. Pedagogisena johtajana opettaja voi vaikuttaa yhteisön sosiaalisiin ilmiöihin. Opettaja työskentelee monien sosiaalisten paineiden alaisena ja niiden tunnistaminen on avain siihen, että opettaja voi vaikuttaa näihin ilmiöihin. Opettaja tarvitsee myös työkaluja puuttuakseen kiusaamiseen. Tällaisia taitoja ovat ryhmädynaamiset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja tiimityötaidot. Oppilaskulttuurin tuntemus voi myös auttaa opettajaa, kun hän pyrkii ymmärtämään oppilaiden maailmaa. (Hamarus 2006, 195 – 197, 213.)

Kuuluminen joukkoon on hyvää elämää. Ammattikorkeakoulu voi olla yhteisö, joka kannustaa opiskelijoita kokemaan osallisuutta ja kannustaa aktiiviseen osallistumiseen. Yhteinen päätöksenteko ja toiminnan suunnittelu on osallisuutta, joka kiinnittää yksilön yhteisöön. Opiskelijoita tulisikin rohkaista ottamaan kantaa ja ilmaisemaan mielipiteitään.

Kiusaamista ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa ei varsinaisesti ole vielä paljon tutkittu, mutta ilmeistä se on, kuten kaikkialla yhteiskunnassa. Pieni kysely Hamkin opiskelijoiden keskuudessa osoitti, että 1/3 heistä oli joutunut jollakin tavalla tekemisiin ilmiön kanssa. Yksikin kiusaamistapaus on liikaa ja siksi asiaan pitää reagoida. Osallisuuden kokeminen lisää yksilön turvallisuuden tunnetta ja lisää opiskeluun kiinnittymistä. Toisaalta jo opiskelun aikana kehittyvä riittävän vahva ammatillinen identiteetti omalta osaltaan mahdollistaa sen, että kiusaamistilanteisiin ei tarvitse mennä, vaan osallisuuden kokemisesta tulee yhteinen arvo, jota kannattaa vaalia, jotta kaikki voivat hyvin yhteisössä. Resursseja osallisuuden ja turvallisuuden lisäämiseksi sekä ammatilliseen identiteettityöhön tarvitaan. Jokaisen ammattikorkeakoulun pitää priorisoida omat resurssinsa niin, että nämä asiat huomioidaan tavallisessa opiskelun arjessa ja opetustyössä. Kiusaaminen on aina oire jostakin ja nyt tarvitaan oireenmukaista asioiden hoitoa, jotta opiskeluyhteisöt, opiskelijoiden sekä työntekijöiden hyvinvointi taataan ja kaikenlainen kiusaaminen voidaan ennalataehkäistä.

Lähteet

- Hamarus, Päivi 2006. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13307> LUETTU: 28.4.2011
- Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Päivi 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 3. 38 vuosikerta.
- Hamarus, Päivi 2008: Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Heikkinen, Hannu, L.T 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hietanen, Katja 2009. Opiskelijoiden hyvinvointikartoitus 2009. Koulutuksen kehittämispalvelut. HAMK Opiskeluhyvinvointi.
- Himananen, Pekka 2010. Kukoistuksen käsikirjoitus. Helsinki: WSOY.
- Ihanus, Juhani 2005. Järjen äänestä minäkertomuksiin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isokorpi, Tia 2006: Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Jokinen, Kimmo 2001. Koulu neuvoteltavana. Nuorisotutkimus 4 / 19. vuosikerta. Yliopistopaino Oy. Helsinki: Yliopistopaino
- Keskinen, Soili 2005. Johdanto. Teoksessa Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Artikkelisarja. OKKA- vuosikirja 2005.
- Kokkonen, Marja 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kopakkala, Aku 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korkiakoski, Riikka & Ellonen, Noora 2010. Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluikäisillä. Nuorisotutkimus, 3.
- Niemi, Hannele ja Sarras, Riitta (toim.) 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.

- Nivala, Elina 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Snellman-instituutin A- Sarjaa 24/2008.
- Nokelainen, Petri 2010. Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavana tekijänä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2010,4.
- Pyykkönen, Raija 2008. Aikuisopiskelijan ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Okka.
- Ropo, Eero 2011 Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi. Oppilaitosten turvallisuuskulttuuritutkimus ja kehittämissymposium 8-9.2.2011. Luento.
- Saarikoski, Helena 2006.. Kateus, juoru, kiusaaminen – esseitä henkisestä yhteisöväkivallasta. Helsinki: Nemo.
- Salmivalli, Christina 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Seretin, Leena 2010. Kiusaaminen kuriin. Artikkel. Palkkatyöläinen. No.8 /2010.
- Stubb, Jenni; Pyhältö, Kirsi; Soini, Tiina; Nummenmaa; Anna Raija & Lonka Kirsi 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä. Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. Aikuisikasvatus 2010, 2.
- Twemlow, Stuart.W. 2003. Modifying Social Aggression in Schools. Journal of Applied Psychoanalytic Studies, Vol5, No.2.

YHTEISÖLLISYYTTÄ YLI RAJOJEN – OPETTAJA- JA OPISKELIJATUUTOREIDEN RYHMÄPROJEKTI LAUREASSA

1 Johdanto

Yhteiskunnassamme käydään keskustelua yhä enemmän ihmisten hyvinvointiin liittyvistä asioista. Jatkuvasti kysytään, minne vanha kunnan yhteisöllisyys sekä toisista välittäminen on kadonnut. Lehdistä lukemalla mieleen tulee enemmän ihmisten pahoinvointi kuin hyvinvointi. Viime vuosikymmenten aikana lisääntynyt levottomuus ja muutaman viime vuoden aikana tapahtuneet dramaattiset väkivallanteot ovat kohdanneet suomalaisenkin koululaitoksen. Ennaltaehkäisevä toiminta, ryhmässä toimimisen kokemukset sekä yhteisöllisyys voisivat poistaa ainakin pienen osan näistä ikävistä uutisista yhteiskunnassamme

Isokorven (2003) mukaan ammattikorkeakoulu on yhteisö, jossa elämyksellisyys, kokemuksellisuus ja vuorovaikutuksellisuus korostuvat. Opiskelijoille yhteisöön kuulumisen tunne on merkityksellinen ja se on itsetunnon ja itsensä hyväksymisen rakennuspuu. Ohjauksessa tulee korostaa vaikuttamismahdollisuuksia, yhteenkuuluvuutta ja yksilöiden arvostusta yhteisössä. Yhteisöllisyyden kehittyminen vaatii ihmisten henkilökohtaisten ominaisuuksien, tarpeiden ja toiveiden huomioonottamista. Isokorpi ja Ora-Hyytiäinen (2006) näkevät, että opiskelijat ovat osa ammattikorkeakoulun asiantuntijuusyhteisöä. He korostavat hyvinvoinnin merkitystä myös ammattikorkeakouluissa ja sen huomioimista arjessa.

Ammattikorkeakoulut ovat lähteneet erityisesti kehittämään tuutorointia. Tuutoreina toimivat sekä opettajat että opinnoissa pidemmälle ehtineet opiskelijat. Opettajatuutoreiden tehtävä on ensisijaisesti ollut perehdyttää opiskelijat opintoihin ja opiskelijatuutorit perehdyttävät oppimisympäristöön ja opiskelijan rooliin ammattikorkeakoulussa. Opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön kehittäminen tässä ensisijaisen tärkeää tuutoroinnin toteuttamisessa.

Tässä artikkelissa kuvaamme sosionomiopiskelijoiden Anne Toikko ja Riikka Pasanen (2011) tekemää opinnäytetyötä, jossa on opettaja- ja opiskelijatuutorien yhteistyön aloitusvaiheessa on kokeiltu toiminnallisia menetelmiä. Opinnäytetyön tavoitteena on luoda uutta ryhmäyttämisen toimintamallia, joka mahdollistaa opettajatuutorien ja opiskelijatuutorien yhdessä toimimisen entistä paremmin. Toiminnan tarkoituksena on madallata opettajien ja opiskelijoiden kynnystä toimia yhdessä.

Aloittavan ryhmän ryhmäyttämällä on suuri vaikutus opiskelun aloittamisen tueksi. Hyvä ryhmä luo aloittavalle opiskelijalle vahvan tukiverkoston, joka olemassaolollaan ennaltaehkäisee syrjäytymistä.

2 Tutorointi

Lähtökohtia Laurea-amk:n ohjauksen toteuttamiselle (2007) – oppaan mukaan korkeakouluyhteisössä aloittava opiskelija perehdytetään ammattikorkeakoulun oppimisympäristöön, oman toimipisteen toimintatapoihin, käytänteisiin, koulutusohjelman rakenteeseen, sisältöön sekä Laurean oppimisenäkemykseen. Tällä tavoin pyritään tekemään opiskelijalle tutuksi ammattikorkeakoulun neuvonta- ja ohjauspalvelujärjestelmä. Avaintoimijoina tässä perehdyttämisessä ovat opettajatuutorit/-ohjaajat, opiskelijatuutorit ja korkeakoulupalvelut, tukena kirjasto- ja atk-palvelut sekä mahdollisten ohjauksen asiantuntijoiden palvelut.

Laurean ohjausjärjestelmässä tuutorointi on keskeinen toimintatapa. Opettajan toteuttamassa tuutoroinnissa on kyse opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta.

Opettajatuutori tukee opiskelijan oppimisprosessia ja sitä kautta tapahtuvaa osaamisen kehittymistä. Tuutorointi kestää koko opiskelujen ajan, vaikka ohjaaja voi vaihtua opintojen edetessä. Ohjaamiseen kuuluu henkilökohtaiset keskustelut, ryhmän ohjaaminen sekä sähköinen viestintä opiskelijoiden kanssa. Oleellista on, että opiskelija tietää kuka hänen oma opettajatuutorinsa on. Tuutorointi tehtävissä toimivat opettajat ovat saaneet tuutorikoulutuksen ja heidän työaikaansa on resursoitu aikaa ohjaukseen. Vaikka aikaa onkin resursoitu, tästä huolimatta ohjaamiseen resurssit ovat rajalliset. Tällöin korostuu opettajan kyky valita kulloinkin toimivimmat ohjausmenetelmät. Toimivuuden takaamiseksi on ensiarvoisen tärkeää tuutoroinnin parissa työskentelevät henkilöt kokoontuvat säännöllisesti keskustelemaan

teemasta ja näin varmistamaan palveluiden toimivuuden.

Lähtökohtia Laurea-amk:n ohjauksen toteuttamiselle (2007) – oppaassa todetaan, että opiskelijatuutori on vertaisohjaaja, joka osallistuu aktiivisesti vapaaehtoisena opiskelijakollegoidensa tuutorointiin niin opintojen alkuvaiheessa kuin niiden aikana. Opiskelijatuutori toimii yhteistyössä opettajatuutoreiden kanssa toteuttamalla tuutoritoimintaa. Opiskelijatuutoreilla on suuri vastuu uusien opiskelijoiden aloittaessa opinnot. He toimivat roolimallina uusille opiskelijoille, joten tuutorin on oltava alusta asti varovainen siinä, miten tuo asiat esiin. Heidän tehtävänä on tukea opiskelijoiden sitoutumista ammattikorkeakouluopiskelijaksi. He perehdyttävät erityisesti opiskelukäytänteisiin sekä opintoihin liittyviin toimintatapoihin ja tietoihin.

Laureassa opiskelijatuutoreilla on käytössään LAUREAMKOn toimittama TUTTI tuutorin turva ja tuki – opas (2010). Oppaassa löytyy tuutorin vuosikalenteri, jossa on tiedot eri tapahtumista aikatauluineen. Lisäksi oppaassa on erilaisia tutustumisleikkejä, joita voi käyttää opiskelijoiden ryhmäyttämiseen. Yksi tärkeä tehtävä on tukea opiskelijoiden ryhmäytymistä sekä tutustuttaa heidät muihin opiskelijoihin sekä olla luomassa mielekästä ilmapiiriä.

3 Opiskelijoiden tuen ja ohjauksen tarve tutkimusten valossa

Laurea-ammattikorkeakoulussa on tehty syksyllä 2005 aloittaneista opiskelijoista tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää opiskelijan ohjausta ammattikorkeakoulun sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla ja sen pohjalta kehittää sitä. Eila Toiviainen ja Arja Piirainen.(2008) ovat tutkimustulosten pohjalta on tuotu esiin ammattikorkeakouluun hakeutuvien opiskelijoiden profiilia. Nykyään koulutukseen hakeutuvalla pitää olla vahva tausta, jotta selviää kovassa koulutuspaikkakilpailussa ja pysymään kiinni opiskelussa. Artikkelissa mainitaan myös yleisemmät syyt opiskeluiden keskeyttämiselle, joita ovat esimerkiksi väärä alavalinta, töihin meno tai yliopistoon opiskelemaan pääsy. Paikkakunnan vaihto voi johtaa keskeyttämiseen sosiaali- ja terveysalalla opiskelevien keskuudessa. Toiviainen ja Piirainen toteavat, että opiskelijat ammattikorkeakoulussa ovat tyytyväisempiopintojen käytännönläheisyyteen kun taas tyytymättömyyttä aiheuttavat opetus, opettajien heikot opetustaidot ja pedagoginen osaaminen. Pohdinnassa kirjoittajat korostavat ohjaajien

sekä opettajien toiminnan merkitystä opiskelijalle. Opiskelija kaipaa osallistumista, muiden kanssa työskentelyä, kunnollista opetusta ja vastuun jakamista. Ohjauksessa on siis kiinnitettävä entistä enemmän huomiota opiskelijan odotusten ja tavoitteiden sekä osaamisen selvittämiseen.

Tikkurilan Laureassa on teetetty hyvinvointikysely (2009) opiskelijoille syksyllä 2009. Kyselyn tulosten pohjalta opiskelijat osasivat hyvin nimetä asiat, joihin tarvitsevat apua. Toiveet saada apua terveyteen, opiskeluun ja elämänhallintaan liittyvissä asioissa vastasivat hyvin tutkimuksessa esiin tulleita ongelmia. Niissä korostuvat opiskeluongelmien lisäksi stressinhallinnan taidot, jännittäminen, itsetunto- ja ihmissuhdeongelmat, mutta myös ravitsemus, liikunta, painonhallinta ja ergonomia-asiat. Opiskelijat toivoivat saavansa lisää tietoa itselleen sekä tunnettavuutta hyvinvointia lisäävistä palveluista. He ehdottivat, että heidän hyvinvointiaan tuettaisiin opetusta ja ohjausta kehittämiseen.

Myös yliopisto-opiskelijoiden näkemykset ohjauksen ja tuen tarpeesta ovat samansuuntaisia kuin ammattikorkeakouluopiskelijoiden. Mari Mäenpää (2008) on pro gradussa selvittänyt yliopisto-opiskelijoiden saaman sosiaalisen tuen yhteyttä opiskelijoiden positiiviseen mielenterveyteen: mitkä ovat tuen lähteet ja kokevatko opiskelijat saavansa tarpeeksi sosiaalista tukea. Tutkimuksen tulosten perusteella opiskelijat saavat eniten sosiaalista tukea ystäviltä, seurustelukumppanilta sekä omalta perheeltä. Yliopiston henkilökunnalta tukea ei juurikaan saatu. Tutkimuksessa yli puolet opiskelijoista koki saavansa erittäin vähän tai melko vähän tiedollista tukea yliopiston henkilökunnalta. Mäenpää toteaa, että opinto-ohjaus, tuutorointi sekä muu tiedollinen tuki on riittämätöntä yliopistossa. Hän painottaa, että opinto-ohjausta olisi tärkeää kehittää, ei ainoastaan määrällisesti vaan myös laadullisesti siten, että se vahvistaisi opiskelijan itseluottamusta oppijana ja hänen arviota omista kyvyistään suoriutua opinnoista eli niin sanottua ”akateemista itsetuntoa”.

Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa korostuu ohjauksen merkitys opiskelijoiden näkökulmasta. Ohjausta sekä tuutorointia toivotaan määrällisesti lisää. Ohjausta ja tuutorointia olisi hyvä kehittää kattamaan opiskelijan elämäntilannetta kokonaisvaltaisemmin, jolloin se tukisi opiskelijoiden hyvinvointia.

4 Ryhmästä hyvinvointia

Ryhmäyttäminen on prosessi, jossa ryhmän jäsenten luottamusta, turvallisuutta ja vuorovaikutusta tuetaan ja kehitetään. Ryhmäyttämisessä käynnistetään prosessi, jossa on tavoitteena luottamuksellisen ilmapiirin ja turvallisuuden tunteen synnyttäminen. Ne mahdollistavat ryhmässä avoimen ilmapiirin, jossa turvallisesti tutustua toisiinsa ja ilmaista omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Turvallisessa ryhmässä kokee tuleensa hyväksytyksi ja se myös mahdollistaa sitoutumisen ryhmän toimintaan. Ryhmässä on voimaa, ja moni kokee ryhmän yhdeksi hyvin tärkeäksi tukipilarikseen juuri esimerkiksi opiskelujen aikana.

Niemistön (2002) mukaan ryhmän ohjausta suunniteltaessa on tärkeää miettiä millaisten ryhmän jäsenten kanssa tullaan työskentelemään ja mitä ohjaaja toivoo saavansa aikaan ryhmän kanssa. Tämän perusteella valitaan työskentelymenetelmät ja lähestymistavat, joita käytetään tulevassa ryhmänohjauksessa. Uuden ryhmän aloittaessa on tärkeää, että on selkeä aloitus sekä ryhmän jäsenten keskinäinen tutustuminen auttaa vähentämään alkuahdistusta.

Levi (2007) määrittelee joukko ihmisiä ryhmäksi silloin, kun joukon jäsenet ovat tietoisia sekä omasta jäsenyydestään että siitä, keitä muita ryhmään kuuluu. Ryhmä koostuu vähintään kolmesta henkilöstä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän jäsenet huomioivat toisensa ja tunnistavat kuuluvuutensa ryhmään. Ihmiset ryhmässä vaikuttavat toisiinsa, ja halu jäädä ja kuulua ryhmään lisää keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollisuutta. Loppujen lopuksi ryhmä tyydyttää jäsenien psykologiset tarpeet niin, että yksilö on motivoitunut jatkamaan osallistumista ryhmään ja sen toimintaan.

Jauhiainen ja Eskola (1993) toteavat, että ryhmä on myös joukkoa pysyvampi, sillä jäsenet tietävät erossa ollessaankin kuuluvansa ryhmään. Ryhmän toiminnan käynnistämisessä ja ylläpitämisessä on keskeistä ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus sekä yhteinen tavoite. Heidän vuorovaikutuksensa synnyttää heidän välilleen suhteita, ja heidän toimimisellaan on yleensä yhteinen vaikutus. Ryhmätilanteet ovat erinomaisia reflektiivisyyden kehittäjiä, koska ne antavat jatkuvan virikkeellisen muutoksen, ja näin ollen vaativat osallistujalta kyvyn tehdä valintoja ja sopeutua uuteen. Ryhmä kautta saadut kokemukset parhaimmillaan auttavat yksilöä löytämään

itsensä ja persoonansa paremmin. Reflektiivisyys ja sen kautta oivallettu itsetuntemus kehittyvät toiminnan kautta. Ryhmässä toiminta yhdistää ihmisen ympäröivään esineelliseen maailmaan, ja antaa sitä kautta erilaisia aistimuksia, oivalluksia ja kokemuksia, joiden kautta ihmisen on helpompi käsitellä sisäisiä ajattelu- ja havaitsemisprosessejaan.

Itsetuntemus ei voi lisääntyä ilman sosiaalisia yhteyksiä. Yhteiseen ryhmän toimintaan osallistuminen antaa ihmiselle mahdollisuuden pohtia oman toimintansa eri puolia ja vaihtoehtoa ja laajentaa näin hänen itsetuntemustaan. Yksilö voi nähdä ja kokea ryhmän kuin peiliksi itsestään, jonka kautta yksilö voi tarkastella itseään ja selkeyttää toimintatapojaan itselleen tietoisemmaksi.

5 Ryhmän ohjaaminen

Ohjausprosessiin liittyy olennaisena osana erilaisia ilmiöitä, joita ohjaajan on hyvä havaita. On tunnettava ohjaamiseen liittyviä teorioita ja niiden merkitystä ohjaamiselle. Ryhmän ohjaajan itsetuntemus ja oman toiminnan merkityksen tiedostaminen on tärkeää.

Ojanen (2008) on kiteyttänyt hienosti ohjaamisen tärkeyttä seuraavasti: *”tärkeintä ohjauksessa on, että ohjaaja tutkii omaa tapaansa tehdä työtä ja sen perusteita.”* Ohjaajien on kyettävä reflektoimaan omaa ohjaamista sekä omia oppimiskokemuksia, joita syntyy läpi koko tämän opinnäytetyöprosessin.. Oppiminen on aina suhteessa siihen, mitä meille on aiemmin tapahtunut. Ohjaajan on hyväksyttävä itsessään avuttomuutta ja epävarmuutta ja sitä, ettei heti tiedä. Itsestään on löydettävä uskallusta kohdata tuntematon, ilman pelkoa ja ahdistusta. Avuttomuuden sietäminen ja uskallus tuntemattomaan auttaa ohjaajaa johdattamaan ohjattava uusien mahdollisuuksien tielle.

Kopakkala (2005) toteaa, että ohjaajan oma virittäytyminen ja asenne vaikuttavat ratkaisevasti ohjaustilanteessa. Hyvä valmistautuminen ja harjoittelu luovat tunteen, että ihmiset seuraavat ohjattavaa. Se mitä oikeasti ajattelemmme asioista ja ihmisistä, välittyy aina eteenpäin ohjattaville. Olisi hyvä muistaa, että tämä on tärkein toimintaväline – jos emme usko asiaamme, emme voi saada muitakaan uskomaan. Varsinkin toiminnallisten tekniikoiden käyttö ohjaustilanteessa saattaa muodostua ohjaajalle ongelmalliseksi, jos hän ei uskalla/halua/pysty toteuttaa suunnittelemaansa toimintaa. Syyt voi löytyä ohjaajan kokemattomuudesta, jännityksestä tai siitä, että ryhmä

on tuntematon. Ohjaaja voi jättää joitakin osioita pois esimerkiksi oman arvon perusteella: ”ei tämä homma tälle ryhmälle sovi kuitenkaan” tai ”ryhmäläiset olikin pelkkiä miehiä”.

Williams (2002) mukaan ryhmissä herää usein kysymyksiä, joihin vastaaminen vaatii ohjaajalta suunnattomasti ammattitaitoa, paljon hyvää tahtoa, luovuutta ja ennen kaikkea kokemuksen tuomaa spontaanisuutta. Ohjaajan spontaanisuus on yksi kantava voima, joka on avaimena ongelmatilanteiden ja konfliktien ratkaisuun, mikä taas on toimivan ja toiminnallisen ryhmän ydin. Ongelmien kanssa kamppaileva ryhmä ei ehkä suostu lähtemään mukaan heille tehtyyn toimintaan ja työskentelyyn, ja ryhmäläiset saattavat tehdä kaikkensa ohjaajan taakoittamiseksi. Jos tällaisessa tilanteessa ohjaaja joka tapauksessa yrittää väkisin saada ryhmää toimimaan harjoituksissa, voi lopputuloksena olla epäonnistuminen.

6 Toiminnallisten menetelmien käyttö ryhmäyttämisessä

Esittelemme seuraavassa Laurea – ammattikorkeakoulussa toteutetun opettaja – ja opiskelijatuutoreille ryhmäyttämisen iltapäivän. Ryhmäyttäminen toiminnallisista menetelmistä on osa Anne Toikon ja Riikka Pasasen (2011) opinnäytetyötä. Opinnäytetyön tekijät ovat opiskelleet luovia toimintoja kaksi ja puoli vuotta sosionomiopinnoissa. He ovat suuntautuneet erityisesti draamaan, liikuntaan ja tanssiin sekä musiikkiin.

Toiminnallisiin menetelmiin kuuluvat luovat menetelmät kuten kuvataide, musiikki, liike, liikunta, tanssi, draama, kuvan käyttö, elokuva, luova kirjoittaminen, kirjallisuus ja tarinallisuus. Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan auttaa ja tukea toisia ihmisiä erilaisissa ryhmissä ja eri oppimisprosesseissa. Nimensä mukaisesti toiminnalliset menetelmät ovat enemmän toimintaa ja vähemmän sanoja. Sanoja tarvitaan vasta työskentelyn purkamiseen ja kokemuksen jakamiseen muiden kanssa.

Williams (2002) toteaa, että toiminnalliset menetelmät antavat valmiuksia ja mahdollistavat vaihtoehtoisia toimintatapoja ohjaustyöhön. Toiminnallisissa menetelmissä lämmittely ja virittely on olennainen osa toimintaa. Ohjaajalle lämmittely on enemmän kuin ryhmän herättelyä, hän haluaa saada ryhmän jäsenet kiinnostumaan aiheesta. Onnistunut alkuvirittely on kantava voima koko toiminnan läpi niin ryhmälle kuin ohjaajalle.

Ammattikorkeakoulussa opettajien ja – opiskelijoiden välinen ”kuilu” on

liian suuri, ja sitä tulisi madaltaa. Opettajilla on oma yhteisö ja opiskelijoilla omansa.

Yhteisöllisyys saisi näkyä enemmän ammattikorkeakouluissa, ja uskomme, että opettajien ja oppilaiden välistä yhteistyötä parantamalla tähän voisi tulla muutos. Yhteistyö opettajien sekä oppilaiden kesken ei ole kenellekään haitaksi, vaan keskinäinen dialogisuus voisi tukea molemminpuolista työtä ammattikorkeakouluissa. Opettaja- ja opiskelijatuutoreiden ryhmäyttämisen tavoitteena oli edistää opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta.

Toisaalta tavoitteena oli kehittää uudenlaista ryhmäyttämistä toimintamallia.. Hyvä ryhmä luo aloittavalle opiskelijalle vahvan tukiverkoston, joka olemassaolollaan ennaltaehkäisee syrjäytymistä

7 Opettaja- ja opiskelijatuutoreiden ryhmäyttäminen

Opettaja – ja opiskelijatuutoreiden yhteinen ryhmäyttäminen toteutettiin Laurean Otaniemen toimipisteessä, johon osallistui kaksi opettajaa ja kaksi opiskelijaa. He toimivat tuutoripareina tammikuussa opintonsa aloittaville opiskelijaryhmille. Toiminta sovittiin tapahtuvaksi 2.12.2010 klo 14:00-16:00. Menetelmän toimivuuden takaamiseksi tekijät olisivat halunneet lisää toimintakertoja, mutta aikataulullisesti tämä osoittautui mahdottomaksi toteuttaa. Toimintaa oli havainnoimassa ja arvioimassa opiskelijajärjestö Laureamkon tuutorisihteeri.

7. 1 Toimintarunko ja aikataulu toiminnan kulusta:

<p>1. Tervehdys/esittely (10-15 minuuttia)</p>	<p>Keitä olemme, mistä tulemme, mistä idea sai alkunsa? Kättely, jokaisen huomioon ottaminen henkilökohtaisesti</p>
<p>2. ”Fiilisrinki” aloitus (15 minuuttia)</p>	<p>Tunnekortit ja pienet esineet (lelut)</p>
<p>3. Aloittelu, virittely – Mieliä väittämä rinki (10 minuuttia)</p>	<p>Väittämät: Rillipäitä kiusataan Isonnäisiä syrjitään Kauniit menestyvät Opiskelijan työnteko koulun ohella on stressaavaa Ryhmissä oleminen on hyvä kokemus</p>
<p>4. Parityöskentely</p>	<p>RYHMÄ Sen edut Sen haitat</p> <p>HYVINVOINTI Mitkä vaikuttaa / luo sitä Sen havainnointi Sen ehkäisy</p> <p>SYRJÄYTYMINEN Mitkä vaikuttaa/luo sitä Sen havainnoiminen Sen ehkäisy</p> <p>ENNAKKOLUULOT Sen havainnointi Sen edut Sen haitat</p>
<p>5. Lopetus</p>	<p>Kerätään palautetta kortteja hyödyntämällä Yhteinen koonti Mitä jäi käteen? Miten itse pystyt jatkossa vaikuttamaan aiheisiin? Palautekysely e-lomakkeella</p>

Opiskelijat kuvaavat seuraavassa toimintaa:

Aloitimme toiminnan klo 14:15 esittelemällä itsemme sekä pääkohdat hankkeesta vielä kertaalleen. Ensimmäisenä toimintana pyysimme osallistujia valitsemaan pöydältä kortin ja/tai esineen, joka kuvaa tämänhetkisiä ajatuksia ja odotuksia iltapäivälle. Halusimme herättää erilaisten väitteiden ja aiheiden kautta keskustelua ja tuoda erilaisia toimintatapoja ja mielipiteitä julki. Kuvasta voi kertoa omin sanoin lisää, tai voi antaa vain kuvan puhua puolestaan. Kuvien ja esineiden avulla kerätty palaute on antoisa ja on molemmin puolin miellyttävä tapa toimia. Aloituksen jälkeen sovimme yhteiset pelisäännöt toiminnan ajaksi.



Tunnekortit ja esineet

Seuraavana vuorossa oli virittäytyminen teemaan ja päivän polttaviin aiheisiin. Toteutimme tämän erilaisilla mielipiteillä ja väittämillä, joihin osallistujat ottivat kantaa viiտatan. Keskustelimme jokaisesta väittämästä yhdessä. Toiminnassa jokainen sai ilmaista mielipiteensä. Toimme ilmoille erilaisia väittämiä koskien hyvinvointia, syrjintää, syrjäytymistä sekä muita aiheita.

Siirryimme väittämien käsittelyn jälkeen parityöskentelyyn. Varsinaisia osallistujia oli paikalla neljä, joista muodostimme opettaja - opiskelija työparit. He kiersivät läpi neljä eri aihealuetta, jotka olivat syrjäytyminen, hy-

vinvointi, ryhmä ja ennakkoluulot. Työparit käsittelivät aihealueita apukysymysten kautta, kirjoittaen vastauksia fläppipapereille. Syrjäytymistä, hyvinvointia ja ennakkoluuloja pohdittiin seuraavien kysymysten avulla:

mitkä asiat niihin vaikuttavat
miten havainnoida
miten ehkäistä
millaisia etuja tai haittoja niistä löytyy?

Ryhmä

Ryhmäosiossa käsitelimme ryhmän etujen ja haittojen näkökulmista. Osallistujat kokivat ryhmän eduiksi seuraavia asioita: yhdessä tekemisen ilot, monta näkökulmaa asioista, vertaistuki, ryhmän tuoma turva, ”ryhmässä 1+1= enemmän kuin kaksi”, opitaan tiimityötaidot, vuorovaikutustaitoja ja kompromissitaitoja. Haittoiksi nähtiin esimerkiksi ryhmän jäsenten eriarvoinen panostus ja tavoitteet, täysin eriävät mielipiteet ja ryhmätyötilanteessa kokonaisuus voi jäädä hahmottomatta, jolloin opiskelija tuntee vain osan ryhmätyöstä. Opettajatuutorit kokivat tämän välillä ongelmalliseksi. Miten taataan jokaisen opiskelijan kokonaisvaltainen oppiminen? Ryhmätöitä tehdessä opitut osa-alueet voivat jäädä suhteellisen pieniksi, eikä opiskelija näin ollen opi kyseistä asiaa kunnolla. Kenen vastuulla tämä on? Onko opettajan rooli kaikille opettajille sama? Ottaako toiset enempi vastuuta opiskelijan oppimisesta vai onko toisille korkeakoulupedagogiikan malli sitä, että opiskelijat vastaavat täysin omasta oppimisestaan. Nämä ovat kysymyksiä, joita ovat tärkeitä pohtia.

Hyvinvointi

Ryhmä tuotti paljon materiaalia hyvinvointiin liittyviin kysymyksiin. Osallistujien mielestä hyvinvointia luovat: ajanhallinta, rentoutuminen, itsestä huolehtiminen, tehtävien priorisointi, itsensä johtaminen, oikeudenmukainen kohtelu, avoimuus ja syrjäytymisen ennakointi. Opettajatuutorit näkivät myös uuden opetussuunnitelman tuovan väljyyttä tiukkoihin aika-tauluihin ja näin ollen helpottavan kuormittavuutta opiskelijoilla. Tuutoreiden mukaan opiskeluryhmän hyvinvointia voi havainnoida seuraamalla opiskelijan käyttäytymistä, jaksamista, opintopisteiden kertymistä

sekä opiskelumotivaation tasoa. Opettajat kertoivat, että heillä on myös käytössä kuormittavuusmittari sekä opiskelijoilta saatu palaute opintokokonaisuuksista, jotka toimivat työvälineenä opiskelijoiden jaksamisen ja hyvinvoinnin seuraamiseksi.

Syrjäytyminen

Syrjäytymistä käsiteltiin sen ehkäisyn, sen havainnoimisen sekä asioiden, jotka luovat syrjäytymistä, kysymysten kautta. Opettaja- ja opiskelijatuutoreiden mielestä varhainen puuttuminen, ryhmähengen luominen heti alussa sekä yhteiset pelisäännöt ja niistä sopiminen ehkäisevät syrjäytymistä. Havainnointikeinona käytössä on poissaolojen seuranta. Yleinen ryhmän tuntemus auttaa tuutoreita havainnoimaan syrjäytymisuhan alla olevia opiskelijoita, esimerkiksi jos ryhmätyötilanteessa opiskelija ei löydä ryhmää tai käyttäytyy ryhmää kohtaan normaalista poikkeavalla tavalla. Syrjäytymiseen saattaa vaikuttaa poissaolot, oppimisvaikeudet, omat kiinnostuksen kohteet, ”erilainen persoona” ja ryhmäntoiminta.

Ennakkoluulot

Huomasimme ennakkoluulot aiheen haasteelliseksi työpareille, joten käsitelimme sen viimeisenä. Aloitimme tuotosten purun ensin yhdessä miettimällä ennakkoluuloihin liittyviä asioita. Yhteisessä keskustelussa ennakkoluulot aihe lähti avautumaan ja kokosimme yhdessä fläpille vastauksia. Pohdimme sitä, kuinka tuutoreilla saattaa olla ennakkoluuloja aloittavaa ryhmää kohtaan. Eri koulutusalojen väliset erot saattavat näkyä ennakkoluuloina: ”turva-alan opiskelijat ovat tietynlaisia” -ajatuksen heitti ilmoille yksi osallistujista. Pohdimme myös perustuutoroinnin ideaa, onko opettajilla ennakkoluuloja opiskelijatuutoreita kohtaan? Millä tavalla nämä ennakkoluulot vaikuttavat opettajatuutoreiden ja opiskelijatuutoreiden väliseen yhteistyöhön ja heijastuvatko nämä ennakkoluulot aloittavaan ryhmään. Aluksi ennakkoluulot aihe vaikutti hyvinkin negatiiviselta, mutta keskustelun edetessä osallistujat kokivat ennakkoluuloista olevan joissain tilanteissa hyötyä. Esimerkiksi aloittavan opiskelijan ennakkotieto tai oletus tulevasta koulutuksesta sekä siitä, miten opiskeluissa edetään, saattaa pienentää riskiä keskeyttää opinnot.

8 Toiminnan arviointia

Toiminnan aikana tehdyt havainnoinnit sekä ryhmien tuotokset ovat toimineet hyvänä pohjana arvioinnille. Toimintaa arvioitiin lyhyesti myös ryhmän lopetusvaiheessa ja Laureamkon tutorsihteerin antoi palautteen ohjaajille ryhmätilanteen jälkeen. Lisäksi osallistujille lähetettiin e-lomake jälkikäteen.

Toimintakerran tärkeimmiksi osiksi ohjaajien kannalta muodostui alkulämmittely ja virittäytyminen teemaan. Kortit ja esineet toimivat alkulämmittelyssä ja tutustumisvaiheessa hyvin, se helpotti ryhmän toimintaa ja osallistujien yhteistyötä. Onnistunut alkuvirittely oli kantava voima koko toiminnan läpi niin ryhmäläisille kuin ohjaajalle. Palautteiden kommentit innostavista ohjaajista ja miellyttävästä ilmapiiristä tukevat alkulämmittelyn onnistumista. Tämä onnistuminen mahdollisti helpon siirtymisen parityöskentelyyn.

”Ryhmän aloitus oli hyvä, ilmapiiri oli miellyttävä ja lisäksi innostuneet ohjaajat.”. opettajatuutori 1

Toimintakertojen määrä sekä toimintakerran pituus jakoi mielipiteitä. Osalle yksi kerta oli riittävä, mutta osa olisi kaivannut lisää toimintakertoja. Jo toiminnan aikana osallistujat harmittelivat, ettei enempää tuutoreita ollut paikalla ja lisäosallistujien tuli esille palautteista.

Toisaalta eräs vastaaja perustelee lisää toimintakertojen tarpeettomuutta seuraavasti:

”en kokenut sitä meidän kohderyhmälle tarpeellisena, kun esim. paikalla oli vain kaksi tutoropiskelijaa”. Opettajatuutori 1

Yhtenä perusteluna riittävälle ajalle, oli sopiva osallistujien määrä tälle kerralle:

”Näin pienelle kohderyhmälle oli riittävä, ainakin niiden asioiden käsittelyyn”. Opiskelijatuutori 2

Parityöskentely toiminnan puolivälissä sai osallistujilta positiivista palau-

tetta. Työskentelyn lähtökohtana oli tutustuttaa opettajat ja opiskelijat toisiinsa ja sitä kautta helpottaa heidän tulevaa yhteistyötä. Toisaalta palautteesta tuli ilmi, että kaikki osallistujat eivät olleet saaneet riittävästi infoa ryhmän toiminnan tavoitteista. Opettajatuutori oli odottanut tekevänsä suunnittelutyötä opiskelijatuutorin kanssa.

”...en vain tiennyt toiminnallisen tuokion todellista tarkoitusta etukäteen. Luulin, että suunnittelemme tammikuussa aloittavien ryhmien ryhmäytymistä.” Opettajatuutori 2

Palautteissa todettiin, että käsiteltävät olivat hyviä ja osallistujat kertoivat voivansa hyödyntää niitä oman ryhmän ryhmätuutoroinnissa:

”syрjäytyminen aihealueena on hyvä, jonka kehittämiseen on syytä kyllä panostaa.” Opettajatuutori 2

”Käsiteltäviä aihealueita voi hyödyntää oman ryhmän ryhmätuutoroinnin aihealueissa.” Opettajatuutori 1

Ryhmäyttäminen mahdollisti tutustumisen ja kokemuksesta jäi kaikille osallistujille positiivinen olo. Opettajatuutorit totesivat, että opiskelijatuutoreita voi käyttää entistä laajemmin uusien ryhmien vastaanottamiseen sekä ryhmäyttämiseen. Yhteistyö koettiin arvokkaaksi ja toiminnan koettiin helpottavan yhteistyötä:

”...antoi kehyksen yhteistyön kehittämiseen tuutoropettajien kanssa.” opiskelijatuutori 2

”Tutustui uuteen tuutoriin. Parantaa jatkossa yhteistyötä.” opettajatuutori 1

Yhteenvetona voi todeta, että Ilmapiiri toiminnan aikana koettiin miellyttävä ja osallistavana.

”oli hienoa olla mukana toiminnassa, iltapäivä oli mukava!” opiskelijatuutori 1

LAUREAMKon tutorsihteeri oli sitä mieltä, että kokonaisuus oli toimiva ja ryhmätöiden aihealueet olivat hyviä, sillä niiden jaottelu mahdollisti hänen mielestään hyvän keskustelun. Työskentely toiminnan aikana, ensin yhdessä, sitten pareittain ja lopuksi taas yhdessä, oli hänen mielestä hyvin rakennettu. Yhdessä toimiminen madaltaa rooleja. Tutorsihteeri ehdotti myös ennakkoluulot - käsitteen muuttamista työskentelyssä ennakkoajatukset – käsitteeksi.. Tutorsihteeri toi esille, että ryhmätoimintaan tulisi sisällyttää suunnitteluosio, jonka tarkoituksena on opettaja- ja opiskelijatuutorien yhdessä suunnitella aloittavien ryhmien toimintaa Tutorsihteeri oli tyytyväinen meidän ohjaajuuteen, ja hän painotti, että ryhmäyttämisen malli tulee saada tuutorointiin.

9 Pohdinta

Ryhmäyttämisen toimintamallin kokeilusta saadun palautteen perusteella ryhmän koon tulisi olla isompi ja toiminta kannattaa jakaa kahteen eri kertaan. Ensimmäinen osa voisi olla samankaltainen kuin nyt toteutettu ja toinen tuutoroinnin suunnittelua yhdessä. Ryhmäyttämisen mallin voisi sisällyttää opiskelijatuutorien koulutukseen. Sen jälkeen opettaja- ja opiskelijatuutorit yhdessä sopivat toiminnasta ja sisällyttävät sen syksyn ryhmien ja kevään ryhmien aloitusvaiheeseen.

Ryhmässä on voimaa, ja moni kokee ryhmän yhdeksi hyvin tärkeäksi tukipilarikseen juuri esimerkiksi opiskelujen aikana. Anne Toikko ja Riikka Pasanen toteavat:

”Olemme itse kokeneet hyvin vahvasti, että perusteellisen ryhmäprosessin läpikäyminen on ollut ainakin meidän kohdallamme hyvin antoisa ja kasvattava kokemus. Niinpä uskomme, että ryhmäytyminen ja ryhmään kuuluminen luo uusia voimavaroja ammattikorkeakouluopiskelijoille.”

Aihe on pinnalla jatkuvasti yhteiskunnallisellakin tasolla. Mediassa peräänkuulutetaan yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia ja tälläkin hetkellä on hankkeita, joissa hyvinvoinnin lisääminen, tuen antaminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen ovat päätavoitteita. Tätä samaa on pohtinut Jyväskylän yliopiston tutkija Pekka Räihä. Hän peräänkuuluttaa yhteisöllisempää koulua ja sen vierautta nykyisille opettajille. Räihän mukaan osallistuminen yhteisön

toimintaan sekä sen kehittämiseen olisi suotavaa. Ei vähiten viihtyvyyden takia vaan nykytyöelämän ja ylipäättänsä elämän edellytysten ja vaatimusten takia. Rähän mukaan opettajan koulutusta olisi uudistettava. Nykyisen koulutuksen ei niinkään pitäisi keskittyä opetettaviin aineisiin vaan sen

”pitäisi tarjota tuleville opettajille ohjattu pitkäkestoinen kokemus yhdessä tekemisestä, yhdessä olemisesta sekä yhdessä oppimisesta. ...ryhmässä olemisen kokemusten ja erilaisuuden on oltava koulutuksen lähtökohta”.
(HS, 6.10.2010: C7)

Opintojen edistymisen seuraamiseen painottuva ohjaus ei ole riittävää. Ohjauksen tulisi olla kokonaisvaltaista opiskelijan tukemista sekä hyvinvoinnista huolehtimista. Opiskelija ei tulisi nähdä ihmisenä, joka tulee yhdestä ovesta sisään ja jossain vaiheessa lähtee toisesta ulos.

Lähteet

- Isokorpi, Tia 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakoulu yhteisössä. Teoksessa: Kotila, Hannu (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 111–128.
- Isokorpi, Tia & Ora-Hyytiäinen, Elina 2006. Ammattikorkeakouluopiskelijan hyvinvoinnin varmistaminen ohjauksen tehtävänä. Kever 2/2006, 1-7.
- Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta Ryhmäilmiö 1993. Helsinki: WSOY.
- Kopakkala, Aku 2005. Porukka, jengi, tiimi – ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Levi, Daniel 2007. Groups dynamics for teams.. Sage Publications USA.
- Lähtökohtia Laurea – amk:n ohjauksen toteuttamiselle 2007. Laurea Ammattikorkeakoulu
- Mäenpää, Mari 2008. ”Laajempi ystäväpiiri–keveämpi mieli?” Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tuki ja positiivinen mielenterveys. Terveyskasvatuksen pro gradu –tutkielma 2008. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos.
- Niemistö, Raimo 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdo. Oppimateriaaleja 80: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Viides, uudistettu painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, Sinikka 2006. Ohjausteorian käsittelyä. Yliopistopaino Palmenia, Helsinki.
- Pasanen, Riikka & Toikka, Anne 2011. Yhteisöllisyyttä yli rajojen – opettaja- ja opiskelijatuutoreiden ryhmäprojekti Otaniemen Laureassa, Opinnäyte-työ. Laurea - ammattikorkeakoulu
- Piirainen, Arja (toim.) 2008. Ohjaus Learning by Developing – toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 67. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Räihä, Pekka 2010. Mieli-pidekirjoitus ”Yhteisöllisempi koulu on vieras nykyisille opettajille” Helsingin Sanomat 6.10., C7.
- Williams, Anthony 2002. Ryhmän Salaisuudet Sosiometria muutoksen voimavarana. Tampere: Resurssi.

OTETTA OPINTOIHIN –OPINTOJAKSO OPISKELUKYVYN EDISTÄJÄNÄ

1 Johdanto

Otetta *opintoihin* -opintojakson tarve on noussut kokemuksistamme toimiessamme erityisopettajana ja opinto-ohjaajana Laurea-ammattikorkeakoulussa. Olemme havainneet, että osalla opiskelijoita on haasteita selviytyä ammattikorkeakouluopiskeluista. Useat selvitykset ja tutkimukset (mm. Lavikainen 2010; Liimatainen ym. 2010; Repo 2010; Saarenmaa 2010) tukevat tätä käsitystä. Suurin syy siihen, että opiskelut eivät etene, on opiskelijoiden työssäkäynti. Lähes 40 % opiskelijoista ilmoittaa työssäkäynnin olevan syy opiskelujen viivästymiseen. Työnteko opiskelujen ohessa muodostuu ongelmaksi silloin, kun sitä on liikaa, eikä opiskelija enää pysty riittävästi keskittymään opintoihinsa, jolloin ajankäytölliset ongelmatkin lisääntyvät selkeästi. Muita opintojen viivästymisen syitä ovat opiskelumotivaation puute, jaksaminen ja muut henkistä hyvinvointia kuormittavat tekijät sekä opiskelijan elämäntilanne ja ihmissuhteet. (Liimatainen ym.2010 ; Saarenmaa ym. 2010.) Opiskelijoiden työssäkäynti opiskelujen ohessa on kaksitahtoinen kysymys. Selkeästi on havaittavissa, että varsinkin pääkaupunkiseudulla opintososiaaliset edut eivät riitä kattamaan elämisen kuluja asumiskulujen lohkaistessa suuren osan opiskelijan budjetista. Osa opiskelijoista toivoo saavansa oman alansa keikkatöitä, mikä puolestaan helpottaa työllistymistä valmistumisen jälkeen. Jos opiskelija saa oman alansa töitä, niistä on vaikea kieltäytyä. Työnteko myös usein imaisee opiskelijan, jolloin on tarpeen käydä keskustelua opiskelijan kanssa myös työnteon määrästä.

Opiskelukyvyn määrittelemisen taustalla on ollut ajatus siitä, että opiskelu on opiskelijan työtä, jolloin opiskelukyvyn käsite on rinnastettavissa työkyvyn käsitteeseen. Opiskelukyvyn käsitteen näkeminen työkyvyllä rinnasteisena on kohtalaisen nuorta ja pitkälti vielä vakiintumatonta sekä Suomessa että kansainvälisesti. Opiskelun ja työelämän välillä on myös erottavia tekijöitä. Usein opiskelijan aloittaessa opiskelua, hänellä ei ole tarkkaa kuvaa tulevan opiskelun sisällöistä tai luonteesta. Opiskelussa korostuu myös ope-

tuksen ja ohjauksen rooli työelämään verrattuna. (Sulander & Romppanen 2007, 11-12; Kunttu & Huttunen 2009.)

Liimataisen ym. tulokset osoittavat, että opiskelijat tarvitsevat ohjausta erityisesti opintojen kokonaisvaltaisessa suunnittelussa sekä opiskelu- ja arjenhallintataidoissa. Ohjauksessa tulisi paneutua nimenomaan opintojen eteenpäinviemiseen opiskelijan omien vahvuuksien tunnistamisen kautta. (Liimatainen ym. 2010, 23.)

Ammattikorkeakouluopiskelu vaatii itsenäistä työskentelyä ja itseohjautuvuutta. Revon (2010) tutkimuksen mukaan opiskelijoilta vaaditaan sellaista itseohjautuvuutta, jota kaikilla ei kuitenkaan ole. Opiskelumotivaatiota voi laskea esimerkiksi puutteet opiskelutaidoissa tai henkilökohtainen elämäntilanne. Useat opiskelijat kokevat tarvitsevansa tukea opintojensa etenemisessä. Tässä artikkelissa kuvaamme Laurea-ammattikorkeakoulussa keväällä 2011 kahdessa erillisessä ryhmässä toteutettua *Otetta opintoihin* -opintojaksoa ja siitä saatuja kokemuksia opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijoiden ilmoittautuessa sähköpostitse opintojaksolle, he toivat esille erityisesti ajankäyttöön, motivaatioon ja stressiin liittyviä kommentteja ja perusteluja:

Minulle ajankäyttö ja ajan hallinta tuottavat hyvin paljon pään vaivaa, varsinkin yhdessä stressin kanssa, joten kyseinen kurssi olisi todella hyödyllinen ja tervetullut kokemus.

Otetta opintoihin -kurssi olisi enemmän kuin oikea minulle, olen jo -05 aloittanut opinnot, ja vielä roikkuu ja riippuu.

Olen syksyllä 2006 aloittanut aikkari ja opintojen loppuunsaattaminen tökkii vahvasti vastaan, vaikka halua olisi niin ei ole kykyä ottaa otetta. Viime keväänä opiskelumotivaatio alkoi laskea ja syksyllä raahasin itseäni luennolle kerran, joten tämä kurssi on tervetullut, jotta jonain päivänä saisi sen sosionomin paperin käteensä.

Seuraavassa tarkastelemme laajemmin opiskelukyvyn käsitettä ja siihen liittyviä tutkimuksia, jonka jälkeen etenemme *Otetta opintoihin* -jakson teemojen pohjalta.

2 Opiskelukyky opiskelujen etenemisen edellytyksenä

Opiskelijoiden terveyttä ja hyvinvointia on seurattu jo usean vuoden ajan erilaisin opiskelijaterveyskyselyin (esim. Kunttu & Huttunen 2001, 2005

ja 2009). Terveys lienee tärkeä edellytys opiskelulle, mutta ei ainoa. Hyvinvointi käsitteenä on monipuolisempi, mutta se ymmärretään usein subjektiivisemmaksi tuntemukseksi, joka on riippuvainen senhetkisestä mielentilasta. Subjektiivinen kokemus jaksamisesta ja voimavaroista on kuitenkin yksilön näkökulmasta erittäin tärkeä opiskeluun vaikuttava tekijä. (Sulander & Romppanen 2007, 14.)

Kolmanneksella korkeakouluopiskelijoista opinnot ovat edenneet tavoitteita hitaammin. Yleisimmät syyt viivästy miseen ovat työssäkäynti, elämäntilanne ja erilaiset henkilökohtaiset syyt. Työssäkäynnin ja opiskelun vuorottelu opiskeluaikana asettaa haasteita paitsi opiskelijalle itselleen myös opetuksen järjestäjälle. Ammattikorkeakouluopiskelijoilla myös heikko opiskelumotivaatio ja kokemus siitä, että on väärällä alalla, hidastavat opintoja. Saarenmaan tutkimuksen mukaan jopa 53 % opiskelijoista kärsii sellaisista terveyteen tai psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä, joista on haittaa etenemiselle. (Saarenmaa ym. 2010, 57; Sulander & Romppanen 2007) Toisaalta Lavikaisen mukaan jopa 80 % opiskelijoista arvioi omat voimavaransa vahvoiksi (Lavikainen, 2010, 103).

Kuntun ja Huttusen (2009) mukaan opiskelukyky on toiminnallinen kokonaisuus, jossa kaikki osat vaikuttavat toisiinsa. Kujalan (2009, 6.) mukaan opiskelukyky on yhteydessä opintojen etenemiseen sekä opiskelijan että opiskeluyhteisön hyvinvointiin. Opiskelukyvyn osa-alueita ovat omat voimavarat, opiskelutaidot, opetustoiminta ja opiskelu ympäristö (Kunttu & Huttunen 2009), joista tarkemmin käsittelemme tässä artikkelissa voimavaroja ja opiskelutaitoja.

Opiskelukyky on yhteydessä opintojen etenemiseen siten, että opiskelutaitonsa tai omat voimavaransa vahvaksi kokevilla opiskelijoilla kertyi lukuvuodessa kymmenisen opintopistettä enemmän kuin niillä, joilla opiskelukyky oli heikko näiltä osin. Ammattikorkeakouluopiskelijoista joka kymmenes piti opiskelutaitojaan heikkoina ja vain puolet vastaajista piti opiskelutaitojaan vahvoina. (Lavikainen 2010, 47, 103.)

3 Opiskelijan voimavarat ja opiskelutaidot osana opiskelukykyä

Opiskelijan voimavaroilla tarkoitetaan persoonallisuutta, elämäntilannetta, sosiaalisia suhteita, fyysistä ja psyykkistä terveydentilaa ja terveyteen vaikuttavia tottumuksia. Myös sosiaalinen tuki sekä kokemus elämännhallinnasta,

voimien ja kykyjen riittävydestä vaikuttavat merkittävästi opiskelijan kokemukseen omista voimavaroistaan. Muutokset opiskelijan elämäntilanteessa opiskeluaikana voivat myös tilapäisesti heikentää hänen voimavarojaan, jolloin esimerkiksi tukea antava opiskeluympäristö voi helpottaa tilannetta. (Kunttu & Huttunen 2009.)

Lavikaisen (2010) tutkimuksen mukaan lähes kaikki (n.90%) opiskelijoista piti fyysistä toimintakykyään ja terveyttään hyvänä. Noin 80 % opiskelijoista piti myös sosiaalisia suhteitaan opiskelukavereihinsa hyvinä ja opiskelua tukevana. Elämänhallinnan ja jaksamisen opiskelijat sen sijaan kokivat heikommiksi. Noin joka kymmenes opiskelija kertoi, että jaksaminen ja oma elämänhallinta eivät olleet hyviä opintojen etenemisen edistämisen kannalta. (Lavikainen 2010, 100.)

Saarenmaan, Saaren & Virtasen (2010, 52.) tutkimuksessa 11 prosenttia opiskelijoista kärsii psyykkisestä oireilusta, 34 prosenttia kärsii stressistä ja 21 prosenttia kärsii keskittymisvaikeuksista ja/tai jännittämisestä. Stressiä aiheuttivat esiintymisen vaikeus ja kokemus siitä, että opiskelusta on vaikea saada otetta. Noin viidennes opiskelijoista koki mielialansa, tulevaisuuden suunnittelemisen, omat voimavaransa ja kykynsä negatiivisiksi. Ylisemmiksi ongelmiksi osoittautui ylläsitoksen kokeminen.

Salmela-Aro (2009) määrittelee opiskelu-uupumuksen pitkittyneeksi oireyhtymäksi, jossa opiskeluvaatimukset uuvuttavat ja saattavat aiheuttaa riittämättömyyden ja kyynisyyden tuntemuksia. Pidempään jatkuessaan uupumus saattaa aiheuttaa kyvyttömyyden tunnetta opiskelijana, joka puolestaan vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan (Kunttu & Huttunen 2009) jopa kolmanneksella opiskelijoita on kohonnut uupumusriski. Uupumisen pitkittyessä ja syventyessä myös muut psyykkiset oireet, kuten unettomuus, masennus ja ahdistus lisääntyvät, jotka vielä edelleen heikentävät opiskelukykyä.

Salmela-Aron (2009) mukaan korkea-asteen opiskelijoiden opiskelu-uupumus koostuu kolmesta tekijästä. Ensimmäinen näistä on voimakas emotionaalinen opiskeluun liittyvä väsymys (ekshaustio), joka on niin voimakasta väsymystä, että se ei mene nukkumalla ohi. Emotionaalinen väsymys syntyy, kun opiskelija on ponnistellut pitkään opintojen eteen ilman riittäviä edellytyksiä. Tällöin opiskelija saattaa tuntea kyynisyyttä, jolloin mielekkyys voi kadota ja motivaatio väistämättä laskee. Kolmas opiskelu-uupumuksen tekijä on opiskeluun liittyvät riittämättömyyden tunteet, jolloin

opiskelu muuttuu tehottomaksi ja se vaikuttaa myös riittämättömyyden tunteeseen. Voi ajatella, että nämä seuraavat toisiaan ja joskus seurauksena voi olla myös uniongelmat tai opiskelun vaikutukset myös muuhun elämään. (Salmela-Aro 2009, 11,33.)

Korkeaa kokonaisuupumusta kokevat opiskelijat kokevat usein myös masentuneisuutta. Uupumus on yhteydessä myös korkeisiin stressipisteisiin ja alhaisiin kompetenssipisteisiin, jolloin opiskelijoilla syntyy tunnetta, että he eivät saa otetta opinnoistaan. Korkeakouluopiskelijoiden uupumus yhdistyi usein kokemuksiin alhaisesta terveydentilasta, opintojen heikosta etenemisestä, yksinäisyydestä sekä kokemuksesta, ettei saa ohjausta. (Salmela-Aro 2009, 33.)

Sosiaalinen ulottuvuus opiskeluhyvinvoinnin osatekijänä ymmärretään Sulanderin ja Romppasen opiskeluhyvinvointiselvityksen (2007) mukaan kykyinä vuorovaikutukseen, sosiaalisen suhteiden ja verkostojen ja niistä saatavan tuen määränä. Opiskelujen sosiaalisuus tukee opiskelijaa ja lisää sitä kautta hänen elämänhallinnan tunnetta. Hyvät sosiaaliset suhteet ovat suuri voimavara ja niiden puutteellisuus selvä terveystriki.

Opiskelijan omien voimavarojen havaittiin olevan yhteydessä myös sosiaaliseen opiskelu-ympäristöön. Sosiaalinen tuki lisää opiskelijan kokemusta omista voimavaroistaan. Sosiaalista tukea voi saada paitsi ystäviltä ja perheeltä, myös opiskeluyhteisöstä, jolloin yhteisöllisyys ja sosiaalinen pääoma lisäävät hyvinvointia. Omat voimavarat arvioitiin hyviksi silloin kun suhteet opiskelutovereihin ja opettajiin koettiin hyvinä. Sosiaalinen opiskelu-ympäristö on siis tärkeä voimavaroja tukeva tekijä. Opiskelujen etenemiseen on vaikutusta myös opiskelijan kokemuksilla kuulumisesta opiskeluryhmään. Vajaa puolet ammattikorkeakouluopiskelijoista tuntee kuuluvansa opiskeluyhteisöön ja lähes 60 % kertoo tukevansa toisia opiskelijoita opiskeluun liittyvissä asioissa. Toisaalta opiskelija, joka kokee voimavaran sa hyviksi, myös useammin hakeutuu sosiaalisiin tilanteisiin opiskeluympäristössään. (Lavikainen, 2010, 106-107; Liimatainen ym. 2010; Kunttu & Huttunen 2009.)

Opiskelutaitoja ovat esimerkiksi opiskelussa tarvittavat tekniset taidot, oppimistyyli, ongelmanratkaisukyvyt, kriittinen ajattelu, sosiaaliset taidot ja opiskelun merkitys opiskelijalla. Oppimistyyli kuvaa opiskelijan tapaa opiskella ja oppimisstrategiat puolestaan ovat erilaisia tiedonmuokkaustapoja. (Oulun yliopisto).

Oppiakseen mahdollisimman tehokkaalla tavalla motivoitunut opiskelija pohtii, minkälainen oppija itse on, miten ja mitä aistikanavaa käyttäen omaksuu parhaiten tietoa. Näin oppimistyyli on itsetuntemusta, käsitystä itsestä oppijana. Oppimistyyli on pysyvätkö ominaisuus, mutta kun opiskelija tietää oman tyyliinsä (visuaalinen, auditiivinen ja/tai kinesteettinen), niin hän voi suunnitella opiskeluaan se huomioiden. (Halonen 2002, 15; Oulun yliopisto) Käsitys itsestään oppijana näyttää vaikuttavan myös oppimisstrategian valintaan. (Ruohotie 2000, 136.) Oppimisstrategioita on luokiteltu usealla eri tavalla. Ruohotien (2000a, 97.) mukaan tietynlaista perusjäsenetelyä edustaa jako metakognitiivisiin strategioihin, kognitiivisiin strategioihin ja resurssienhallintastrategioihin. O'Malley ja Chamot (1990) puhuvat myös sosiaalisista ja tunnestrategioista ja Väisänen (2003) tekemällä oppimisen strategioista. Ponnistelujen hallinta (yritteliäisyys) on yksi tärkeimmistä resurssienhallintastrategioista ja eräänlainen yhdysside motivaation ja kognition välillä. Hyvä opiskelija tietää, koska hänen täytyy lisätä ponnisteluja ja paneutua sinnikkäästi tehtävään. Toisaalta opiskelija tietää myös, milloin tehtävän suorittaminen ei edellytä maksimaalista yrittämistä. Opiskelija tietää myös, että erilaisiin oppimistehtäviin tulee soveltaa erilaisia oppimisstrategioita. (Ruohotie 1993; Ruohotie 2000; Pintrich & McKeachie 2000.)

Tarvittavia opiskelutaitoja ovat myös opintojen suunnittelutaidot ja ajankäytön hallinta. (Kunttu & Huttunen 2009.) Saarenmaan ym. (2010) ja Liimataisen ym. (2010) tutkimuksissa noin 11 prosenttia opiskelijoista ilmoitti puutteita olevan opiskelutaidoissa. Opiskelijoista 24 prosentilla on vaikeuksia toteuttaa suunnitelmia ja 23 prosentilla on vaikeuksia ajankäytön suunnittelussa. (Liimatainen ym. 2010, 12.)

3.1 Otetta opintoihin -opintojakson käynnistäminen

Otetta opintoihin -opintojakso on lähtöisin Lapin yliopistosta opintopsykologien Markku Gullsten ja Sirpaliisa Euramaa muovaamana. Itse kuulumme mallista CDS -koulutuksessa, jota veti Jaana O. Liimatainen Oulun yliopistosta.

Toteutimme keväällä 2011 Laurea-ammattikorkeakoulussa kaksi *Otetta opintoihin* -ryhmää. Molemmat ryhmät kokoontuivat viisi kertaa ja osallistujia oli yhteensä 20 opiskelijaa eri aloilta. Allekirjoittaneiden lisäksi opintojaksoa veti opintopsykologi Jyrki Talvitie. Opinnoista sai vapaasti valittaviin opintoihin kolme opintopistettä. Opintojakson suoritettiin palauttamal-

la oppimispäiväkirja. Opintojaksolla annettiin myös viisi välitehtävää, joita käsiteltiin yhdessä ryhmässä ja joista saamiaan oppimiskokemuksia opiskelijat käsitteivät oppimispäiväkirjoissaan.

Otetta opintoihin -opintojakson tavoitteena oli lisätä opiskelijan opiskelumotivaatiota ja opiskelukykyä. Opintojaksolla jokainen tarkasteli omia opiskelutottumuksiaan ja oppi tunnistamaan omia tapojansa oppia. Ajanhallinnan ja tavoitteiden asettamisen selkiyttäminen oli opintojaksolla keskeisessä asemassa. Opintojakson *Otetta opintoihin* teemat olivat: tavoitteiden asettaminen, ajankäytön seuranta ja suunnittelu, opiskelu-uupumus ja opiskelun imu, käsitys itsestä oppijana ja opiskelustrategiat sekä motivaatio.

Alun perin toivoimme, että opintojaksolle osallistuisi erityisesti niitä opiskelijoita, joilla on haasteita opintosuoritusten ja koko opintojen loppuunsaattamisessa. Ryhmät muodostettiin kuitenkin ilmoittautumisjärjestyksessä, koska emme olleet asettaneet muita kriteerejä etukäteen. Erityisesti tarkoituksena oli pyrkiä hyödyntämään vertaispienryhmää siten, että opiskelijat voisivat mahdollisimman paljon jakaa kokemuksiaan ja saada tukea toisiltaan.

Opintojaksoa markkinoitiin sähköpostitse kaikille Laurean opiskelijoille ja ilmoittautumisten runsaus yllätti. Mielestämme se kertoo siitä, että tarvetta kyseiselle toiminnalle on kovasti. Monet perustelivat halukkuuttaan kertoen, että kyseinen jakso olisi todella tarpeen, koska opiskelut tökkivät. Useat opiskelijat kokivat olevansa tuen tarpeessa.

Seuraavassa nostamme esille opiskelijoiden kommentteja ja huomioita omasta tavoitteiden asettelustaan, ajankäytöstään, motivaatioistaan sekä käsityksestä itsestään oppijana. Hyödynnamme sekä ryhmässä käytyjä keskusteluja että opiskelijoiden ryhmien loputtua palauttamia oppimispäiväkirjoja, joista esitämme suoria lainauksia kurssiivilla.

3.2 Ennakkotehtävät

Ryhmään tuleville opiskelijoille lähetimme ennakkotehtävän, jossa heitä pyydettiin myös kirjaamaan ylös opintojaksolle asettamansa tavoitteet. Opiskelijat asettivat seuraavanlaisia tavoitteita:

Parantaa motivaatiotani ja tehostaa opiskeluani.

Tavoitteena on saada apua siinä, että miten suoriudun englannin ja ruotsin opinnoissa ammattikorkeakoulussa ja vielä siten, että niiden opiskelu

ei tuntuisi minusta ylivoimaisen vaikealta ja rasittavalta. Tietenkin tavoitteeni on myös saada nämä pisteet tästä opintojaksosta.

Tavoitteenani olisi tarkastella omaa oppimistani ja saada tietoa esimerkiksi erilaisista opiskelutekniikoista. Haluan myös kehittää omaa oppimistani siten, että hommat sujuvat tulevaisuudessakin nopeasti ja ilman stressiä. Haluan myös oppia miten opiskelusta saa mahdollisimman paljon irti.

Haluan saada tutkintoni vihdoin ja viimein valmiiksi, jotta voin siirtyä muihin asioihin. Haluaisin käytännön neuvoja siitä miten saisin itseäni niskasta kiinni ja hommat jonkinlaiseen järjestykseen. Vinkkejä siitä, miten asioita voisi pilkkoa pienemmiksi, että niistä saisi otteen. Tuntuu, että energia menee tällä hetkellä tilanteen surkuttelemiseen, eikä puuttuvien tehtävien tekemiseen. Vertaistuki olisi myös paikallaan. Ehkä sitä sitten ymmärtäisi, että on ihan samassa jamassa kuin muutkin.

Ennakkotehtävä oli ollut hyödyllinen, koska se oli saanut opiskelijat pohtimaan opintojaksolla olevia teemoja jo ennakkoon:

Ennakkotehtävät olivat mielestäni sopiva kurssin aloitus, sillä tehtäviä tekemällä rupesi alustavasti ajattelemaan kurssilla kyseessä olevia asioita, kuten omia tavoitteitaan, aikataulutusta ja oppimistapojaan.

3.3 Opiskelun tavoitteet

Ensimmäisellä tapaamiskerralla ohjelman ja tehtävien läpikäymisen sekä ryhmäytymisen lisäksi varsinainen pääteemamme oli tavoitteet opiskelussa. Ryhmässä todettiin, että omia tavoitteita ei ole juurikaan mietitty muuten kuin ”kunhan nyt vaan saisi sen tutkinnon” -tyylisesti. Useat opiskelijat toivat esille ajatuksiaan tavoitteistaan, joiden he kokivat olleen ja olevan jokseenkin ulkokohtaisia ja toisaalta suuria. Yritimme ryhmässä paitsi pilkkoa tavoitteita pienempiin, hallittavampiin kokonaisuuksiin, myös kiinnittää huomiota tavoitteiden asettelussa siihen, että ne olisivat mahdollisimman henkilökohtaisia ja sisäisiä, oppimista, ei suorittamista korostavia tavoitteita. Apuna käytimme SMART- ja SOS -malleja tavoitteidenasettelun tukemiseksi. Välitehtäväksi opiskelijat saivat miettiä omien tavoitteiden kirjaimista sekä lyhyellä että pitkällä tähtäimellä. Opiskelijat myös kokivat, että sellaisten opintokokonaisuuksien suhteen, joihin on vaikea motivoitua, on myös haastavampaa asettaa sisäisiä, oppimiseen suuntautuneita tavoitteita.

Kaikki ryhmäläiset tuntuivat olevan samaa mieltä, että tavoitteiden pohti-

minen on tärkeää, muutenhan sitä ”ajelehtii kuin laiva, jolla ei ole päämäärää,” kuten eräs ryhmäläisistä totesi. Omien tavoitteiden miettimisen opiskelijat kokivat kuitenkin vaikeana. Asian pohdiskelu ja avaaminen opintojakson ryhmäkerroilla sai muutamat opiskelijat isoihinkin pohdiskeluihin omista tavoitteistaan oppimispäiväkirjoissaan:

Oli jotenkin vaikeaa miettiä, mitkä ovat omia tavoitteita. Niitä ei ole tullut aikaisemmin kunnolla edes mietittyä tai ainakaan kirjattua ylös jotta näkisi kaiken edessään kirjoitettuna ja voisi hahmottaa niitä tarkemmin. Mitä haluan elämältä? Mihin pyrin? Mitä haluan saavuttaa? Millä aikavälillä pystyn ne toteuttamaan? Mitä konkreettista olen valmis tekemään tavoitteideni eteen? Monia hyviä kysymyksiä, ja luulisi niiden olevan helppoja, mutta eivät ne olleetkaan.

Tavoitteen aikaan sitominen eli niin sanotun deadlineen asettaminen tavoitteelle tekee tavoitteesta myös selkeämmän. Deadlineen avulla hommat tulee myös yleensä hoidettu deadlineen mennessä. Myös tavoitteiden asettaminen realistisiksi, mutta ei liian pieniksi oli mielestäni hyödyllistä tavoitteiden kannalta.

Myös oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat pohtivat tavoitteitaan. Osa opiskelijoista oli tottunut asettamaan itselleen sekä suurempia tavoitteita että välitavoitteita. Kaikki opiskelijat eivät toisaalta olleet kovin tottuneita tavoitteiden miettimiseen. Eräs ryhmäläinen kuvasi omaan suhtautumistaan tavoitteisiin näin:

Minulla on ollut myös hankalaa aloittaa jonkin ison koulutyön tekeminen, luulen että juuri sen vuoksi etten ole asettanut tavoitteita työn tekemisellä enkä aikatauluttanut isoa tehtävää osiin.

Tavoitteiden ja myös motivaation muuttumista opiskelujen aikana käsiteltiin sekä ryhmässä että oppimispäiväkirjoissa. Opiskelujen alussa opiskelijat olivat asettaneet itselleen liian korkeita tavoitteita:

Opiskelun alussa opiskelumotivaatio oli erittäin korkea ja tavoitteeni olivat ehkä liian korkealla ja käytin opiskeluun työn ohella todella paljon aikaa... Kun aloitin opiskelun, minulla oli oikeastaan vain yksi tavoite: val-

mistuminen. Luulen, että tämä liian suuri pitkällä oleva tavoite on vienyt ilon opiskelusta ja oppimisesta.

Muutamalla opiskelijalla oli kokemusta myös liiallisesta väsymyksestä, jopa uupumisesta. Nämä kokemukset olivat saaneet opiskelijat seuraamaan tarkemmin omaa tavoitteenasetteluaan:

Opiskelu vie paljon aikaani, joten vapaa-aikaa ei hirveästi jää. Voisin siis kyseenalaistaa olenko ottanut liian suuren palan valmistumisen kanssa, koska opiskelun ohessa pitäisi myös olla vapaa-aikaa oman jaksamisen vuoksi.

Alussa tarkoitukseni oli valmistua kesäksi, ja siihen pyrin. Kuitenkin tehtäviä tuli liikaa (etenkin niitä korvattavia kursseja) joten uuvuin enkä pystynyt tekemään mitään. On siis erittäin tärkeä tehdä itselleen saavutettavissa olevat tavoitteet.

Eräs opiskelija oli miettinyt oppimispäiväkirjassaan, että opintojaksolla juuri tavoitteiden asettaminen kolahti. Hän oli tottunut asettamaan tavoitteita harrastuksensa suhteen, mutta opiskeluun tavoitteiden asettaminen ei ollut samalla tavalla siirtynyt. Hän oli kokenut tavoitteiden kirjaimisen tärkeäksi:

Ylös kirjattuna näkee omilla silmillään mitä on tullut luvattua ja jälkeensä on vaikea lähteä itsellensä valehtelemaan lupauksistaan. Monesti jos mielessään miettii tavoitteita ja lupaa itsellensä tekevänsä jotain tiettyyn päivään mennessä, on helppo mennä vääristelemään omia lupauksiaan. Paperilla olevat lupaukset pitävät varmasti helpommin.

Korostimme opintojaksolla tavoitteiden pohtimista tarpeeksi lyhyellä aikajänteellä, jolloin tavoitteiden saavuttaminen helpottuu ja opiskeluinto säilyy paremmin. Eräs opiskelija olikin pysähtynyt miettimään, mitä tavoitteiden asettaminen tarkoittaa opiskelussa juuri tänään.

3.4 Ajanhallinnan seuranta ja suunnittelu

Ajanhallinnan tai pikemminkin ajankäytön kysymykset tulevat usein pinnalle opiskelijoiden opiskelun sujumisen kysymyksissä. Ajankäyttö on yhteydessä myös opiskelumotivaatioon. Muutamat opiskelijat tekivät huomioita tavoitteistaan suhteessa ajankäyttöön. Eräs opiskelija kertoi aina luulleensa, että opiskelu on tärkeintä hänen tämänhetkisessä elämässään, mutta ajankäyttönsä seuraamisen ansioista hän totesi hämmäntyneenä, että aika menee kyllä kaikkeen muuhun kuin opiskeluun.

Toisen tapaamiskerran keskeisenä teemana oli ajankäyttö tarkoituksenamme haastaa opiskelijoita pohtimaan omaa ajankäyttöään. Lähdimme liikkeelle keskustelusta, mihin kukin aikaa haluaisi käyttää ja mihin se todellisuudessa menee. Yllättävän moni käytti aikaa opiskeluun alle 20 tuntia viikossa, muutamat jopa alle 10 tuntia viikossa. Toisessa ryhmässä kysyimme opiskelijoilta, kuinka moni on tyytyväinen omaan ajankäyttöönsä ja yllätyksekkäimmiksi kukaan ei ollut.

Opiskelijat tekivät myös Oulun yliopiston oppimisklinikan Aikavarkaat-testin (Oulun yliopisto). Testi toimi hyvin keskustelun herättelijänä. Opiskelijoita mietitytti erityisesti oma internetin käyttö. Oli helppo lipsahtaa pois opiskelun parista, kun tietokone oli jo valmiiksi auki ja esimerkiksi erilaiset sosiaaliset mediat helposti veivät mennessään tai keskeyttivät opintoihin syventymistä.

Ryhmässä huomasi selvän eron ajankäytössä ja sen suunnittelussa riippuen opintojen vaiheesta ja opiskelijan elämäntilanteesta. Mikäli opiskelijoilla oli esimerkiksi perhettä, työtä tai aikaa vieviä harrastuksia, he suunnittelivat ajankäyttönsä tehokkaammin. Mitä vähemmän opiskelijalla oli elämässään asioita, sitä vähemmän hän myös näytti suunnittelevan ajankäyttöään ja lipui päivästä toiseen enemmänkin intuition ja ”huvittamisen” kautta. Tällaisessa vaiheessa olivat erityisesti opinnäytetyötään tekevät opiskelijat. Ryhmissä oli myös perheellisiä opiskelijoita, joiden ajankäyttö oli selvästi strukturoidumpaa. Lähes kaikki ryhmäläisistä kävivät opiskelujen lisäksi myös töissä.

Kysyimme opiskelijoilta millaisia välineitä he suunnittelussaan käyttävät ja huomattavan usealta näytti puuttuvan esimerkiksi kalenteri. Jotkut opiskelijat tuntuivat luottavan muistiinsa ja siihen, että kaverit auttavat ja muistuttavat tarvittaessa esimerkiksi koulutehtävien palautuspäivistä.

Aiheen käsittelyn tärkeydestä kertovat mm. seuraavat oppimispäiväkirjan kommentit:

Oman ajankäyttö, tietenkin osaan käyttää aikani niin kuin pitää...niin mä vaan luulin, ennen tätä päivää! Totuus oli kuitenkin toinen ja järkyttävä, minulla menee turhaan paljon aika turhiin asioihin, en ymmärrä miten en ole huomannut siitä aikaisemmin.

Toisen kokoontumiskerran aiheena oli ajankäyttö opiskelussa, mikä herätti ainakin minussa heti alkuun erilaisia ajatuksia omasta aikaansaamattomuudesta ja siitä, kun aika vaan tuntuu lipuvan ohii ilman että mitään tapahtuu. Tiedän käyttäväni opiskeluun aivan liian vähän aikaa (ja vai-vaa), mutta en oikeastaan tiedä syytä siihen.

Mielenkiintoiselta tehtävältä tuntui myös miettiä, mitä kaikkea aikaa vieviä toimintoja opintoihin liittyy. Opiskelijoiden yhdessä keräämä lista muodostui varsin pitkäksi. Listalle nousivat luennot, kokoukset (pienryhmätyöskentely), materiaalin hankinta, lukeminen, kirjoittaminen, ajattelu ja suunnittelu. Tavoitteenamme oli saada opiskelijat oivaltamaan, mihin muuhunkin kuin pakollisiin luentoihin pitäisi varata aikaa.

Oppimispäiväkirjoissa ajankäyttö puhututti kaikkia opiskelijoita. Toisena välitehtävänä opintojaksolla oli oman ajankäytön seuraaminen, jonka ansiosta hyvin moni opiskelija oli havahtunut ajankäytössään oleviin pulmiin. Annoimme opiskelijoille erilaisia välineitä ja materiaaleja helpottamaan seuraamista. Opiskelijat olivat kokeneet oman ajankäyttönsä seuraamisen hieman haastavana, koska aina ei esimerkiksi lomake ollut mukana ja illalla oli vaikeuksia muistaa, mihin aika on mennyt. Osa opiskelijoista oli ottanut tehtävän tosissaan ja pohti omaa ajankäyttöään oppimispäiväkirjassa. Tehtävä oli siis jokseenkin paljastava, kuten seuraava kommentti kuvaa:

Viikon jälkeen tapahtumien katsominen teki hieman kipeää. Opiskelu loisti melkolailta poissaolollaan.

Suuri osa opiskelijoista oli tehnyt huomioita netin käytöstään ja television katselustaan. Ajankäyttöään seuratessaan he olivat suorastaan hämmentyneitä huomattaessaan miten kauan päivässä he surffailevat huvikseen tai katsovat tv:tä ilman johdonmukaisuutta:

Televisio ja Internet: Näiden kahden näytön ääressä vietän aivan liikaa aikaa. Parhaimmillani katson televisiota ja surffailen netissä viisi - kuu-

si tuntia päivässä, joka on aivan liikaa...Olisi hyvä jos televisiota katsoisi päivässä noin tunnin verran ja Internetissä aikaa kuluisi noin puolitoista tuntia. Näihin lukuihin olisin tyytyväinen.

Ajankäyttöä seuratesani huomasin kuinka paljon aikaa kuluu ns. turhanpäiväiseen tekemiseen. Netissä tulee surffailtua aivan liikaa ja televisiota tulee katsottua myös muutama tunti päivässä.

... on ollut avartavaa huomata kuinka paljon turhaa aikaa menee ei niin tärkeisiin asioihin. Olen huomannut, että omia aikavarkaitani ovat televisio, internet ja lehtien lukeminen. Tosin niistä, en halua luopua kokonaan, mutta niiden osuutta päivästä on vähennettävä. Monena päivänä katsoin televisiota 5 - 6 tuntia, joka on todella paljon. Olen nyt tehnyt niin, että kun televisiosta ei tule yhtään mielenkiintoista ohjelmaa niin suljen television. Tällöin tulee tehtyä ainakin jotakin muuta kuin television katsomista, välillä myös koulutöitä.

Koska opiskelijat olivat tehneet huomioita liiallisesta internetin käytöstään ja tv:n katselustaan, monet olivat myös päättäneet tehdä muutoksia omaan ajankäyttöönsä ja toimintatapoihinsa. Näitä huomioita kuvattiin mm. näin:

Olen myös miettinyt, että kerran viikossa voisi mennä myös kirjastoon aamupäiväksi tekemään koulutehtäviä, jolloin muut houkutukset ovat minimaalisia.

Tästä viisastuneena en aio enää pitää koko päivää tietokonetta päällä ettei tule kiusausta tarkistaa, joka tunti sähköpostia tai tutkia uutisia.

Mietin miten vähentäisin television katselua ja Internetissä surffailua ja päätin, että jossain vaiheessa teen itselleni selkeät tunnit, jolloin saan pitää televisiota tai tietokonetta päällä.

*Yksi hyväksi toteamani keino on vapaapäivinäkin tulla kouluun tekemään tehtäviä. Koulussa on vähemmän häiriötekijöitä ja saan paljon aikaiseksi. Kuluneellakin viikolla tulin kahtena päivänä koululle tekemään yli kuu-
deksi tunniksi molempina päivinä omia koulutehtäviä.*

Aikavarkaat -testin tuloksia olivat lähes kaikki opiskelijat pohtineet oppimispäiväkirjoissaan. Useat opiskelijat valittelivat, että matkat paikasta toi-

seen joko julkisilla välineillä tai omalla autolla vievät runsaasti aikaa. Muutamia ideoita ryhmäläisiltä tulikin, miten hyödyntää tätä aikaa. Näitä ehdotuksia olivat mm. lepääminen, kävely tai pyöräily paikasta toiseen ja kielikasettien kuuntelu.

Teknisten välineiden (tietokoneet, matkapuhelimet, tv) lisäksi moni opiskelija koki näennäistoiminnan yleensä olevan oma pahin aikaa ja energiaa varastava asia. Helposti sorrutaan puuhailemaan muuta. Toive täydellisestä tai paremmasta ajankohdasta sai usean opiskelijan siirtämään jotakin ikäväksi koettua tehtävää sen sijaan, että olisi tarttunut toimeen. Näiden huomioiden tekeminen omasta toiminnasta sai ryhmäläiset etsimään myös muuttoksia toimintatapoihinsa:

Minun aikavarkaani testin perusteella olivat näennäistoiminta, odottelu, tehottomat tapaamiset ja ylipitkät tauota sekä opiskelun ulkopuolinen elämä. Näistä eniten aikaani omasta mielestäni vie näennäistoiminta. Käytännössä näennäistoiminta voi olla esimerkiksi se, että on tekevinään tehtävää, mutta onkin eksynyt tehtävään kuulumattomille nettisivuille. Näennäistoiminta voi usein toistuvana varastaa aikamoisen osan ajasta, minä takia aloinkin ajattelemaan omaa näennäistoimintaani.

Yritän näköjään koko ajan etsiä jotain sijaistekemistä, jotta voisin vain välttää tylsät tehtävät ja käyttää aikaa hauskempaan kuin siihen mitä oikeasti pitäisi tehdä. Tällä hetkellä siis minulla on aika vahvasti asenne vain pitää hauskaa ja muu siinä sivussa. Tämä olikin oikeastaan jo minulle selvillä aikaisemminkin, mutta varsinkin tuo ajanseuranta osoittaa sitä vielä selvemmin. Yritän kyllä päästä tuosta asenteesta pois, mutta en vielä ole tajunnut mikä siihen auttaisi.

Toisinaan käy niinkin, että huomaan sopivan ajan löytyvän tehtävien tekemiseen, mutta kehitän sille ajalle jotain muuta ns. tärkeämpää. Joskus on kuitenkin tärkeää yrittää edes varastaa aikaa itselle, esimerkiksi käydä lenkillä.

Ajanseuranta auttoi näkemään oman ajan käytöstä ja kunhan sitä tarkemmin katsoo, niin siitä voisi varmasti oppia tai ainakin havaita välttämään niitä kohtia johon menee turhaa aikaa ja oppii käyttämään aikaansa tehokkaasti, jotta saisi päivän ja viikon aikana tehtyä niin paljon kuin vain voi ja on tarvis.

Ajankäytön suunnittelusta puhuessamme kyselimme opiskelijoilta, miten he suunnittelevat ajankäyttöään. Osalla opiskelijoista oli käytössä joko sähköinen tietokoneella tai matkapuhelimessa oleva kalenteri tai perinteisempi paperikalenteri. Hieman vajaalla puolella ryhmäläisistä ei ollut minkäänlaista kalenterintapaista, mutta jotkut heistä käyttivät muistilappuja tai tehtävälisteriä. Osa koki elämänsä olevan sen verran samankaltaisena toistuvaa viikosta toiseen, että he eivät kokeneet kaipaavansa kalenteria. Eräs opiskelija kertoikin ryhmässä, että nyt on ollut niin paljon muistettavia asioita elämässä, että on joutunut hankkimaan jo kalenterin.

Seuraava oppimispäiväkirjan ote kuvaa hyvää ja toimivaa tapaa ajankäytön suunnittelussa:

Kalenterini täyttyy suurimmaksi osaksi erilaisista palautuspäivistä tai tapaamisista jonkun ryhmän projektiryhmän kanssa. Siellä on myös tenttipäivät, ihmisten syntymäpäivät ja matkat. Nykyään olen merkinnyt sinne myös ajat jolloin harrastan jotain liikuntaa. Kalenteria on hauska selata joskus jälkeenpäin ja katsoa, että mitä kaikkea sitä on tullutkaan tehtyä.

Ajankäytön suunnittelu lienee eräs opiskelua eteenpäin vievistä tärkeimmistä ja samalla myös vaikeimmista asioista. Kolmantena välitehtävänä ollut ajankäytön seuranta toi monelle yllätyksiä, mutta myös selkeitä toimintatapojen korjauksia, joita opiskelijat kuvaavat seuraavasti:

Huomasin, että ajankäytön suunnittelussa en ottanut tarpeeksi hyvin huomioon yllättävän paljon aikaa vieviä matkoja koulun, harrastuksen ja työn välillä. Myös aamutoimiin minulla kului enemmän aikaa kun olin suunnitellut. Nukkumaan menin aina myöhemmin kuin olin suunnitellut. Koulussa käyminen sekä koulutehtävien aikataulut onnistui mielestäni hyvin. Sain kyseisellä viikolla tehtyä paljon koulutehtäviä. Tulevan viikon aikataulut auttoi hallitsemaan ajankäyttöä juuri koulutehtävien ja koulun käynnin tueksi. Olin asettanut itselleni myös liikuntatavoitteita, joista lipsuin kaikista eniten.

Kolmannen välitehtävän aihe oli ajankäytön suunnittelu, josta jo jonkin verran kirjoitin viime kerralla. Viime kerralla jo suunnittelin ajankäyttöäni, koska pelkkä ajankäytön seuranta sai minut masentumaan tietäen mi-

ten paljon minulla menee päivisin aikaa ihan turhiin asioihin. Nyt olen joka viikko tehnyt itselleni viikkosuunnitelman ja olen aloittanut suunnitelman listaamalla mitkä kaikki asiat minun täytyy saada tehdyksi tulevalla viikolla. Olen tehnyt aika joustavan suunnitelman, jotta koko suunnitelmani ei kaadu yhteen ”lipsahdukseen”.

Kolmatta välitehtävää tehdessä laadin itselleni viikkosuunnitelman mm. koulutehtävieni, kotitöiden sekä muiden tehtävien suhteen. Suunnitellaksani viikko ohjelmaa päätin myös mitä olen tekemättä, koska aika on rajallista.

Useat opiskelijat toivat esille ajankäytön suunnittelun seurauksena tulleet selkeitä muutoksia omaan toimintaan. Opiskelijoilla heräsi halu pyrkiä selvemmin erottamaan opiskelu ja vapaa-aika. Jotkut ryhmäläisistä olivat tehneet itselleen selkeitä toimintaohjeita esimerkiksi siihen, milloin opiskelevat ja milloin on aikaa harrastuksille. Tehtävä näytti siis jämäköittäneen opiskelijoiden toimintaa.

3.5 Opiskelijoiden kokemuksia stressistä

Aiheenamme opintojaksolla oli stressi ja toisaalta opiskelun imu ja voimavarat. Yhdellä kokoontumiskerralla teimme tehtävän, jossa opiskelijat saivat kirjata post-it-lapuille kirjoitella millaisissa asioissa he kokivat stressiä. Huolta opiskelijoille toi sekä opiskeluun että vapaa-aikaan liittyvät asiat. Opiskelijat olivat huolissaan mm. asumisestaan, rahatilanteestaan, pari- ja ystävyysuhteistaan, kesätöiden saamisesta sekä riittävästä unensaannistaan. Selkeästi opiskeluun liittyviä huolenaiheita olivat myös opintojen edistyminen ja tehtävien kasaantuminen, arvosanojen ja opintopisteiden kartuttaminen, tentit, deadlinet, sekä työharjoitteluun ja ylipäätään ajankäyttöön liittyvät kysymykset. Lopputyöhön liittyi myös usealla opiskelijalla stressiä ja huolta. Eniten keskustelua kuitenkin herätti tulevaisuus. Valmistumiseen ja töiden saantiin liittyvät huolen aiheet olivat selvästi eniten pinnalla keskusteluissa. Eräs opiskelija kuvasi opiskelijoiden yhteistä kokemusta näin:

... oli mukava huomata, että useilla meistä oli ihan samanlaisia ajatuksia ja pelkoja esim. työllistymisestä opiskelujen jälkeen.

Suurin osa opiskelijoista ei kokenut liikaa stressiä, toiset sen sijaan tuntuivat välillä stressaantuvan. Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat pohtivat vain vähän omaa suhdettaan kiireeseen ja stressiin, mutta miettivät niihin myös ratkaisukeinoja:

... otan stressiä aika nopeasti jos en kuitenkaan saa asioita hoidetuksi siten miten ne haluaisin saada tehtyä. Ja tuntuu että elämässä on kuitenkin niin paljon menossa asioita joita pitäisi hoitaa samaan aikaan, niin aika varmastikin tulee stressiä, joka taas vaikuttaa omaan toimintaani heikentävästi, koska ne nähtävästi heikentää omaa toimintakykyäni. Liika stressi ei auta minua toimimaan parhaimmillani, pienestä stressistä kuitenkaan mitään haittaakaan tuskinkaan ole. Että jos oman stressitason saa pidettyä kurissa ja innostuksen nousemaan vaan entisestään, koulu tulisi sujumaan paremmin.

Toimin parhaiten pienen paineen alaisena. Teen tehtävät viimeitingassa, niin kuin moni muukin mainitsi ryhmässämme. Tehtävät tulee tehtyä parhaiten silloin, kun kalenteri pullistelee ja hommia olisi vaikka muille jakaa. Tämä johtunee siitä, että silloin ajankäytön suunnitteluni toimii parhaiten. Tehtäviä töitä ei voi silloin lykätä tuonnemmaksi, koska tuonnempana odottaa toinen vuori tehtäviä.

Itselleni kiire tuottaa stressiä ja se näkyy sitä kautta uupumuksena. Myös hankalat tai epäselvät tehtävät aiheuttavat välillä suurta stressiä. Silloin en yleensä saa mitään aikaiseksi. Itse olen ainakin huomannut, että ainakin urheilemalla saa paljon lisää energiaa seuraavalle päivälle, eikä ole myöskään niin paljoa stressiä siksi.

3.6 Minä oppijana ja opiskelustrategiat

Opiskelijat saivat eräällä kokoontumiskerralla tehtäväkseen kuvata itseään oppijana. He kirjoittivat kolmannessa persoonassa ja välttivät pronominia minä. Näin opiskelijat pystyivät paremmin säilyttämään objektiivisen etäisyyden ja pystyivät kirjoittamaan suuremmin ja avoimemmin. Opiskelijoiden käsitykset itsestään oppijana vaihtelivat positiivisesta negatiiviseen. Jotkut näkivät itsessään sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä. Positiivinen käsitys itsestään oppijana melko todennäköisesti edistää oppimista kun taas

negatiivinen käsitys voi hankaloittaa ja jopa ehkäistä sitä. Seuraavissa lainauksissa opiskelijoiden nimet on muutettu:

Kalle on opiskelija, joka osaa priorisoida asioita, tekee tehtävät, hoitaa oman osuutensa tiimitöistä, oppii kirjoittamalla ja tekemällä muistiinpanoja ei niinkään kuulemalla tai näkemällä.

Katariina on opiskelija, joka pyrkii tekemään monta asiaa samalla kertaa. Katariina opiskelee silloin kun siihen on aikaa. Katariina on nopea oppimaan uusia asioita ja tekemään tehtäviä tehokkaasti, kun siihen ryhtyy. Hän tekee kaiken perusteellisesti. Tehtävät ja tenttitulokset eivät saa jäädä keskinkertaisiksi.

Pasi on opiskelija, joka tarvitsee eismerkkejä, sillä teoria sellaisenaan ei hänelle välttämättä uppoa. Hän ajoittaa opiskelunsa viimetippaan ja silloin kärsii keskittymisongelmista.

Aatu on opiskelija, jonka opiskelumotivaatio on pahasti hukassa, tehtäviä on paljon rästissä ja kursseja suorittamatta. Hän tekee paljon töitä, eikä koululle tunnut jäävän paljon aikaa.

Linda on opiskelija, joka ei ole kauheasti kiinnostunut siitä mitä opiskelee. Unelmat ja käytäntö törmäävät päivittäin. Ongelma on se, että Linda opiskelee tällä hetkellä vain ja ainoastaan saadakseen todistuksen.

Atte on opiskelija, joka on välillä laiska ja aikaansaamaton, mutta pysyy tekemään/hoitamaan asiat loppuun, jos niin vain haluaa. Hän ei tee yleensä enempää kuin mitä vaaditaan.

Minna on opiskelija, joka haluaa opiskella omilla ehdoillaan ja melko itsenäisesti. Minna pitää lukemisesta ja kirjoittamisesta ja keskustelemisesta opiskelumenetelminä. Liialliset auktoriteetit niin opiskelu- kuin työelämässäkin syövät Minnan motivaatiota ja herättävät ”kapinamieltä”. Minna on mukavuudenhaluinen eikä haluaisi haaskata aikaansa epäkiinnostaviin tai turhiin asioihin.

Tämän jälkeen opiskelijat pohtivat omaa oppimistyyliään testien kautta, joita he käsittelivät oppimispäiväkirjoissaan. Monille opiskelijoille testit olivat tuttuja aiemmilta opiskeluvuosilta, mutta monet totesivat, että testien kautta oppi kuitenkin jotakin itsestään ja omaa oppimistaan alkoi pohtia tarkemmin. Myös ymmärrys itsestään oppijana kasvoi:

Mielestäni paras oppimistapani on visuaalinen. Joten tulos ei ollut itselleni yllättävää, mutta vahvasti mukavasti tunnetta, että olen testin kanssa samalla linjoilla. Toinen testi kertoi, että vasen aivolohkokin toimii tehokkaammin. Tästä testistä opin uutta itsestäni tai tiesin nämä seikat jo etukäteen, mutta niitä alkoi pohtimaan tarkemmin. Tehdessäni testin, tajusin, että tästä en oppinut juurikaan mitään uutta itsestäni vaan opin ymmärtämään itseäni.

Ryhmäkeskusteluissa tuli ilmi, että osa opiskelijoita ei ole käyttänyt juurikaan mitään strategiaa opiskelujen tukena:

Olen vain ottanut kirjan käteen ja alkanut lukemaan ja lukemaan.

Osa opiskelijoista on todennut jonkin strategian hyväksi ja siksi käyttänyt yleensä samaa strategiaa. Eräs opiskelija kuvasi asiaa näin:

Olen mielestäni oppinut tietyt oppimisstrategiat ajan myötä, jotka ovat minulle ne parhaat mahdolliset. Enkä kyllä kovin helposti niitä lähde muuttamaan, koska olen saanut niillä hyviäkin tuloksia aikaiseksi.

Myös uusia opiskelustrategioita tuli ilmi tunneilla ja eräs opiskelija totesikin:

Tunnilla jaetussa monistenipussa oli muutama kiinnostava tekniikka, jota aion kokeilla ja joka vaikutti mielenkiintoiselta itseni kannalta.

3.7 Opiskelumotivaatio

Eräs teemoistamme ryhmissä oli motivaation tarkastelu. Yritimme herätellä opiskelijoita ymmärtämään, että motivaatio ei ole jotakin, joka tulee itsen ulkoapäin ja annettuna ja voisimme ikään kuin istua ja odotella, että motiivoidumme. Halusimme opiskelijoiden pysähtyvän ajattelemaan, että motivaatio syntyy tekemisen kautta. Tämä ajattelutapa motivaatiosta olikin jäänyt joillekin opiskelijoille mieleen. Siitä saimme oppimispäiväkirjassa lukea mm. seuraavanlaisia näkemyksiä:

Mieleenpainuvin asia ryhmätapaamisessa oli, että motivaatio ei ole itsessään valmiina olemassa, vaan motivaatio syntyy tekemisen kautta. Jotta motivaatio syntyy, tarvitaan rauhallinen ja häiriötön työskentelytila. Oma asenne on erityisen tärkeä asia motivaation syntymiselle. Asennetta voi jokin harjoitella ja kehittää.

Itse koen että tarvitsen melko usein jonkun päämäärän miksi teen jotain, jonkinlaisen tavoitteen ja palkkion siitä mitä teen. Se saa minut motivoitumaan entistä enemmän ja keskittymään siihen mitä teen. Itsensä aktivoiminen ja kannustaminen siihen mitä pitää tehdä pitää vain ensin saada alkuun, niin alkaa tulostakin syntyä.

Sekä ryhmässä että oppimispäiväkirjoissa kävi ilmi, että useat opiskelijat olivat suhteellisen tyytyväisiä omaan opiskelumotivaatioonsa, mutta uusia oivalluksiaakin oli saatu:

Viimeisellä kerralla aiheena oli motivaatio. Saamassamme opiskelumateriaalissa oli lause; ”Toiset opiskelevat saavuttaakseen jotain konkreettista, toisille opiskelu voi olla itseisarvo”. Tämä sai minut miettimään mitä opiskelu oikeastaan minulle merkitsee. Pohdinnan jälkeen täytyy sanoa, että ensisijaisesti opiskelu on minulle jotain mitä minulta odotetaan. Se on jotain mitä minun täytyy tehdä edetäkseni elämässä...

Joillakin opiskelijoilla motivaatio opiskeluun oli hieman hukassa, eikä pintojaksokaan ollut ollut siinä avuksi:

... ongelma tuntuu piilevän motivaatiossa, kuten useimmilla muillakin kurssille osallistujilla. Tuntuu, että olen käynyt kouluja koko elämäni, enkä silti näe varsinaista hyötyä siitä. Tai on kouluista toki seurannut paljon hyvää, mutta minulla ei ole varsinaista valmistumiskiirettä. Valmistumiseni on jo viivästynyt, joten tuntuu samantekevältä, valmistuisinko nyt keväällä vai syksyllä vai milloin. En edes keksi mitä sen jälkeen tekisin.

Useita ryhmäläisiä hiersi enemmänkin muiden opiskelijoiden motivoitumisen puute. Toisten opiskelijoiden heikompi halu tehdä töitä opiskelujen eteen näkyy selkeimmin juuri ryhmätöissä, joita ammattikorkeakoulussa on runsaasti. Joillakin oli kokemusta siitä, kuinka oma innostus on lähes kuoleutunut, kun opiskelukaveri on ollut tehtävästä kiinnostunut.

Työskelytiimien valinta tuntuisi siis näyttelevän suurta osaa opiskelussa. Hyvien ystävien kanssa muodostetut ryhmät ovat mukavia, mutta opiskelijoiden kokemuksen mukaan ryhmätyön tekemiseen varattu aikaa kuluu silloin helpommin muiden kuulumisten vaihtoon. Opiskelijat korostivat myös luottamuksen merkitystä. On tärkeä tuntee toisten ryhmäläisten toimintatavat, jolloin tietää, mitä kaverilta voi odottaa. Muiden tuki ja innostus koettiin myös positiivisena voimavarana varsinkin silloin, jos itsellä on vaikeuksia päästä työhön käsiksi:

Jos itselläni on jollain kerralla vähemmän motivaatiota, usein jollain toisella tiimin jäsenellä löytyy sillä kertaa enemmän. Ryhmätöissä on myös vastuu toisten opintopisteistä ja arvosanoista, niin ne tulee hoidettua kunnialla loppuun asti, ainakin useimmiten. On toki ollut ryhmiä joissa yhteistyö ei pelaa ja asiat tulee hoidettua rimaa hipoen.

3.8 Opintojaksosta saatu palaute

Keräsimme viimeisellä kokoontumiskerralla palautetta opintojaksosta. Pääpiirteissään opiskelijat olivat tyytyväisiä opintojaksoon. Se oli vastannut odotuksia ja antanut lisää ymmärrystä itsestä ja lisäpontta opiskeluihin. Kysyimme opiskelijoilta, mikä opintojaksolla oli ollut hyvää, miten sitä voisi kehittää ja mitä kukin oli oppinut itsestään.

Opiskelijoiden mielestä opintojaksolla oli hyvää keskustelua ja se, että sai ilmaista itseään ja samalla todeta, että ei ole ainoa, joka on samassa tilanteessa. Ryhmän pieni koko ja rento ilmapiiri ryhmässä olivat opiskelijoiden mielestä hyviä asioita. Samoin tuntien sisällöt koettiin mielenkiintoisiksi. Hyväksi koettiin myös se, että opettajat olivat eri alojen ammattilaisia.

Palautteessa kysyimme opiskelijoilta myös kehittämisideoita opintojaksoon. Saimmekin muutamia hyviä ideoita, joita olivat mm. toiveet siitä, että kurssilla olisi enemmän ”käytännön juttuja”, keskustelua sekä pari- ja pienryhmätehtäviä. Eräs opiskelija toivoi enemmän toiminnallisuutta. Moni opiskelija toivoi useampaa kokoontumiskertaa tai pidempää kokontumisaikaa.

Palautetta saimme myös oppimispäiväkirjoista:

... olen kuitenkin tyytyväinen, että osallistuin kurssille, sillä se auttoi minua oivaltamaan asioita oppimiseen liittyvissä asioissa, joita en ollut ennen osannut hahmottaa. Toivon ja uskon, että nämä oivallukset tulevat auttamaan minua jatkossa esimerkiksi suunnitellessani ajankäyttöäni.

Kurssi on kaiken kaikkiaan ylittänyt odotukseni ja lähdän tehokkaampana ja motivoituneempaan jatkamaan opiskelujani. Välitehtävät ovat olleet todella hyviä ja auttaneet ymmärtämään asioita paremmin ... Olen kuitenkin pohtinut, että aion kirjoittaa oppimispäiväkirjaa opinnäytetyötä tehdessä. Se on hyvä tapa pysyä ajantasalla mitä on tullut päivän aikana tehtyä.

Kuitenkin tämä oli minun lempi kurssi, ensimmäinen kerta pitkään aika sain kokea, että en ole yksin, sain tukea ja selityksiä omalle käytökselle ja se oli mukava, koska nyt ymmärrän, että asiat voi korjata haluamalla siitä.

Vaikka keskustelua olisi voinut tapaamisessa olla opiskelijoiden mielestä jopa enemmän ja strukturoidummin, juuri muiden opiskelijoiden kokemusten kuuleminen auttoi toisia, kuten seuraavat otteet oppimispäiväkirjasta osoittavat:

Kuitenkin jokainen kurssille osallistuja kertoi omista kokemuksistaan opiskelun aikana ja todella moni kertoi olevansa jämähtänyt opiskeluihinsa. Esimerkiksi valmistuminen saattoi olla kiinni opinnäytetyöstä, työharjoittelusta tai ehkä vain motivaation puutteesta. Oli jollain tapaa helpottava huomata, etten ollut ainut, jolla ilmeni turhautuneisuuden tunteita opiskelussa.

Itselläni ei ainakaan omasta mielestä ole suuri opiskelumotivaatio. Sen takia tämän kurssin olen käynyt että saisin sitä. Ehkä hieman on motivaatiota tullut kurssin aikana lisää. Johtuuko se siitä että olen kuullut muiden samankaltaisista ongelmista vai kurssilla oppimistani asioista on vaikea sanoa... Kurssi oli mielestäni erittäin hyvä ja tuki sen hetkistä opiskelua ja kuten aikaisemmin jo olen todennut se toi ainakin hieman lisää OTETTA OPINTOIHIN.

Muutamalle opiskelijalle opintojakso ei osunut parhaaseen mahdolliseen aikaan tai ei ollut opettanut itsestä varsinaisesti mitään uutta. Osa oli jo valmistumisvaiheessa, joten he kokivat, että ko. jakso olisi voinut olla jo aiemmin:

Oikeastaan voin sanoa samaa mitä eräs toinen kurssilainen viimeisellä kerralla tokaisi; että kurssi ei ollut minulle ihan ajankohtainen ... En ihan osaa sanoa, miten olisin saanut kurssilta enemmän irti. Välitehtävät tuntuivat jotenkin turhilta ja väkinäisiltä. Tunneilla vallitsi kuitenkin mukava keskusteluilmapiiri, ehkä tapaamisia olisi voinut olla enemmän. Kokonaisuudessaan tämä kurssi antoi mahdollisuuden tarkastella itseään opiskelijana. Vaikka en varsinaisesti löytänyt itsestäni mitään uutta, niin jo olemassa olevat ominaisuuteni saivat vahvistusta.

Parasta antia oppimispäiväkirjoissa olivat selkeät oman toiminnan pysyvämpään muuttamiseen liittyvät kommentit, mitä opintojaksolla tavoiteltiin:

Aion jatkaa kurssin päätyttyä myös viikkosuunnitelman laatimista. En ehkä laadi sitä niin tarkalla tasolla kuin nyt ja aion pitää sitä yllä omassa kalenterissani.

Mieleeni tuli, että voisin tehdä ajankäyttökalerin tietokoneella ja katsoa mitenkä se tulisi toimimaan.

Kurssilla on muiden kokemuksista tullut ilmi kertaaminen ja alleviivaaminen joita olen alkanut pikkuhiljaa käyttämään ... Myös olen alkanut käyttämään tenttiin lukiessani pomodoro tekniikkaa. Eli luen/teen tehtävää 25minuuttia putkeen tehokkaasti ja sitten pidän 5minuutin tauon. Se antaa jollain tavalla motivaatiota kun ajattelee että kohta voi pitää pienen tauon.

Kaiken kaikkiaan kurssi oli mielenkiintoinen ja opettavainen. Sain myös vastauksia, joita tulin kurssilta hakemaan. Opin mm. opiskelutekniikoista, ajanlätöhallinnasta kuten myös motivaatiosta. Aion käyttää tulevaisuudessa hyödyksi kurssilla oppimaani. Esimerkiksi erilaiset opiskelustrategiat tulen todennäköisesti ottamaan käyttöön seuraavaan tenttiin lukiessani.

Viimeisellä kokoontumiskerralla pyysimme opiskelijoita kirjoittamaan, mitä he opintojakson aikana ovat oppineet itsestään. Näissä vastauksissa korostuivat oman motivaation löytäminen sekä omaan ajankäyttöön liittyvät huomiot:

Opin ajanhallinnan tärkeyden, sekä sain uusia näkökulmia opiskeluun, sain myös hyödyllisiä vinkkejä opiskelutekniikoista.

Opin nimeämään piirteitä itsestäni opiskelijana, jäsentämään ajankäyttöäni, tutkiskelemaan käyttämiäni menetelmiä/toimintatapoja ja motivoimaan itseäni.

Opin itsestäni, kuinka löytää uusia voimavaroja ja kuinka kehittää itseään opiskelijana.

... miettimään omaa opiskelua uudella tavalla.

4 Opintojakson jatkokehittäminen

Opintojakson tarkoituksena oli saada opiskelu sujumaan paremmin sekä lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Tavoitteena oli oppia arvioimaan omaa oppimistaan ja opiskeluaan sekä tunnistamaan henkilökohtaisia opiskelun esteitä. Opiskelijoiden palautteen perusteella voimme todeta, että opintojakso oli ollut selvästi hyödyllinen. Koska useat opiskelijat löysivät uusia toimintatapoja, joita he aikovat hyödyntää jatkossa, voidaan todeta opintojakson onnistuneen. Opintojakso lisäsi opiskelijoiden voimavaroja, joka vahvisti opiskelukykyä.

Ryhmän koko oli mielestämme toimiva. Paikalla oli joka kokoontumiskerralla 4-12 opiskelijaa. Opiskelijoiden sitouttamiseen olisi jatkossa kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Sitoutumista voisi parantaa ennakkotehtävien perusteella tehty valinta tai haastattelu. Ryhmää voisi jatkossa myös suoramarkkinoida vain niille opiskelijoille, joilla opintopistekertymä on heikko tai opiskeluaika selvästi pidentynyt.

Huomasimme, että 1,5 tuntia oli liian lyhyt aika asioiden käsittelyyn. Jatkossa olisi hyvä, jos kokoontuminen kestäisi kolme oppituntia. Viisi kokoontumiskertaa viikon välein tuntui riittävältä. Jokaiselle kokoontumiskerralle olimme kehittäneet välitehtävän, jonka tekemistä ei kontrolloitu. Tehtävistä keskusteltiin, jolloin huomasimme, että osa opiskelijoista ei ollut sitä tehnyt. Olimme ajatelleet juuri välitehtävien olevan keskeisessä roolissa opis-

kelukyvyyn lisäämiseen. Jatkossa tehtävät voisi olla hyvä palauttaa. Alkuun edellyttimme, että jokaiselle kokoontumiskerralle tultaisiin. Tämä ei kuitenkaan toiminut, jonka vuoksi laadimme rästitehtäviä.

Ryhmissä oli opiskelijoita kaikilta aloilta Laureasta. Selvästi eniten oli jostain syystä liiketalouden opiskelijoita (14/20). Palautteessa huomasimme, että liiketalouden opiskelijat olivat selvästi tyytyväisimpiä opintojaksoon ja erityisesti tapaamme käsitellä asioita ei-opettajajohtoisesti.

Oman kokemuksemme mukaan opintojakso oli mielenkiintoinen ja hyödyllinen tapa tukea opiskelijoiden opiskelukykyä. Moniammatillinen yhteistyö sujui hyvin ja vetäjien erilainen asiantuntijuus oli toimiva. Opintojakso oli sekä opiskelijoille että meille vetäjille ainutlaatuinen kokemus. Aiomme jatkaa *Otetta opintoihin* -ryhmien vetämistä Laurea-ammattikorkeakoulussa.

Lähteet

- Halonen, Mirja 2002. Oppimisen lukoista oppimisen avaimiin. Opas aikuisten lukikuntoutukseen. Turku: Kristillisen opiston säätiö.
- Kujala, Johanna 2009. Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelukyvyn edistämisen suositukset yliopistoille. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Kunttu, Kristina & Huttunen Teppo 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008, Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Lavikainen, Elina 2010. Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010. tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuspoluista, koulutuksen laadusta ja opiskeluvyvästä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 35. Helsinki : Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Liimatainen, Jaana O; Kaisto, Jenni; Karhu, Kaisa; Martikkala, Susanna; Andersen, Maria; Aikola, Riitta; Anttila, Krista; Keskinarkaus, Pauliina & Saari, Päivi 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta koeke-asteella. Valtti – Valmis tutkinto työelämävaltina –projekti. Oulu: Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- O’Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oulun yliopisto. Oppimisklinikka. Viitattu 13.2.2011. www.oulu.fi/oppimisklinikka.
- Pintrich, Paul. R. & McKeachie, Wilbert. J. 2000. A Framework for Conceptualizing Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Repo, Saara 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja –opiskelun kehittämisessä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruohotie, Pekka 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa: Ruohotie, P. Leino, J & Rauhala, Pentti (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Ammatikasvatussarja 7. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, Pekka 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, Pekka & Nieminen, Juhani 2000a. Itsesäätely oppimisessa. Teoksessa: Ruohotie, P. Honka Juhani. & Mustonen, Lea (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammatikasvatukselle. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D 126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 134-147.

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu D:126. Hämeenlinna.

Saarenmaa, Kaisa; Saari, Katja & Virtanen, Vesa 2010. Opiskelijatutkimus. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Salmela-Aro, Katariina 2009. Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46. Helsinki: Kehitys Oy.

Sulander, Juhani & Romppanen Vuokko 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Yliopistopaino.

Väisänen, Pentti 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

OPISKELUHYVINVOINTIRYHMÄT OPISKELUN TUKENA

1 Johdanto

CDS-hankkeen yleinen päämäärä on ehkäistä opintojen keskeyttämistä ja valmistumisen viivästymistä tukemalla opiskelijoiden hyvinvointia ja lieventämällä ongelmia. Hankkeessa on neljä erilaista toimenpidelinjaa ja niiden tavoitteiden saavuttamiseksi muodostettiin viisi kehittämissuoraa. Yhden kehittämissuoran tehtävänä oli paneutua erityisesti opiskeluhyvinvointiryhmien toiminnan kehittämiseen. Hankkeessa mukanaoleville ammattikorkeakouluille (14 kpl) tehtiin erilaisia alkukartoituksia ja yhdessä niistä selvitettiin opiskeluhyvinvointiryhmien toimintaa. Tehdyn kartoituksen perusteella selvisi, että opiskeluhyvinvointiryhmien toiminta oli hyvin kirjavaa ja vaati selkeyttämistä. Myös toiminnasta käytetyt käsitteet olivat hyvin erilaisia ja työryhmä päätyi suosittamaan sanan opiskeluhyvinvointiryhmä käyttöä. Selvityksen perusteella nähtiin tarpeelliseksi tuottaa opas opiskeluhyvinvointiryhmien toiminnasta ammattikorkeakoulussa ja lisäksi kirjoittaa tämä artikkeli. Oppaassa kuvataan opiskeluhyvinvointiryhmän toimintaa ja sen tarkoituksena on selkiyttää ja yhdenmukaistaa hyvinvointityötä ammattikorkeakouluissa.

Opiskeluhyvinvointiryhmän toiminnan tarkoituksena on opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn edistäminen. Tässä artikkelissa käsitellään opiskelijoiden hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä, opiskeluhyvinvointiryhmien tarvetta ja toiminnan organisointia sekä opiskeluhyvinvointiryhmien tehtäviä. Oppaassa ammattikorkeakoulujen hyvinvointiryhmille kuvataan toimintaa konkreettisemmin ja yksityiskohtaisemmin. Opas löytyy CDS-hankkeen raporteista. Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen vaikuttavat tekijät luovat pohjan ryhmän toiminnalle. Opiskeluhyvinvointiryhmässä eri tahot tekevät moniammatillista yhteistyötä ja kehittävät opiskeluympäristöä hyvinvoinnin näkökulmasta. Ryhmän toiminnan pääpainon tulisi olla ennaltaehkäisevässä työssä ja siinä seurataan muutosten vaikutuksia

opiskelijoiden hyvinvointiin ja kehitetään hyviä käytäntöjä opiskelun tueksi. Opiskelijat ja henkilöstö muodostavat korkeakoulussa yhteisön ja tämän yhteisöllisyyden tukeminen on tärkeää. Stakesin tutkimusprofessori Matti Rimpelä on tuonut esiin huolta siitä, että 2000-luvulla opiskeluhuollon toiminta on ollut liian häiriösuuntautunutta ja opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen tulisikin löytää yhteisöllisiä keinoja häiriöpalveluiden sijaan. Vuokila-Oikkonen ja Mantela (2010) ovat kirjoittaneet CDS-hankkeessa syrjäytymisestä ja sosiaalisesta pääomasta. Opiskeluhyvinvointiryhmä mahdollistaa toiminnan, jonka avulla voidaan kehittää sosiaalista pääomaa tukevia toimintoja.

2 Opiskelijoiden hyvinvointi ja sen haasteet

Ammattikorkeakoulun opiskelijat elävät yhä suurempien psyykkisten paineitten alaisuudessa ja kokevat monista eri tekijöistä aiheutuvaa stressiä. Opiskelijan hyvinvointia määrittävät muun muassa monet myöhäisnuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen liittyvät kehityspsykologiset tekijät, tyytyväisyys opintoihin ja opiskeluun sekä koettu fyysinen ja psyykkinen terveys.

Ammattikorkeakouluopiskelijoista 65 % on iältään 18–24-vuotiaita (Saarenmaa 2011), ja siksi nuoruusikään ja varhaiseen aikuisuuteen liittyvät kysymykset koskettavat suurinta osaa ammattikorkeakouluopiskelijoista. Nuoruus ja varhainen aikuisuus ovat kehityspsykologisesti tarkasteltuna vaikeita ja monella tavoin vaativia elämänvaiheita. Nopean yhteiskunnallisen muutoksen takia tämän päivän nuori on entistä epävarmempi tulevaisuudesta ja maailman muuttumisesta. Yhteisöllisyys on kadonnut ja yksilöllisyys ja kilpailu korostuvat. Nuori kokee yhteiskunnan vaatimukset suurina. Saadakseen onnistumisen tunteita hänen on saavutettava nopeasti paljon. Nuoruusikään kuuluu emotionaalinen ja taloudellinen itsenäistyminen vanhemmista sekä ammatin valitseminen ja siihen valmistautuminen (Papalia, Wendkos Olds & Duskin Feldman 1998, 440). Varhaisaikuisuudessa omaksutaan elämää ohjaavat arvot ja silloin muodostetaan eettiset periaatteet. Nuori solmii parisuhteen ja rakentaa itselleen elämäntyölin. (Papalia; Wendkos Olds & Duskin Feldman 1998, 444–453.)

Elämänmuutokset ovat ehkä varhaisaikuisuudessa suuremmat kuin muissa elämänkaaren vaiheissa. Kotoa poismuuton yhteydessä ja opiskelujen alkaessa muuttuu usein myös kaveripiiri. Nuori ei kuulu enää lapsuuden per-

heeseen eikä omaa perhettä vielä ole perustettu. Tästä syystä nuori usein kokee voimakkaita yksinäisyyden tunteita eikä tunne kuuluvansa oikein mihinkään. Opiskelijan heikko taloudellinen tilanne pakottaa usein tekemään töitä, jotka eivät tunnu mielekkäiltä ja työssä oleminen taas voi viedä voimia opiskelulta.

Tarkasteltaessa ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia, on tarpeen pohtia myös sitä, millaisia opiskelijoita ammattikorkeakouluun on tulossa ja mitkä ovat keskeiset ongelmat yleensä nuorten terveydessä ja hyvinvoinnissa. Kouluterveyskyselyillä on seurattu koululaisten hyvinvointia eikä niissä ole tapahtunut suuria muutoksia 2000-luvulla. Suurin osa lukiolaisista voi aineiston perusteella kohtuullisen hyvin eivätkä lukiolaiset myöskään koe suuria vaikeuksia opiskeluissaan. Stressiä lukiolaiset kokevat, sillä lähes puolet oppilaista kokee koulutyön määrän melko usein liian suureksi. Kolmannes lukiolaisista koki vaikeuksia itsenäistä työskentelyä vaativissa asioissa, kuten itselle sopivan opiskelutavan löytämisessä. Sen sijaan vain harva (3 %) lukiolainen kertoi ongelmista opiskelukavereiden ja opettajien kanssa toimeen tulemisessa. (Merimaa 2008; Kouluterveyskysely.)

Vuosina 2000, 2004 ja 2008 kerätyt terveyskyselyt kuvaavat hyvin korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia ja terveyttä sekä niissä tapahtuneita muutoksia. (Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus; Kunttu & Huttunen 2009). Kunttu ja Huttusen (2009, 49) mukaan psyykkisiä ongelmia GHQ12 seulalla mitattuna esiintyi ammattikorkeakouluissa naisista 31 prosentilla ja miehistä 19 prosentilla (n = 4984). Opiskelijoiden kokema stressi on suurin ongelma, sillä ammattikorkeakoulussa opiskelevista naisista ilmoitti kokeneensa erittäin runsasta stressiä 11 prosenttia ja runsasta stressiä 28 prosenttia. Miesopiskelijoiden vastaavat luvut olivat pienempiä, erittäin runsasta stressiä koki 9 % ja runsasta stressiä 22 %. Stressi ilmenee erilaisina fyysisinä oireina sekä masentuneisuutena, nukahtamisvaikeuksina, keskittymisvaikeuksina ja väsymyksenä (Kunttu & Huttunen 2009, 41). Stressi aiheuttavat eniten vaikeudet esiintymisessä ja kokemukset siitä, ettei saa otetta opiskeluista (Kunttu & Huttunen 2009, 49). Opiskeluun käytetty aika ei sinänsä ole ilmeisestikään stressiä aiheuttavaa, sillä Saarenmaan, Saaren ja Virtasen (2010, 46,48) mukaan ammattikorkeakouluopiskelijat käyttävät opiskeluun keskimäärin 35 tuntia viikossa.

Saarenmaa, Saari & Virtanen (2010) tekivät laajan tutkimuksen korkeakouluopiskelijoiden toimeentulosta ja opiskelusta. Tutkimukseen vastasi 4000

korkeakouluopiskelijaa ja tilastollisesti tulokset voidaan yleistää koskemaan 140 000 yliopisto-opiskelijaa ja 108 000 ammattikorkeakouluissa opiskelevaa. Tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin muun muassa, mitkä tekijät hidastavat yleisesti opintoja. Tällaisiksi ammattikorkeakouluopiskelijat mainitsivat puutteellisen ohjauksen (28 %), opintojen työläyden (30 %), työsäkäynnin (39 %) ja henkilökohtaiset syyt (38 %). Suurin hidastava tekijä oli heikko opiskelumotivaatio tai kokemus väärällä alalla opiskelusta (40 %). Kysyttäessä terveydellisiä ja psykososiaalisia opintoja haittaavia tekijöitä 10 % mainitsi sellaisiksi psyykkisen oireilun ja 34 % stressin opintojen edistymisestä. Keskittymisvaikeudet ja jännittämisen koki hidastavaksi tekijäksi 22 %. (Saarenmaa, Saari ja Virtanen 2010, 51, 53.)

Yksinäisyys on myös opiskelijoiden ongelma. Kyselyssä 10 prosenttia 19–21-vuotiaista miesopiskelijoista koki yksinäisyyttä usein. Irrallisuudesta kertoo myös, että ammattikorkeakouluopiskelijoista 27 prosenttia ei kokenut kuuluvansa mihinkään ryhmään. (Kunttu 2003.) Opiskelijan kokema huono terveydentila on yhteydessä heikkoon opintopistekertymään (Kunttu 2008).

Turun ammattikorkeakoulussa tehdyssä tutkimuksessa (Räikkä 2005) selvitettiin opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskeluoloja. Näitä kuvattiin opiskelutyytyväisyyden, opiskeluun liittyvien vaikeuksien ja ohjauksen riittävyyden kautta. Tulosten mukaan vastaajista (n = 2553) yli puolet pitää opiskelustaan hyvin tai melko paljon ja kolmannes kohtalaisesti. Opiskelusta pitämällä ja opiskelutyytyväisyydellä oli vahva korrelaatio, ja nämä seikat olivat yhteydessä siihen, vastasiko opintomenestys odotuksia.

Yleisimpiä opiskeluun liittyviä vaikeuksia olivat tentteihin lukeminen, omatoimisuutta vaativien tehtävien tekeminen, kirjallisten tehtävien laatiminen ja tehtävien loppuun saattaminen sekä omien opintojen suunnittelu. Kanssakäyminen opiskelijatovereiden ja opettajien kanssa, työskentely ryhmissä sekä opetuksen seuraaminen sujuivat lähes vaikeuksista. Opiskelijoista jopa kolmannes oli harkinnut jossain opintojensa vaiheessa opintojensa keskeyttämistä tai kokonaan lopettamista. Yleisimpiä syitä keskeyttämiseen olivat väärä ala (22.8 %), motivaation puute (19.7 %), opetuksen taso (17.2 %) ja uupumus (8,5 %). (Räikkä 2005, 32, 33.)

Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden hyvinvointi heikkenee ja motivaation puute ja uupuneisuus ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa lisääntyvät opintojen edetessä pitemmälle. Kiivas opiskelutahti, vapaa-ajan

vähyys, opiskelutekniikkoihin liittyvät ongelmat, parisuhdeongelmat, harrastusten puute, heikko taloudellinen tilanne sekä työn ja opiskelun yhteensovittaminen ovat opiskelijoille vaikeuksia aiheuttavia tekijöitä. Tentteihin valmistautuminen, sopivan opiskelutavan löytäminen ja itsenäisten tehtävien tekeminen tuottavat myös vaikeuksia. (Aaltonen 2005, 35; Räikkä 2005).

Nuorten fyysinen ja psyykinen hyvinvointi näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Nuoruusikäisten eli 12–22-vuotiaiden masennustilat muodostavat merkittävän kansanterveydellisen ongelman. Suomessa tehtyjen epidemiologisten tutkimusten mukaan vakavan masennuksen esiintyvyys nuorilla on 12 kuukauden aikana 5–10 % (Aalto-Setälä 2002; Haarasilta 2003), ja on arvioitu, että nuorista aikuisista hieman alle neljäsosa olisi elämänsä aikana sairastanut toimintakykyä haittaavan masennusjakson (Wittchen ym. 1998). Masentuneisuutta oirehtivista nuorista noin puolet ilmoitti kärsivänsä päivittäin vähintään kahdesta fyysisestä oireesta. Masentuneisuutta oirehtivat nuoret arvioivat oman terveydentilansa huonommaksi kuin nuoret, jotka eivät olleet masentuneita. (Merimaa 2008.) Jatkuvat ruumiilliset oireet (esim. vatsakivut, päänsärky, lihasjännitys), joille ei ole tutkimuksessa löytynyt muuta syytä, voivat liittyä masennustilaan (Karlsson & Marttunen 2007).

Samanaikaissairastavuutta masennuksen yhteydessä todettiin myös Haarasillan (2003) tutkimuksessa, jossa pitkäaikaissairauksien (esim. astma ja allergiat) todettiin esiintyvän yhdessä depression kanssa. Nuoret käyttivät terveyspalveluita erilaisten fyysisten oireiden vuoksi varsin paljon, mutta mielenterveyspalveluiden käyttö oli vähäistä. Aikuisiän terveyttä ajatellen mielenterveyshäiriöiden varhainen tunnistaminen ja hoito ovat oleellisia. Erytisesti matalankynnyksen tutkimus- ja hoitopaikkojen, kuten opiskeluterveydenhuollon, osuus varhaistunnistamisessa on merkittävä.

Aalto-Setälän (2002) tutkimuksen mukaan jokin ajankohtainen mielenterveyden häiriö todettiin neljänneksellä haastatelluista nuorista aikuisista (n=245). Yleisimmät häiriötilat olivat masennustilat, ahdistuneisuus ja päihdehäiriöt. Merkittävä toimintakyvyn lasku todettiin noin puolessa kaikista mielenterveydenhäiriöistä. Naisilla ilmeni mielenterveyshäiriöitä kaksi kertaa enemmän kuin miehillä, miehillä oli enemmän vain alkoholin väärinkäyttöä ja persoonallisuushäiriöitä. Masennus oli yleisin häiriö: joka kymmenes nuori aikuinen oli tutkimusta edeltäneen vuoden aikana kärsinyt masennuksesta, johon liittyi merkittävä toiminnallinen haitta. Suurimmalla

osalla masentuneista voitiin todeta jokin muu samanaikainen mielenterveyden häiriö. Opiskelijoiden masennusoireet ovat vaikeutuneet ja monimutkaistuneet ja tyypillistä on moniongelmaisuus (Kaasalainen 2008; Snellman 2008). Lisääntyvästä tuen tarpeesta kertoo myös se tieto, että alle 35 vuotiaitten työkyvyttömyyseläkkeet ovat nousseet 40 % viimeisen viiden vuoden aikana (Vainio 2010).

Uutena haasteena Kaasalainen (2008) on pannut merkille ammattikorkeakoulussa esiintyvät työyhteisö- ja luokkayhteisöongelmat, esimerkiksi kiusaamisen. Kunttu ja Huttunen (2009) selvittelivät korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa myös vastaajien kiusaamiskokemuksia. Vastaajista 37 % oli kokenut kiusaamista kouluaikanaan ja opiskeluaikaisen kiusaamisen kohteeksi oli joutunut neljännes opiskelijoista, useimmat hyvin vähän, mutta 5–6 % koki tulleen kiusatuksi melko tai hyvin paljon. (Kunttu & Huttunen 2009, 50–51.)

Esteettömyys käsitteenä liitetään usein fyysiseen esteettömyyteen ja erilaisiin vammaisryhmiin. Myös mielenterveysongelmat ja häiriöt hyvinvoinnissa ovat merkittävä este opiskelulle. Neljänneksellä opiskelijoista on mielenterveysongelmia ja korkeakouluissa tulee panostaa nykyistä enemmän ongelmien ennaltaehkäisemiseen, ohjaamiseen ja tukeen sekä yhteistyöhön korjaavaa työtä tekevien palvelujen kanssa. Ammattikorkeakoulujen hyvinvointiryhmät ovat avainasemassa luomassa oppimisympäristöä, jossa jokaisen yksilöllisyys huomioidaan ja jossa kehitetään uusia sosiaalisia innovaatioita ja sosiaalista pääomaa kohtaamaan myös erilaisia tarpeita omavia opiskelijoita.

3 Opiskeluhyvinvointiryhmien tarve ja toiminnan organisointi ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluilla, toisin kuin perus- ja toisella asteella ei ole lain edellyttämää velvollisuutta panostaa erityisesti opiskeluhyvinvointiryhmien toimintaan. Korkeakoulut velvoitetaan kuitenkin toimimaan eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen sekä tukemaan yksilön ammatillista kasvua. Samoin opiskelijoiden erityisen tuen tarve tulee tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja järjestää tarpeen mukainen tuki viiveettä. (Mantela 2010, 15; Yliopistolaki 558/2009; Ammattikorkeakoululaki 351/2003; STM 2008, 47.)

Opiskeluhyvinvointi on opiskelijan työhyvinvointia. Opiskelu on opiskelijan työtä ja opiskelukyky on opiskelijan työkykyä. (Kunttu 2007, 6.) Opiskelijat ja henkilöstö yhdessä muodostavat työyhteisön, jossa tulisi olla kannustava ja innostava työilmapiiri. Tähän myös opiskelijat tarvitsevat tueksi omat yhteistyöverkostonsa ja tukipalvelut. Hyvinvoivan työyhteisön tunnistaa mm. siitä, että henkilöstö on motivoitunut, vastuuntuntoinen ja hallitsee myös muutostilanteet. Henkilöstö tietää työnsä tavoitteet ja vastuut sekä voi hyödyntää vahvuuksiaan ja osaamistaan. Ilmapiirin tulisi olla kannustava ja rohkaiseva. Työhyvinvoinnin edistäminen työyhteisössä perustuu esimiesten ja työntekijöiden yhteistyöhön. (Vauhkonen 2011.) Korkeakouluympäristö on sekä henkilöstön että siellä opiskelevien opiskelijoiden työpaikka.

Opiskeluhyvinvointiryhmä mahdollistaa tiiviin ja organisoidun yhteistyön opiskelijoiden ja henkilöstön välillä ja ryhmässä korostuu korkeakoulun tahto osallistua opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen. Yhteistyössä henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa päästään työstämään koko opiskelun kokonaisuutta. Siksi on tärkeätä kirjata korkeakoulun strategiaan opiskelijoiden hyvinvointi yhdeksi kehittämiskohteeksi. Hyvinvointi tulee nähdä osana laadukasta tutkintoa. (Saikkonen 2004, 8.) On sekä yksilön että yhteiskunnan etu, jos opiskelija valmistuu työkykyisenä ammattiin. Korkeakoulut hyötyvät siitä, että siellä opiskelevat saavat tutkintonsa valmiiksi. Opiskelijat tarvitsevat opintoihinsa kokonaisvaltaista ohjausta ja tukea mm. opiskelu- ja ajanhallinta-asioissa. Myös korkeakoulujen ohjausjärjestelmää tulee selkiyttää ja yhtenäistää. (Liimatainen, Kaisto, Karhu, Martikkala, Andersen, Aikola, Anttila, Keskinarkaus & Saari 2010.)

Opiskeluhyvinvointiryhmä on moniammatillinen yhteistyöverkosto, jonka tarkoituksena on toimia opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Ammattikorkeakoulussa kuten korkeakoulussa yleensäkin on totuttu ajattelemaan, että sen tulee tarjota pelkästään opetusta ja järjestää tenttejä. Tämä ajatusmalli on vanhentunut ja korkeakoulun toiminta nähdään henkilöstön ja opiskelijoiden yhteisenä toimintana sille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opiskelijoiden opiskelukyky ja henkilöstön työkyky vaikuttavat siihen, miten hyvin korkeakoulu saavuttaa sille asetetut tavoitteensa. (Harju & Pakkanen 2004, 11.)

Opiskeluhyvinvointiryhmän tarkoituksena on opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelukykyyn edistäminen. Se tukee korkeakoulun opetustoimintaa,

opiskelijoiden opiskelutaitoja, opiskeluympäristöä ja opiskelijoiden voimavaroja. Hyvinvointityö on edullista, koska usein on kysymys tahdosta ja halusta ymmärtää oppiminen ja opiskelu kokonaisvaltaisesti. Työryhmän tehtävän pääpaino ja lähtökohta ovat ennaltaehkäisevässä työssä. Työssä toimitaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. Opiskelijat ja henkilöstö muodostavat korkeakoulussa kiinteän yhteisön ja yhteisöllisyyden tukeminen on tärkeää. Yhteisöllä tarkoitetaan joukkoa yksioita, joilla on jotakin yhteistä, ja jotka toimivat jollakin tavalla keskenään. Yhteisöllisyyttä on myös se, että yhteisön jäsenillä on yhteisiä arvoja, he ovat sitoutuneet samaan asiaan ja he luottavat toisiinsa. Yhteisöllisyyttä ja sitä, kuinka se tukee opiskelijan hyvinvointia voidaan tarkastella esimerkiksi tilallisen ympäristön, toiminnallisen ympäristön, sosiaalisen ympäristön, kulttuurisen ympäristön ja kokemuksellisen ympäristön näkökulmasta. (Kivistö 2004; Harju & Pakkanen 2004, 11–12; Kunttu 2004, 6.)

Opiskeluhyvinvointiryhmän tavoitteena on koordinoida opiskelua tukevat palvelut ymmärrettäväksi ja tehokkaaksi kokonaisuudeksi. Ennen opiskeluhyvinvointityöryhmän perustamista kannattaa miettiä huolellisesti, miksi se perustetaan. Kysymys linjaa hyvin työryhmän tavoitteet. Tavoitteiden asettelun jälkeen voidaan hahmotella keitä siihen tulisi kuulua. Tavoitteiden ja resurssien tulee olla tasapainossa. Henkilöiden, jotka edistävät opiskelijoiden hyvinvointia, tulisi itse voida hyvin. Henkilöstön motivaatiota lisää se, että opiskeluhyvinvointityölle asetetut tavoitteet ovat selvät ja niiden toteutumista voidaan jotenkin seurata ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Henkilöstö kokee ryhmän toiminnan positiivisena asiana, varsinkin jos työskentely on tuloksia aikaansaava ja asioita eteenpäin vievä. Työskentelylle osoitetaan resurssit ja hyvin suunnitellut tavoitteet antavat uutta motivaatiota myös omaan työhön. (Saikkonen 2004, 11–13.)

Opiskeluhyvinvointityöryhmän perustamisen yhteydessä on esiin tullut tarpeita tiivistää yhteistyötä eri ohjauspalveluiden välillä. Varsinkin vaativat ohjaustilanteet asettavat henkilöstön oman ohjausosaamisen koetukselle. Pää-tavoitteena opiskeluhyvinvointiryhmässä voi olla opiskelijoiden ja henkilökunnan tukeminen erityistä ohjausta vaativissa tilanteissa. Myös ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy, ohjaukseen liittyvän koulutuksen järjestäminen ja ohjauspalveluista tiedottamisen parantaminen ovat keskeisiä opiskeluhyvinvointityöryhmän tavoitteita. Valtti-hankkeen selvitys osoitti, että opetus- ja ohjaushenkilöstön ohjausosaamisen syventäminen ja laajentaminen on

tarpeen. Opiskelijat eivät koe saavansa riittävästi ohjausta ja he eivät tunne ohjausjärjestelmää. (Liimatainen ym. 2010, 22–23; Vänskä 2004, 14–16.)

Opiskeluhyvinvointiryhmän toiminnalle laaditaan vuosittainen toimitasuunnitelma ja toiminnan tavoitteiden toteutumista on hyvä arvioida sekä työryhmän sisällä että ulkoisesti. Arviointia kannattaa suorittaa erityisesti opiskelijoiden hyvinvointia heikentävien ongelmakohtien näkökulmasta. Opiskelijahyvinvointikyselyt ja opintojaksopalautteet ja niiden perusteella suoritettavat toimenpiteet ovat hyviä arviointikohteita toiminnan tavoitteellisuuden toteutumisesta. Toiminnasta laaditaan aina dokumentit ja siitä tiedotetaan henkilöstölle ja opiskelijoille. (Saikkonen 2004, 11–13.) Opiskeluhyvinvointiryhmän toiminta osaltaan tukee opiskelijoiden aktiivista roolia suunnitella ja kehittää opetus- ja oppimisympäristöä (Kujala 2009, 13; Raevaara 2010).

4 Opiskeluhyvinvointiryhmän tehtävä ja prosessi

Korkeakoulujen on huolehdittava siitä, että opiskelijoita tuetaan oppimisprosessin eri vaiheissa tarkoituksenmukaisesti (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, 7). Opiskeluhyvinvointiryhmät tähtäävätkin toiminnassaan siihen, että hyvinvointia ja oppimisen edellytyksiä ja opiskelukykyä kehittävät toiminnot kytketään osaksi ammattikorkeakoulun perustoimintaa (Kehrä 2010, 1–7; Mantela 2010, 12). Tämä tehtävä onkin oleellinen ottaen huomioon korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen tavoitteet. Yhtenä tavoitteena on, että sillä voidaan vapauttaa lisää resursseja opetuksen ja tutkimuksen laadun vahvistamiseen korkeakouluissa (OKM 2010b). Keskustelua siitä, millä keinoilla turvataan laadukas opetus ja samalla myös tuetaan opiskelijoiden hyvinvointia, tarvitaan koko ammattikorkeakoulun tasolla.

Opiskeluhyvinvointiryhmien toiminta ammattikorkeakouluissa perustuu pitkälti kunkin ammattikorkeakoulun omiin tarpeisiin. Korkeakoulujen arvoissa ja periaatteissa korostetaan mm. opiskelijoiden ja henkilöstön hyvinvointia ja arvostamista, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja esteettömyyttä sekä avointa ja rehellistä toimintaa, jotka osaltaan antavat taustaa myös opiskeluhyvinvointiryhmien tehtäville. (Mantela 2010, 14; SAMK 2010; Jyväskylän yliopisto 2008.) Päätehtävänä on opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen panostamalla hyvinvointia lisääviin käytäntöihin, ennaltaehkäisyyn

ja mahdollisimman varhaiseen ongelmatilanteisiin puuttumiseen. Opintojen keskeytymisen ehkäiseminen on yksi oleellinen tehtävä. (Honkanen & Suomala 2009, 5–9; STM 2009a, 16.)

Opiskeluhyvinvointiryhmissä suunnitellaan ja aktivoidaan eri korkeakoulu-yhteisössä toimivien tahojen yhteistyötä, arvioidaan ja kehitetään opiskelu-ympäristöä hyvinvoinnin näkökulmasta sekä ennakoidaan ja seurataan toimintaympäristön muutosten vaikutuksia opiskelijoiden hyvinvointiin. Opiskeluhyvinvointiryhmät toimivat myös keskustelufoorumeina, joissa kehitetään ja jaetaan hyviä käytäntöjä opiskelijan opiskelukyvyyn ja vastuullisen opiskelun tukemiseksi. (Mantela 2010, 10; Okkonen 2009, 20; Seppälä ym. 2009, 20.)

CDS-hankkeessa tehdyssä kartoituksessa selvitettiin hankkeeseen osallistuvien ammattikorkeakoulujen opiskeluhyvinvointityötä. Kartoituksen mukaan ammattikorkeakoulujen työryhmillä on erilaisia nimiä, tehtäviä ja määrittelyitä. CDS-hankkeeseen osallistuvista ammattikorkeakouluista osassa toimii useampia opiskeluhyvinvointiryhmiä, joista yksi on laajempi, koko ammattikorkeakoulua koskeva hallinnollinen työryhmä muiden työryhmien ollessa pienempiä yksikkö- tai kampuskohtaisia ryhmiä. Näissä pienemmissä työryhmissä tarkastellaan paitsi yleisiä hyvinvointiin liittyviä asioita, myös yksittäisten opiskelijoiden tai opiskelijaryhmien kysymyksiä. (Mantela 2010, 6, 10; Opiskelijaterveydenhuollon opas 2006, 24–25).

Koko ammattikorkeakoulua koskeva opiskeluhyvinvointiryhmä toimii hyvinvointityötä koordinoivana ryhmänä ja linjaa toimintaa koko ammattikorkeakoulun tasolla. Ryhmään tulisi kuulua mahdollisimman kattava edustus ammattikorkeakoulun toimijoista. Ammattikorkeakoulun hallinnon edustajan, pedagogisesta kehittämisestä vastaavan sekä aikuiskoulutuksen ja opintotoimiston edustajien tulisi olla ryhmän jäseniä. Edelleen ryhmässä tulisi olla opettajien edustaja tai opinto-ohjaaja, opiskelijakunnan ja opiskeluterveydenhuollon edustajat sekä kansainvälisestä toiminnasta vastaava ja psykososiaalisten palvelujen asiantuntija. (Aholainen, Lantta, Lipponen, Mantela, Mikkonen-Ojala, Parkkinen, Seppälä & Tuovinen-Kakko 2011, 7.)

Opiskeluhyvinvointiryhmän on oltava ammattikorkeakoulun johdon asettama ja valtuuttama virallinen työryhmä, jotta sen toiminta ammattikorkeakoulussa on vaikuttavaa. Moniammatillisella opiskeluhyvinvointiryhmällä tulee olla suora yhteys ammattikorkeakoulun hallintoon ja resursseihin, jotta

rakentava ja hyvää tarkoittava keskustelu ei jäisi pelkäksi keskusteluksi. Toiminta on nähtävä strategisesti tärkeänä ammattikorkeakoulun tehokkaan ja laadukkaan toiminnan kannalta. (Opetusministeriö 2007, 22). Opiskeluhyvinvointiryhmän toiminnan vaikuttavuuden kannalta on myös tärkeää, että ryhmä kokoontuu säännöllisesti ja että kaikilla ryhmän jäsenillä on selkeät tehtävät myös ryhmien kokousten välillä. Näin voidaan varmistua siitä, että koko ammattikorkeakoulua koskevassa opiskeluhyvinvointiryhmässä käsitellyt ja päätetyt asiat etenevät tehokkaasti myös kampusten ja viime kädessä kaikkien ammattikorkeakoulussa toimivien tietoon. Opiskeluhyvinvointiryhmän vuosittaisessa toimintasuunnitelmassa asetetaan suuntaviivat yhteisön hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden seuraamiseen ja kehittämiseen ja toimintakertomuksessa arvioidaan toiminnan onnistumista ja vaikutuksia sekä luodaan perustaa seuraavan vuoden suunnittelulle. (Opiskeluterveydenhuollon opas 2006, 92; Saikkonen 2004, 13).

Hyvinvoinnin tukeminen koostuu erityisesti ennaltaehkäisevästä toiminnasta. Ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi on huolehdittava myös ongelmiin varhaisesta puuttumisesta ja korjaavasta toiminnasta jo syntyneiden ongelmien poistamiseksi. (Kämäräinen 2010, 36.) Koko ammattikorkeakoulua koskevan opiskeluhyvinvointiryhmän tehtävänä on tunnistaa hyvinvointia uhkaavia tekijöitä ja kehittää varhaiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisevään toimintaan liittyviä menettelyjä sekä hyvinvointia lisääviä käytäntöjä koko ammattikorkeakoulun tasolla. (Aholainen ym. 2011, 9; Kehrä 2010, 1–7; Mantela 2010, 12.) Työtä tehdään yhteistyössä kaikkien ammattikorkeakoulussa toimivien tahojen kanssa. Ryhmän tehtävänä on esittää hyvinvointia edistäviä käytänteitä opetussuunnitelmatyön ja muun kehittämistyön tueksi. Edelleen ryhmässä koordinoidaan hyvinvointia edistävien käytänteiden toimeenpanoa sekä seurataan ja arvioidaan toimenpiteiden onnistumista sekä huolehditaan siitä, että opiskelua tukevat palvelut ovat mahdollisimman selkeästi esillä kaikkien hyödynnettävissä. (Aholainen ym. 2011, 9; Okkonen 2009, 20.)

Koko ammattikorkeakoulua koskeva opiskeluhyvinvointiryhmä huolehtii hyvinvointikyselyjen koordinoinnista, saatujen tulosten käsittelystä ja tarvittavien jatkotoimien valmistelusta (Aholainen ym. 2011, 9–10). Ammattikorkeakouluille on rakennettu yhtenäinen palautejärjestelmä, jossa valmistumisvaiheessa olevat opiskelijat vastaavat samoihin kysymyksiin riippumatta siitä, missä ammattikorkeakoulussa ja millä alalla he opiskelevat. (Ope-

tusministeriö 2007, 28.) Ammattikorkeakouluissa järjestetään myös muita opiskelijakyselyitä, joihin hyvinvointi liittyy olennaisena osana. CDS-hankkeessa on tuotettu on sosiaalisen pääoman mittari, joka voidaan liittää osaksi ammattikorkeakoulujen opiskelijakyselyitä. Hankkeessa tähdätään siihen, että yhtenevällä mittarilla voidaan seurata sosiaalisen pääoman tasoa ja muutoksia opiskelijoiden keskuudessa. (Vuokila-Oikkonen & Kainulainen 2010, 5).

Koko ammattikorkeakoulun opiskeluhyvinvointiryhmän tehtävänä on myös opiskelijoiden hoitopolkujen sekä kriisi- ja turvallisuussuunnitelmiensa suunnittelu ja ajan tasalla pitäminen sekä opiskeluyhteisön viihtyisyyden ja esteettömyyden turvaaminen (Aholainen ym. 2011, 10–12; Mantela 2010, 12; Opiskeluterveydenhuollon opas 2006, 93). Kun opiskelijalla on esim. lukihäiriö tai muu opiskelun ja oppimisen este, on hänen auttamiseensa luotava sellaiset polut, että opiskelijan tukeminen on automaattista ja tehokasta. Esteetön korkeakoulu ottaa toiminnassaan ja oppimisympäristöissään suunnitelmallisesti huomioon opiskelijoiden tai työntekijöiden monenlaisuuden. Tarkoituksena on tukea erilaisten opiskelijoiden oppimisvalmiuksien kehittymistä osana elämänhallintaa ja turvata esteetön opiskelu. (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa 2009.) Opiskeluhyvinvointiryhmä valvoo esteettömyyden periaatteiden toteutumista ammattikorkeakoulussa ja valmistelee henkilöstölle tarvittavat käytännön ohjeistukset (Aholainen ym. 2011, 12). Tärkeää on ohjauksellisen otteen selkiyttäminen ja ohjauksen tekeminen läpinäkyväksi. Monilla CDS-hankkeeseen osallistuvilla ammattikorkeakouluilla on olemassa kriisitoimintaohje ja päihdeohjelma sekä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma, joista löytyvät toimintaohjeet ja tahot, keneen ottaa tarvittaessa yhteyttä. Näiden ohjeiden mieleen palauttaminen henkilöstön kanssa esimerkiksi kerran vuodessa on tärkeää toiminnan tehokkuuden kannalta. (Tuovinen-Kakko 2010, 11)

Koko ammattikorkeakoulua koskevan opiskeluhyvinvointiryhmän tehtävänä on luoda opintojen edistymisen seurantajärjestelmä ammattikorkeakouluun sekä organisoida tarvittavat opiskelijoiden tukitoimet (Aholainen ym. 2011, 13–14). Tutkinnon suoritusajoille on määritelty suositukset ja tilastollisesti voidaan lisäksi määrittellä keskimääräiset valmistumisajat eri tutkinnoille (Opiskeluterveydenhuollon opas 2006, 154). Opintojen edistymisen seurannan tavoitteena on havaita ne opiskelijat, joiden opinnot ovat jostain syystä hidastuneet. Tarkoituksena on ohjata opiskelijaa säännölliseen

opiskeluun ja opintotuen suunnitelmalliseen käyttöön ja tätä kautta osaltaan lyhentää tutkinnon suorittamisaikaa. (OKM 2010a, 25.)

Kunkin ammattikorkeakoulun omista lähtökohdista käsin määräytyy lisäksi muiden korkeakoulu yhteisön hyvinvointiin liittyvien asioiden käsittely. Opiskeluhyvinvointiryhmä voi määrittellä muita asioita itse tai pyytää ehdotuksia ja huomioita ammattikorkeakoulu yhteisöltä aina kun tarvetta ilmenee. Mahdolliset muut asiat voivat liittyä käytäntöihin, ryhädynamiikkaan, tuutorointiin, opetuksen toteuttamiseen, tapahtumien järjestämiseen tai mihin tahansa yksittäiseen tilanteeseen, jonka koetaan vaikuttavan yhteisön hyvinvointiin. Tämä edellyttää, että ammattikorkeakoulu yhteisö on riittävän tietoinen opiskeluhyvinvointiryhmän toiminnasta ja osaa tarvittaessa ottaa yhteyttä sen jäseniin. (Aholainen ym. 2011, 12.)

Kampus- tai yksikkökohtaisen opiskeluhyvinvointiryhmään kuuluvat jäsenenä kampuksen tai yksikön hallinnon edustaja sekä opettajien edustaja tai opinto-ohjaaja ja opintotoimiston edustaja. Lisäksi ryhmässä ovat kampuksen opiskeluterveydenhuollon edustaja ja psykososiaalisten palvelujen asiantuntija sekä opiskelijakunnan edustaja. (Aholainen ym. 2011, 7, 12.) Ryhmän tehtävänä on vastata koko ammattikorkeakoulun opiskeluhyvinvointiryhmän määrittämien tehtävien toimeenpanosta kampuksella tai yksikössä. Kampuskohtaisen opiskeluhyvinvointiryhmän tehtävänä on myös luoda toiminnallaan opiskeluyhteisöihin positiivinen ja turvallinen opiskeluilmapiiri (Opiskeluterveydenhuollon opas 2006, 92). Tehtävänä on myös hakea ratkaisuja erilaisiin opiskelua vaikeuttaviin ongelmatilanteisiin yhteistyössä opiskelijan ja kampuksen eri toimijatahojen kanssa ja määrittää kunkin tilanteen vaatimat erityiset tukitoimet. (Aholainen ym. 2011, 12; Kämäräinen 2010, 36) CDS-hankkeessa tehtiin kartoitus, jossa tarkasteltiin hankkeeseen osallistuvien ammattikorkeakoulujen palvelupolkuja opiskelijoiden ongelmatilanteiden hoitamisessa. Ammattikorkeakoulujen vastauksen mukaan opiskelijoiden palvelupolkuja on rakennettu tilanteisiin, joissa opiskelijan opinnot eivät etene suunnitelman mukaisesti, opiskelijalla on ongelmia opiskelijaryhmään sitoutumisessa tai hänellä on mielenterveydellisiä tai elämänhallintaan liittyviä ongelmia. Palvelupolkuja tarkastellaan myös tilanteissa, joissa opiskelijalla on opiskelua vaikeuttavia taloudellisia ongelmia tai kiusaamiskokemuksia. (Tuovinen-Kakko 2010, 5–13.) Kampuksen opiskeluhyvinvointiryhmä huolehtii, että opiskelijoilla on selkeä käsitys käytettävissä olevista tukipalveluista ja niiden saatavuudesta, niin että opiskeli-

jat tietävät, minkä tahon puoleen he voivat kääntyä. Kampusen henkilöstö koulutetaan, jotta henkilöstö on tietoinen siitä, miten opiskelijoita voidaan tukea erilaisissa tilanteissa.

Kampusen opiskeluhuvinvointiryhmä tuo kampusen henkilöstön ja opiskelijoiden tietoon opiskelijakyselyiden tulokset ja tulosten perusteella suunnitellut toimenpiteet. Kyselyiden tulokset käsitellään kampuksilla yhdessä henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa ja toteutetaan yhdessä sovitut toimenpiteet. Kampuskohtaisesti määritellään myös vastuut kriisisuunnitelman ja esteettömyyden turvaamisen toteuttamiselle. Samoin määritellään tarkemmin, miten opiskelijoiden opintojen edistymisen seuranta toteutetaan käytännössä. Opintojen edistymisen seuranta säännöllisin väliajoin tekee näkyväksi mahdolliset opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ja mahdollistaa varhaisen puuttumisen (Aholainen ym. 2011, 14). CDS-hankkeeseen osallistuvissa ammattikorkeakouluissa on erilaisia käytänteitä opintojen edistymisen seuraamiseen, joista hankkeessa tuotetussa oppaassa opiskeluhuvinvointiryhmille on tarkempi selvitys (Tuovinen-Kakko 2010, 5; Aholainen ym. 2011).

Kampus- tai yksikkökohtainen opiskeluhuvinvointiryhmä ja **opiskelijakohtainen opiskeluhuvinvointiryhmä** toimivat kiinteässä yhteistyössä. Opiskelijakohtaista tukea varten voidaan muodostaa tarpeen mukaisia pienryhmiä (Opiskeluterveydenhuollon opas 2006, 92). Opiskelijakohtaisessa opiskeluhuvinvointiryhmässä on kunkin opiskelijan oma opettajatutor, opinto-ohjaaja ja opiskelija. Lisäksi ryhmään kutsutaan tarpeen ja tilanteen mukaan edustajia käytettävissä olevista asiantuntijaverkostoista. Lähtökohtana on opiskelijan tuen tarve. Kun opiskelijan tuen tarve tulee tavalla tai toisella esiin, hän keskustelelee asiastaan useimmiten opettajatutorinsa tai muun hänen asioitaan tuntevan kanssa. Syinä voivat olla esim. runsaat poissaolot tai muut opintoja haittaavat tekijät. (Tuovinen-Kakko 2010, 5.)

Opiskelijakohtaisen opiskeluhuvinvointiryhmän tehtävänä on hakea ratkaisua ongelmalliseen tilanteeseen yhdessä opiskelijan kanssa, joten opiskelijan luvalla hänen asiaansa voidaan käsitellä kampuskohtaisessa opiskeluhuvinvointiryhmässä. Opiskelijan tulee olla itse läsnä ryhmässä, kun hänen asiaansa käsitellään. Tällöin opiskelijakunnan edustaja ei ole mukana ryhmässä. Opiskeluhuvinvointiryhmän toiminnalla pyritään luottamuksellisesti tukemaan ja auttamaan opiskelijaa muuttuvissa elämäntilanteissa sekä löytämään kulloinkin paras ratkaisu ottaen huomioon opiskelijan voimavarat.

(Aholainen ym. 2011, 13; Tuovinen–Kakko 2010, 5.)

On osoittautunut erittäin tärkeäksi, että opiskelija tuntee kuuluvansa johonkin opiskeluun liittyvään ryhmään. Oppilaitosyhteisön kiinnostus ja huolenpito opiskelijasta sekä asianmukaisen opiskelutekniikan ja opintojen ohjaus edistävät turvallisuutta tuottavaa yhteisöllisyyttä. Kaikki edellä mainittu vaikuttaa opiskelijan kiinnittymiseen opintoihinsa sekä opiskelumotivaation kehittämiseen. (Opiskeluterveydenhuollon opas 2006; 94)

5 Pohdinta

Nuoruuden ikävaiheeseen liittyvistä ongelmista huolimatta on muistettava, että suurin osa opiskelijoista voi hyvin. Ongelmat näyttävät kuitenkin keskittyvän ja monilla on vaikeuksia usealla hyvinvoinnin osa-alueella. Opiskelijoiden kokeman huonon terveydentilan on todettu olevan yhteydessä heikkoon opintopistekertymään. Kun samoilla opiskelijoilla on fyysisiä ja psyykkisiä oireita ja he menestyvät opinnoissaan heikosti, he tarvitsevat erityistä tukea.

Korkeakouluissa tarvitaan opiskelijoiden erityisohjausta ja mielenterveys-työtä. Painopisteen on kuitenkin oltava hyvinvointia edistävässä ja ongelmia ennaltaehkäisevässä työssä. Stakesin tutkimusprofessori Matti Rimpe-län (2006a; 2006b) mukaan nuorten kanssa työskentelyssä diagnosoidaan liikaa oireita ja oppimisvaikeuksia. Korkeakoulun tavoitteena tulisikin olla yhteisön ja sen jäsenten hyvinvoinnin vahvistaminen ja sen olisi oltava toiminnaltaan ja rakenteiltaan sellainen oppimisympäristö, että se tukee opiskelijaa ja antaa voimia ongelmien ratkaisemiseen.

CDS-hankkeeseen osallistuvissa ammattikorkeakouluissa tehtiin kartoitus opiskeluhyvinvointiryhmien toiminnoista. Kartoituksessa todettiin, että hyvinvointityötä tehdään kaikissa ammattikorkeakouluissa, mutta työ, sen organisointi ja käytetyt käsitteet eroavat paljon sekä ammattikorkeakoulujen sisällä että ammattikorkeakoulujen välillä. CDS-hanke asetti yhdeksi tavoitteekseen lähteä selkiyttämään opiskeluhyvinvointiryhmien tavoitteita, tehtäviä, käsitteitä ja organisointia. CDS-projektin tuloksena ilmestyy asiasta tämä artikkeli sekä konkreettista toimintaa varten kirjoitettu opas.

Erilaiset tutkimukset osoittavat selvästi tarvetta kehittää opetus- ja ohjauskäytänteitä paremmin tämän päivän opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Tärkeää on tunnistaa ajoissa opiskelijoiden hyvinvointia ja terveyttä uhkaa-

vat tekijät ja mahdollistaa opiskelijoiden opiskelun edistyminen. Valtion taholta on kiinnitetty huomioita opintojen viivästymiseen ja annettu suosituksia tutkintojen enimmäiskestoista. Opintojen viivästymisen taustalla on sekä opiskelijoiden omaan käyttäytymiseen, opiskelijoiden elämänvaiheeseen että opiskeluun ja yhteiskunnallisen tilanteeseen liittyviä tekijöitä. Näihin haasteisiin opiskeluhuvinvointiryhmät pyrkivät vastaamaan toiminnallaan.

Sekä työntekijöiden että opiskelijoiden tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää tulla kuulluksi itseään koskeissa asioissa. Erilaiset tutkimukset ja selvitykset (ks. Räikkä 2005; Aaltonen 2005) todentavat, etteivät opiskelijat koe olevansa mukana opintojen suunnittelussa ja opetussuunnitelmien teossa. Korkeakoulussa pitäisikin miettiä erilaisia rakenteita, joiden kautta opiskelijat tulisivat vahvemmin korkeakoulu yhteisön jäseniksi ja kokisivat voivansa vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Suuressa organisaatiossa myös työntekijöiden yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunteet jäävät helposti heikoiksi ja tämä välittyy myös opiskelijoille. Kouluissa on selvitetty yhteisöllistä toimintakulttuuria ja tutkimus (Roine, Puusniekka, Luopa, Kinnunen & Jokela 2011) osoitti, että koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri oli yhteydessä niin oppilaiden opiskelutaitoihin, koulu-uupumukseen kuin sosiaalisiin taitoihinkin. Samat elementit voidaan soveltaa hyvin myös ammattikorkeakouluihin. Opiskeluyhteisön toimiva vuorovaikutus ja opiskelijoiden osallistuminen ammattikorkeakoulun toimintoihin tukevat opiskelutaitoja ja suojaavat monilta ongelmilta (vrt. Merimaa 2008; Roine ym. 2011).

Opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelun esteettömyyden edistäminen ovat muodostuneet entistä selvemmin ammattikorkeakoulujen tavoitteiksi. Opiskeluhuvinvointiryhmät kokoavat ammattikorkeakoulun eri toimijatahot yhteen näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Opiskeluhuvinvointiryhmien toiminnan tavoitteena on yhteisöllisyyteen ja välittämiseen tähtäävä toimintakulttuuri, joka perustuu luottamukseen ja avoimuuteen sekä toiminnan läpinäkyvyyteen kaikilla ammattikorkeakoulun toiminnan tasoilla. Voidaan sanoa, että lopulta kaikki työ ammattikorkeakoulussa on opiskeluhuvinvointityötä. Kun asenteet yleisesti muuttuvat siihen suuntaan, että yhteisöllisyys ja välittäminen kuuluvat ammattikorkeakoulun arkeen, voidaan tätä tarkoitusta varten perustetut ryhmät lopettaa. Aika näyttää, milloin.

Lähteet

- Aaltonen, Maria 2005. JuuretON – Projekti opiskelijoiden hyvinvoinnin tueksi. Opin-
näytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Aalto-Setälä, Terhi 2002. Depressive disorders among young adults. Väitöskirja. Kan-
santerveyslaitoksen julkaisu A 22/2002. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Aholainen, Tanja; Lantta, Kati; Lipponen, Tarja; Mantela, Jaana; Mikkonen-Ojala,
Tiina; Parkkinen, Terttu; Seppälä, Henna-Riikka & Tuovinen-Kakko, Tarja 2011.
CDS-hankkeen kehittämisryhmä 5: Opas ammattikorkeakoulujen opiskeluhuvin-
vointiryhmille.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Viitattu 20.3.2011. [http://www.finlex.fi/fi/laki/
ajantasa/2003/20030351](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351)
- Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa 2009. Viitattu 20.3.2011. [www.es-
ok.fi](http://www.es-ok.fi)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education 2009. Standards and
Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Viitattu
20.3.2011. Saatavissa [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)
- Haarasilta, Linnea 2003. Major depressive episode in adolescents and young adults –
a nationwide epidemiological study. Väitöskirja. Kansanterveyslaitoksen julkaisu A
14/2003. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Harju, Juhana & Pakkanen, Lauri 2004. Opiskelijan hyvinvointi korkeakouluissa -
kohti kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä. Viitattu 23.3.2011.
[http://www.yths.fi/download.asp?id=Opiskeluyhteis%C3%B6n+terveydeksi;1899;%
7B9DB48CE1-5156-4D25-A402-22EA38BCDAAA%7](http://www.yths.fi/download.asp?id=Opiskeluyhteis%C3%B6n+terveydeksi;1899;%7B9DB48CE1-5156-4D25-A402-22EA38BCDAAA%7)
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Kustan-
nusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylän yliopisto 2008. Yliopistotason laatukäsikirja. Laa-
tutyön johtaminen, suunnittelu. 2.10.2008. Viitattu 4.3.2011. Saatavissa [www.jyu.
fi/laatu/laatukasikirja](http://www.jyu.fi/laatu/laatukasikirja)
- Kaasalainen, Kaarina 2008. Turun Opiskeluterveydenhuollon terveydenhoitajan
asiantuntijahaastattelu 11.4.2008.
- Karlsson, Linnea & Marttunen, Mauri 2007. Nuorten depressio. Tietoa nuorten kans-
sa työskenteleville aikuisille. Kansanterveyslaitoksen julkaisu B10/2007. Helsinki:
Kansanterveyslaitos.
- Kehrä 2010. Tampereen yliopiston opiskelijoiden hyvinvointiryhmä Kehrä. Raportti
opiskelijoiden hyvinvointiryhmän toiminnasta vuodelta 2010 ja toimintasuunnitel-
ma vuodelle 2011. Viitattu 21.3.2011. Saatavissa www.uta.fi/opiskelu/kehrä.

- Kivistö, Sirkku 2004. Yhteisöllisyyden edellytykset ja häiriöt oppilaitoksessa. Vuoro-vaikutus opiskeluprosessia tukemassa. Luentotiivistelmä Hyvinvointiseminaari Stadia-ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö 3.2.2004.
- Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus. Viitattu 10.4.2011. http://www.yths.fi/terveystieto_ja_tutkimus/tutkimus_ja_julkaisutoiminta/korkeakouluopiskelijoiden_terveystutkimus
- Kouluterveyskysely. Viitattu 13.10.2008. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>
- Kujala, Johanna 2009. Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelukyvyn edistämisen suositukset yliopistolle . Viitattu 8.4.2011. <http://www.syl.fi/wp-content/uploads/2010/11/Opiskelukyky-raportti1.pdf>
- Kunttu, Kristina 2003. Terveyden riskit opiskeluiässä – ja miten niihin voisi vaikuttaa. Esitelmä koulu- ja nuorisohuollon päivillä 23.10.2003.
- Kunttu, Kristina 2004. Opiskelijoiden hyvinvointiryhmät. Julkaisussa Saikkonen, Paula (toim.) 2004. Kehran Työkirja. Hurmuksesta Hankkeeseen. Helsinki: YTHS. 11–14.
- Kunttu, Kristina 2007. Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä. Julkaisussa Kunttu, Kristina (toim.) Opiskelijayhteisön terveydeksi. Oppaita 2/2007. Helsinki: YTHS. Saatavissa myös http://www.yths.fi/filebank/506-Opiskeluyhteisön_terveydeksi.pdf
- Kunttu, Kristina; Saikkonen, Paula & Vadèn, Totte 2007. Opiskelijoiden hyvinvointihanke KEHRÄ – kehittämisprojektista vakiintuneiksi käytännöiksi. Viitattu 18.4.2011. <http://www.yths.fi/download.asp?id=Opiskeluyhteis%C3%B6n+terveydeksi;1899;%7B9DB48CE1-5156-4D25-A402-22EA38BCDAAA%7D>
- Kunttu, Kristina 2008. Opiskelukyky ja opiskelijan hyvinvointi. Luento opettajatuutoreille 26.2.2008 Turun ammattikorkeakoulussa.
- Kunttu, Kristina & Huttunen, Teppo 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Tutkimuksia 45. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kämäräinen, Kirsi 2010. Hyvinvointia tukemalla kokonaisuus paremmaksi: opiskelijahyvinvointityön lähtökohtien kartoittaminen Mikkelin ammattikorkeakoulussa. <https://publications.theseus.fi/handle/10024/14630>
- Opiskelijahyvinvointityön lähtökohtien kartoittaminen Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtaminen (ylempi AMK). Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Liimatainen, Jaana O; Kaisto, Jenni; Karhu, Kaisa; Martikkala, Susanna; Andersen, Maria; Aikola, Riitta; Anttila, Krista; Keskinarkaus, Pauliina & Saari, Päivi 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valti-Valmis tutkinto työelämävalttina-projekti. Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Oulu: Oulun yliopisto.

- Mantela, Jaana 2010. Ammattikorkeakoulujen opiskeluhoito- ja hyvinvointiryhmät. Kartoitus opiskelijahuoltoryhmien tai vastaavien toiminnasta ja kokoonpanoista CDS-projektiin osallistuneissa ammattikorkeakouluissa. CDS-hanke. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Merimaa, Maija 2008. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2007. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto. Saatavissa myös <http://www.lukio.fi/service.cntum?pageId=138060>
- Okkonen, Tuula 2009. Erilaiset oppijat ja oppimisympäristö. Teoksessa Okkonen, Tuula (toim.) 2009. Oppimisvalmiuksien ja erilaisten opiskelijoiden tukeminen MAMK:ssa 2008–2009. Tutkimuksia ja raportteja A. Mikkeli: Mikkelin amk. 10–13. Saatavissa myös www.mamk.fi
- OKM 2010a. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:9. Viitattu 4.4.2011. Saatavissa www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/.../okmtr09.pdf
- OKM 2010b. Korkeakoulujen laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen – sivistyspoliittisen ministeriryhmän kannanotto korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen vauhdittamiseksi. Viitattu 22.3.2011. Saatavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/rake_kannanotto_23_6_2010.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Korkeakoulujen laadun ja vaikuttavuuden rakenteellisen kehittämisen vauhdittamiseksi. Viitattu 10.4.2011. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/rake_kannanotto_23_6_2010.pdf
- Opetusministeriö 2007. Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. Keskustelumustio 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Helsinki: OPM. Saatavissa myös www.minedu.fi
- Opiskeluterveydenhuollon opas 2006. Opiskelijoiden terveyden ja opiskelukyvyyn edistäminen. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2006:12. Viitattu 15.4.2011. Saatavissa http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3574.pdf
- Papalia, Diana E.; Wendkos Olds, Sally & Duskin Feldman, Ruth 1998. Human Development. Boston: Mc Graw Hill.
- Raevaara, Martti 2010. Kykytoimintaa joka päivä–seminaari Espoon Dipolissa 31.11.2010. Viitattu 4.4.2011. <http://www.syl.fi/materiaalit/opiskelukyky/>
- Rimpelä, Matti 2006a. Opiskeluhoitoa yhteistyössä. Oppilas- ja opiskelijahuollon kehittämispäivät. Helsinki Opetushallitus 23.1.2006. Viitattu 18.2.2010. Saatavana <http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/FA7D8CBA-590B-499D-8E1C-CA930E742DDB/0/Opetushallitus230106.pdf>.

- Rimpelä, Matti 2006b. Lasten hyvinvointi 2000-luvulla: Kehitysyhteisöjen yhteinen haaste. Pohjois-Suomen esi- ja alkuopetuksen päivät. Oulu 7.11.2006. Viitattu 18.1.2007. Saatavana [http://www.laaninhallitus.fi/lh/oulu/siv/home.nsf/pages/E7D4729684F9D643C22570AC00281B4A/\\$file/Rimpel%C3%A4.pdf](http://www.laaninhallitus.fi/lh/oulu/siv/home.nsf/pages/E7D4729684F9D643C22570AC00281B4A/$file/Rimpel%C3%A4.pdf).
- Roine, Mira, Puusniekka, Riikka; Luopa, Pauliina; Kinnunen, Topi & Jokela, Jukka 2011. KAIKKI MUKAAN! Yhteisöllisyys Helsingin peruskoulujen voimavaraksi. Viitattu 18.4.2011. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/ajankohtaista/index.htm>
- Räikkä, Liisa 2005. Opiskelu ja opiskeluolot Turun ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Saarenmaa, Kaisa, Saari, Katja & Virtanen Vesa 2010. Opiskelijatutkimus 2010. – korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opiskelijatutkimus 2010: korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010. 18. Helsinki: OKM. Saatavissa myös http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Opiskelijatutkimus_2010.html?lang=fi&extra_locale=fi
- Saarenmaa, Kaisa 2011. Opiskelijatutkimus 2010 – korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Ammattikorkeakoulujen opintotukilautakuntien koulutuspäivät Kouvola 24.3.2011.
- Saikkonen, Paula 2004. Opiskelijoiden hyvinvointiryhmät. Julkaisussa Saikkonen, Paula (toim.)2004. Kehrän Työkirja. Hurmuksesta Hankkeeseen. Helsinki: YTHS. 11–14. SAMK 2010. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Visio ja arvot. Viitattu 22.3.2011. http://samk.fi/samk-esittely/visio_ja_arvot
- Seppälä, Jarkko; Anttonen, Tapio; Isännäinen, Elina; Kyllönen, Saija; Leino, Matti; Mörä-Leino, Anneli; Oksanen, Mika; Puupponen, Hannu; Ristaniemi, Elina; Tuori, Sami & Vainikainen, Karoliina 2009. Opiskelijan hyvinvointityöryhmän loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa myös www.jyu.fi.
- Snellman, Henry 2008. Turun opiskelijaterveydenhuollon lääkärin asiantuntijahaastattelu 26.8.2008.
- STM 2008. Asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta. Selvityksiä 2008:37. Helsinki: STM. Saatavissa myös www.stm.fi
- STM 2009a. Oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän toimenpide-ehdotukset. Selvityksiä 2009:34. Helsinki: STM. Saatavissa myös www.stm.fi
- Tuovinen-Kakko, Tarja 2010. Opiskelijoiden erilaiset palvelupolut. CDS-hanke. Helsinki: DIAK.

- Vainio, Harri 2010. Esitelmä KYKY –projektin seminaarissa Espoon Dipolissa 31.11.2011.
- Vauhkonen, Tuula 2011. Työyhteisön työhyvinvointi. Viitattu 23.3.2011 http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/tyoyhteison_tyohyvinvointi/sivut/default.aspx
- Wittchen H-U, Nelson, CB, Lachner, G. 1998. Prevalence of mental disorders and psychosocial impairment in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 28. 109–126.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Kainulainen, Sakari 2010. Sosiaalisen pääoman mittaria kehittämässä ammattikorkeakouluihin. Moniste. Helsinki: DIAK .
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Mantela, Jaana 2010. Syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma –käsitteiden määrittely CDS-hankkeessa. Helsinki: DIAK.
- Vänskä, Eija 2004. Joensuun yliopiston opiskelutukiryhmä. Julkaisussa Saikkonen, Paula (toim.)2004. Kehrän Työkirja. Hurmuksesta Hankkeeseen. Helsinki: YTHS. 14–16.
- Yliopistolaki 558/2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

KOHTI AIDOSTI KANSAINVÄLISTÄ KORKEAKOULUYHTEISÖÄ

1 Johdanto

Useimmat korkeakoulut pyrkivät nykyään luomaan kansainvälisen opiskeluympäristön. Kansainvälistyminen on keskeinen tavoite ja opiskeli- ja opettajavaihdon arvo eri maiden korkeakoulujen välillä tunnustetaan. Opiskelijat, jotka päättävät suorittaa tutkintonsa tai osan opinnoistaan ulkomailla, hakevat sekä kansainvälistä tietoa että kokemusta. Tarkasteltaessa konkreettista todellisuutta korkeakouluissa, joissa on kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita, törmätään usein keskusteluun haasteista, joita kansainvälisten opiskelijoiden integroiminen korkeakoulun toimintaan asettaa. Kansainväliset opiskelijat ilmaisevat itse tuntevansa yksinäisyyttä ja ulkopuolisuutta niin korkeakoulun sisällä, opiskelijajärjestöissä kuin korkeakoulua ympäröivässä lähiyhteiskunnassakin tapahtuvassa toiminnassa. (vrt. Kelo 2010) Voidaankin kysyä, ymmärtävätkö korkeakoulut kansainväliset tutkinto-opiskelijat voimavaraksi ja arvoksi, ja minkä strategian korkeakoulut siinä tapauksessa valitsevat tukeakseen kaikkien opiskelijoidensa osallisuutta? Mihin korkeakoulut oikeastaan pyrkivät puhuessaan kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integroinnista? Millaista sosiaalista pääomaa kansainväliset tutkinto-opiskelijat voivat korkeakouluihin tuoda?

Tämän artikkelin tavoitteena on laajentaa CDS-hankkeessa esiin nostetun sosiaalisen pääoman näkökulmaa tarkastelemalla ammattikorkeakoulujen kansainvälisten opiskelijoiden asemaa osallistumisen näkökulmasta. Artikkeliperustuu kehittämistyöhön, jota on tehty Arcadassa, HAAGA-HELIAssa sekä Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. Kehittämisen kohteena on ollut kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatioprosessi, englanninkielisen koulutusohjelman opetussuunnitelma sekä opiskelijakunnan järjestämä kv-tutorkoulutus. Artikkelissa nostetaan esiin kansainvälistymiseen yleisesti liittyviä keskeisiä käsitteitä, pohditaan niiden keskinäistä suhdetta ja etsitään vastausta siihen, minkälaisella toimintastrategialla ja toiminnalla

la ammattikorkeakouluissa voidaan kulkea kohti aidosti kansainvälistä korkeakoulukulttuuria opiskelijoiden osallistumista tukemalla.

2 Ammattikorkeakoulu yhteisöjen kansainvälistyminen

Ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä koskevia suuntalinjoja ja kehittämisen painopisteitä on kirjattu Opetusministeriön kansainvälistymisstrategiaan vuosille 2009-2015. Tämä strategia luo pohjaa ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä koskevalle kehittämiselle. Strategiasta nousee esille kaksi päätavoitetta: aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö ja monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen.

Kansainvälistymisstrategiassa esitellään tavoite, jossa vuoteen 2015 mennessä ulkomaisten opettajien, tutkijoiden sekä tutkinto-opiskelijoiden määrä korkeakouluissa on noussut merkittävästi ja korkeakoulut ovat *aidosti kansainvälisiä* opiskelu- ja työyhteisöjä. Aidosti kansainvälinen korkeakoulu tarjoaa opiskelijoille valmiuksia työskennellä kansainvälisessä toimintaympäristössä. Sen lisäksi henkilöstön kansainvälisen kokemuksen ja kansainvälisten yhteyksien tulee tukea opiskelijoiden kansainvälistymistä. Kansainvälisten opiskelijoiden integroiminen korkeakoulu yhteisöön ja suomalaisen yhteiskuntaan on korkeakoulujen, alueen toimijoiden ja opiskelijajärjestöjen vastuulla. Korkeakoulujen tehtävänä on myös kehittää sisäisiä palveluita, hallintoa ja tiedotusta siten, että aidosti kansainvälisen opiskelu- ja työympäristöjen syntyminen on mahdollista. Aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö, kansainväliseen opetustarjontaan osallistuminen ja sen järjestäminen, edellyttävät monikielisyyttä ja kulttuurien tuntemusta sekä opiskelijoilta että opettajilta (OPM 2009, 29.)

Strategiassa lähdetään siitä, että korkeakoulujen tulee toimia aktiivisesti sekä aidosti kansainvälisen että monikulttuurisen korkeakoulu yhteisön vahvistamiseksi. Jos aito kansainvälisyys tarjoaa kansainvälisen toimintaympäristön ja verkoston niin monikulttuurinen korkeakoulu liittyy enemmän moninaisuuteen ja erilaisuuteen voimavarana. Suomeen saapuvat ulkomaiset vaihto-, ja tutkinto-opiskelijat, opettajat, tutkijat sekä muu korkeakoulujen ulkomainen henkilöstö tulee nähdä voimavarana, joka tukee kotikansainvälistymistä. (OPM 2009, 10–11.)

Strategiassa tuodaan esiin, että sekä korkeakoulu yhteisön että työelämän näkemyksen mukaan korkeakoulut eivät ole vielä kyenneet tarjoamaan opis-

kelijoille, tutkijoille, opettajille ja muulle henkilökunnalle näitä tavoitteeksi asetettuja aidosti kansainvälisiä ja monikulttuurisia toimintaympäristöjä. (OPM 2009, 28.) Syyt tälle hitaalle kehitykselle lienevät laajalti yhteiskunnalliset ja paljastuvat muun muassa tarkasteltaessa sitä, miten käsitys monikulttuurisuudesta on muuttunut.

Suomessa on suhteellisen pitkä maastamuuton historia. Suomalaiset ovat muuttaneet muun muassa Ruotsiin ja Pohjois-Amerikkaan lähinnä paremman toimeentulon toivossa. 1990 - luvulta lähtien maahanmuutto on yleistynyt huomattavasti. Kun 1990 Suomessa oli arviolta reilu 60 000 ulkomaalaistaustaista, oli luku 2009 enemmän kuin kolminkertaistunut. Trendi jatkuu yhä. Suomeen tullaan pääasiassa työ- perhe- ja opiskelu syistä tai tältä haetaan turvapaikkaa. Suomi on muuttunut maastamuuton yhteiskunnasta maahanmuuton yhteiskunnaksi ja tämä muutos on monin paikoin ollut vaikea ja on sitä edelleen. Muutos yhtenäiskulttuurin kanonista monikulttuuriseen murrokseen ravistaa suomalaisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden rakenteita. (Janhonen-Abruquah, 2010.)

Monikulttuurisuus Suomessa on tullut näkyväksi vilkastuneen maahanmuuton seurauksena. Tämä ei silti tarkoita sitä, että monikulttuurisuudesta voidaan keskustella vain maahanmuuton kontekstissa. Maahanmuuttajanäkökulma kaventaa ymmärrystä monikulttuurisuudesta, sillä sen ulkopuolelle jäävät Suomessa jo pitkään olleet etniset vähemmistöt, maahanmuuttajien ja transkulttuuri-perheiden jälkeläiset sekä ennen kaikkea valtaväestön sisällä ilmenevä moninaisuus. Monikulttuurisuus ei ”sijaitse” vain valtakulttuurin reuna-alueella, suomalaisuuden rajojen ulkopuolella tai kollektiivisen tajunnan marginaalissa, vaan on oleellinen osa tämän päivän Suomalaista yhteiskuntaa. (Herranen & Kivijärvi, 2009, 160–161.) Monikulttuurisuus tulisikin mieltää moninaisuutena, jolloin voidaan irtautua siitä, että toisen käyttäytymistä selitetään hänen kulttuurisilla ominaisuuksillaan. Suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisuuden keskeisenä tarkastelun näkökulmana tulisikin olla toiminta, monikeskisyys ja muutos. Tällöin ihmisiä erottavien rajojen korostamisen sijasta tarkastellaan ihmisten välisiä yhteyksiä ja suhteita. (Lehtonen 2004, 14.)

Perinteisesti monikulttuurisuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa eri kansalaisuudet ovat omina ryhminään erillään valtaväestöstä. ”Perinteinen” monikulttuurisuus-ajattelu sisältää oletuksen muuttumattomiin kulttuureihin perustuvista rajoista. Kulttuureille ja kulttuurin edustajille ajatellaan tietty

pysyvä olemus (Herranen & Kivijärvi 2009, 161.) Tätä olemusta pitää pyrkiä ymmärtämään, siitä oppimaan ja näin mahdollistetaan suomalaisuudesta poikkeavien kulttuurien integroituminen valtakulttuuriin. Monikulttuurisuus pitää sisällään ajatuksen etnisestä tasa-arvosta ja kulttuurisesta suvaitsevaisuudesta. Monikulttuurisuutta lähestytään tällöin kulttuurien tuntemuksen lisäämisen ja suvaitsevaisuuskasvatuksen kautta. Monikulttuurisuus eroaa selkeästi monokulttuurisuudesta siinä, että etniset vähemmistöt nähdään ja tunnustetaan niiden kieltämisen sijasta. (Nissilä 2010.)

Globaalisti tarkasteltuna monikulttuurisuuden käsitteen merkitys on kuitenkin muuttunut. Korkeakoulujen kansainvälistymisen strategiassa todetaan, että ”Monikulttuurisuus ja moniarvoisuus on kaksisuuntainen prosessi, joka edellyttää ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja arvostamista. Korkeakouluyhteisössä tämä tarkoittaa, että siellä toimivat edistävät tasa-arvoa ja yhdenvertaisia osallistumismahdollisuuksia”. (OPM 2009, 46.) Enää ei riitä, että monikulttuurisuutta tarkastellaan esimerkiksi maahanmuuttajan etnisen taustan valossa. On tärkeää huomioida myös yksilön uskonto, juridinen asema, maahantulon kanava ja tapa, kieli, maassa oleskelun kesto, sukupuoli, ikä, koulutus, työllisyys ja perhesiteet. Monikulttuurisuus etnisenä tai kansallisuuksien moninaisuutena ei enää pysty selittämään sitä suurta identiteettien, asenteiden ja toimintatapojen variaatiota, joka väestön keskuudessa ilmenee. Monikulttuurisuuskeskustelussa kulttuuriset kategoriat pitää avata moneen eri suuntaan. (Herranen & Kivijärvi 2009, 161; ks. myös Janhonen-Abruquah, 2010.) Monikulttuurisuuden sijasta onkin alettu yhä enemmän puhua inter- ja intrakulttuurisuudesta. Interkulttuurisuus kuvastaa yhteiskuntaa, jossa eri kulttuurien edustajat kommunikoivat keskenään ja sekä yksilöiden että ryhmien välillä vallitsevat hyvät etniset suhteet. Intrakulttuurisuus sen sijaan kuvastaa tilannetta, jossa erilaisuus on osa yhteiskunnan arkea. Intrakulttuurisuudessa erilaisten yksilöiden keskinäinen kommunikointi ja vuorovaikutus on luontevaa ja itsestään selvää. (Nissilä 2010.) Muun muassa Opetusministeriön kansainvälistymisstrategiassa esitetty kuvaus aidosti kansainvälisestä korkeakouluyhteisöstä heijastaa intrakulttuurisuuden ideaa.

On tärkeää keskustella siitä, miten aidosti kansainvälinen korkeakouluyhteisö toimii. Miten esimerkiksi kansainväliset tutkinto-opiskelijat liittyvät yhteisöön voimavarana. Keskustelulla on keskeinen asema merkitysten syntyemisessä sekä maailman merkityksellistymisessä ja juuri merkityksistä moni-

naisuuden ja erilaisuuden kohtaamisessa laajassa mitassa on kyse. Erilaisuus voidaan kohdataan monella eri tavalla. Usein erilaisuus merkitsee uhkaa ja se aiheuttaa pelkoa, jolloin se on parasta rajata ja selittää jollakin ulkopuolisella, esimerkiksi vieraan kulttuurin olemuksella. Tällöin omaa kulttuuria arvostetaan, sitä korostetaan ja vierasta kulttuuria hyljeksitään. Seurauksena on eristäytymistä ja eristämistä (segragaatio / separaatio). Toisaalta erilaisuus voi merkitä jotakin parempaa ja sitä kohtaan voidaan tuntea suurta ihailua, jolloin tullaan itse asiassa sokeiksi erilaisuuden voimavaroille. Tällöin omaa kulttuuria aletaan väheksyä ja vierasta kulttuuria ihaila ja seurauksena todennäköisesti on sulautuminen ja sulauttaminen (assimilaatio), joka köyhdyttää yhteiskunnan moninaisuutta. Kolmanneksi erilaisuus voi merkitä epävarmuutta ja siitä voi tulla niin iso ongelma, että sekä omaa että vierasta kulttuuria aletaan hyljeksiä, jolloin seurauksena on syrjäytyminen ja syrjäyttäminen (marginalisaatio). Neljänneksi erilaisuus voi merkitä rikkautta ja se voidaan kohdata viisaasti ja ymmärtäen, jossa sekä omaa että toisen kulttuuria arvostetaan ja ne tuodaan erilaisuuksina ihmisten ja yhteisöjen voimavaraksi. (Lehtonen 2004; Nissilä 2010.) Tässä tilanteessa voidaan puhua integraatiosta.

Integraatio voidaan ymmärtää yhteisten normien luomiseksi, mikä tarkoittaa, että jos päättää olla hyväksymättä ryhmän normeja, voi olla vaarassa tulla suljetuksi sen ulkopuolelle. Näin ollen on olemassa ajatus ”me”- ja ”he”-ryhmistä, jossa ”he”-ryhmän on ”me”-ryhmän mielestä sulaututtava normaaliinryhmään. Integraatio voidaan ymmärtää myös toinen toistemme arvojen molemminpuolisena vahvistusprosessina, mikä pitää sisällään erilaisen arvopohjien kunnioittamisen, mutta jossa silti on myös sosiaalisia odotuksia ja ehtoja sille, miten kommunikointi ja osallistuminen voidaan toteuttaa. Integraatio voidaan ymmärtää myös sellaisten sosiaalisten verkostojen luomiseksi, joiden perustana on molemminpuolinen luottamus ja joissa sosiaalinen integraatio tarjoaa yksittäiselle yksilölle mahdollisuuden sosiaalisiiin voimavaroihin. (vrt. Madsen 2010, 135 – 160) Integraatio voidaan nähdä muutosprosessina, jossa henkilö itse on tehnyt valinnan olla mukana prosessissa. Muutoksen aikaansaamiseen tarvitaan sekä motivaatiota että sitoutumista.

Euroopan yhteisössä pyritään nykyään päämäärätietoisesti sosiaalisen inklusion edistämiseen ja moninaisuuteen (ks. www.ec.europa.eu). Jotta keskustelua kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integroimisesta korkea-

kouluihin voitaisiin käydä laajemmasta näkökulmasta, ilmiötä kannattaa lähestyä käsitteistä inklusio ja sosiaalinen inklusio käsin. Sosiaalinen inklusio puhuu käyttäytymistapana moninaisuuden ja sosiaalisen osallistumisen samanlaisten ehtojen puolesta. Käsite sosiaalinen inklusio pitää sisällään erilaisia näkökulmia ja se voidaan määritellä eri tavoin, mutta inklusion tavoite on syrjinnän ja ulkopuolelle sulkemisen vähentäminen (Booth ym. 2006). Madsenin (2010, 173) mukaan sosiaalinen inklusio voidaan määritellä ”jonkun sisällyttämiseksi kokonaisuuteen”. Tässä yhteydessä käsite voidaan ymmärtää periaatteelliseksi suhtautumistavaksi korkeakoulutoiminnan organisointiin ja kehittämiseen kohti aitoa kansainvälistä korkeakouluuyhteisöä. Inklusio korkeakoulutoiminnassa edellyttää, että eri kansallisuudet ja kulttuurit ymmärretään lisäarvoksi ja tärkeäksi perustaksi niin yksittäisten opiskelijoiden kuin koko korkeakouluorganisaationkin kehityksen ja oppimisen jatkumisen kannalta.

Monikulttuurinen ympäristö, jossa yksilöllisyys ja erilaisuus nähdään ja tunnustetaan samanaikaisesti samanarvoisuuden kanssa, viestii yhteisön kulttuurista viisautta. (Lehtonen 2004; Nissilä 2010.) Puhutaan myös kulttuurisesta älykkyydestä, joka on ennen kaikkea yksilöllinen ominaisuus. Henkilö, joka toimii uusissa kulttuurisissa tilanteissa innovatiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti, on kulttuurisesti älykäs henkilö. Kulttuurinen älykkyys edellyttää sekä tietoa että motivaatiota, mutta myös toimintaa. (Lehtonen 2004; Nissilä 2010.)

2.1 Kohti inklusoivaa korkeakoulutoimintaa

Useimmissa korkeakouluissa käytetään käsitettä integraatio, kun puhutaan prosessista, jonka tarkoitus on taata kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille mahdollisuus osallistua korkeakoulun toimintaan ja saada aktiivinen ote opintoihinsa ja jokapäiväiseen elämäänsä opiskeluympäristössä. Tässä artikkelissa todettiin jo aiemmin, että käsite integrointi perustuu suhtautumistapaan, jossa henkilöjä ohjataan kohti yhteisiä normeja ja jossa on olemassa normaaliryhmä, johon muiden pitää integroitua. Henkilö voi olla fyysisesti integroitunut johonkin yhteyteen ilman, että hänen täytyy sen vuoksi kokea olevansa osa kokonaisuutta. Integraatioajatus ei aina sisällä moninaisuutta ja osallisuutta korostavaa arvopohjaa. (vrt. Gustavsson, 2007) Siksi voimmekin kysyä itseltämme, johtaako integrointiprosesseihin keskittymi-

nen meitä todella kohti kansainvälisempää korkeakoulu yhteisöä vai olisiko kenties hyödyllisempää lähestyä ilmiötä inklusioajatuksista käsin?

Madsenin (2010, 178-179) mukaan sosiaaliseen inklusioon sisältyy erilaisia prosesseja. Seuraavassa keskustellaan kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden inklusoinnista näiden prosessien avulla. Yhdessä sosiaalisen inklusion prosesseista on kyse yhteisön luomisesta, mikä voidaan tulkita sellaisen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön luomiseksi, joka mahdollistaa ihmisten väliset tapaamiset ja molemminpuolisen vuoropuhelun. Kyse voi olla esimerkiksi siitä, että saa samanlaisilla ehdoilla kertoa omasta kulttuuristaan ja sillä tavalla luoda yhteisymmärrystä ja yhteisiä päivittäisiä toimintastrategioita. Tämä edesauttaa siihen, että erilaisuus ymmärretään voimavaraksi ja itseisarvoksi sen sijaan, että sitä pidettäisiin uhkana ja esteenä kehitykselle. Vain molemminpuolisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin avulla pystymme luomaan merkityksen ja tarkoituksen yhteisiin yhteyksiimme. Perustan yhteisöllisyyden luomiselle ja kansainvälistymisen edistämiseksi korkeakouluissa muodostavat sekä kielitaito että erilaisten kulttuurien tuntemus (vrt. OPM 2009). Aito kansainvälinen korkeakoulu yhteisö ymmärtää kulttuuri-ällyn arvon (vrt. Janhonen-Abbruch 2010) ja tällaisessa yhteisössä kulttuuriset erot nähdään mahdollisuutena ja tärkeänä osana sosiaalista pääomaa.

Toisessa sosiaalisen inklusion prosessissa on kyse mahdollisuuksien luomisesta erilaistetuille ominaisuuksille, jotta annetaan opiskelijoille tilaa kokea erilaisia asemia ja rooleja (Madsen 2010, 178-179). Tämä tarkoittaa, että korkeakoulun pitäisi tarjota erilaisia moninaisia sosiaalisia yhteyksiä, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden kokeilla erilaisia rooleja ja asemia. Tämä edellyttää erilaisia sosiaalisia verkostoja niin korkeakoulun eri tasoilla kuin eri tasojen välillä. Yksi merkittävä sosiaalisen pääoman ulottuvuus ovat juuri sosiaaliset suhdeverkostot, joita muodostavat eri taustoista ja erilaisista asemista tulevat henkilöt (vrt. Vuokila-Oikkonen & Mantela 2010).

Sosiaalinen inklusio sisältää myös oppimisaspektin. Juuri yhdessä muiden kanssa me kehitymme ja muutumme. Oppimista tapahtuu sosiaalisissa yhteyksissä, joissa vaaditaan tiettyä sosiaalista kompetenssia. (vrt. Madsen) Koska nyt puhutaan kansainvälisistä korkeakouluopiskelijoista, kyse on tällä kertaa kaikkien osapuolten interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseksi korkeakoulun kaikilla tasoilla. Sosiaalinen inklusio edellyttää, että yhteisessä ympäristössä on tarjolla tarvittavia materiaalisia ja inhimillisiä resursseja, kuten, että kansainvälisillä tutkinto-opiskelijoilla on mahdollisuus

osallistua kielikursseille, joita he tarvitsevat voidakseen inklusoitua, tai että korkeakoulussa on selkeästi määritelty yhteishenkilö kansainvälisten opiskelijoiden tarpeita varten.

Jokainen korkeakoulu voi valita oman tapansa pyrkiessään kohti entistä kansainvälisempää opiskelu ympäristöä. Inklusoivan opiskelu ympäristön valinnassa on kyse moninaisuuden, osallisuuden, tasa-arvoisuuden ja yhteisöllisyyden arvostamisesta ja pitämisestä keskeisenä tavoitteena kaikessa korkeakoulun toiminnassa. Arvojen muuttamiseen ei ole mitään menetelmäkirjaa, vaan siihen tarvitaan yhteistä vuoropuhelua, jolla merkitys ja tarkoitus luodaan yhteisesti oman korkeakoulun sisällä. Jokaisen korkeakoulun on itse kehitettävä omaa kulttuuriaan, rakennettaan, palvelujaan ja asiantuntemustaan siten, että sen konkreettinen toiminta todella mahdollistaa sosiaalisen inklusion.

3 Kansainvälisyys opetussuunnitelmassa

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus eivät ole yhteiskunnassa yksisuuntainen tapahtumaketju, eivät myöskään opetussuunnitelmassa (OPS). Kansainvälisyys korkeakouluissa tulisi olla luonnollinen osa opetussuunnitelmaa sen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Aidosti kansainvälinen OPS perustuu ammattikorkeakoulun arvoihin missä toimitaan oppilaitoksen ja maahanmuuttajien yhteistyön tuloksena. Suomessa eri korkeakouluissa kansainvälisyys toteutuu eri tavoin. Seuraavassa esitellään esimerkinomaisesti erilaisia suosituksia ja käytänteitä, joiden avulla kansainvälisyyttä voidaan tarkastella.

Sosiaalinen inklusio parhaimmillaan näkyy opetussuunnitelmassa mm. oppimistavoitteiden asettelussa. Se voidaan nähdä prosessina, jossa arvot toimivat suunnittelun ja käytänteiden perustana. Näitä arvoja ovat mm. moninaisuus, tasa-arvoisuus, osallistuminen, yhteisöllisyys, myötätunto ja kestävän kehityksen-ajattelumalli. Sosiaalinen inklusio on aina sidottu siihen kontekstiin, jossa sitä aiotaan käyttää. (Booth ym. 2006.)

Opetussuunnitelmatyötä ohjaavat Ammattikorkeakoululaki 9.05.2003/351 sekä Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta 15.05.2003/352. Kansainvälisyyden tulisi olla luonnollinen osa opetussuunnitelmaa sen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Kansainvälistymisen näkökulmasta opetussuunnitelman tavoitteina tulisi olla eri kulttuurien välisten kompetenssien ja kielitaidon kehittyminen. Jokaisella valmistuvalla opiskelijalla tulisi olla

riittävät valmiudet kansainväliseen kanssakäymiseen ja eri kulttuurista tulevien henkilöiden kohtaamiseen. Aidosti kansainvälinen opetussuunnitelma luo oppimisympäristön missä mahdollistuu sekä opettajien että opiskelijoiden erilaisten arvolähtökohtien pohtiminen, erilaisten tunteiden huomioiminen sekä erilaisten näkökulmien ja oppimiskokemusten pohtiminen rakentavassa merkityksessä. Aidosti kansainvälisessä opetussuunnitelmassa kansainvälisyys nähdään oppimista rikastuttavana arvona. (Welikala & Watkins 2008, 57.)

Intrakulttuurisuuden toteutuminen opetussuunnitelmassa vaatii henkilökunnalta paneutumista asiaan sekä aktiivisuutta. Opetussuunnitelmatyössä tulisi kuulla myös kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden toiveet. Säännöllisen opiskelijapalautteen kerääminen ja tutkimustulosten hyödyntäminen opetussuunnitelmatyössä on myös siksi merkittävää. Opiskelijoiden mahdollisuutta vaikuttaa omin opintoihin tulisi lisätä (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004). Opiskelijajäseniä voidaan kutsua mukaan työryhmiin arvioimaan, kehittämään ja suunnittelemaan seuraavan vuoden opetussuunnitelman sisältöjä tai uusia koulutusohjelmia (ACA 2007).

Lähtökohtina opetussuunnitelmaa laadittaessa ovat kullekin koulutusosalalle suunnatut yleiset tutkintotavoitteet ja sisällöt sekä alueelliset työelämätarpeet. Opetuksen toteuttamista suunniteltaessa tulisi huomioida erilaisten ja monipuolisten opiskelumenetelmien käyttö esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen, ongelmien ratkaisutaitojen harjaantuminen ja oppimisen reflektointi. Ryhmätöytäitojen, suullisten ja kirjallisten opiskelutaitojen harjaantuminen korostuu. Ulkomaalaisten opettajien integroiminen mukaan opetusohjelmiin on merkittävää kansainvälistymisen kannalta esim. opettajavaihto ohjelmien kautta. Yhteistyö opiskelijakuntien kanssa on merkittävää. Opiskelijakunnille voidaan antaa lisää resursseja ulkomaalaisten opiskelijoiden ohjaus-, kotouttamis- ja edunvalvontatyöhön (SAMOK ry 2008).

Ensimmäisen vuoden aikana opintojen alussa opetussuunnitelman tavoitteina tulisi olla opiskelijan perehtyminen opiskelun arkeen. Orientoivissa opinnoissa esitellään opiskelijan hyvinvointia tukevat palvelut ja henkilöt joihin tarvittaessa voi ottaa yhteyttä. Näitä ovat tutor-opettaja, erityisopettaja sekä muu opetushenkilöstö, opintoasiaintoimisto, kansainvälisten asioiden toimisto, opinto-ohjaaja, opintokuraattori, opintopsykologi, oppilaitospastori, oppilaitospoliisi, opiskelijahuoltoryhmä, opiskelijaterveydenhuolto, ruoka ravintola -palvelut, asuntopalvelut, opiskelijatutorit, opiskeli-

jakunta, liikunta-, kirjasto- ja tietotekniikkapalvelut. Ensimmäisenä vuonna voidaan aloittaa portfolio -työskentely minkä avulla opiskelija voi harjoitella reflektiivistä ja kriittistä ajattelua sekä seurata omaa ammatillista kasvuaan. Orientoivat opinnot tulisi suunnitella siten, että myös myöhässä opintonsa aloittavat opiskelijat saavat mahdollisuuden osallistua niihin. (ACA 2007). Opintojen alussa tutustutaan muihin monikansallisiin opiskelukavereihin, suomalaiseen koulutusjärjestelmään, omiin opintoihin, opintoja ja yhteistä työskentelyrauhaa tukeviin sääntöihin, omiin oppimistaitoihin - ja menetelmiin. Opintojaksoilla voidaan käsitellä myös seuraavia aiheita: vapaa-ajan käyttö, ajanhallinta ja jokapäiväisten rutiinien hallitseminen. Tiedonhankinnan ja tietotekniikan opetus opintojen alussa antaa kaikille opiskelijoille yhdenvertaiset valmiudet tehokkaaseen opiskeluun. Etiikan ja filosofian opiskelun merkitys korostuu. Eri opintojaksoilla voidaan tutustua suomalaiseen työelämään ja kulttuuriin esimerkiksi opintokäynneillä, joihin sisältyy aina mahdollisuus yhteiseen reflektointiin (vrt. Johnson 2011). Matemaattisissa aineissa voidaan opintopisteet suunnitella sillä tavoin, että se mahdollistaa ryhmille kertaustuntien järjestämisen.

Kieliopinnot suomi, ruotsi ja englanti painottuvat ensimmäisen vuoden aikana. Opiskelijan riittävän hyvä kielitaito luo tunteen yhteiskuntaan ja ammattikorkeakouluyhteisöön kuulumisesta sekä on välttämätöntä oppimiselle harjoittelujaksojen aikana (SAMOK ry 2008). Alkuvaiheen opinnoissa korostuu lähiopetuksen merkitys. Tässä vaiheessa tarvitaan sekä henkilökohtaista että ryhmäohjausta. Jopa 60% opiskelijoista toivoo enemmän henkilökohtaista ohjausta (Markkula 2006). Opintojen suunnittelussa voidaan huomioida, että joissakin valituissa opintojaksoissa sekä suomenkielissä että vieraskielisissä opetusohjelmissä opiskelevilla on mahdollisuus yhteiseen opetukseen esimerkiksi monikulttuurisuus tai kansainvälisyys opinnoissa sekä erilaisissa ryhmätöissä. Orientoivat opinnot voidaan suunnitella ja toteuttaa yhdessä eri koulutusohjelmien kanssa. Opiskelijoiden erilaiset kulttuuriset taustat huomioidaan antamalla opiskelijoille mahdollisuus monin eri tavoin ilmaista omia lähtökohtiaan tuomalla esille erilaisia näkökulmia ja toimintatapojaan. Ensimmäisen vuoden aikana myös opiskelijoiden Ystäväperheet voivat osallistua aktiivisesti opiskelijoiden elämään. Opiskelijoiden hyvinvointia tukee yhteisöllisyyden tunne. Tätä edistämään voidaan ensimmäisenä vuonna järjestää esim. yhteinen tulojuhla, jossa eri kulttuurit voivat esittäytyä eri tavoin (ACA 2007).

Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen opintojen suunnittelussa tulisi huomioida edelleen suomenkielisten ja vieraskielisten opiskelijoiden mahdollisuus yhteiseen opetukseen. Kieliopinnot (englanti, suomi ja ruotsi) ovat merkityksellisessä asemassa koko koulutuksen ajan. Opintojen yhtenä merkittävänä tavoitteena tulisi olla toimintakehyksen luominen opiskelijoiden kulttuuriselle oppimiselle sekä kasvulle. Tästä esimerkkinä Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun vapaavalintainen opintojakso *Getting Local and Global (GLG)*. Tämä opintojakso sisällöltään, aktiviteeteiltaan ja materiaaleiltaan vastaa sekä ulkomaalaisen että suomalaisen opiskelijan kulttuurisen oppimisen tarpeisiin. Tavoitteena on, että opiskelija saa opintojaksolla pohtia kulttuuriseen kasvuun ja maailmankansalaisuuteen liittyviä kysymyksiä dialogissa muiden opiskelijoiden kanssa. Opintojakson tarkoituksena on opiskelijan omien käsitysten tarkastelu ja työstäminen. Opetus toteutetaan yhteisinä keskusteluin, näyttelyihin tutustumisena sekä vierailulla suomalaisessa perheessä. Opetus perustuu kokemuksellisuuteen sekä reflektioon hyödyntäen portfolioita. Arviointi tapahtuu portfolion arvioimisella (0-5). (Johnson 2011).

Opintojen edettyä yli puolivälin tulisi opiskelijalle tarjota opinnoissaan mahdollisuus urasuunnitteluun sekä perehtymiseen suomen työmarkkinoiden käytänteisiin. Harjoittelujen suunnittelussa tulisi tarjota kaikille opiskelijoille mahdollisuus kansainväliseen harjoitteluun tai opiskelijavaihtoon. Niille opiskelijoille, joilla ei ole mahdollisuutta hakeutua ulkomaille vaihtoon voidaan suunnitella opinnot, joihin sisältyy kansainvälisiä elementtejä. Markkulan (2006) tutkimuksen mukaan opiskelijat suhtautuvat kansainvälisiin opiskelijavaihtoihin positiivisesti, mutta vain 10 % opiskelijoista hakeutuu ulkomaille harjoitteluun. Suurimpia esteitä ovat sosiaaliset suhteet kuten perhe. Kansainvälinen harjoittelu ei saisi viivästyttää opiskelijan valmistumista. Vaihtoehtona voisivat olla korvaavat opinnot. Opetussuunnitelmatyössä opetuksen suunnittelun yksi tavoite ovat kansainvälisten opintojen mahdollistaminen kaikille opiskelijoille myös suomenkielisille. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa Hyvinvoinnin ja Kulttuurin yksikössä on pilotointivaiheessa opiskelijoiden kansainvälisyys- ja vieraskielisten opintojen suunnitelma (10 op). Tavoitteena on korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiaa (2009–2015) noudattaen vahvistaa opiskelijoiden kansainvälisiä valmiuksia hyvin toteutetuilla liikkuvuusjaksoilla ulkomaille ja laadukkaalla kansainvälisiä elementtejä sisältävällä opetustarjonnalla kotimaassa.

(Opetusministeriön julkaisuja 2009). Tässä kokonaisuudessa opiskelijalla on mahdollisuus eri tavoin saavuttaa edellä mainitut tavoitteet esimerkiksi osallistumalla vieraskieliseen opetustarjontaan, vieraskielisiin opintopäiviin, opiskelijatutortoimintaan, opintomatkoihin sekä harrastustoimintaan. (Forss-Pennanen & Seppälä 2010.)

Opintojen loppuvaiheessa opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida edelleen, mutta kasvavassa määrin, suomenkielisten ja vieraskielisten opiskelijoiden mahdollisuus yhteiseen opetukseen. Opinnoissa tulisi lisäksi huomioida opiskelijoiden tuleva valmistuminen ja siirtyminen työelämään. Opintojen loppuvaiheessa korostuu suomen- tai ruotsinkielisen opintojen osuus opiskelijan työelämään siirtymistä ajatellen. Opiskelijoiden edun mukaista on järjestää heille mahdollisuuksia tutustua työelämänedustajiin, ja heitä myös autetaan työnhakuprosesseissa. (Työ- ja Elinkeinoministeriö 2011.)

Ammattikorkeakoululakiin (9§, 24.07.2009/564) on kirjattu velvoite koulutuksen ja muun toiminnan ja vaikuttavuuden arvioimisesta. Laatujärjestelmien arvioimisen on oltava säännöllistä ja tulokset on julkistettava. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa Hyvinvoinnin- ja kulttuurin yksikössä opetussuunnitelman laatua arvioidaan säännöllisesti sekä useilla eri tavoilla. Opiskelijapalautteet ovat laadun arviointityössä merkittävässä asemassa. Opiskelijat antavat säännöllisesti palautetta jokaisen opintojakson päätyttyä sekä opintojen loppuvaiheessa. Opiskelija ryhmien tutoropettajan kuukausittaiset info-tunnit ovat myös hyvä tilaisuus opiskelijapalautteiden keräämiseen. Työelämäedustajat arvioivat erilaisissa yhteistyötapaamisissa eri koulutusohjelmien opetussuunnitelmia sekä osallistuvat uusien suunnitteluun. Eri koulutusohjelmien johtajat ovat vastuussa opetussuunnitelmien sisällön laatimisesta. Vuosittain kaikki koulutusohjelmakohtaiset opetussuunnitelmat esitellään ammattikorkeakoulun hallitukselle, joka päättää niiden hyväksymisestä. Lisäksi opetussuunnitelmia arvioidaan korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) toteuttamassa laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnissa. Ammattikorkeakoulut voivat hakea ns. Eurooppalaista laaduleimaa. ECTS- ja DS-tunnus ovat merkinä siitä, että korkeakoulu toimii laadukkaasti ja yhteisesti sovittujen periaatteiden mukaisesti. Tällä hetkellä 17 suomalaisella korkeakoululla on DS -tunnus ja yhdellä ECTS -tunnus (Pekkarinen 2009).

4 Vertaistutorointi ja kohtaamisen tilat

Ammattikorkeakouluissa ohjauspalveluiden tukena käytetään vertaisohjausta eli tutorointia. Useimmissa tapauksissa opiskelijakunta vastaa tutoreiden koulutuksesta itsenäisesti tai yhdessä ammattikorkeakoulun henkilöstön kanssa. Tutortoiminnan avulla tarjotaan tukea opiskelijoiden opintoihin ja vapaa-aikaan. (OPM 2009, 31.)

Käytännössä ammattikorkeakoulujen opiskelijakunnat pyrkivät tarjoamaan kansainvälisille opiskelijoille paikkoja ja mahdollisuuksia tulla osaksi korkeakouluyhteisöä. CDS-projektin yhteydessä toteutettiin kehittämistyötä, jossa opiskelijakunta, vertaistutorit ja ammattikorkeakoulun ohjauksen ammattilaiset lähtivät yhteisessä työryhmässä kehittämään kv-tutoreiden koulutusta ja tarkastelemaan opiskelijakunnan järjestämää toimintaa kaikkien opiskelijoiden kohtaamisen paikkoina, moninaisuudesta ja erilaisuudesta rakentuvina yhteisöllisyyden tiloina. Tässä artikkelissa kuvattu kehittämistyö tehtiin HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa. Kehittämisen lähtökohdana oli se, että asettaudutaan kansainvälisten opiskelijoiden kanssa yhdessä miettimään ja keräämään tietoa siitä, mitä opiskelijakunnan aktiivien ja erityisesti kv-tutoreiden tulisi tietää kv-opiskelijoita vastaanottaessaan ja ammattikorkeakouluun tutustuttaessaan. Tiedon lisäksi oli tarkoitus tarkastella eri toimijoiden (opiskelijoiden, opiskelijakunnan aktiivien ja kv-tutoreiden) toimintaan motivoitumista tai motivoitumattomuutta ja miettiä järjestetyn koulutuksen ja muun toiminnan tarkoituksenmukaisuutta. Kehittämisen tavoitteena oli toisaalta kv-tutoreiden kulttuurisen älykkyyden tukeminen ja toisaalta opiskelijayhteisön kulttuurisen viisauden lisääminen. Kevään 2011 tutorkoulutuksessa toteutettiin työpajoja, joissa selvitettiin, mistä asioista ja käytänteistä ulkomaiset opiskelijat olisivat tarvitseet enemmän tietoa Suomeen saapuessaan. Kehittäminen kohdistui englanninkielisiin koulutusohjelmiin, joissa opiskelee myös suomalaisia opiskelijoita. Kansainvälisyyskysymys ankkuroituu siis nimenomaan erilaisuuteen ja moninaisuuteen, ei pelkästään ulkomaalaisuuteen.

Kehittämistyö tuotti ymmärryksen siitä, minkälaisia puutteita kansainvälisten opiskelijoiden perehdytyksessä ja osallistumismahdollisuuksissa on, ja mitä ensisijaisesti tulisi parantaa. Kehittämistyön tulokset voidaan kuvata kolmena askeleena, joiden kautta voidaan luoda opiskelijakunnan toiminnan mahdollistamia kaikkien opiskelijoiden kohtaamisen tiloja. Seuraavassa

kuvataan lyhyesti nämä kolme askelta ja erilaista kohtaamisen tilaa.

Ensimmäinen askel: tulemisen tila, joka tarkoittaa tavallisen suomalaisen arjen, tekemisineen, sääntöineen, tavaroineen ja niin edelleen, tekemistä näkyväksi. Kv-tutor-koulutukseen suunniteltiin osio, jossa kuljetaan ”askel askeleelta” kansainvälisen tutkinto-opiskelijan kanssa Suomeen tulon polkua: lentokentältä maistraatin kautta kotisohvalle. Tästä ”polusta” laadittiin kv-tutoreille englanninkielinen tiivistetty opas ja naviogointikartta lähetettäväksi uusille opiskelijoille hyväksymiskirjeen mukana. Myös SAMOK ry on nostanut esille sitä, että tarjolla tulee olla riittävästi englanninkielistä tietoa esimerkiksi asumisesta (SAMOK ry 2010). Ensimmäinen askel tulemisen tilana vastaa muun muassa tähän haasteeseen. Käytännössä opiskelijakunta järjestää opetuksen alkamista edeltävän orientaatioviikon aikana ulkomaisille opiskelijoille Getting Started in Finland –informaatioillan sekä City Walk –tutustumiskävelyn, jonka aikana hoidetaan käytännön asioita, tutustutaan julkisen liikenteen käyttöön ja uuteen kaupunkiin. Kehittämistyön yhteydessä todettiin, että tämän ensimmäisen askeleen kehityshaasteena on kyseisten toimintojen vakiinnuttaminen opiskelijakunnan ja ammattikorkeakoulun käytänteisiin.

Toinen askel: jakamisen tila, joka tarkoittaa jokaisen opiskelijan suhdeverkostojen näkyväksi tekemistä ja sitä, että nämä suhteet tulevat tasapuolisesti rakentamaan korkeakoulu yhteisöä ja -toimintakulttuuria. Tutorointia koskevista suosituksista SAMOK ry (2010) esittää muun muassa, että jokaisesta englanninkielisestä koulutusohjelmasta valitaan kansainvälinen opiskelija toimimaan viestijänä opiskelijajyhdistyksen ja opiskelijoiden välillä. Esimerkiksi HAAGA-HELIAssa englanninkielisten ohjelmien omien yhteistyökokousten (YTY) lisäksi pidetään monikielisiä kahviloita ja järjestetään kaupunki-kierroksia opiskelijoiden kanssa. Järjestetään tapahtumia, joissa opiskelijat voivat kohdata. Järjestetään monikulttuurisia tapahtumia, joissa kansainväliset opiskelijat voivat esitellä omaa kulttuuriaan. Kehittämistyössä nämä asiat kiteytyivät esimerkiksi seuraavanlaisina opiskelijakunnan mahdollistamina jakamisen tiloina: tutor-toiminta, kansainvälisten opiskelijajärjestöjen paikallisjaostot ESN ja AIESEC, opiskelijakunnan englanninkielinen kv-jaosto, kielikahvilatoiminta sekä opiskelijakunnan järjestämät retket ja tapahtumat.

CDS-hankkeen puitteissa erityisen kehittämisen kohteena oli kv-tutor-koulutus. Kv-tutor-koulutuksessa aito jakaminen toteutuukin usein käytän-

nössä, koska kv-tutoreina toimii sekä suomalaisia että ulkomaisia tutkinto-opiskelijoita. Tällöin ulkomaisen opiskelijan näkökulma on läpileikkaavana läsnä toiminnan eri vaiheissa. KV-tutorkoulutuksen laatua pyrittiin nostamaan kommentoimalla ja edelleen jalostamalla opinnäytetyönä syntynyttä ”Tutor’s Guide”-opasta. Opinto-ohjaajien ja kv-tutorien yhteistä työtä opiskelijayhteisön rakentamiseksi tehdään näkyväksi takaamalla tutorin vertaisohjauksellisen panoksen näkyminen uusien opiskelijoiden ohjaus- ja informaatiotilaisuuksissa.

Kolmas askel: olemisen tila, tarkoittaa suhteissa olemista ja toimimista ja kokemusten merkityksellistämistä. Kehittämistyössä tämä näkyi lähinnä periaatteena ja lähestymistapana, jonka mukaan kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden osallistumista ja hyvinvoinnin tukemista ei lähestytty ulkokohtaisesti, vaan yhteisenä asiana, josta keskustellaan aidosti kansainvälisessä yhteisössä. Olemisen tilan luonne on se, että on saavutettu aidosti kansainvälinen korkeakoulu-yhteisö, jossa erilaisuus ja moninaisuus ovat voimavaroja ja kaikkien välinen kanssakäyminen on luontevaa oppimisen, opetuksen, ohjauksen ja muun vuorovaikutuksen kentässä.

CDS-hankkeen puitteissa HAAGA-HELIAssa on pyritty ja pystytty vaikuttamaan joitakin, myös olemisen tilaa vahvistavia hyviä käytänteitä osaksi kaikkien englanninkielisten koulutusohjelmien toimintakulttuuria. Tällaisia ovat muun muassa Getting Started in Finland-infoilta sekä ulkomaiset tutkinto-opiskelijat huomioiva tutoroinnin yhteiset hyvät käytänteet jokaisen koulutusohjelman orientaatiopäivillä.

5 Pohdinta

Matka monikulttuurisuusajattelusta kohti aidosti kansainvälistä korkeakoulukulttuuria on vielä kesken. Monissa ammattikorkeakouluissa tavoitellaan tällä hetkellä interkulttuurisuutta. Siitä ovat merkinä esimerkiksi erilaiset integraatio-ohjelmat. Todellinen tulevaisuudenhaaste sisältyy kuitenkin tavoitteeseen aidosta kansainvälisyydestä, jossa kansainvälinen tutkinto-opiskelija on yksi monista ja tuo ammattikorkeakouluun omalta osaltaan suhteiden ja verkostojen rikkautta.

Haasteeksi voidaan asettaa myös se, että aidosti kansainvälinen korkeakoulu-yhteisö pyrkii kulttuuriseen viisauteen. Kulttuurisesti viisas korkeakoulu-yhteisö ei tavoittele pysyvien ominaisuuksiensa määrittelyä (julistukset, ma-

nifestit). Sen sijaan se altistuu jatkuvalla neuvottelulle toisten kanssa (vuorovaikutus, monikeskinen kommunikointi ja -toiminta). Korkeakouluyhteisön dynaamisuus syntyy lukuisista suhteista. Keskuksena ei ole muuttumaton korkeakoulu itsessään, vaan eri puolilla ja eri tasoilla tapahtuvan ja kaiken aikaa muuttuvan kanssakäymisen suhdeverkosto. Korkeakoulun suhdeverkostoa luova yksilö voi kuulua samanaikaisesti useisiin eri kulttuurisiin yhteisöihin ajasta ja paikasta riippumatta (esimerkiksi www-ympäristö). Kansainvälisessä ympäristössä ja poikkikulttuurisessa vuorovaikutuksessa myös kaikki ruohonjuuritason ihmissuhteet perheeseen, sukuun, työhön ja opiskeluun liittyen, ovat tärkeitä (ks. Janhonen-Abuquah 2010). Ne luovat ja rikastuttavat korkeakouluyhteisöä. Kun aidon kansainvälisyyden yhtenä tunnusmerkkinä pidetään korkeakouluyhteisöä suhteiden verkostona, on näiden suhteiden tapahtumiselle myös luotava erilaisia tiloja ja kohtaamisen paikkoja. Tässä artikkelissa on pyritty osoittamaan näitä paikkoja sekä opetussuunnitelmasta että opiskelijakunnan toiminnasta mahdollistuvina.

Lähteet

- ACA (Academic Co-operation Association) 2007. Support Services for International Students: towards a European code of good practice. Belgium.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel & Dyson, Alan 2006. Improving schools developing inclusion. New York: Routledge.
- Forss-Pennanen, Pirjo & Seppälä, Merja 2010. Opiskelijoiden kansainvälisyys- ja vieraskielisten opintojen suunnitelma. Luonnos 6.10.2010. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Hyvinvoinnin ja kulttuurin yksikkö.
- Pekkarinen, Heikki 2009. Bologna uutiskirje 2/2009. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Viitattu 15.4.2011. http://cimo.uutiskirje.fi/newsletter/korkeakouluyhteistyö/bologna/2_2009/ECTS-DS-tunnukset-haku-09.php.
- Garam, Irma (toim.) 2004. Ulkomaalaisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille annettava suomenkielen opetus ja sen kehittämistarpeet. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Gustavsson, Anders (red.) 2007. Delaktighetens språk. Poland: Studentlitteratur.
- Herranen, Jatta & Kivijärvi, Antti 2009. Monikulttuurinen yhteisöllisyys: yhteyden ehdot ja tilat. Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 159 - 186.
- Janhonen-Abruquah, Hille 2010. Gone with the Wind. Immigrant Women and Transnational Everyday Life in Finland. Home Economics and Craft Studies Research Reports 24. Helsinki: University Print.
- Johnson, Esko 2011. Getting Local and Global. Opintojakso toteutuksen sisällönkuvaus. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Kelo, Maria & Rogers, Tim (with Laura E. Rumbley) 2010. International student support in European higher education. Needs, solutions and challenges. Bonn: Lemmens, 82 – 87.
- Kinnunen, Taina 2003. "If I can find a good job after graduation, I may stay." Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen suomeen. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO & Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS. Occasional Paper 2b/2003. Helsinki.
- OPM 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Viitattu 15.4.2011. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Korkeakoulujen_kansainvalistymisstrategia_2009_2015.html.

- Lehtonen, Mikko 2004. Säiliöstä suhdekimppuun. Teoksessa Mikko Lehtonen; Olli Löytty & Petri Ruuska (toim.) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino, 9–27.
- Madsen, Bent 2010. Socialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället. Malmö: Studentlitteratur.
- Markkula, Jaana 2006. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin - opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS. 28/2006. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nissilä, Leena 2010. Matkalla monikulttuurisuuteen. Teoksessa Pirjo Immonen-Oikkonen & Anne Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. Opaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus, 21-39.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6.
- SAMOK ry. 2008. "We need more English information about our study, life in Finland and this country". Tutkimus ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden asemasta Suomen ammattikorkeakouluissa vuonna 2007. Suomen ammattikorkeakouluopiskelijoiden liitto - SAMOK ry.
- SAMOK ry. 2010. Recommendations for International Degree Students. International working group of Students in Finnish Universities of Applied Sciences - SAMOK ry. Viitattu 15.3.2011. <http://samok.fi/2010/03/14/recommendations-for-international-degree-students/>.
- Työ- ja Elinkeinoministeriö 2011. Ammattikorkeakoulujen yrittäjyyden kehittämistä koskevat suositukset 16.03.2011.
- Welikala, Thushari & Watkins, Chris 2008. Improving Intercultural Learning Experiences in Higher Education. Responding to cultural scripts for learning. Institute of Education. University of London, UK.
- Vuokila-Oikkonen Päivi & Mantela Jaana 2010. Syrjäytyminen ja sosiaalinen pääomakäsitteiden määrittely CDS-hankkeessa. CDS-hankkeen aineistoa.

KOLMAS SEKTORI JA SOSIAALINEN MEDIA – AMMATTIKORKEAKOULUN JA OPISKELIJAN VOIMAVARA

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tuodaan esiin ajankohtaisia ammattikorkeakouluopiskeluun liittyviä näkökulmia ja esimerkkejä, jotka täydentävät opiskelumenestyksen mahdollisuuksia ja tukevat ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintojen etenemistä – lisäävät voimavaroja. Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnoissa -hankkeen yhtenä tarkastelukohteena on ollut ammattikorkeakoulujen ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden yhteistyö oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa. On pohdittu minkälaisen yhteistyön avulla tuetaan opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelumenestystä ja minkälainen osallisuus on opiskelijan kannalta hyödyllisintä. Kansalaistoiminta sisältyy moniin oppikokonaisuuksiin, mutta minkälaista lisäarvoa yhteistyö esimerkiksi kolmannen sektorin toimijoiden kanssa tuo oppimiseen ja opiskeluun.

Oleellista ei ole ainoastaan arvioida opiskelumenestystä suoritteiden määrän ja ajan suhteen vaan on pohdittava myös opiskelun mielekkyyttä ja siihen liittyviä tukirakenteita suhteessa opiskelijan hyvinvointiin ja tarvittavaan tukeen opiskelun sujumiseksi. Hankkeen aikana on havaittu, että opiskeluun liittyvillä rakenteilla voidaan monin eri tavoin tukea opiskelijan menestystä ja hyvinvointia opiskelussa; voidaan esimerkiksi pohtia naisen opiskelua miesvaltaisella alalla, tai toisinpäin, tai arvioida ulkomaalaisten opiskelijoiden sopeutumisen tukemista ystäväperhetoiminnan avulla. Ammattikorkeakoulujen, kuten muidenkin oppilaitosten tulee kaikessa toiminnassaan kiinnittää huomiota opiskelijan hyvinvoinnin tukemiseen syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Ajankohtaista on myös arvioida esimerkiksi sosiaalisen median mahdollisuuksia laajentaa opiskelu- ja oppimismahdollisuuksia. Erilaiset virtuaaliset oppimisympäristöt tarjoavat nykyaikaan luontevasti sopivan kanavan opiskella.

2 Kolmas sektori

Suomalainen yhteiskunnan rakenne jaotellaan usein sektoreittain. Tällöin puhutaan markkinoista ja taloudesta, valtiosta ja julkisesta vallasta, ja niin sanotusta kolmannesta sektorista, joka nähdään modernissa kansalaisyhteiskuntakeskustelussa keskushallinnon (valtio) ja yksilöintressien (markkinat) välttämättömänä vastapainona tai toiminnan täydentäjänä tai paikkaajana. Kolmas sektori kattaa kokonaisuudessaan järjestöt, yhdistykset sekä kansalaisista itsestään nousevat oma-aputoiminnalliset tukimuodot, kuten osuuskunnat, työttömien omat yhdistykset ja vapaaehtoistyön. Neljännen sektoriin taas luokitellaan perheet ja lähiyhteisöt. Lähiyhteisöjen jäsenet voivat käytännössä tehdä samankaltaisia toimintoja kuin kolmannen sektorin toimijat – erona on lähinnä se, ettei neljännen sektorin toimintaa ole organisoitu kolmannelle sektorille tyypilliseen yhdistysmuotoon. (Holopainen, 44.)

Kolmannen sektorin toiminta on kansalaistoimintaa, jossa yksilöt omista lähtökohdistaan ja kiinnostuksen kohteistaan käsin osallistuvat ja sitoutuvat toimintaan. Kolmannen sektorin toiminnassa ei tavoitella voittoa ja jäsenyys perustuu vapaaehtoisuuteen.

Kolmannen sektorin vahvuutena pidetään yleisesti helppoa lähestyttävyyttä ja matalan kynnyksen toimijuutta. Osallistua voi koska ja kuka tahansa. Toiminnan tavoitteita ovat esimerkiksi ihmisten elämänlaadun parantaminen, terveyden edistäminen, vertaistuen tarjoaminen, ympäristön tilan parantaminen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan lisääminen, yhteiskunnan palvelujen täydentäminen, inhimillisten arvojen puolustaminen sekä mielipiteisiin ja asenteisiin vaikuttaminen (Raninen ym. 2007, 62-63).

Kolmannen sektorin vapaaehtoisen toiminnan merkitys hyvinvoinnille perustuu kansalaistoiminnan kasvattamaan sosiaaliseen pääomaan ja siinä erityisesti ihmisten keskinäiseen luottamukseen. Kolmas sektori vastaa nykypäivän kansalaisyhteiskunnassa myös muihinkin kuin yhteisöllisyyden kysymyksiin, josta toimintaan ammennetaan voimaa. Kolmas sektori luovii julkisen ja yksityisen sektorin kentällä erilaisin aikoin ja paikkaan sopivin keinoin. (Hyypä, 73.) Sosiaalisella pääomalla viitataan yleensä sosiaalisen ympäristön tai sosiaalisten suhteiden tiettyihin ulottuvuuksiin, kuten sosiaalisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka edistävät yhteisön jäsenten välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintojen yhteenso-

vittamista. Sen myötä sosiaalinen pääoma tehostaa yksilöiden tavoitteiden toteumista ja yhteisön hyvinvointia. (Ruuskanen, 5.)

2.1 Kolmas sektori ja ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakouluilla on kansalaistoimintaan liittyvää opetusta useilla aloilla ja erityisesti humanistisella, kasvatus-, kulttuuri ja sosiaali-, terveys- ja liikunta-aloilla sekä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammattikorkeakouluissa on olemassa tutkintoon johtavaa koulutusta, jossa kansalaistoiminnan, kolmannen sektorin ja järjestöyhteistyön näyttäytyminen on ikään kuin sisäänrakennettuna. Toisaalta on tutkintoon johtavaa koulutusta, jonka puitteissa saadaan erilaisia kansalaisvalmiuksia kuten esimerkiksi viestintä- ja mediakasvatus tai kestävään kehitykseen liittyvät opinnot. Koulutusaloihin liittyy myös erilaisia kansalaiseksi kasvamisen ulottuvuuksia. (Holopainen ym, 12.)

Kansalaistoiminnan käsitteen moniulotteisuuden vuoksi sen paikantaminen tai määrittäminen opetussuunnitelmiin on haastavaa. Olennaista on, että kansalaisuuden asiasyhteydet, taustat ja ulottuvuudet huomioidaan oppimisprosessissa sekä tuetaan pyrkimyksiä kehittää kouluja yhteisölliseen ja niin sanotun sosiaalisen tilan suuntaan. Kansalaistoiminta yhtäältä nähdään osana laajempaa kolmannen sektorin kenttää, jonka keskiössä ovat yhdistykset ja järjestöt. Tällöin kansalaistoiminta näyttäytyy ammatillisina taitoina, joita yksilö järjestöissä työskennellessään tarvitsee, ja jolloin koulutusorganisaatioiden tehtävänä on pohtia, miten vastata erityyppisten järjestöjen moninaisesti ammatillisiin työvoimatarpeisiin. Toisaalta, vastaten demokratiakasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin, kansalaistoiminta voidaan ymmärtää laajemmin aktiivisen kansalaisuuden ja yhteiskunnallisen osallistumisen edistämisenä, jolloin oppilaitosten funktiona on lisätä yleistä kansalaispätevyyttä edellyttäen laaja-alaisen oppisisältöjen huomioimista opetussuunnitelmissa. (Holopainen, 53.)

Kun ajatellaan kansalaistoimintaa ja kolmatta sektoria opiskelijan tai oppilaitoksen näkökulmasta, hyödyn tulisi olla molemminpuolista. Oppisisällöissä kansalaistoiminnan teemat ovat mukana, mutta kolmannen sektorin näyttäytyminen oppilaitoksissa on vähäisempää. Erilaiset tapahtumat esimerkiksi teemoitetut hyvinvointipäivät, joita opiskelijat ja henkilökunta yhdessä ulkopuolisten toimijoiden, esimerkiksi erilaisten terveysjärjestöjen

kanssa, järjestävät, ovat järjestöjen näkymistä oppilaitosmaailmassa. Myös seurakuntien kanssa tehdään monissa oppilaitoksissa aktiivista yhteistyötä, lähinnä opiskelijapastoreiden ja –diakonien kanssa.

2.2 Miten yhteistyö kolmannen sektorin kanssa tukee parhaiten opiskelijaa?

Vapaaehtoistoiminta kehittyy parhaiten sen omista lähtökohdista ja tekijöidensä kautta. Myös opiskelijan näkökulmasta osallistuminen itseä hyödyttävään ja motivoivaan toimintaan tarjoaa arvokasta kokemusta toiminnasta, luo kontakteja työelämään, tarjoaa ihmissuhteita, kehittää taitoja eri elämän osa-alueilla sekä valmistaa muun muassa myöhempään työnhakuun ja –elämään.

Lehtinen (1997, 57-58) esittää seuraavanlaisia edellytyksiä vapaaehtoistoiminnan ja julkisen palvelujärjestelmän (lähinnä kunnan) yhteistyön mahdollisuuksista. Vastaavia mahdollisuuksia sosiaalistumisesta ja osallistumisesta työelämään vapaaehtoistoiminnan kautta voidaan nähdä myös opiskelijoiden osallistumisessa vapaaehtoistoimintaan. Lehtisen (1997, 57) mukaan kunnat voisivat ryhtyä pohtimaan omaa vapaaehtoistoiminnan tukiohjelmaansa esimerkiksi seuraavista lähtökohdista: Kunnan työntekijöiden tehtävänkuvaan liitetään yhteistyö eri vapaaehtoistahojen kanssa. Ammattityöntekijöiden antama tuki vapaaehtoistoiminnalle voisi käytännössä sisältää vapaaehtoisten ohjausta ja konsultointia, tiedonvälitystä ammattityön ja vapaaehtoistoiminnan välillä sekä erilaisia yhteisiä kehittämishankkeita. Kunta palkkaa vapaaehtoistoimintaan erikoistuneen henkilön eri vapaaehtoistahojen yhteistyökumppaniksi. Tämä työntekijä ei tulisi johtamaan eikä keskittämään paikallista vapaaehtoistoimintaa, vaan todellakin tukemaan eri tahojen omia kehittämishankkeita ja toimintaa. Kunta antaa tilat vapaaehtoistoiminnalle. Kunta tarjoaa eri toimijoille mahdollisuuden toimistotyön tekemiseen. Kunnan talousarvioon varataan pieni vapaaehtoistoiminnan tukemiseen varattu määräraha. Kunnassa toimivien vapaaehtoistahojen toiminta-avustukset jaetaan todellisen toiminnan mukaisesti. Kunta auttaa luomaan tiedotuskanavia paikalliselle vapaaehtoistoiminnalle.

Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnoissa – hankkeen aikana on kartoitettu kolmannen sektorin kanssa tehtävän yhteistyön eri muotoja hankkeessa mukanaolevissa ammattikorkeakoulussa ja ajankohtaisiksi kehittämistarpeiksi kuvataan seuraavasti: Kehittämistarpeita kolmannen

sektorin toimijoiden kanssa tehtävälle yhteistyölle ei kartoituksissa osattu tarkasti kuvata. Keskeisenä kehittämisen kohteena koettiin opiskelutavoitteiden ulkopuolella tehtävä yhteistyö järjestöjen kanssa opiskelijan hyvinvoinnin tukemisessa ja opintojen edistämässä. Opiskelijat antavat järjestöille panostaan esimerkiksi opiskelutehtävien ja käytännön harjoittelujen myötä, mutta mitä tukea he vastavuoroisesti voisivat itse saada järjestöjen taholta? Tarpeet liittyvät erityisesti ennaltaehkäisevään työhön, eli 3. sektorilla voisi olla vahvempi rooli opiskelijoiden terveyden edistämässä ja sosiaalisten verkostojen laajenemisessa. Terveyden edistämässä keskeisinä teemoina nähtiin päihde- ja mielenterveysasiat. Ennalta ehkäisevä tuki voisi toteutua neuvonnan ja ohjauksen lisäksi harrastus- ja liikuntamahdollisuuksien tarjoamisen myötä. Mielekäs harrastustoiminta voisi saada opiskelijan sitoutumaan paremmin myös opintoihin. (Seppälä, s. 16.)

2.3 Minkälaisia edellytyksiä, tai esteitä ammattikorkeakoulun ja kolmannen sektorin yhteistyölle on?

Kansalaistoiminnan vahvistaminen on ammattikorkeakouluille ajankohtainen ja yhteinen haaste. Aktiivinen osallistuminen kolmannen sektorin toimintaan tuottaa hyvinvointivaikutuksia laajasti myös opiskelijoille, liittyy toiminta sitten opintoihin tai ei. Kolmas sektori on merkittävässä asemassa yleisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen pääoman edistäjänä.

Opiskelijoiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta kolmannella sektorilla olisi varmasti paljon annettavaa. Erilaisia tukipalveluja, neuvontaa ja ohjausta voitaisiin systemaattisemmin ottaa osaksi ammattikorkeakoulujen hyvinvointia edistävää toimintaa. Resurssien niukkuus toki rajoittaa järjestöjen mahdollisuuksia. Seurakunnat ovat jo vahvasti jalkautuneet ammattikorkeakoulujen arkeen. Miksei myös vaikkapa järjestöjen vertaisryhmiä voisi toteuttaa kouluilla? Tai miksei tuoda järjestöjen erilaisia teema- ja kampanjapäiviä näkyvästi esille koulun käytäville? Ammatillisen identiteetin vahvistamisessa voisi kehittää mentorointia tai työelämään valmentautumista vaikkapa ammattiyhdistysten kanssa. (Seppälä 2010, 17.)

Ammattikorkeakouluilla on kansallinen tehtävä aluekehittäjinä ja osaltaan myös kolmannen sektorin tukena. Ammattikorkeakoulujen ja niiden henkilöstön asiantuntijuutta kaivataan järjestökentällä niin arkisessa toiminnassa kuin tutkimus- ja hanketyöissäkin. Asiantuntijavaihtoa voisi toteuttaa ny-

kyistä enemmän myös järjestöistä ammattikorkeakouluun päin ja laajentaa ammatillisesta opetuksesta muille elämänalueille. Hyvinvoinnin tukemisessa kun on pitkälti kyse kokemuksellisestakin osaamisesta. Siinä kolmannen sektorin toimijat, vertaiset ja tukihenkilöt ovat erittäin taitavia, korvaamatta tietenkään ammatillista asiantuntemusta. (Seppälä 2010, 17.)

Vapaaehtoistoiminnan luonteen muuttumisesta on toisaalta myös esitetty (Aalto-Matturi, 59), että jäsenyys on muuttumassa yhä enemmän asiakkuudeksi. Jäsen etsii jäsenyydestään elämyksiä, palveluja ja kaveruutta, ei niinkään kanavia vaikuttamiseen ja pitkäkestoiseen osallistumiseen. Jäsenyyden intensiteetti näyttää myös olevan keventymässä – jäsen käyttää aikaisempaa vähemmän aikaa järjestötyöhön, vaikka edelleen toimisi järjestössä aktiivisesti. Järjestön välttämättömiin vastuutehtäviin on aikaisempaa vaikeampaa löytää uusia vastuunkantajia.

Järjestöjen onkin toimintamuotoja kehittäessään ja vapaaehtoisten rekrytoinnissa huomioitava aikaisempaa enemmän houkuttelevuus ja mahdollisuus lyhytkestoiseen osallistumiseen, joka kuitenkin parhaimmillaan tarjoaa osallistumisen ja voimavaraistumisen kokemuksen ja kenties kiinnostuksen jatkaa vapaaehtoistoiminnassa myöhemminkin.

Toisaalta vapaaehtoistoiminnan ja opiskelun yhdistämiseen liittyy myös kysymys opintosuorituksesta. Eskola (2001, 201) kuvaa asiaa seuraavanlaisella esimerkillä. Yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa voitaisiin opiskelijalle tarjota oppimismahdollisuus kaksiosaisena valinnaisena opintojaksona. Ensimmäinen osa koostuisi sovitun tuntimäärän mittaisesta osallistumisesta vapaaehtoistyöhön tai –toimintaan. Tästä opiskelijaa ei palkittaisi opintosuorituksella, se olisi palkatonta vapaaehtoistyötä. Saatujen oppimiskokemusten hyödyntämiseksi jatkettaisiin kuitenkin niin, että opiskelijat kirjoittavat vapaaehtoistyöhön osallistumisestaan kuvauksen, tai raportin jota opettajan johdolla käsitellään yhteisesti. Tästä opintojakson toisesta osasta opiskelija saisi opintopisteitä sen määrän, minkä verran työtä raportin kirjoittaminen ja asian yhteinen käsittely on vaatinut. Näin itse vapaaehtoistyö ja perustelut sen tekemiseen säilyvät alkuperäisen tavoitteen mukaisina.

3 Sukupuolisensitiivisyys koulutuksellista tasa-arvoa vahvistamassa

Aleksis Kivi kuvaa hienosti Seitsemässä veljeksessä jukuripäisten miesten lukemaan oppimista. Ei liene sattumaa, että kansallistarinnassa ei ole kyseessä

seitsemää sisarta, joita rangaistusten ja pakon uhalla yritetään opettaa. Poikien ja miesten mukaan saaminen viralliseen opetuskulttuuriin on edelleen haaste myös elävässä elämässä ja vieläpä 2000-luvulla. Vähemmälle huomiolle jää veljesten käden taidot metsäpirttiä rakentaessa, metsästystaidot ja muu luonnossa suunnistautuminen. Aivan kuten tämän päivän peruskoulupudokkaitten moponkorjaustaidot ja skeittailutemput, jotka häiritsevät ja ehkäisevät muodollista oppimista.

Sukupuolisensitiivisessä ajattelussa pyritään jo lapsesta pitäen yksilöä löytämään itsestään omat tapansa ja mieltymyksensä ja kannustamaan poikaa myös herkkyyteen ja tunteiden tulkintaan sekä tyttöjä myös toiminnallisuuteen ja riskien ottamiseen. Poikien monesti aggressiivinen ja antisosiaalinenkin käytös ei ole Sinkkosen (2005, 20-21, 128) mukaan machoilua, vaan enemmänkin merkki alhaisesta itsetunnosta. Pojan irtaantuminen äidin feminiinisydestä on mutkikkaampi asia kuin työllä ja tässä mielessä poika on jopa haavoittuvampi kuin tyttö. Tässä ajassa sosiaalinen sukupuoli saa joskus niin vahvan painoarvon, että biologian merkitys jää marginaaliseksi. Voidaan puhua sukupuolineutraaliudesta ja jopa sukupuolisokeudesta.

Lasten syrjäytyminen vertaisryhmässä alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Alle kouluikäisten lasten ryhmässä on jo havaittavissa motivoimattomuutta oppimiseen, aggressiivisuutta ja toisten kiusaamista. Monet näistä ovat poikia, jotka painivat päiväkodin päiväsalissa kuin veljekset Impivaarassa. Juuri aggressiivisuuden lapset nimeävät ensisijaiseksi syyksi ryhtyä torjumaan toista lasta. Syntyy helposti itseään vahvistava ja ympäristön myötävaikutuksella negatiivisen syrjäytymisen kehäprosessi, jossa muiden lasten torjunta ja kielteiset havainnot johtavat vuorovaikutustilanteisiin, jossa on vähän myönteisiä elementtejä. Sosiaaliset taidot heikkenevät entisestään ja murentaa itsetuntoa, joka vahvistaa kielteisiä käsityksiä toisista ja lisää aggressiivista käyttäytymistä. (Laine & Neittola, 2002, 34-36). Kehäprosessin katkaisemiseksi tarvitaan läsnä olevaa aikuista ja sukupuolisensitiivistä työtettä.

Osa lapsista aloittaa peruskoulun varsin syvistä lähtökuopista. Pahoinvointi näkyy Rimpelän (2007, 106-107) mukaan joko sisäänpäin kääntymisenä, syömishäiriöinä tai masentuneisuutena. Jotkut, useimmiten pojat, häiriköivät koulussa, ratkaisevat edelleen ristiriitoja väkivallalla ja ryhtyvät käyttämään päihkeitä humalahakuisesti sekä ottavat vaarallisia riskejä. Tutkimusten mukaan pojat saavat kyllä huomiota, mutta kielteistä. Kun koulun kulttuuri on vahvasti tyttöjen juttu, ei ole ihme, että useimmat koulupudokkaat

ovat poikia, jotka täyttävät syrjäytyneinä aikanaan yömajat, päihdelaitokset ja vankilat. Arno Kotro (2007, 160) kehottaa ajatusleikkiin, jonka mukaan pojat kävisivät päiväkotia ja koulua, joissa työntekijät olisivat n. 90%:sti miehiä ja menestyisivät lähes kaikissa asioissa tyttöjä paremmin. Mikä olisi tyttöjen hyvinvointi siinä tilanteessa?

Sukupuolten välisestä eriarvoisuudesta on oltu huolissa jo pitkään. Tunnettu sanonta naisen eurosta noin 90 senttinä pitää edelleenkin paikkaansa. Niin ikään koulutettujen naisten lasikatosta, joka estää uralla etenemisen, on näyttöä. Vähemmälle huomiolle on jäänyt kuitenkin noin kahdeksan vuotta alhaisempi keskimääräinen elinajanodote miehillä naisiin verrattuna. Ja kun mies putoaa, hän putoaa suoraan asunnottomien jonoon, hoitolaitokseen tai tekee itsemurhan. Useimmiten kouluttamattomana.

Tasa-arvon edistämiseksi ja syrjinnän estämiseksi säädettiin vuonna 1986 laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (Finlex...1986,1) Lain mukaan koulutuksessa ja opetuksessa on huolehdittava siten, että sekä naisilla että miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Niin ikään opetuksen, tutkimuksen sekä oppiaineiston on tuettava tasa-arvon toteutumista. Tämän lisäksi vuonna 2004 yhdenvertaisuuslaki (Finlex...2004,1) tehosti syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeussuojaa ja pyrki edistämään ja turvaamaan yhdenvertaisuutta. Lakia sovelletaan myös koulutukseen, mutta ei koulutuksen tavoitteisiin, sisältöön tai koulutusjärjestelmään. Brunilan (2009, 24,26) mukaan tasa-arvo-ohjelman valtavirtaistaminen eli läpäisyperiaatteella kaikessa koulutuksessa toteutettavat toimenpiteet eivät ole onnistuneet kovinkaan hyvin. Korkeakoulujen ohjelmista on vaikea löytää selkeitä mainintoja sukupuolten tasa-arvon edistämisestä. Ammattikorkeakoululaki (351/2003) ja -asetus (352/2003 sekä Laki ja asetus ammattikorkeakouluopinnoista (255/195;256/195) eivät nosta esiin sukupuolten tasa-arvoa.

Tämä on merkityksellistä, sillä koulujärjestelmissä juuri koulujärjestelmissä on mahdollisuuksia uudistaa ja valtavirtaistaa sukupuolisensitiivisellä toimenpiteillä tasa-arvopolitiikkaa. Yksi huomion kohdistamisen paikka STM:n selvityksessä (Brunila 201, 25) on poikien ja miesten aseman kohentaminen. Miehet keskeyttävät koulutuksen naisia useammin, kärsivät oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista. Koulutuksesta syrjäytyminen on tyyppistä huono-osaisille miehille.

Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportissa (OKM...2010, 47-48) todetaan, että vuonna 2008 ammattikorkeakoulututkinnon on suorittanut 36,5% miehistä ja 64,3% naisista. Sama suhde sukupuolten kesken jatkuu myös tutkintotavoitteisessa yliopistokoulutuksessa. Raportissa viitataan myös vuoden 2008 tasa-arvobarometriin, jossa omana lukuna tarkasteltiin tasa-arvoa myös oppilaitoksissa. Edellisten selvitysten tarjoaman tiedon perusteella on yllättävää nostaa esiin tulos, että naisista 84% ja miehistä 61% piti miesten asemaa hiukan parempana kuin naisten. Huomioitava tässä on seikka, että n. 60% pojista ei ole aloittanut edes lukiota. Vastavalmistuneen hallituksen tasa-arvo-ohjelman 2008-2011 loppuraportissa (STM...2011, 38-39) segregaation eli sukupuolisen erottelun lieventämiseen on pyritty mm. opettajankoulutuksen TASUKO 2008-2010-hankkeen avulla. Sukupuolitietoisuuden vahvistamisessa yliopistot ovat olleet aktiivisia.

Nähtäväksi jää, ovatko toimenpiteet olleet riittävän vaikuttavia sukupuolten välistä tasa-arvoa vahvistamaan. Haastetta riittää, sillä EU:n koulutusraportissa (EU 2011, 2) vuoteen 2020 mennessä vähintään 40 prosentilla 30-34 -vuotiaista tulisi olla korkea-asteen koulutus. Toisin sanoen Suomessa vuoden 2012 aikana huomattavan monen pojan olisi aloitettava lukio-opinnot. Huomiota on kiinnitettävä koulupudokkaisiin ja kannustettava myös tyttöjä voimakkaammin tekniikan ja luonnontieteiden alalle. Poikien lukutaito on edelleen heikompi kuin tyttöjen.

Lukemaan piiskaamisen sijaan saattaakin olla järkevintä rakentaa sellainen oppimisympäristö, joka tukee nuorten motiivisia toimia ja osallistua tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä oppimisprosessin luomiseen. Kiinnostavat asiat motivoivat. Tämä tuli hyvin esiin Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätö Otuksen tutkimuksessa (Lavikainen 2010, 47-48). Voimme rakentaa sukupuolisensitiivisesti monenlaisia oppimisympäristöjä, joissa oppijan omat voimavarat tulevat parhaiten käyttöön. Emme tarvitse tässä ajassa häpeäpaaluja ja rangaistuksia oppimisen kannustimiksi.

4 Ystäväperhetoiminta kansainvälisen opiskelijan voimavarana

Ammattikorkeakouluissa tuetaan kansainvälisiä opiskelijoita monin eri virallisilla tavoin, jotta opiskelija pääsee opintojensa alkuun. Tutustuminen suomalaisen kulttuuriin on kuitenkin vaikeaa ilman minkäänlaista tukiverkostoa. Usein ammattikorkeakouluissa on erikseen kansainvälisten opiskelijoi-

den tutoropiskelijoita, jotka auttavat vapaa-aikana tutustumaan opiskelupaikkakuntaan ja siten tutoropiskelijat auttavat luomaan kontakteja muihin suomalaisiin opiskelijoihin.

Tärkeänä sosiaalisen tuen antajana kansainvälisille opiskelijoille on seurakuntien antama tuki. Seurakunnat ovat vahvasti mukana useissa CDS-hankkeessa olevien ammattikorkeakoulujen kansainvälisten opiskelijoiden tukena ja auttavat heitä sekä taloudellisesti että henkisesti. Tässä artikkelissa ystäväperhetoiminta Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on esimerkkinä seurakunnan ja ammattikorkeakoulun hyvästä yhteistyöstä. Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on toteutettu kansainvälisten opiskelijoiden ystäväperhetoimintaa yhteistyössä seurakunnan kanssa joulukuusta 2008 alkaen. Mukana on nyt noin 70 ystäväperhettä. Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on noin 150 kansainvälistä tutkinto-opiskelijaa paristakymmenestä maasta. He opiskelevat ammattikorkeakoulussa vähintään 3-4 vuotta.

Ulkomaiset opiskelijat toivovat opiskelunsa ohella pääsevänsä tutustumaan suomalaisten normaaliin arkielämään. Ystäväperhe on tällöin tärkeä linkki muuhun sosiaaliseen elämään ja antavat mahdollisuuden osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan. Ystäväperheen kautta voi luoda verkostoja esimerkiksi harjoittelupaikkoihin ja työelämään. Ystäväperheillä on yhteyksiä yrityksiin ja työnantajiin ja sitä kautta moni opiskelija on löytänyt harjoittelu- ja kesätyöpaikan. Täten sosiaalisten suhteiden luomisella muuhun yhteisöön on merkittävä tuki myös kansainvälisen opiskelijan opintojen edistymiselle ja toimeentulon kannalta. Ystäväperhe on parhaimmillaan perhe, tukipilari, turvaverkko arjen elämän eri haastavissa tilanteissa, joka antaa opiskelijalle paljon voimavaroja arjen elämään.

Ystäväperhetoiminnalla voidaan ajatella olevan myös vaikutusta kansainvälisen opiskelijan syrjäytymisen ehkäisemisessä. CDS-hankkeessa tuodaan esiin, että syrjäytymistä pitää ennaltaehkäistä ja luoda välittämisen kulttuurin ilmapiiriä (Esite CDS-hankkeesta). Voidaan ajatella, että kansainväliset opiskelijat ovat hyvinkin syrjäytymisvaarassa olevia, koska heillä voi olla esimerkiksi toimeentulo-ongelmia ja oma sosiaalinen verkosto on kaukana omassa kotimaassa. Näin ollen voimavaroja lisäävillä tekijöillä, kuten ystäväperhetoiminnalla, voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja edistää kansainvälisen opiskelijan positiivista mielenterveyttä. Positiivisella mielenterveydellä tarkoitetaan hyvinvoinnin kokemista ja tunnetta voimavaroista. Positiivista mielenterveyttä on kyky muodostaa, ylläpitää vastavuoroista ihmissuhteita

ja kyky selviytyä vastoinkäymisistä. (Vuokila-Oikkonen, 2010, 19-20).

Ystäväperheeksi voi ilmoittautua perinteinen ydinperhe, yksinelävät, eläkeläispariskunnat, yksinhuoltajat ja lapsettomat parit. Myös erilaiset yhteisöt voivat toimia ystäväperheinä. Ystäväperhetoiminnan periaatteena on tarjota kansainväliselle opiskelijoille mahdollisuuksia tutustua paremmin suomalaiseen elämään. Opiskelunsa ohella tutkinto-opiskelijat ja vaihto-opiskelijat toivovat oppivansa tuntemaan normaalia suomalaista elämää ja tavallista perheiden arkea. Se tulee parhaiten tutuksi viettämällä aikaa suomalaisten kanssa. Ystäväperheet eivät sitoudu opiskelijan majoittamiseen vaan opiskelijat asuvat opiskelija-asunnoissaan ja tapaavat perheitä vapaa-ajallaan.

Opiskelijapastori toimii kansainvälisten opiskelijoiden tukena päivittäin arkisissa elämän asioissa ja on siten luontainen yhteyshenkilö ystäväperhetoiminnassa. Seinäjoen ammattikorkeakoulussa kansainvälisten asioiden päällikkö ja kansainvälisten asioiden toimisto antavat myös lisätietoja ystäväperhetoiminnasta.

SeAMK:n [www-sivuilla](#) ja facebookissa on tiedote ystäväperhetoiminnasta ja toiminnasta tiedotetaan myös Seinäjoen seurakunnan lehdessä. SeAMK:n [www-sivuilla](#) (Seinäjoen ammattikorkeakoulu) löytyy myös kaavake, joka täytetään ja palautetaan opiskelijapastorille joko postitse tai sähköpostilla ilmoittautumisen yhteydessä. Sen jälkeen sopiva ystäväperhe ja opiskelija saatetaan yhteen, ja he sopivat itse tapaamiset jatkossa. Ystäväperheille järjestetään tapaamisia muutamia kertoja vuodessa.

4.1 Ystäväperhetoiminta tukee ulkomaisen opiskelijan elämää Suomessa

Tarkoituksena on auttaa kansainvälistä opiskelijaa liittymään normaaliin suomalaiseen yhteisöön. Näin ystäväperhe antaa tukea siihen, että ulkomainen opiskelija voi tuntea olevansa osa suomalaista yhteisöä. Ystäväperhetoiminta voi olla mitä tahansa yhdessä tekemistä, ruokailua yhdessä, tutustumista kaupunkiin tai lähialueille tai se voi olla elokuvissa käyntiä, liikuntaa yhdessä, mitä tahansa perhe ja opiskelija yhdessä keksivätkin. Kulttuurien tuntemus lisääntyy puolin ja toisin. Ulkomaiselle opiskelijalle ei ystäväperheenä tarvitse tarjota normaalista poikkeavia elämyksiä, vaan perusasioiden esittelyä, arjen normaalin elämän asiat riittävät.

Ystäväperhe antaa kansainväliselle opiskelijalle tutun ja turvallisen ympäristön tutustua Suomeen ja ystäväystyä helpommin suomalaisten kanssa. Ys-

täväperheen avulla opiskelijoiden sosiaalinen verkosto laajenee myös suomalaisiin henkilöihin. Muutoin sosiaalinen tuki ja verkosto jäävät usein muiden kansainvälisten opiskelijoiden varaan. Ystäväperheen kautta kansainvälinen opiskelija kartuttaa sosiaalista pääomaa. Sosiaalista pääomaa tarkastellaan suojaavien tekijöiden kautta, joita on sisäisiä ja ulkoisia. Sisäisiä suojaavia tekijöitä on mm. itsetunto, mahdollisuus toteuttaa itseään sekä kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita. Ulkoisia suojaavia tekijöitä on mm. sosiaalinen tuki ja yhteisö sekä siihen osallistuminen. (Vuokila-Oikkonen & Mantela 2010, 20). Näin ollen kansainvälisen opiskelijan tukemisella ystäväperhetoiminnan avulla merkittävä tekijä on vahvistaa ulkoisia suojaavia tekijöitä.

5 Sosiaalinen media, mahdollisuus, voimavara, osa opiskelijan arkea

Sosiaalinen media, erilaiset blogit, facebook, twitter yms. verkkosivustot tarjoavat suunnattoman mahdollisuuden yhteisöllisyyden muodostamiseen ja erilaisen tiedon jakamiseen. Sosiaalinen media lisää verkossa tapahtuvan kommunikaation määrää ja yhteisöjen sisällä tapahtuvaa viestintää. Yhdessä tiedon jakaminen ja sen tuottaminen on myös keskeistä sosiaalisessa mediassa. (Haasio 2008, 156.)

Sosiaalista mediaa tarkastellaan usein myös negatiivisesti, yhteisöllisyyden näkökulmasta ajatellen sillä on myös positiivinen ulottuvuus. Nuorelle sosiaalisen median käyttö on luontevaa ja jokapäiväiseen elämään liittyvää. Täten myös erilaisten ohjattujen tukea antavat nettiryhmät ovat luontevia nykypäivän opiskelijoille. Erilaisia jokaiselle kansalaiselle tukea antavia nettiryhmiä on kuitenkin monenlaisia ja monentasoisia. Erilaisilla kolmannen sektorin toimijoilla, sosiaali- ja terveysalan toimijoilla ja seurakunnilla on lukuisia nettiauttamisen sivuja, joihin voi kirjautua ja olla keskusteluisa mukana. Samalla opiskelija voi etsiä tietoa esimerkiksi terveyteen, mielenterveyteen, päihtheisiin tai seksuaalisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Ammattikorkeakouluilla on myös omia hyvinvointisivustojaan, joista opiskelija voi etsiä tietoa myös näistä tukea antavista nettiryhmistä.

Kolmannen sektorin toimijat ovat tärkeitä tuen antajia opiskelijoille myös nettiauttamisen kautta. Salokoski ja Mustonen (2007, 141) suosittelevatkin kartoituksessaan median vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin, että ennaltaehkäisevää nuorisotyötä ja mielenterveyspalveluja on luotava sinne, missä nuoret ovat ja ilmaisevat itseään eli internetissä. Palvelujen tulee olla myös

sellaisia, että nuorilla on matala kynnyys yhteyden ottamiseen. Lisäksi nettipalvelujen tulee olla sellaisia, että nuori voi ottaa yhteyttä anonymisti ja että nuorta voidaan auttaa myös kiireellisissä asioissa eteenpäin. Tällöin saataisiin myös niitä nuoria, jotka eivät muutoin löydä palvelun tarjoajia, auttettua ja ohjattua myös perinteiselle vastaanotolle esimerkiksi psykologille. (Salokoski & Mustonen 2007, 141.)

Ammattikorkeakoulut ovat myös kehittämässä omia nettiauttamisen tapoja esimerkiksi Second Lifen avulla. Artikkelissa esitellään muutamia nettiauttamisen palvelun tarjoajia.

6 NYTYI RY:n toiminta: ohjatut nettiryhmät ja elämäntaitokurssi

Nyyti ry:n toiminnan tarkoitus on tukea opiskelijoiden henkistä hyvinvointia ja elämönhallintataitoja sekä kehittää ja tuottaa näitä tukevia palveluja opiskelijoille ja opiskelijayhteisöille. Nyyti ry:n toimintaa rahoittaa Raha-automaattiyhdistys. Nyytin toiminta koskee kaikkia Suomen tiede- ja taidekorkeakoulujen opiskelijoita. Nyyti ry:n toimintaa on tarkoitus laajentaa eri puolille Suomea lähivuosina myös paremmin kaikkien ammattikorkeakouluopiskelijoiden saavutettavaksi. (Helena Partinen, henkilökohtainen tiedonanto 13.12.2010; Nyytin toiminta, arvot ja visio.)

Nyyti ry:n opiskelijoiden tukikeskuksen virtuaalisista palveluista on esimerkkeinä *Elämäntaitokurssi ja ohjatut nettiryhmät*. Nettiryhmissä osallistuva opiskelija voi jakaa ajatuksia samankaltaisessa elämäntilanteessa olevien kanssa esimerkiksi parisuhteen päättymisestä, sinkkuudesta, jaksamisesta ja yksinäisyydestä. Näitä ryhmiä ohjaavat Nyytin työntekijät, jotka ovat koulutettuja nettiryhmien ohjaamiseen. He seuraavat ja tukevat ryhmän keskustelua. Keskusteluun osallistuminen edellyttää rekisteröitymistä ja kirjautumista palveluun, mutta ryhmiä voi seurata ilman rekisteröitymistä. (Nyyti ry.)

Nyyti ry:n *Elämäntaitokurssi* on kehitetty kasvokkain toteutettavasta elämäntaitokurssista Internetissä toteutettavaksi nettikurssiksi. Kurssia on kehitetty ja kehitetään edelleen *Elämäntaitoja nuorille ja nuorille aikuisille opiskelijoille masennuksen ehkäisyyn -projektissa* (2009-2013). Kurssilla keskitytään ratkaisuihin, ei ongelmiin. Kurssin jälkeen osallistujalla on käytössä työkalupakki, jonka avulla hän voi lisätä hyvinvointiaan ja elämönhallintaansa ja vaikuttaa omaan mielialaansa. Aineistossa on hyvään arkeen liitty-

vää tietoa, harjoituksia ja oman elämän pohdintaa. Osa harjoituksista tehdään ryhmässä osa itsenäisesti. Yhdessä ryhmän kanssa keskustellaan kunkin kokoontumiskertaan liittyvistä asioista. Elämäntaitokurssi voi auttaa ratkaisevalla tavalla järjestämään arjen elämän yksityiskohtia paikoilleen ja saattaa vakavasti syrjäytymisvaarassa olleen takaisin elämään. (Nyyti ry., Hyvä arki – Ronin tarina.)

7 Second Life opiskeluhyvinvoinnin ja opintojen tukena

Second Life on virtuaalimaailma, jota eri oppilaitokset ja yritykset käyttävät ympäri maailmaa. Second Life tarjoaa mahdollisuuden sekä keskinäiseen kommunikointiin, että monenlaiseen opetukselliseen toimintaan. Second Life virtuaalimaailman on kehittänyt alkujaan yhdysvaltalainen yritys nimeltä Linden Lab. Heidän tuotoksensa julkaistiin ensimmäisen kerran kesäkuussa 2003. Vuosien varrella on uusia käyttäjätilejä tähän virtuaalimaailmaan luotu jo yli 20 miljoonaa.

Second Life ohjelman peruskäyttö sekä käyttäjätilien luonti on ilmaista. Muokkausmahdollisuudet sekä virtuaaliympäristöön, että käyttäjän omaan hahmoon ovat miltei rajattomat. Second Life virtuaalimaailmaan ovat löytäneet tiensä myös eri oppilaitokset. Lukiot ja ammattikorkeakoulut erityisesti hyödyntävät nykyään Second Lifen mahdollisuuksia osana omaa toimintaansa.

Hämeen ammattikorkeakoulussa on meneillään Opiskelijoiden terveyden edistäminen Second Lifessä –hanke. Hankkeen tavoitteena on edistää ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyttä ja hyvinvointia reaali- ja virtuaalimaailman hyvinvointipalveluita kehittämällä. Hankkeessa on luotu ja kehitetty hyvinvointialue Second Life –virtuaaliympäristöön. Hyvinvointialue on saanut nimekseen 4GoodLife. Alue julkistettiin 23.11.10.

Hyvinvointialue on visuaalisesti monimuotoinen. Saaren maa-alueelle on rakennettu erilaisia rakennuksia kokoontumistiloiksi ja niihin on tuotettu tietoa terveydestä interaktiivisia menetelmiä hyödyntäen. Lisäksi taivaalle on rakennettu keskustelu- ja rentoutumistiloja, joissa opiskelijat voivat kohdata toisiaan ja opiskeluhyvinvointitoimijoita. Opiskelijoiden terveyttä ja hyvinvointia tukevaa materiaalia on tuotettu hankkeen sisällöntuottajien toimesta sekä eri alojen opiskelijoiden oppimistehtävinä. Terveyssisältöjä on tuotettu terveellisestä ravitsemuksesta, rentoutumisesta, seksuaaliter-

veydestä, liikunnasta, tietoisuustaidoista sekä päihteistä. Tavoitteena on ollut luoda mielenkiintoinen, säännöllisesti uudistuva ja tuoreella tavalla terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä teemoja esittelevä toiminnallinen hyvinvointialue. Tuotetulla terveyst materiaalilla pyritään vaikuttamaan opiskelijoiden asenteisiin terveydestä positiivisena voimavarana. Jatkossa kehitetään toimintojen interaktiivisuutta ja toiminnallisuutta. Lisäksi alueella tulisi korostua yhteisöllisyyden vahvistaminen ja erilainen ryhmätoiminta. Eri ryhmien välinen toiminta mahdollistaa ryhmädynamiikan ja osallisuuden hyödyntämisen hyvinvointia edistäväksi toiminnaksi.

4GoodLifessa tarjotaan hyvinvointia edistävää terveystietoa, hyvinvointitoimijoiden ja muiden opiskelijoiden kohtaamismahdollisuuksia sekä tapahtumia eri teemoilla. Alueen sisältöjä kehitetään hyödyntämällä virtuaalimaailman monipuolisia ominaisuuksia. Etenkin jatkossa hyödynnetään 3D-maailman tuomia etuja sisällön näyttämiseen.

4GoodLife -alueesta on pyritty rakentamaan käyttäjätystävällinen ja sinne on saatu käyttäjien itsensä tuottamaa materiaalia. Tuotettu materiaali sopii kaikille ammattikorkeakouluopiskelijoille. Pääteemana oli ”sopeutuminen ammattikorkeakouluopiskelijaksi”. Pääteemaan suunniteltiin liittyväksi neljä alateemaa, jotka olivat Life skills, Me & Myself, Body & Mind sekä Learning skills.

Alueella on mahdollisuus tavata hyvinvointitoimijoita eri toimipisteistä ja kaupungeista. Tällä hetkellä alueella on päivystysvuoroja terveydenhoitajilla, pastoreilla, kuraattoreilla ja psykologeilla. Välimatkat eivät ole enää ongelma, ja koska maailmassa esiinnyttään (halutessaan) täysin anonyyminä, kaikenlaisten kysymysten esittäminen on kynnykseltään varmasti matalammalla kuin oikeassa elämässä kasvotusten. Hyvinvointitoimijoiden alueella oloajoista tiedotetaan kampusten informaatiotauluissa, Facebookissa sekä opiskelijaportalissa. Hyvinvointitoimijat tekevät etsivää työtä ja luovat kontakteja alueella kävijöihin. Lisäksi tärkeitä ovat alueet, joissa opiskelijat voivat kohdata toisiaan. Virtuaalinen hyvinvointialue tukee reaali maailman hyvinvointipalveluita. Se tarjoaa yhden menetelmän lisää ja uudenlaisen toimintaympäristön hyvinvointitoimijoiden käyttöön opiskelijoiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

Second Life mahdollistaa uusien terveyttä edistävien ja yhteisöllisyyttä sekä sosiaalisuutta lisäävien kohtaamispaikkojen ja – tapojen syntymisen. Näin opiskelijoiden mahdollisuudet terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen li-

sääntyvät ja osallisuus opiskeluyhteisöön vahvistuu. Tällä voi olettaa olevan merkitystä myös opiskelumotivaatioon ja opintojen etenemiseen, sekä syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen opinnoissa. Yhdessä CDS-projektin kanssa ollaan kehittämässä sisältöjä 4GoodLifeen liittyen mm. kiusaamisteemaan ja osallisuuden kokemisen lisäämiseen ammattikorkeakouluopinnoissa.

Second Life virtuaalimaailman hyödyntämisessä osana ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyttä, hyvinvointia ja opintojen etenemistä on huomioitava yleiset eettiset lainalaisuudet. Virtuaalimaailmassa pätee samat lainalaisuudet asiakastyössä kuin reaali maailmassakin. Monien käyttäjien mielestä virtuaalimaailma vaatii vieläkin tahdikkaampaa ja arvostavampaa asennetta kuin reaali maailma. Erityisesti virtuaaliin hyvinvointipalveluihin liittyvät eettiset ja juridiset seikat pitää hyvinvointitoimijoilla olla selkeästi tiedossa ja hallinnassa. Terveystuon ammattilaisten nettiosallistumista koskee kaikki se lainsäädäntö, mitä on muutenkin heidän toiminnastaan säädetty. Painotus on erityisesti laissa terveystuon ammattihenkilöistä koskien aivan erityisesti salassapito- ja vaitiolovelvollisuutta kuin myös eettistä käyttäytymistä.

8 Ideointia verkon käyttötavoista opiskelijan voimavarojen tukemisessa

Tiedotukseen ja viestintään liittyen voidaan ammattikorkeakouluopiskelijoille tarjota säännöllisesti ilmestyviä opiskelijoille ja henkilöstölle suunnattuja uutiskirjeitä ja blogeja, joiden tavoitteena on opiskelijan hyvinvoinnin tukeminen ja vahvistaminen. Kirjoittajina voivat olla opintopsykologi, opiskelupastori, terveystuonhoitaja tai kuraattori. Tätä on kokeiltu Diakonia-ammattikorkeakoulussa.

Verkossa voidaan toteuttaa esimerkiksi ohjattuja, teemoitettuja ja erilaisia vertaistukea tarjoavia keskusteluryhmiä linkitettynä opiskelijan omaan intraan. Teemoina voi olla esimerkiksi opintojen viivästyminen, yksinäisyys, stressi, huoli toimeentulosta, ihmissuhdeongelmat jne. Yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäävien verkossa olevien palveluiden suunnittelua ja kehittämistä voidaan kehittää yhteistyössä opiskelijayhdistyksen ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Netissä voidaan tarjota opiskelijoille uusia tapoja osallistua, ottaa kantaa ja vaikuttaa. Erilaisten blogien käyttö ovat myös mahdollisia tapoja kehittää ammattikorkeakoulussa opis-

kelevien osallisuutta. Nuorten nettielämä perustuu sosiaalisuuteen, erilaiset blogit, keskustelufoorumit, chatit ja galleriasivustot ovat jokapäiväistä yhteydenpitoa. Netin kasvottomuus voi helpottaa nuorelle myös kipeidenkin asioiden esille tuomista. Erilaisissa mielenterveys-, huume- ja nuorisotyöntekijöiden tuottamissa nettipalveluissa käy paljon apua ja tukea tarvitsevia nuoria. (Tuominen ja Mustonen 2007, 139.)

9 Pohdinta

Tässä artikkelissa on esitelty ammattikorkeakouluopiskelijan opiskeluurkeen liittyviä näkökulmia, joiden tarkoitus on tukea opiskeluhyvinvointia ja sitä kautta opiskelun sujumista ongelmitta. Opiskeluympäristön laajeneminen sekä fyysisesti että internetin kautta tarjoaa suuren määrän innovatiivisia, nuorille luontevia, mahdollisuuksia oppia, mutta toisaalta konkretisoi myös syrjäytymisuhkaa tavallisesta kanssakäymisestä opiskelutoverien sekä oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Opiskeluaikaa arvioitaessa työelämään kasvamisen aikana, on ajassa ja valtavassa määrässä mahdollisuuksia myös ongelmia. Opiskelijoiden ryhmäytyminen ei ole itsestäänselvyys – ollaan paljon tekemisissä asioiden ja ihmisten kanssa virtuaalisesti. Ja koska opiskelu ei aina ole niin tiukasti aikaan ja paikkaan sidottua, niin se vähentää myös konkreettista työskentelyä opiskelutoverien kanssa. Oppimisympäristöjen laajeneminen lisää syrjäytymisriskiä ja vaikeuttaa mahdollisten ongelmien havaitsemista ja niihin puuttumista.

Opiskelun ja oppimisen näkökulmasta ajateltuna oppimisympäristöjen laajeneminen myös monipuolistaa mahdollisuuksia ajan ja paikan suhteen – samoin tarjoaa mielenkiintoisia uudenlaisia mahdollisuuksia kokea oppimista, olla siinä itse aktiivisesti mukana, myös kansainvälisesti. Esimerkkinä tästä Second Life –virtuaalimaailma.

Erilaisten korkeakoulun ulkopuolisten yhteistyötahojen, esimerkiksi kolmannen sektorin toimijoiden, kanssa syntyy parhaimmillaan kokemuksia ja yhteistyötä, joka tarjoaa elämyksiä, opettaa, vahvistaa osallisuuden kokemusta ja opiskelijan voimavaroja sekä tukee ammatillista kasvua – mahdollisesti myöhemmin jopa työllistää. Ulkomaalaisten opiskelijoiden sopeutumista kulttuuriin ja opiskeluympäristöön voidaan vahvistaa esimerkiksi ystäväperhetoiminnalla. Ystäväperheet tarjoavat luonnollisen ja opiskelijan omiin aikatauluihin sopivan tavan sosiaalistua muuhunkin kuin opiskeluurkeen. Kolmas sektori tarjoaa myös erilaisia tukimuotoja netin kautta – nii-

hin on anonyymisti ehkä helpompi ottaa yhteyttä kun oppilaitoksen tarjoamiin palveluihin, joista usein on myös pulaa.

Sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta syrjäytymisriskin voidaan ajatella alkaneen jo ennen korkeakouluopiskelua. Monien tekijöiden summana asia voi kulminoitua vaikeuksina opiskelussa ja ammatinvalinnassa korkeasteella. Korkeakouluissa, kuten alemmillakin kouluasteilla, tulisi kiinnittää huomiota tasa-arvoisuutta tukevaan ja kannustavaan opiskeluympäristöön ja –kulttuuriin. Tasa-arvonäkökulman esilläpitämisellä ja sen tietoiseksi tekemisellä oppimisympäristössä tuetaan opiskelijoiden mahdollisuuksia rohkeasti tehdä uravalintoja ja menestyä opinnoissa.

Korkeakouluilla ja opiskelijoilla on monenlaisia mahdollisuuksia toteuttaa opiskeluaan ja oppia. CDS-hankkeen avulla on toivottavasti voitu tehdä näkyväksi erilaisia näkökulmia arvioida opiskelumenestykseen ja hyvinvoivaan oppijaan liittyviä asioita, myös keinoja vaikuttaa siihen, että yhä useampi opiskelija kokee opiskeluaikansa voimavaraistavana ja kasvattavana kokemuksena sekä henkisesti että ammatillisen kasvun näkökulmasta.

Lähteet

- Brunila, Kristiina 2009. Sukupuolten tasa-arvo korkeakoulutuksessa ja tutkimuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:51. Helsinki. Tulostettu 2.5.2011. http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1482802#fi
- Eskola, Antti & Kurki, Leena (toim.) 2001. Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Tampere: Vastapaino.
- EU:n koulutusraportti: Koulutustavoitteisiin pääseminen edellyttää vieläkin lisätoimia. IP/11/488. Tulostettu 2.5.2011. http://ec.europa.eu/news/culture/110419_fi.htm
- Haasio, Ari 2008. Kaikki irti Internetistä. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008-2011. Loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2011:9. Tulostettu 2.5.2011. http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1559221
- Holopainen, Anne; Lind, Kimmo; & Niemelä, Jorma (toim.) Ammattikorkeakoulut kansalaistoiminnassa. Oikeusministeriön julkaisuja 2008:7.
- Holopainen, Anne 2008. Käsitteestä toiminnaksi: Kansalaistoiminnan ja aktiivisen kansalaisuuden edistämisen lähtökohtia koulutuksen kentillä. Teoksessa Holopainen, Anne; Lind, Kimmo; & Niemelä, Jorma (toim.) Ammattikorkeakoulut kansalaistoiminnassa. Oikeusministeriön julkaisuja 2008:7. 44, 53.
- Hyvä arki –Ronin tarina. Suomi 2011. Julkaistu 18.4.2011. Tuottaja SOSA-tv:n tuotanto, InMind Production Oy, Tampere. http://sosa.invideo.fi/index.php?option=com_sosatv&video=45&kat=7
- Hyypä, Markku T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotro, A. & Sepponen, H.T. (toim.) 2007. Mies vailla tasa-arvoa. Helsinki: Tammi.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Tulostettu 2.5.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lavikainen, Elina 2010. Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010. Tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuspoluista, koulutuksen laadusta ja opiskelukyvyistä. OTUS, Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö, 35. Tulostettu 2.5.2011. http://samok.fi/uploads/2011/03/opiskelijan_amk2010.pdf
- Laine, Kaarina & Neittola, Marita (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia, 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lehtinen, Sini-Tuulia 1997. Vapaaehtoistoiminta – kasvava voimavara? Näkökulmia ammattityöhön. Omaehtoisen kehityksen julkaisuja. Sarja B, Vapaaehtoistoiminta 1. Helsinki: Kansalaisareena.

Nyyti ry. Viitattu 2.5.2011. <http://www.nyyti.fi/nyyti-ry/visio-arvot-ja-toiminta/>

Nyytin toiminta, arvot ja visio. Viitattu 2.5. 2011. <http://www.nyyti.fi/nyyti-ry/visio-arvot-ja-toiminta/>

Opiskelijoiden terveyden edistäminen Second Lifessa / Toimintakertomus 2010/ HAMK.

Partinen, Helena 2010. Toiminnanjohtaja Nyyti ry. Helsinki. Henkilökohtainen tiedonanto 13.12.2010.

Raninen, Anna; Raninen, Tarja; Toni, Ilpo & Tornaesus Göran 2010. Mathildan muodonmuutos. Kansalais- ja vapaaehtoistoiminnan uudet kasvot. Helsinki: Sosiaali- ja terveysjärjestöjen yhteistyöyhdistys YTY ry.

Rimpelä, Matti 2007. Hyvinvointiosaaminen ja sukupuoli. Teoksessa: Mies vailla tasa-arvoa. Kotro, A & Sepponen, H.T. Helsinki: Tammi. 100-108.

Ruuskanen, Petri (toim.) 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salokoski Tarja, Mustonen Anu 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Viitattu 2.5.2011. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>

Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2011. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18. Tulostettu 2.5.2011. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr18.pdf?lang=fi>

Seppälä, Henna-Riikka 2010. Ammattikorkeakoulujen sekä kolmannen sektorin toimijoiden ja seurakuntien välinen yhteistyö. Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnoissa -hankkeessa tehty kartoitus yhteistyön muodoista, tavallisimmista kumppaneista ja kehittämistarpeista.

Sinkkonen, Jari 2005. Elämäni poikana. Helsinki: WSOY.

Tuominen Suvi & Mustonen Anu 2007. Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa Kynäslahti Heikki, Kupiainen Reijo & Lehtonen Miiika (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21. Tulostettu 2.5.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

Kirjoittajat:

Denice Haldin on kasvatustieteiden maisteri, sosiaali- ja terveystieteiden opettaja, toimintaterapeutti ja työnohjaaja. Denice Haldin toimii toimintaterapian lehtorina Arcadassa -Nylands svenska yrkeshögskolan. Hän toimii v. 2010-2011 suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa -hankkeessa.

Anu-Elina Halonen on kasvatustieteen maisteri, joka toimii Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluopinnoissa –hankkeessa Lännen seutu-koordinaattorina ja väliaikaisesti myös projektipäällikkönä.

Henna Heinilä on filosofian tohtori ja aineen opettaja. Heinilä toimii yliopettajana HAAGA-HELIA Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa hän on mukana opettajankoulutus-, TKI- sekä täydennyskoulutustehtävissä. Hän toimii suunnittelijana CDS- hankkeessa.

Marjut Hovi on kasvatustieteen maisteri, SHO ja erityisopettaja sekä Johdon työnohjaaja (CSLE). Marjut Hovi toimii Hamkin hoitotyön koulutusohjelmassa lehtorina lähinnä psykiatrisen hoitotyön opetuksessa sekä työnohjaajana erilaisissa työyhteisöissä. Hän toimii suunnittelijana CDS- hankkeessa.

Sakari Kainulainen on yhteiskuntatieteiden tohtori. Hän on hyvinvointitutkimuksen dosentti kahdessa yliopistossa. Sakari Kainulainen työskentelee tutkimusjohtajana Diakonia-ammattikorkeakoulussa vastaten ammattikorkeakoulun TKI-toiminnasta.

Piukku Kilpikivi on filosofian maisteri, sosiaalialan opettaja, opintojen ohjaaja, työnohjaaja, toiminnallinen ryhmäohjaaja (TRO). Piukku Kilpikivi toimii Laurea-ammattikorkeakoulun sosiaalialan lehtorina. Keskeisinä tehtävinä ovat erilaiset kehittämishankkeet, joihin voi soveltaa ohjauksellisia menetelmiä. Hän toimii suunnittelijana CDS- hankkeessa.

Tarja Lipponen on terveystieteiden maisteri, sairaanhoidon opettaja, terveydenhoitaja, työnohjaaja ja seksuaalineuvoja. Tarja Lipponen toimii leh-

torina ja työelämävastaavana Kemi-Tornion Ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa Terveyden toimipisteessä. Hän toimii tällä hetkellä suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa hankkeessa.

Jaana Mantela on valtiotieteiden maisteri, sosiaalialan lehtori, sosiaalityöntekijä, terveydenhoitaja sekä työnohjaaja. Jaana Mantela toimii tällä hetkellä seutukoordinaattorina Diakonia-ammattikorkeakoulun hallinnoiman Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa –hankkeessa

Tiina Mikkonen-Ojala on terveydenhuollon maisteri, terveydenhuollon opettaja ja terveydenhoitaja. Tiina Mikkonen-Ojala työskentelee hoitotyön lehtorina ja vastaavana opettajatutorina Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden Porin toimipisteessä. Hän toimii tällä hetkellä oman työnsä lisäksi suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäisy ammattikorkeakouluopinnoissa CDS–hankkeessa.

Pirjo Nieminen on kasvatustieteen lisensiaatti, terveydenhuollon maisteri, ammatillinen erityisopettaja, sairaanhoidon opettaja, terveydenhoitaja ja sairaanhoitaja. Pirjo Nieminen toimii erityisopettajana Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän toimii tällä hetkellä myös suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa hankkeessa.

Terttu Parkkinen toimii psykologian lehtorina Turun ammattikorkeakoulussa Hyvinvointipalveluitten tulosalueella. Hän on työskennellyt useissa T&K&I projekteissa ja toimii nyt suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäisy ammattikorkeakouluopinnoissa CDS–hankkeessa. Hänellä on myös lailistettu psykologi.

Riikka Pasanen on sosionomiopiskelija Laurea–ammattikorkeakoulussa. Marja-Liisa Saariaho on yhteiskuntatieteiden maisteri, sosiaalityön päätoiminen tuntiopettaja.

Marja-Liisa Saariaho toimii päätoimisena tuntiopettajana Seinäjoen ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden yksikössä sosiaalialan koulutusohjelmassa. Hän toimii osa-aikaisena suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa hankkeessa.

Tapio Salomäki on kasvatustiet. maisteri, lto, lehtori (kasvatustiet. aineet, varhaiskasvatus, lastensuojelu, projektiopinnot). Lapset elämänsä valtiaksi -hankkeen (toteutetaan Virossa/Tartto ja Venäjällä/Viipuri,Pietari)vetäjä, mukana ESR-neloskierre-hankkeessa. CDS-hankkeen suunnittelija TAMK:ssa.

Marjo Tilus-Sandelin on terveystieteiden maisteri, hoitotyön lehtori ja opettaja sekä sairaanhoitaja. Marjo Tilus-Sandelin toimii hoitotyön lehtorina Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun hyvinvoinnin- ja kulttuurin yksikössä. Hän toimii tällä hetkellä opettajana sekä suunnittelijana CDS-hankkeessa.

Anne Toikko on sosionomiopiskelija Laurea-ammattikorkeakoulussa.

Tarja Tuovinen-Kakko on yhteiskuntatieteiden maisteri, sosiaalialan opettaja, sosiaalityöntekijä, diakoni, psykoterapeutti, psyko- ja sosiadraama ohjaaja. Tarja Tuovinen-Kakko on lehtorina Diakonia - ammattikorkeakoulussa. Tällä hetkellä hän toimii seutukoordinaattorina Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa hankkeessa.

Päivi Vuokila-Oikkonen on terveystieteiden tohtori, terveydenhuollon opettaja, psykiatrinen sairaanhoitaja ja reteaming coach. Päivi Vuokila-Oikkonen työskentelee tutkijayliopettajana Diakonia-ammattikorkeakoulun Hyvinvointipalvelut -tutkimusohjelmassa. Hän toimii hetkellä tutkijana Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakoulussa hankkeessa, jossa hänen tutkimusaiheensa on sosiaalinen pääoma ammattikorkeakoulussa.

Hanna Väättäjä on kasvatustieteiden maisteri ja opinto-ohjaaja, joka työskentelee Laurea-ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveystieteiden lehtorina. Hän toimii tällä hetkellä myös suunnittelijana Syrjäytymisen ehkäiseminen ammattikorkeakouluhankkeessa.

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja

Sarjassa julkaistaan pääsääntöisesti Diakonia-ammattikorkeakoulun opin-
näytetöitä, henkilökunnan tutkimuksia ja opinnäytetöitä sekä niiden Dia-
kin kehittämisprojektien raportteja, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja
merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia.

B 1 Hurskainen, Eeva & Puukki, Arja 1999. Maahanmuuttajien opintojen
ohjaus ja kuratiivinen toiminta

B 2 Rintatalo, Paula 1999. Kun yhteiskunnan todellisuus musertaa: kon-
tekstuaalista teologiaa Englannissa

B 3 Gothoni, Raili, Tenhunen, Sirpa & Mallik, Bijli 1999. A future for the
children: evaluation research from Calcutta

B 4 Gothoni, Raili & de Carvallio Silveira, Claudio 1999. Program for so-
cial education: evaluation report of the project in Rio de Janeiro

B 5 Mikkola, Arto & Heiskanen, Tatu 1999. OlenNainen: raportti toimin-
nallisesta koulutushankkeesta

B 6 Gothóni, Raili (toim.) 2000. Yhteisyyttä vapaaehtoistyössä, hoitamises-
sa ja päihdehuollossa: kolmen päättötyön tuloksia

B 7 Ilkka-Ahola, Sirpa 2001. Suomalaisen diakonian juurilla: Otto Aarni-
salon seurakuntadiakonia Virroilla 1895-1899

B 8 Kohonen, Sanna-Maija & Uuksulainen, Riikka & Kortelahti, Teemu
2002. "Lähe miun artteliksein": yhteisvastuukeräys yhteisöjen tukena

B 9 Kainulainen, Sakari (toim.) 2002. Neljä ikkunaa nuorisotyöhön

B 10 Kainulainen, Sakari (toim.) 2002. Työkäytäntöjä tutkimassa ja kehit-
tämässä

B 11 Mattila, Marita 2002. Työttömän toivo - vapautuksen teologiaa Lappeenrannassa

B 12 Huovila, Mikko 2002. Hoivaajasta vaikuttajaksi? Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoiden osallistuminen ja vaikuttaminen

B 13 Välttilä, Orvokki 2002. Keneltä toivo ja tulevaisuus? Kroatian evankelisen kirkon tuki jäsenilleen sodan aikana

B 14 Hursti, Irene 2002. Ystävyyttä yli etnisten esteiden. Tutkimus SPR:n maahanmuuttajien ystävälityksen ja neuvonnan kehittämisestä.

B 15 Ritokoski, Sami & Valtonen, Minna 2003. Miten suunta löytyy? Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijat kutsumusta, ammatillista identiteettiä ja työhön sijoittumista pohtimassa.

B 16 Laurila, Anja 2003. Toivo ja Ilona

B 17 Novitskij, Jaana 2003. Elämäntaitoja ryhmätyönä – kuntoutusmalli nuorille huumeidenkäyttäjille

B 18 Laulaja, Hanna & Takamaa, Maria 2003. Viittomakielinen käänös: Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä, MC-DI-lomake 8 – 16 kk

B 19 Laine, Terhi & Haavisto, Kari & Viemerö, Jaana 2004. Sosiaalityö poliisilaitoksella. Keski-Uudenmaan kokeilun loppuraportti.

B 20 Lehtinen, Jonna & Säilä, Sanna 2004. Seikkailujen saari - Vapaa-ajan-toiminnan kehittämishanke Perheryhmäkoti Myötätuulella.

B 21 Manninen, Anja 2004. "Koko työyhteisön voimin" - Laadukkaat hyvinvointipalvelut ja palveluketjut -projektin loppuraportti

B 22 Djupsjöbacka, Stefan 2004. "Valinta kokeessa" - Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijavalintakokeiden kehittämishanke vuosina 2002 - 2003: Kartoitusraportti

B 23 Noppiari, Eija & Tanttinen, Marja-Terttu (toim.) 2004. Arvokas vanhuus ja vanhustyön arvostus.

B 24 Poikolainen, Päivi & Rinne, Leena & Taruvuori, Karoliina 2005. Kaupunki- ja maaseutu ympäristö koulutusvalintojen ja elämäntavan muovajina.

B25 Girsén, Mervi 2005. Kuntoutuksen asiakaspalvelun yhteistyö. Solmut auki vuorovaikutteisella työn kehittämisellä.

B 26 Helminen, Jari (toim.) 2005. Kiintopisteitä nuoruusaikaan. Psykososiaalinen tuki ja työ nuorten kanssa toimittaessa

B 27 Hämäri, Eira 2005. Orpolasten elinolot Emkhuzwenin alueella Swazimaassa

B 28 Tikka, Irina 2005. Katulapsityön kahdet kasvot

B 29 Mattila, Kati 2005. "Jos nainen lepää, sakaali vie kanat". Tyttöjen ja naisten asema Nepalissa.

B 30 Helminen, Jari (toim.) 2005. Hyvinvoinnin rakentajat. Näkökulmia hyvinvointityön ja sen edellyttämän ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin Uudellamaalla.

B 31 Kortelainen, Hanna 2006. Tiedettä, tutkimusta vai kehittämistä? Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta valtion, työelämän ja akateemisen imun ristipaineessa.

B 32 Thitz, Päivi 2006. Diakonian yhteisölliset merkitykset.

B 33 Kinnunen, Tuula 2006. Vertaistuki erityislapsen vanhempien voimavarana.

B 34 Markkanen, Seija, Kohonen, Sanna-Maija & Nieminen, Ari 2007. Ohjatusti työhön - oppiminen, motivointi ja sosiaalinen yrittäjäyys.

B 35 Malinen, Anette 2007. Pakko ja autonomia. Päihteidenkäyttäjät sosi-aali- ja päihdehuollossa.

B 36 Vuokila-Oikkonen, Päivi; Kivirinta, Mervi (toim.) 2007. POVER : psykiatrisen hoitotyön malli – verkostot ammatillisen pätevyyden kehittä-misessä : loppuraportti

B 37 Leino, Irina 2008. Olla kannettuna – olla suojattuna : kertomus erään kuvataidepajan pyhiinvaelluksesta

B 38 Noppari, Eila 2008. Monialaiset verkostot perheitä tukemassa

B 39 Tainio, Hannele 2009. Asunnottomuuskierteessä

B 40 Tölli, Sirpa 2009. Mielenterveyshoitotyön asiantuntijuuden oppimi-nen Diakonia-ammattikorkeakoulun Oulun yksikössä

B 41 Autio, Kaarina ja Rauhala, Henna 2010. Avoimet ovet. Miten toimin-ta tukee nuoria huumeiden käyttäjiä ja mitä he tarvitsevat asiakkaina

B 42 Piirainen, Keijo; Kuvaja-Köllner, Virpi; Hokkanen, Joni; Mannelin, Kristiina ja Kettunen, Aija 2010. Järjestöjen vaikutukset. Arvioinnin kehit-tämistä kolmessa kuopiolaisessa järjestössä

B 43 Huhtala, Katja ja Lehtinen Maria 2010. Tuetusti koulutien alkuun. Koulunsa aloittaneen lapsen kielen kehityksen ja itsetunnon tukeminen sa-dutuksen ja toiminnallisten harjoitteiden keinoin

B 44 Itäniemi, Taru 2010. Ei mitään pitsinnypläystä. Television ulkomaan-toimittajien kokemukset kriisialueilla ja niistä selviytyminen.

B 45 Vuokila-Oikkonen, Heikkinen, Karttunen, Läksy, Maikkula & Wiens 2011. Psykoosin varhainen tunnistaminen ja hoidolliset interventiot nuo-rella – hyvän käytännön kuvaus

B 46 Hintsala, Kähkönen & Pauha (toim.) 2011. Verkkoa kokemasa. Hengellisyys ja vuorovaikutus verkkoyhteisöissä

B 47 Häkkinen Tiina 2011. Kehitysvammaisen seurakuntalaisen osallisuus kirkon kehitysvammatyössä