



Tampereen  
ammattikorkeakoulu

# Jatkuvan oppimisen ekosysteemi

*Monipuolisilla kokeiluilla  
kohti alueellista synergiaa*

CLÉMENTINE ARPIAINEN (TOIM.)

< Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.  
Sarja B. Raportteja 134 >

ISSN 2736-8459 (verkkojulkaisu)  
ISBN 978-952-7266-59-5 (PDF)

Tampere 2021

Visuaalinen suunnittelu ja taitto  
Haru Creative / Irina Kauppinen

Kannen kuva-aineisto  
Freepik.com / Pikisuperstar

© Tekijät ja Tampereen ammattikorkeakoulu

# Jatkuvan oppimisen ekosysteemi

*Monipuolisilla kokeiluilla  
kohti alueellista synergiaa*

Clémentine Arpiainen (toim.)

# Sisällys

Esipuhe .....	5
Johdanto .....	7

## **Ekosysteemin vahvuudet jatkuvan oppimisen kulttuurin vahvistamisessa**

Korkea-asteen ja toisen asteen nivelvaihtely .....	12
Kestävän kehityksen osaamisen vahvistaminen	
Tampereen korkeakoulu yhteisössä: Kestävyden klubi -kokeilu .....	18
Bazaar – jatkuvan oppimisen markkinapaikka .....	23

## **Digipilotit: digitalisaation tuki jatkuvan oppimisen kehittämisessä**

Jatkuvan oppimisen hankkeella tulevaisuuden soiteen .....	27
Yhteistyöllä erkkää verkkoon – erityispedagogiikan digipilotti .....	32

## **Tuki ja ohjaus jatkuvan osaamisen kehittämistä kohti**

Self-Hackissa opitaan asioiden tärkeydestä ja arvokkuudesta .....	38
Kopparista tukea opintojen eri vaiheissa .....	49
Korkeakouluopiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittäminen – osaamisen tunnistamista ja osaamisprofiilin muotoilemista tekoälyä kokeillen .....	59

## **Uudet osaamiskokonaisuudet työelämän tarpeisiin**

KARE – resurssitehokasta asuinkiinteistöjen ylläpitoa .....	66
Oppimisesta opittua – pedagogiikkaa STEM-aineiden oppimiseen .....	72
Mielen hyvinvointi ja motivaatio jatkuvan oppimisen tukena .....	78

## **Opinnollistaminen – uusi mahdollisuus tunnistaa ja tunnustaa osaamista**

Opinnollistamisen ja osaamisen tunnistamisen mahdollisuudet TAMKissa .....	82
Opinnollistaminen ammatillisen kasvun tukijana	
– näkökulmia sosionomin ja sairaanhoitajan opinnoista .....	90
Käärin kaiken kauniin pakettiin ja annan seuraavalle	
– mentorointi tukemassa ammatillista kasvua ja työn imua .....	96

# Esipuhe

Työn murros ja nopeat osaamistarpeiden muutokset ovat kasvattaneet jatkuvan oppimisen merkitystä korkea-asteen osaamista tuottaessa. Vuonna 2020 OECD on arvioissaan kiinnittänyt huomiota siihen, että Suomen korkean osaamistason haasteena on työelämän osaamisvaatimusten nopeat muutokset, jotka johtuvat mm. globalisaatiosta, teknologisesta muutoksesta ja ikärakenteesta. Lisäksi koulutustason nousu on pysähtynyt, ja uhkana on jatkossa osaajapula. Korkeakoulujen, työnantajien ja työelämässä toimivien on kyettävä olemaan ketteriä, kokeilunhaluisia ja yhteistyökykyisiä pystyäkseen vastaamaan näihin haasteisiin. Näin suomalainen työelämä voi säilyttää kilpailukykynsä.

Tampereen korkeakoulu yhteisö tarttui tähän haasteeseen vuonna 2018 ja sai opetus- ja kulttuuriministeriöltä rahoituksen Jatkuvan oppimisen ekosysteemin kehittämistyöhön yhdessä Tampereen yliopiston kanssa. Hankkeen yhtenä tavoitteena oli kehittää asiakkaan osaamistarpeen ehdoilla avoimesti ja joustavasti saavutettavaa jatkuvan oppimisen verkostomallia sekä yhteiskehittämisen toimintatapaa. Tampereen ammattikorkeakoulu ja Tampereen yliopisto ovat yhdessä alueen elinkeinoelämän toimijoiden kanssa rakentaneet pohjaa ekosysteemimäiselle toiminnalle. Lisäksi hankkeessa on toteutettu lukuisia määriä pilotteja jatkuvan oppimisen eri osa-alueilta. Piloteissa on sekä kehitetty työkaluja ja toimintamalleja ketterämmän ja tarvelähtöisemmän jatkuvan oppimisen toteuttamiseksi, että työstetty eri osapuolten valmiuksia vastata kasvavaan jatkuvan oppimisen tarpeeseen.

Tampereen ammattikorkeakoulussa jatkuvan oppimisen pilotit ovat yhdistäneet opettajia, opiskelijapalveluita, työelämän edustajia ja

tietenkkin jatkuvan oppimisen opiskelijoita. Yhteistyön keskeisenä kehittämisen perustana on ollut tarve- ja opiskelijälähtöisyys.

Osaamistarpeiden tunnistaminen, työn ja oppimisen yhdistäminen työn opinnollistamisen avulla, jatkuvan oppimisen alakohtaiset koulutus-pilotit ja ketterät osaamisen tuottamisen keinot ovat niitä teemoja, joihin hanketyö on keskittynyt. Kehittämistyön aikana on selkeästi tunnistettu tarve uudenlaisiin ohjauksen toimintamalleihin, joita osaamisensa päivittämistä etsivät henkilöt ja organisaatiot tarvitsevat. Samoin tarvitaan nykyistä monipuolisempia mahdollisuuksia yhdistää työtä ja oppimista, mikä haastaa korkeakoulut entistä joustavimpiin tapoihin olla asiakkaidensa tukena. Tässä työssä on voitu hyödyntää myös aiempaa mm. opinnollistamiseen ja ohjaukseen liittyvää kehittämistyötä. Kehittyvä teknologia avaa myös yhä laajempia mahdollisuuksia osaamisen päivittämiseen, mikä yhdistettynä korkeakoulun pedagogiseen osaamiseen luo uusia tapoja oppimiseen.

< Tämä kokoelmajulkaisu kokoaa yhteen Tampereen ammattikorkeakoulun tulokset, opit ja havainnot tämän hankkeen ajalta. Työ jatkuu, osin jo arjeksi integroituneena, osin vielä jatkokehittämisen muodossa. Tässä työssä tarvitaan meitä kaikkia niin korkeakoulu yhteisöön kuuluvia kuin työelämässä toimivia. >

Tampereen ammattikorkeakoulussa uskomme jatkuvan oppimisen voimistumiseen, joka myös haastaa perinteisen korkeakoulukoulutuksen kehittymään ketterämmäksi, tarve- ja palveluorientoituneemmaksi ja jo sinällään jatkuvasti kehittyväksi toimintakentäksi.

Haluamme kiittää kaikkia teitä, jotka olette olleet mukana tässä kehittämistyössä, jakaneet osaamistanne, ideoitanne ja aikaanne tulevaisuuden osaamisen mahdollistamiseksi.

TAMKIn vararehtorit  
Kirsi Viskari ja Päivi Karttunen

# Johdanto

Jatkuvan oppimisen merkityksen voimakas vahvistuminen yhteiskuntamme ja ympäröivän maailmamme muutoksen tukipilarina on kiistaton ja tervetullut. Jatkuvalla oppimisella tarkoitetaan yksilön ja organisaation kykyä jatkuvasti uudistaa osaamistaan ylläpitääkseen tai suunnatakseen toimintaansa kontekstissaan. Oppiminen itsessään on taito. Se on taito, jota voimme kehittää ja vaalia olosuhteiden mukaan. Oppimisen taitoa voitaneen verrata pääomaan, joka kantaa ja pitää pyörät pyörimässä. Siispä oppimisen taidon kasvattamiseen tulee panostaa.

Tämän julkaisun tavoitteena on esitellä jatkuvan oppimisen hankkeen tuloksia sekä osoittaa, mitä seuraavaksi tulisi huomioida, mihin erityisesti pyrkiä ja millaisia uusia avauksia jatkuvan osaamisen kulttuurin vahvistamisen ja yleistämisen osalta tarvitaan. Julkaisu koostuu 14 lyhyestä artikkelista, jotka kaikki käsittelevät omasta näkökulmastaan jatkuvan oppimisen edistämistä konkreettisia kokeiluja esitellen. Kirjoittajina ovat pilottien tekijät, Tampereen korkeakoulu yhteisön asiantuntijat.

Julkaisun artikkelit on jaoteltu viiden eri teeman alle. Ensimmäinen teema on *Alueellisen ekosysteemin vahvuudet jatkuvan oppimisen kulttuurin vahvistamisessa*. Lehtori **Minna Ahokas** kuvaa artikkelissaan korkeasteen ja toisen asteen nivelvaihtelyä. **Marika Vuorenmaa** ja **Maria Ruokanen** Tampereen korkeakoulu yhteisön HUBS-tiimistä avaavat yhteisessä artikkelissaan kestävä kehityksen osaamisen vahvistamista uudenlaisen kerhokokeilun avulla. Teeman täydentää lehtori **Mari Heleniuksen** Bazaaria esittelevä artikkeli. Bazaar on digitaalinen

alusta, joka kokoaa yhteen Tampereen korkeakouluuyhteisön jäsenet, alueelliset yritykset ja muut organisaatiot sekä kaikki jatkuvasta oppimisesta innostuneet ihmiset.

Työn tekemisen tavan muutosvauhti ei ole laantumassa. Ihmisen ja teknologian suhde on edelleen tiivistymässä. Algoritmit ovat työyhteisöjemme uusia puurtajia. Monipaikkainen työskentely hakee uomaansa, ja kokonaisvaltainen ja maailmanlaajuinen digitalisoituminen pitää meidät otteessaan.

Julkaisun toinen teema on *Digitalisaation tuki jatkuvan oppimisen kehittämisessä*. Teeman otsikointi kuvaa varsin hyvin kahden teemaan sisältyvän artikkelin sisältöjä. Osaamispäälliköt **Kirsi Mansikkamäki** ja **Outi Wallin** pohtivat omassa artikkelissaan jatkuvan oppimisen ja digitalisaation hyötyjä tulevaisuuden sotea rakennettaessa. Pedagogiset ratkaisut -yksikön asiantuntijoiden **Sari Hanskan**, **Sissi Huhtalan** ja **Minna Seppälän** artikkelissa puolestaan tarkastellaan sekä yhteistyön vahvuuksia että digitalisaation tarjoamia mahdollisuuksia erityispedagogiikan kehittämisessä.

Stanfordin yliopiston psykologian professori **Carol Dweckin** mukaan on tärkeää, että selkeytämme oppimisen taitoja koskevia ajattelumalljamme. Vain näin voimme kehittää oppimisen taitojamme. Sanotaan, että oppimisen taito on tulevina vuosikymmeninä yksi keskeisimmistä taidoista selviytyä kompleksisessa maailmassa. Oppimisen taidolle tulee antaa mahdollisuus kukoistaa. Vain pieni osa oppimisesta tapahtuu formaalisissa muodoissa, kuten koulutuksissa. Opimme itse asiassa kaikkialla, jos vain ajattelutapamme on niin viritetty. Oikean ajattelutavan omaksuminen mahdollistaa kehittävän toimintatavan kohdata ympäröivä, tuntematonkin maailma avoimemmin ja älykkäämmin.

Youtube, teatteriesitys tai vaikkapa matkailu ovat oppimisen alustoina arvokkaita. Meillä on vastuu varmistaa, että kaikki opiskelijat ymmärtävät oppimisen laajasti ja osaavat hyödyntää sitä oman kompetenssinsa rakentamisessa. Toisaalta oppimisen rajojen avaa-



minen edellyttää myös ajattelun laajentamista ja erityisesti kriittisen ajattelun lisäämistä. Sekin on korkeakouluille jatkuvan oppimisen maailmassa ehdottoman tärkeä tehtävä. Kun on vapaus, on myös vastuu. Kolmannessa teemassa *Tuella ja ohjauksella jatkuvaa oppimista kohti* keskitytään elementteihin, jotka tukevat jatkuvan oppimisen toteuttamista kaikissa oppimisen vaiheissa. Lehtori **Timo Nevalainen** esittelee Self-Hack-konseptia, joka virittää opiskelijan heti opintojen alussa näkemään asioiden tärkeyden ja arvokkuuden. Lehtori Minna Ahokas ja erikoissuunnittelija **Clémentine Arpiainen** kuvaavat omassa artikkelissaan sitä, miten matalan kynnyksen tukiratkaisuilla voi olla merkittävä rooli uuden oppimisen mahdollistamisessa opintojen eri vaiheissa. Opinto-ohjaajat **Eija Piikkilä** ja **Maija Joensuu** hahmottelevat yhteisartikkelissaan tekoälyn roolia korkeakouluopiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittämässä.

Arvostettu World Economic Forum viittaa työn uudistumiskeskustelun yhteydessä ”taitojen hätätilaan”. Tällä tarkoitetaan sitä, että työn tekemisen maailma kohtaa yhtä aikaa ammattien katoamisen ja uusia taitoja vaativien tehtävien jännitteisen tilan. Tämä työn maailman uusjako vaatii myös oppimisen maailman yhtäaikaista muuttamista ja suuntaamista uuteen. Pysyäksemme vauhdissa mukana meidän kaikkien on oltava hyvässä oppimisen kunnossa.

Neljäs, *Uudet osaamiskokonaisuudet työelämän tarpeisiin* -teema liikkuu sekä työelämän tarpeiden tunnistamisen ja ennakoinnin että uusien osaamiskokonaisuuksien rakentamisen rajapinnoilla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että meidän tulee kehittää uusia tapoja tunnistaa työelämän tarpeita ja miettiä sopivia koulutuskokonaisuuksia sekä sisällön että toteutustapojen osalta. Rakennustuotannon tiiminvetäjä **Eero Nippala** ja projektipäällikkö **Kalle Tammi** pohtivat, miten asuin-kiinteistöjen ylläpito voidaan järjestää resurssitehokkaasti.

Jatkuvan oppimisen maailman ja oppimisen taidon ylläpitävä voima on ihmisen uteliaisuus. Se avaa kaikki oppimisen ovet. Se ei katso aikaa, paikkaa eikä myöskään ikää. Uteliaisuuttaan voi kasvattaa syste-

maattisesti vaikkapa valloittamalla tietoisesti epä mukavuusalueitaan. STEM-aineiden asiantuntijat, lehtorit **Hanna Kinnari-Korpela**, **Kirsi-Maria Rinneheimo**, **Sami Suhonen** ja **Juho Tiili** tarkastelevat puolestaan, kuinka uuden pedagogiikan kehittäminen edistää STEM-aineiden jatkuvaa oppimista. Jatkovaa oppimista lähestytään sellaisten teemojen kautta, jotka selvästi liittyvät osaamisen kehittämiseen, mutta jotka eivät vielä toistaiseksi ole siihen täysin integroituneet. Näistä hyvinvoinnin ylläpitäminen on yksi. Uteliaisuuden voimaa voi vahvistaa syventymällä yhä perusteellisemmin tutkimaan sitä, mistä eniten nauttii ja on kiinnostunut. Uteliaisuus läpi elämän luo hedelmällisen kasvualustan jatkuvalla oppimiselle. Lehtori **Päivi Mayorin** artikkelissa käsitellään mielen hyvinvoinnin ja motivaation vaikutusta organisaation jatkuvan oppimisen toteuttamiseen.

Meidän korkeakoulumaailman edustajien on virittädyttävä pohtimaan kaikkialla tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä tarkoituksenmukaisemmin omassa toiminnassamme. Julkaisun viidennen ja viimeiseen teemaan *Opinnollistaminen: uusi mahdollisuus tunnistaa ja tunnustaa osaamista* sisältyvissä artikkeleissa pohditaan opinnollistamisen mahdollisuuksia ja niitä etuja, joita oppimisen rajojen avaaminen voi tuoda osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Lehtori **Jari Ruokolainen** tarkastelee, miten teollisuusteknologian koulutusohjelmissä olisi mahdollista opinnollistaa laajempia opintokokonaisuuksia yksittäisten kurssien sijaan. Yli-opettaja **Sari Himanen** tarjoaa uusia näkökulmia sosionomin ja sairaanhoitajan opintoihin ja avaa sitä, kuinka opinnollistaminen voi toimia ammatillisen kasvun tukena. Lehtori **Taru Manner** ja lehtori **Hanne Mäki-Hakola** jakavat omassa artikkelissaan opinnollistamisen kahteen ulottuvuuteen ja esitelevät mentorimallia keinona työyhteisön osaamisen kehittämisessä.

Jatkuvan oppimisen välttämättömyys, arvostus ja jatkuvan oppimisen kehittämisen tarve eivät liene koskaan olleet niin suuria kuin ne ovat tässä ajassa. Me Tampereen ammattikorkeakoulussa olemme jatkuvan oppimisen ytimessä. Ideoimme, kehitämme, sovellamme ja tutkimme uusia tapoja ja menetelmiä työelämän hyväksi. Tärkeintä on pysyä

uteliaasti liikkeessä ja olla rakentamassa yksilön ja organisaation vahvaa jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. Yksi merkittävimmistä taidoistamme olemassaolomme vahvistamiseksi on oppimisen taito. Niin on aina ollut.

*Carita Prokki, johtaja ja*

*Clémentine Arpiainen, projektipäällikkö*



# 1

< **Ekosysteemin vahvuudet  
jatkuvan oppimisen  
kulttuurin vahvistamisessa** >



# Korkea-asteen ja toisen asteen nivelvaihtely

*Minna Ahokas, lehtori*

Nivelvaihe on siirtymävaihe, jossa oppija selkeyttää tavoitteitaan ja suuntautumistaan. Perusopetuksen ja toisen asteen opintojen välillä tätä työtä on tehty jo pitkään. Työstä on säädetty 1.8.2021 voimaan astuneessa oppivelvollisuuslaissa. Toinen vastaava nivelvaihe on siirryttäessä toisen asteen opinnoista jatko-opintoihin. Tätä työtä on tehty alueellisesti ja eri koulutuksenjärjestäjien omasta aloitteesta, mutta ei niin jäsennetysti kuin perusasteen ja toisen asteen välistä yhteistyötä. Oppijan etu olisi, että siirtymät olisivat joustavia ja suunniteltuja. Näin varmistetaan opinpolkujen jatkuvuus ja se, ettei kukaan jää palveluiden ulkopuolelle. Lisäksi työelämän osaamisvaateet muuttuvat jatkuvasti, jolloin elinikäisen oppimisen avulla jokaisella on mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan.

Marinin vuoden 2019 hallitusohjelmassa tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa kaikilla koulutusasteilla, kaventaa oppimisoja ja lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Tavoitteen mukaan vuonna 2030 ikäluokasta puolet olisi korkeakoulutettuja. Korkeakoulujen tulee hyödyntää toisen asteen tutkintoja opiskelijavalinnassa nykyistä enemmän ja luopua pitkäkestoista valmistautumista edellyttävistä pääsykokeista. Korkeakoulut lisäävät yhteistyötään toisen asteen koulutuksenjärjestäjien kanssa korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttamiseksi. Valintamenettelyjä kehitetään alakohtaisessa yhteistyössä. (OKM n.d.) Lisäksi eri maakunnilla on vastaavanlaisia

ohjelmia. Esimerkiksi Pirkanmaan maakuntaohjelmassa tavoitellaan saumattomia koulutus- ja työllistymisketjuja (Pirkanmaan liitto 2017).

Toisen asteen ja korkea-asteen yhteistyön tiivistäminen on alkanut jo vuosia sitten, lähinnä mahdollistamalla yksittäisten opiskelijoiden tai ryhmien opintopolkujen sujuminen toiselta asteelta korkea-asteelle. Tässä hankkeessa laadittiin projektisuunnitelma seuraavan haasteen ratkaisemiseksi: kuinka saadaan määrällisesti kasvatettua niiden opiskelijoiden joukkoa, jotka tekevät korkeakouluopintoja jo toisen asteen aikana tai tutustuvat aloihin ja saavat sen myötä vahvistusta omille jatko-opintoajatuksilleen.

## *Nivelvaiheohjaus osana uraohjausta*

< Nivelvaiheohjaus voi olla hyvää uraohjausta. Tavoitteet voivat olla jo hyvin konkreettisia: tuetaan opiskelijaa, joka tietää, mitä tutkintoa tavoittelee tai mille alalle haluaa, tai järjestetään epätietoiselle opiskelijalle mahdollisuus tutustua eri aloihin tai tutkintoihin. Uraohjaus on ammatillisen koulutuksen lakiin kirjoitettu velvoite. Tarvitaan yhteistyön systemaattista kehittämistä siinä, kuka tekee ja miten. Näin voitaisiin luoda rakenne yhteiselle työlle. Mallintamalla ohjauksellisia vastuita taataan yhdenvertaisuus oppijoiden, opiskelupaikkakuntien ja koulutuksenjärjestäjien kesken. Ammatillisen koulutuksen opiskelijat voivat esimerkiksi valita opintoja avoimen ammattikorkeakoulun tarjonnasta ja sisällyttää ne ammatilliseen tutkintoonsa sekä myöhemmin AMK-tutkintoon hakeutuessaan ammattikorkeakouluopintoihin tai suorittaa toisen asteen opintojensa ohessa ammattikorkeakoulussa tietyn opintokokonaisuuden (esim. 30 op:n tai 60 op:n laajuiset opinnot) ja opinnot suoritettuaan hakeutua ammattikorkeakouluun tutkinto-opiskelijaksi avoimen väylän tai jatkoväylän kautta. >

Uraohjauksella tuetaan opiskelijoiden ammatillista kasvua ja oman suunnan löytämistä. Osalla opiskelijoista voi olla opintojensa aikana yksilöllisiä tuen tarpeita, jotka heijastuvat tulevaisuudensuunnitelmiin

ja vaikuttavat uraohjauksen tarpeeseen. Kaikki opiskelijat tarvitsevat hyvän pohjan urasuunnittelulle, ja uraohjausta tulisi olla saatavilla läpi opintojen. Tämän lisäksi uraohjausta olisi järjestettävä myös yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, monipuolisin tavoin toteutettuna ja saavutettavuudesta huolehtien. Siirtyminen toisen asteen opinnoista korkeakouluopiskelijaksi edellyttää opiskelijoilta uudenlaisia opiskelutaitoja sekä vastuuta omista opinnoista. (Isosuo ym. 2020.)

Toisen asteen opintojen aika on erinomainen vaihe suunnitella omaa uraa tai rakentaa yksilöllisiä opinpolkuja eteenpäin. Lukiolaiset ja ammatillisen koulutuksen opiskelijat voivat tutustua korkeakouluopiskeluun ja suorittaa erilaajuisia korkeakoulun tarjoamia opintojaksoja tai -kokonaisuuksia osana toisen asteen tutkintoa. Koulutuksen järjestäjien tulee tehdä yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän, muiden ammatillisen koulutuksen järjestäjien, lukiokoulutuksen järjestäjien, korkeakoulujen ja perusopetuksen järjestäjien kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 24§).

Amisbarometrin (Sakki ry. 2019) mukaan jatko-opinnot kiinnostavat ammatillisen koulutuksen opiskelijoita yhä vähemmän. 21 % opiskelijoista ilmoitti haluavansa jatkaa opintoja heti tai vuoden jälkeen valmistuttuaan. Luku on laskenut vuoden 2015 jälkeen noin 10 %. (Sakki ry. 2019.) Yhteistyö eri kouluasteiden välillä vahvistaisi jatko-opintoihin siirtymistä ja helpottaisi päätöksentekoa. Pelko siitä, ettei pärjää korkea-asteen opinnoissa, saattaa joissain tapauksessa estää jatko-opintoaikeet. Olisikin turvallista päästä jo toisen asteen opintojen aikana tutustumaan ja mahdollisesti kokeilemaan opiskelua korkea-asteella. Tällä työllä voitaisiin vahvistaa myös opintoihin kiinnittymistä ja oikean alan löytymistä.

## ***Kehittämishankkeilla tehostetaan nivelvaiheyhteistyötä***

Nivelvaiheyhteistyötä on tehostettu erilaisilla kehittämishankkeilla. Hallitusohjelman Osaaminen ja koulutus -painopisteen kärkihanke

pyrkii osaltaan nopeuttamaan siirtymistä työelämään. Euroopan sosiaalirahasto on rahoittanut valtakunnallisia hankkeita, joissa tavoitteena on toiselta asteelta korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttaminen joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen avulla, erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen parantaminen sekä toisen asteen ja korkea-asteen yhteistyön tiivistäminen.

NOPSA – Nopea ammatillinen väylä työelämään -hankkeessa on haettu ratkaisuja ammatillisesta koulutuksesta jatko-opintoihin siirtymisen sujuvoittamiseksi ja työelämään johtavan opintopolun nopeuttamiseksi tekniikan ja liikenteen aloilla. Hankkeen pää toteuttaja on Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK). Hankkeessa on muodostettu ja syvennetty alueellisia ammattiopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisiä kehittämiskumppanuuksia (NOPSA-tiimit) sekä muodostettu valtakunnallinen verkosto uusien toimintamallien kehittämiseksi ja hyvien käytänteiden levittämiseksi. Hämeen ammattikorkeakoulun ja Tampereen ammattikorkeakoulun ammatilliset opettajankoulutukset ovat toimineet NOPSA-tiimejä tukevinä kehittämiskumppaneina. Hankkeen toimintamallina on ollut edetä alueellisesti kehitetyistä ja käytännössä testatuista malleista kohti valtakunnallisesti suositeltavia malleja. Jatkoväylä – sujuvasti ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun -hankkeen tavoitteena on ollut lyhentää kokonaisopiskeluaikaa opintopolulla, joka koostuu ammatillisesta toisen asteen tutkinnosta ja ammattikorkeakoulututkinnosta. Jatkoväylä-hankkeessa on laadittu valtakunnalliset suositukset ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun välistä siirtymää tukevien opintojen ja palveluiden toteuttamiseen ammatillisten koulutuksenjärjestäjien ja ammattikorkeakoulujen yhteistyönä. Kehitystyön kohteena ovat olleet mm. osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä opintojen ohjaus siirtymävaiheessa. Tavoitteena on ollut luoda sujuvat polut ammatillisista opinnoista korkeakouluun ja parantaa samalla ammatillisen koulutuksen vetovoimaa. (OKM 2019.)



Erilaisissa kehittämishankkeissa kehitetyt toimintamallit ja -tavat olisi hyvä poimia osaksi toimivaa ja kehittyvää nivelvaihteyttä. OKM:n julkaisussa (2019) annetaan yhteistyölle muun muassa seuraavia ehdotuksia: Vakiinnutetaan rakenteita, jotta ”väliaikaisuudesta” päästään vakiintuneisiin toimintatapoihin. Tuetaan mahdollisuutta joustavoittaa nykyisiä koulutusrakenteita palvelemaan työelämää (esimerkiksi systeeminen ohjaus, uraohjaus ja yksilöllisyyden huomiointi). Lisätään systemaattista vuoropuhelua organisaatioissa eri tasoilla, saatetaan tekemistä näkyväksi, sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin ja haetaan yhteistä sanoitusta. Tunnistetaan toisen asteen yhteistyön kannalta relevantit toimijat ja luodaan yhteisiä kohtaamispaikkoja ja yhteistyöryhmiä (esimerkiksi oppilaitosten väliset yhteistyön ohjaus-/kehittämissryhmät sekä yritysten ja alueen oppilaitosten muodostamat neuvottelukunnat). Laaditaan yhteiset kumppanuussopimukset. Kehitetään viestintää ja tiedottamista monipuoliseksi, oikea-aikaiseksi ja oikein kohdennetuksi. Varmistetaan toimijoille tarkoituksenmukainen resursointi. Tehdään kansallista vertaisarviointia ja jaetaan hyviä käytäntöjä.

## **Yhteistyö kannattaa**

Yksilön kannalta yhteistyö parantaa työikäisen väestön osaamisen kehittämistä, parantaa ammatillisen koulutuksen opiskelijan yleisiä korkeakouluvalmiuksia ja sujuvoittaa siirtymää ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Lisäksi yhteistyö tarjoaa uudenlaisia jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia, joissa koulutuskokonaisuuden järjestäjänä voi olla sekä ammatillisen koulutuksen järjestäjiä että korkeakouluja, sekä tarjoaa ammatillisten taitojen opiskelumahdollisuuksia korkeakouluopiskelijoille. (OKM 2019.)

Toisen asteen ja korkea-asteen välillä on tehty yhteistyötä jo vuosien ajan. Yhteistyö on saattanut liittyä alueellisiin tekijöihin tai alojen väliseen yhteistyöhön (kuten sosiaali- ja terveysalalla). Nykyiset

lainmuutokset antavat lisäpontta tekemiselle ja vahvistavat jo hyvin alkanutta tavoitteellista yhteistyötä. Samalla voidaan syventää ja laajentaa yhteistyötä työelämän kanssa niin alueellisesti kuin valtakunnallisesti. Yhteistyön avulla voidaan nopeuttaa opintopolkuja mutta myös vastata alueellisiin työvoiman tarpeisiin. Toisaalta näiden onnistuneiden nivelvaiheiden jälkeen oppijalla on osaamista seuraavissa siirtymävaiheissa, kuten siirtymisessä työuran vaiheesta toiseen. Yhteiskunnassa elinikäinen oppiminen on osa aktiivisen kansalaisuuden tietotaitoa ja työllistymisen ylläpitotaitoa.

## LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.

Isosuo, T., Joensuu, M., Klemola, J., Lignell, I. & Paavola, K. (toim.) 2020. Tukea urapoluille. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 116. Helsinki. Luettu 20.1.2021. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/12/tukea-urapolulle-tuura-2020.pdf>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531.

OKM. n.d. Korkeakoulujen linjaukset. Luettu 20.1.2021. <https://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>

OKM. 2019. Katse korkealle ja horisontti laajaksi. Näkökulmia ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen yhteistyöhön. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:26. Luettu 20.1.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-652-2>

Pirkanmaan liitto. 2017. Pirkanmaan maakuntaohjelma 2018–2020. Luettu 21.1.2021. <https://www.pirkanmaa.fi/pirkanmaan-liitto-rahoittajana/maakuntaohjelma/>

Sakki ry. 2019. Työelämä ja tulevaisuus. Amisbarometri. Luettu 21.1.2021. <https://sakkiry.fi/amisbarometri-2/f-tyoelama-ja-tulevaisuus-amisbarometri-2019/>

Kestävän kehityksen osaamisen vahvistaminen  
Tampereen korkeakouluuyhteisössä:

# Kestävyyden klubi -kokeilu

Maria Ruukonen,  
Tiimivalmentajuuden asiantuntija, Tampereen yliopisto  
Marika Vuorenmaa, Tiimipäällikkö, HUBS, TAMK

Syyskuussa 2019 olimme yrittäjyyden tiimissä tiedostaneet, että yhteiskunnallinen yrittäjyys on aihe, josta haluamme oppia lisää ja tarjota tietoa korkeakouluuyhteisön opiskelijoille. Etsimme sopivaa näkökulmaa, joka puhuttelisi opiskelijoita ja mahdollistaisi oppimisen monialaisena tiiminä. Tässä artikkelissa kerrotaan pilotista, joka kulki nimellä Sustainability & Impact Club. Eryitystä tälle kokeilulle oli se, että pilotin vetäjä ei ollut korkeakouluuyhteisön jäsen, vaan Ranskasta Tampereelle muuttanut, aurinkoenergia-alan yrittäjä. Opintojen suunnittelu ei ollut hänelle entuudestaan tuttua, ja hänelle annettiinkin vapaudet ideoida kokeilun sisältö kohderyhmää puhuttelevalla tavalla. Syntyi Kestävyyden kerho.

## Tarve korkeakouluuyhteisössä

Kestävän kehityksen osaaminen kuuluu Tampereen korkeakouluuyhteisön yhteisiin osaamistavoitteisiin eli sellaisiin yleisiin osaamisiin, jotka jokaisella Tampereen korkeakouluuyhteisöstä tutkintoon johtavasta koulutuksesta valmistuvalla opiskelijalla tulisi valmistuessaan olla (Kestävä kehitys koulutuksessa n.d.).

Tampereen korkeakouluuyhteisö pyrkii rakentamaan toimintakulttuuria, joka edistää kestävästä kehitystä kokonaisvaltaisesti yhteisönsä toiminnassa, opetuksessa, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa

sekä yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa. Pyrkimyksenä on etsiä ja luoda monialaisia ja vaikuttavia ratkaisuja ilmastonmuutokseen, luontoympäristön turvaamiseen sekä yhteiskuntien hyvinvoinnin ja kestävyiden rakentamiseen sekä paikallisesti että globaalisti. (Kestävä kehitys korkeakoulu yhteisössä n.d.)

Pontimena tähän pilottiin oli myös nuorten oma huoli ja ahdistus ilmastokriisistä. Koska ilmastokriisi on monitahoinen asia, koettiin, että sitä olisi parasta käsitellä dialogin ja tutkiskelun hengessä yhdessä. Huomattiin, että yhteisössä oli tarvetta luoda kaikille avoin dynaaminen paikka, kerho, jossa ympäristö- ja ilmastoahdistukseen liittyviä huolia voitaisiin jakaa sekä voimaantua ja oppia yhdessä ratkaisemaan ongelmia positiivisen toiminnan kautta. Tarpeena oli myös luoda Tampereen korkeakoulu yhteisön yrittäjyysopinnoille täydentävää tarjontaa vaikuttavuuden ja kestävä yrittäjyyden näkökulmasta. (Wissenz 2020.)

## *Ratkaisuna Sustainability & Impact Club -pilotti*

Ratkaisuksi luotiin Sustainability & Impact Club -pilotti, jonka teemaksi valittiin dialogi ja positiivinen toiminta kestävä kehityksen edistämiseksi. Pilotti kesti joulukuusta 2019 toukokuun puoliväliin 2020 ja koostui kahdesta erillisestä, toisiaan täydentävästä osasta. Osallistujien voimaannuttamisen ja positiivisen toiminnan aikaansaamisen lisäksi pilotin tavoitteena oli yleisesti nostaa kestävyttä ja vaikuttavuutta Tampereen korkeakoulu yhteisön tietoisuuteen. Pilotin suunnitteli ja toteutti yrittäjä Eva Wissenz yhteistyössä Tampereen korkeakoulu yhteisön Jatkuvan oppimisen hankkeen sekä Y-kampuksen (nykyinen HUBS) kanssa. (Wissenz 2020.)

Pilotissa järjestettiin yhteensä 24 tapahtumaa, jotka tavoittivat noin 340 osallistujaa. 17 tapahtumassa mukana oli vierailijoita, kuten yrittäjiä, Tampereen korkeakoulu yhteisön henkilökuntaa, taiteilijoita ja eri yhteisöjen edustajia. Vierailijat toivat pilotin tapahtumiin jaettavak-

si omaa osaamistaan ja kokemuksiaan kestävyiden ja vaikuttavuuden teemoista sekä ilmastokriisin ratkaisumalleista. Pilottiin osallistui 17 Tampereen korkeakoulu yhteisön tutkinto-opiskelijaa, ja opintopisteitä kertyi yhteensä 60. (Wissenz 2020.)

Pilotissa ei vain jaettu huolia, kokemuksia ja ideoita vaan kanavoitiin yrittäjämäisellä asenteella positiivista tekemisen meininkiä rakentavasti erilaisten haasteiden ratkaisemiseen. Ratkaistavat haasteet liittyivät vaikuttavuuden ja kestävyiden teemoihin ja olivat pilotin opiskelijoiden valitsemia. Valintaperusteena toimivat opiskelijoiden omat mielenkiinnon kohteet, prioriteetit ja ideat sekä pilotin aikaraami. Ratkottuja haasteita syntyi yhteensä 20. (Wissenz 2020.) Ratkottavien haasteiden teemoiksi valikoitui esimerkiksi Kohti ekologisempaa joulua, EKO TUNI Handbook – kestävyiden käsikirja opiskelijoille, Luontoystävällistä mökkeilyä ja The Duologue -videoteos, joka käsittelee tekijöidensä tuntemuksia kestävydestä, tapojen muuttamisesta ja olemisesta itse muutoksen ajurina (Sustainability and Impact Club).

## Kokeilun hyödyt opiskelijoille

Pilotin aikana ja sen jälkeen kerätyn palautteen mukaan pilottiin osallistuneet opiskelijat kokivat Sustainability & Impact Clubin hyödylliseksi, ilmastoahdistusta vähentäväksi sekä erittäin voimaannuttavaksi ja aktivoivaksi. Vierailijoiden elävän elämän esimerkit positiivisen muutoksen ja vaikuttavuuden tekemisestä yrittäjyyden kautta koettiin hyvin inspiroiviksi. Lisäksi pilotti auttoi opiskelijoita kehittämään tiimityö- ja yrittäjyysosaamistaan sekä luomaan yhteyksiä työelämän edustajiin. Pilotti sai osallistujat ymmärtämään, että heillä on jokapäiväisessä elämässään ja ympäristössään paljon enemmän vaikuttavuutta kuin he olivat ennen pilottia osanneet kuvitella. Tavoitteiden saavuttaminen ja niiden ylittäminen koettiin erittäin palkitsevaksi, ja pilotti toimi opiskelijoille mahdollisuutena kasvaa ihmisenä ja ammatillisena. Opiskelijat kokivat, että Sustainability & Impact Clubin tulisi olla pakollinen kokemus jokaiselle opiskelijalle. (Wissenz 2020.)

Pilotti oli ainutlaatuinen kokeilu yrittäjyyden, sosiologian, taloustieteen, politiikan, filosofian ja viestinnän välimaastossa tarjoten asiaankuuluvaa kokemusta, osaamista ja yhteyksiä osallistujien tulevaisuutta varten. Osallistujat voivat hyödyntää pilottiin osallistumisesta saamiaan oppeja ja verkostoja niin yksityisen, julkisen ja kolmannen sektorin työtehtävissä kuin omissa henkilökohtaisissa aloitteissaan. Pilotille luotiin oma kotisivu, joka kokoaa pilotin sisällön yhteen ja jota voi hyödyntää myös jatkossa eri yhteyksissä. (Wissenz 2020.)

## Saadut opit ja seuraavat stepit

Uudenlainen lähestymistapa keräsi hyvän määrän osallistujia sekä henkilökunnasta että opiskelijoista. Kun toteutuksen suunnittelijana oli kestävyyyteen perehtynyt yrittäjä, tapahtumiin saadut vierailijat olivat mielenkiintoisia ja edustivat laajasti eri toimialoja. Opiskelijoiden kurssitöinä tekemät projektit olivat pääsääntöisesti todella laadukkaita, huolella tehtyjä, omaperäisiä ja vaikuttavia. Koska kokeilu päättyi töiden esittelyyn, emme ole osanneet jakaa ja jatkojalostaa näitä projekteja tai viestiä niistä niin hyvin kuin ne olisivat ansainneet.

Kokeilu on ollut vaikuttamassa Tampereen korkeakoulu yhteisön uuden kestävä yrittäjyyden opetussuunnitelman sisältöön. Sen sijaan, että olisimme luoneet oman opintojakson kestäväälle ja yhteiskunnalliselle yrittäjyydelle, olemme päättäneet sisällyttää tematiikkaa läpileikkäavasti jokaiselle opintojaksollemme. Esimerkiksi *Johdatus yrittäjyyteen* -opintojaksollamme annetaan käytännön esimerkein tietoa kestävä yrittäjyyden osaamisalueista ja toimintatavoista. *Innovaatiohaasteet* -jaksolla ideoidaan kestävyyttä edistäviä ratkaisuja ja arvioidaan niiden vaikutusta kestävä kehityksen tavoitteisiin. Innovointitapahtumamme, SPRINT Innovation Festivalin, kantavana teemana ovat YK:n kestävä kehityksen haasteet, joihin kytkemme organisaatioiden tuomat toimeksiannot ja haastamme opiskelijat miettimään ratkaisuiden taloudellista, sosiaalista ja ekologista kestävyyttä.

## LÄHTEET

Kestävä kehitys korkeakoulu yhteisössä. n.d. Tampereen korkeakoulu yhteisö.  
Luettu 1.3.2021. <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/kestava-kehitys-korkeakoulu yhteisossa>

Kestävä kehitys koulutuksessa. n.d. Tampereen korkeakoulu yhteisö.  
Luettu 1.3.2021. <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/kestava-kehitys-korkeakoulu yhteisossa/kestava-kehitys-koulutuksessa>

Sustainability and Impact Club. n.d. Tampereen korkeakoulu yhteisö.  
Luettu 1.3.2021. <https://club.sustainabletampere.fi/en>

Wissenz, E. 2020. Report of the pilot conducted for the creation of the Sustainability & Impact Club.



# Bazaar – jatkuvan oppimisen markkinapaikka

Mari Helenius, lehtori

”Bazaar on digitaalinen alusta, joka tuo yhteen Tampereen korkeakoulu-yhteisön jäsenet, alueelliset yritykset ja muut organisaatiot sekä kaikki jatkuvasta oppimisesta innostuneet ihmiset.” Näin todetaan jatkuvan oppimisen markkinapaikka Bazaarin omilla sivuilla. (Bazaar – digitaalinen yhteistyöalusta n.d.) Bazaar herättää kuitenkin paljon kysymyksiä. Mikä Bazaar on, mikä on Bazaarin tarkoitus, miten Bazaaria käytetään? Tässä artikkelissa pyritään vastaamaan näihin kysymyksiin, joita Bazaarin projektihenkilöt usein kohtaavat.

”Bazaar on kohtaamispaikka, jossa voi jakaa, etsiä ja löytää osaamista sekä avauksia erilaisiin yhteistyötarpeisiin. Sen tavoitteena on mahdollistaa uudenlaisten, matalan kynnyksen yhteistyömallien toteuttaminen yritysten, yhteisöjen ja korkeakoulu-yhteisön jäsenten kanssa.” (Bazaar – digitaalinen yhteistyöalusta n.d.) Bazaarin lähtökohdat ovat jatkuvan oppimisen ekosysteemin monimuotoisuudessa ja verkoston hajanaisuudessa. Jatkuvan oppimisen ekosysteemissä tunnistettiin osaamisen ja oppimisen kohtaamishaaste. Osaamista tuotetaan ekosysteemissä paljon, ja osaamisen kehittymiselle on muuttuvassa työelämässä huutava tarve. Esiin nousi siis kysymys, miten modernia teknologiaa ja alusta-ajattelua voisi hyödyntää kohtaamishaasteen ratkaisemiseksi.

Korkeakoulu-yhteisön sisällä niin asiantuntijoilla kuin opiskelijoilla on valtavasti osaamista. Koulutustarjonnassa on tutkintoja, kursseja,



sertifikaatteja, lisäkoulutuksia, myytäviä palveluita ja projekteja. Osaamisen ja tarjonnan hajanaisuus tekee löytämisen haastavaksi ja joskus jopa mahdottomaksi. Myös korkeakoulu yhteisömme valtava koko saattaa tehdä lähestymisen elinkeinoelämälle haastavaksi.

## **Bazaar on vastaus kysynnän ja tarjonnan kohtaamishaasteeseen**

Bazaaria rakennetaan siis alustaa, jolla kysynnän ja tarjonnan kohtaamishaastetta taklataan. Alustateknologialla pystytään tuottamaan ekosysteemin eri toimijoille heidän tarpeidensa mukaista sisältöä sekä luomaan toimijoille mahdollisuus omaan sisällön tuotantoon. Alusta siis palvelee ekosysteemin toimijoita molempiin suuntiin tarjoten helposti löydettävää tietoa sekä tuoden haasteita ja mahdollisuuksia korkeakoulu yhteisön osajien tietoon. Näin kehitetään modernia osaajayhteisöä, jossa ekosysteemi elää ja kehittyy luoden arvoa ratkaisemalla monenlaisia haasteita ja ongelmia yhdessä. Alusta ekosysteemin kaikilla jäsenillä on mahdollisuus luoda ja saada arvoa ekosysteemin osana.

Tällä hetkellä Bazaarin tarjoomaan kuuluu muun muassa yritysten julkaisemia innovaatiohaasteita, joita ratkaisemalla opiskelija voi kerätä opintopisteitä. Lisäksi Bazaaria löytyy opinnäytetöiden aiheita, TKI-projekteja ja korkeakoulu yhteisön koulutustarjontaa. Bazaar yhdistää osaajia monialaisesti tavoitteenaan luoda osaajaverkosto vailla vertaa.

## **Kehitystyö jatkuu yhdessä sidosryhmien kanssa**

Bazaarin kehitys on vasta alkuvaiheessa. Ensimmäinen pilottiversio valmistui kesäkuussa 2020. Seuraavan version projektisuunnitelma on valmistunut, ja kehitystyö jatkuu kevään 2021 aikana. Alustaa rakennetaan kiinteässä yhteydessä elinkeinoelämän ja ekosysteemiin

kuuluvien sidosryhmien kanssa. Kehitys on jatkuvaa keskustelua eri toimijoiden ja käyttäjien kanssa, jotta alustasta saadaan rakennettua jatkuvan oppimisen ekosysteemin kehittymistä ja rakentumista palveleva kokonaisuus. Alusta tarjoaa mahdollisuuden, mutta käyttäjät tekevät siitä ratkaisun.

Jatkuva oppiminen on vuoropuhelua, tiedon jalostamista ja yhdessä kehittymistä. Alusta sellaisenaan ei tätä meille tuota, mutta se tarjoaa mahdollisuuden luoda vuoropuhelua, jakaa tietoa ja kehittyä yhdessä. Muun muassa koneoppimisen ja tekoälyn kehittymisen myötä nykyaikainen teknologia tarjoaa meille ennennäkemättömän mahdollisuuden ratkaista kohtaamishaastetta alustalla. Edelläkävijöiden pitää vain olla riittävän rohkeita kokeilemaan ja luomaan uutta. Tätä tehdään Bazaarissa. Kokeillaan rohkeasti ja luodaan uutta, vaikka aikaisempaa kokemusta ei ole. Näin toteutamme myös jatkuvan oppimisen teema. Opimme yhdessä tuntemattoman äärellä.

## LÄHTEET

Bazaar - digitaalinen yhteistyöalusta. n.d. Tampereen korkeakoulu yhteisö. Luettu 9.4.2021. <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/jatkuva-oppiminen/bazaar>

# 2

< **Digipilotit:  
digitalisaation tuki  
jatkuvan oppimisen  
kehittämisessä** >



# Jatkuvan oppimisen hankkeella tulevaisuuden soteen

Outi Wallin, osaamispäällikkö  
Kirsi Mansikkamäki, osaamispäällikkö

## Tavoite ja lähtökohta

Korkeakoulu yhteisön jatkuvan oppimisen kehityshankkeen tavoitteena oli uudistaa korkeakoulutusta vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Keskiössä oli osaaminen ja sen kehittäminen tutkintopainotteisuuden sijaan. Hankkeen alkuvaiheessa opinto-kokonaisuuksiksi (yhteensä 6 kpl) etsittiin teemoja, joiden avulla on mahdollista vastata sekä työelämän että sote-rakennemuutoksen tulevaisuuden osaamishaasteisiin.

Digipilotti-hanke pyrki myös vastaamaan valtioneuvoston linjauksiin, joissa todetaan, että sote-palveluiden johtaminen ja kehittäminen edellyttävät tutkittua tietoa ja tiedolla johtamista. Lisäksi tärkeänä pidettiin sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöstön tiivistä osallistumista ja yhteistyötä uudistuksen valmistelussa ja kehittämisessä. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus n.d.) Opetusministeri Li Andersonin mukaan tutkimus- ja kehittämistoiminnan tuomisella osaksi perustyötä varmistetaan myös laadukkaat palvelut (Sote-ministerit uudistuksesta: Toimiva rakenne... 2020).

Tampereen ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston yhteistyön tavoitteena oli sisältöjen monipuolinen hyödynnettävyys ja moduulirakenne. Haluttiin tarjota oppijalle mahdollisuus joustavasti valita erilaisista vaihtoehdoista sopivia kokonaisuuksia osaamisen kehittämiseen, huomioiden erilaiset elämäntilanteet sekä aikaan ja paikkaan sitomaton opiskelumahdollisuus. Tavoitteena oli myös vaikuttavuus, jolloin digitaalisuutta hyödyntäen saavutetaan isoja opiskelijaryhmiä. Tekemisen tapa hankkeessa oli nopeatahtinen ja kokeilemalla etenevä. Toiminta oli ennen kaikkea monipuolista yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Digitaalisten prosessien luomisella haluttiin suunnata kohti tulevaisuutta ja hyödyntää erilaisten digitaalisten alustojen käyttöä, yhteiskehittämisen kokeilua, TAU:n ja TAMK:n keskinäistä yhteistyötä sekä materiaalien ja alustojen saavutettavuutta.

## Tekeminen ja tulokset

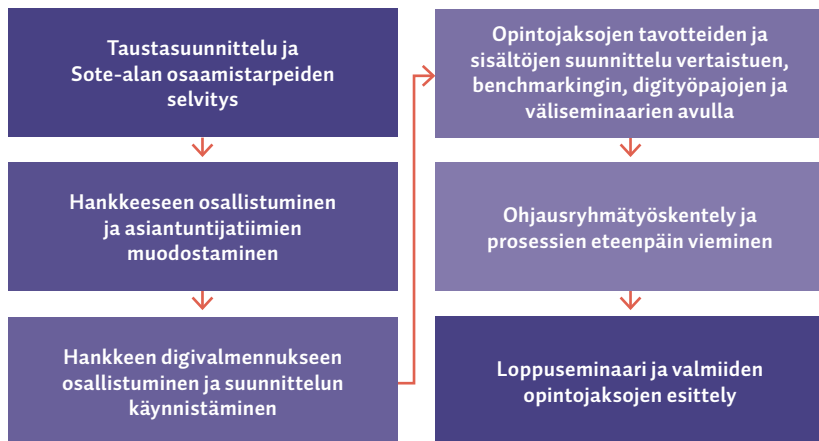
Opintojaksot suunniteltiin lähtökohtaisesti samanlaajuisiksi (5 op). Näin haluttiin varmistaa, että ne sopivat sekä maisteri- että YAMK-tasoisii opintoihin (EQF7). Alkuperäinen tavoite oli 30 op:n kokonaisuus (6 x 5 op), mutta teemojen lisäyöstämisen jälkeen lopulliseksi opintojaksojen määräksi muotoutui neljä. Lähtötilanteessa sisältöinä olivat mm. Hyvinvoinnin teoriat ja keskustelut, Asiakkaana ja ammattilaisena sote-yhdyspinnoilla, Johtaminen ja integroituvat palvelut, Eettinen ja oikeudellinen osaaminen monimutkaisissa tilanteissa, Toimivat sote-palvelut, palvelumuotoilu ja hyvinvointiteknologiat ja Dokumentointi, tietojärjestelmät ja sote-integraatio. TAMK:n osalta jatkuvan oppimisen opintojaksojen rakentaminen mahdollistettiin resursoimalla opettajien työ suunnitelmallisesti.

Jatkuvan oppimisen hankkeen päättyessä yhdessä toteutettaviksi digitaalisiksi opintojaksoiksi muodostuivat *Johtaminen ja integroituminen sote-palveluissa* (5 op, TAMK) sekä *Toimivat sote-palvelut, palvelumuotoilu ja hyvinvointiteknologiat* (5 op, TAMK). Näiden lisäksi TAMK oli aktiivisesti mukana seuraavien opintojaksojen suunnittelussa: *Asiakkaana*

ja ammattilaisena sote-yhdyspinnoilla (5 op, TAU ja osin TAMK) sekä Eettinen ja oikeudellinen osaaminen monimutkaisissa tilanteissa (5 op, TAU ja osin TAMK).

## Opintojaksojen toteutusten suunnittelu moniulotteisena prosessina

Sote-alan opetussuunnitelmien sisältöjä ja teemoja tarkasteltiin TAU:n ja TAMK:n yhteistyönä jo vuonna 2019 ennen varsinaista opintojaksojen tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelua. Taustasuunnittelussa etsittiin uusia teemoja, joiden myötä voitaisiin yhteistoteutuksen muodossa uudella tavalla vastata sote-alan tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Opintojaksojen yhteissuunnittelut toteutettiin vuoden 2020 aikana seuraavan etenemiskaavion mukaisesti.



Kuvio 1. Suunnittelu- ja toteutusprosessin eteneminen

Hankkeen saatua rahoituksen kokosimme TAU:n ja TAMK:n opettajista asiantuntijatiimit, jotka lähtivät suunnittelemaan virtuaalisia opintojaksoja. Alussa tiimien miehitys muuttui, mutta vakiintui lopulta innostuneiksi toimijoiksi. Asiantuntijoilla oli myös mahdollisuus osallistua hankkeessa pidettyyn virtuaaliopetuksen valmennukseen

ja muun muassa Mediapoliksessa järjestettyihin työpajoihin. Tämä yhteistyö mahdollisti asiantuntijoiden oman osaamisen kehittämisen.

Tiimien itsenäistä työskentelyä ja opintojaksojen etenemistä seurattiin muun muassa väliseminaarien avulla. Väliseminaareissa käytiin opintojaksojen senhetkinen tilanne läpi ja muiden opintojaksojen suunnittelijat saattoivat kysyä kokemuksia omien opintojaksojensa suunnittelun tueksi. Tällä vuorovaikutuksella oli vertaistukimainen ja suunnittelua edistävä merkitys. Ohjausryhmätyöskentely oli aktiivista tiimien suunnittelun ja oppimisen tukemista ja mahdollistamista. Ohjausryhmän työskentely oli tärkeää myös hankkeen toiminnan ja prosessien arvioimiseksi, eteenpäin viemiseksi ja ylläpitämiseksi sekä tiimiläisten motivaation lisäämiseksi. Vuoden 2020 marraskuussa pidettiin hankkeen loppuseminaari, jossa valmiit opintojaksot käyviin vielä kerran läpi sekä arvioitiin hanketta. Vuoden 2021 alusta hankkeessa valmistuneet opintojaksot ovat joko TAU:n tai TAMK:n opintotarjonnassa.

Yhtenä esimerkkinä suunnitelluista opintojaksoista on *Hyvinvointi- ja terveysteknologiaratkaisut SoTe-palveluissa* -opintojakso. Opintojakson keskiössä on sote-palvelujärjestelmä sekä hyvinvointi- ja terveysteknologia.

### Opintojakson suorittamisen jälkeen opiskelija:

- Tietää hyvinvointi- ja terveysteknologian käsitteinä ja ymmärtää niiden laaja-alaisuuden ja monipuolisuuden
- Hallitsee SoTe palvelujärjestelmän ja osaa analysoida ja arvioida kriittisesti sen palvelusisältöjä
- Tunnistaa ja osaa analysoida hyvinvointi- ja terveysteknologioiden kehittämiskohteita SoTe-palveluissa
- Tietää ja osaa kriittisesti arvioida hyvinvointi- ja terveysteknologisten ratkaisujen asiakas- ja ihmislähtöisyyttä SoTe-palveluissa
- Osaa kehittää sote palveluprosesseja hyvinvointi- ja terveysteknologiaa hyödyntäen
- Osaa kriittisesti analysoida ja arvioida eettisiä näkökulmia hyvinvointi- ja terveysteknologiaratkaisujen hyödyntämisessä sote-palveluissa
- Tietää palvelumuotoilun käsitteenä ja prosessina
- Osaa soveltaa palvelumuotoilun menetelmiä hyvinvointi- ja terveysteknologia-ratkaisujen suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa

Kuvio 2. Hyvinvointi- ja terveysteknologiaratkaisut SoTe-palveluissa -opintojakson tavoitteet

## Miten tästä eteenpäin?

Tavoitteena oli saada suunnitellut opintojaksot opiskelijoille tarjontaan vuoden 2021 alusta, ja tämä on osin jo toteutunutkin. Yhteiskehittäminen ja yhteisten opetusten suunnittelu TAUn ja TAMKin kesken saatiin Digipilotti-hankkeen myötä hyvin käyntiin ja luotiin hyvä pohja jatkossa yhä laajenevalle yhteistyölle. Yhteissuunnittelulla saadaan aikaan hyviä yhteisiä asioita, tekijät oppivat hanketyöskentelyssä uusia pedagogisia ja virtuaaliopetuksen taitoja sekä pystyvät hyödyntämään niitä tulevaisuuden sote-palveluiden kehittämisessä.

Yhteinen työskentely tarjosi myös erinomaisia verkostoitumisen mahdollisuuksia, ja tekijät tutustuivat paremmin TAMKin ja TAUn sote-alan toimijoihin. Jatkossa toivotaan lisää tämänkaltaista yhteistyötä, joka mahdollistaa pysymisen osaamisen kärjessä ja jonka avulla voidaan



vastata tulevaisuuden sote-osaamistarpeisiin. Tulevaisuuden näkymänä voisi olla kansainvälinen verkostoyhteistyö ja yhteiset julkaisut.

## LÄHTEET

Sosiaali- ja terveystalouden rakenneuudistus. n.d. Valtioneuvosto. Luettu 9.4.2021. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/sosiaali-ja-terveyspalveluiden-rakenneuudistus>

Sote-ministerit uudistuksesta: Toimiva rakenne luo turvaa tulevaisuudelle. 2020. Valtioneuvosto. Tiedote 9.12.2020. Luettu 9.4.2021. <https://soteuudistus.fi/-/1271139/sote-ministerit-uudistuksesta-toimiva-rakenne-luo-turvaa-tulevaisuudelle-1>



# Yhteistyöllä erkkaa verkkoon

– erityispedagogiikan digipilotti

Sari Hanska, lehtori  
Sissi Huhtala, lehtori  
Minna Seppälä, lehtori

## Yhteistyön lähtökohta ja sen tavoite

Jatkuvan oppimisen Digipilotti-hankkeessa tehty kehittämistyö oli luonteva jatkumo Tampereen yliopiston ja Tampereen ammatti-korkeakoulun erityispedagogiikan asiantuntijoiden väliselle yhteistyölle, jota oli aikaisemmin käynnistetty moniammatilliseen työskentelyyn liittyvän opintojakson toteutuksessa. Toteutuksesta saatu positiivinen ja kannustava opiskelijapalaute sekä toteutuksessa mukana olleiden opettajien kokemukset loivat erinomaisen pohjan yhteistyön jatkumiselle. Hyvin käynnistyneen yhteistyön pohjalta yliopistokollegamme kutsui meitä allekirjoittaneita mukaan jatko-työskentelyyn. Työryhmä muodostui kolmesta Tampereen ammatti-korkeakoulun ja viidestä Tampereen yliopiston asiantuntijasta.

Digipilotti-hankkeen tavoitteena oli laajentaa, päivittää sekä kehittää vapaasti valittavan erityispedagogiikan 25 opintopisteen laajuisen opintokokonaisuuden sisällöt koskemaan eri koulutusasteita aina varhaiskasvatuksesta toiselle ja korkea-asteelle saakka. Opintojaksojen

sisältöjen tuli erityisesti vastata opetusalaan koskevan lainsäädännön asettamiin, mutta myös korkeakouluopiskelijoiden ja opettajien täydennyskoulutuksen monimuotoisiin tarpeisiin.

25 opintopisteen opintokokonaisuus muokattiin digitaaliseksi eli verkossa opiskeltavaksi. Se koostuu viidestä 5 opintopisteen laajuisesta opintojaksosta. Opintojaksot ovat *Eryityspedagogiikan perusteet, Lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisen tukeminen, Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen, Oppimisen tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi* sekä *Moniammatillinen yhteistyö*. Opintokokonaisuudesta tehtiin myös opiskelijoille suunnattava markkinointivideo yhteistyössä TAMKin Mediapoliksen opiskelijoiden kanssa.

Eryityspedagogiikan opintokokonaisuuden opiskelun tuli olla joustavaa, opiskelijan monenlaiset elämäntilanteet ja yksilölliset opintopolut huomioivaa. Opintokokonaisuus on suunnattu Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja pedagogisten opintojen sekä Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoille. Kysyntää digitalisoidulle opintokokonaisuudelle on oman korkeakoulu-yhteisömmen ulkopuolellakin eli sitä voidaan myöhemmin hyödyntää eri koulutusasteilla toimivien opettajien, mutta myös esimerkiksi sosiaalialalla työskentelevien täydennyskoulutuksissa. Jotta pystytään vastaamaan aihepiiriin kohdistuvaan kansainväliseen kiinnostukseen, voidaan opintojaksoja tarjota tulevaisuudessa englanninkielisinäkin.

Työ käynnistyi pedagogisten käsikirjoitusten laatimisella, mikä tarkoitti opintojaksojen sisältöjen sekä toteutusten suunnittelua. Käsikirjoitukset laadittiin opintojaksokohtaisesti pienissä tiimeissä. Työ tiimeissä oli kokeiluja, epäonnistumisia, suunnanvaihdoksia ja kaikeksi onneksi myös isoja onnistumisia. Tutustuimme varsinaisen sisällön tuottamisen ohessa moniin erilaisiin opetuksessa käytettäviin videotyökaluihin, sovelluksiin ja niiden työkaluvalikoimiin, joita hyödyntämällä saimme luotua opintojaksoihin interaktiivisia sisältöjä (mm. ThingLink, Moodlen H5P, Adobe Spark).

Hankkeen luonteeseen kuului kokeileminen ja kokeilujen kautta oppiminen. Kokeiluihin kului runsaasti aikaa ja useita pohdintasessioita. Opintojaksot käynnistyvät asteittain kuluvan vuoden 2021 aikana, jolloin pääsemme testaamaan, miten kaikki suunniteltu toimii verkossa. Toimivatko kaikki työkalut? Toimivatko tehtävät? Kuinka paljon tarvitaan opiskelijoiden ohjausta? Millaista palautetta opiskelijat antavat?

## Esimerkki laaditusta opintojaksosta

Erytispedagogiikan perusopintojen opintojakso *Lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisen tukeminen* eteni kuvitteellisten henkilöiden, Aadan ja Waltterin, tarinoiden myötä. tarinat esiteltiin ThingLink-sovelluksen avulla molempien koulu-/opiskelupolun eri vaiheiden kautta esiopetuksesta ammatillisesta koulutuksesta tai ammattikorkeakoulusta valmistumiseen saakka. Aadalla oli matematiikan oppimisen vaikeuksia, ja Waltterilla oli lukivaikeus. ThingLinkistä klikkaamalla sai esiin Aadan ja Waltterin kokemuksia (tekstinä ja video-/äänitallenteina) sekä teoriaa oppimisvaikeuksista.

Tarinoiden lisäksi opintojaksolla oli useita lyhyitä, teoriapainotteisia matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen tukemiseen liittyviä luento- tai videotallenteita. Videotallenteet käsitelivät taitojen ja ajattelun kehittymistä, oppimisvaikeuksia, oppimisvaikeuksien syitä ja ilmenemismuotoja, osaamisen arviointia sekä oppimisen tukemisen eri keinoja. Materiaalia oli videotallenteiden lisäksi dioina ja monipuolisina kirjallisuuslähteinä sekä verkkolinkkeinä.

Opiskelijoiden välitehtävinä oli pohtia tilanteita koulupolun eri tasevaiheissa, esimerkiksi esikoulusta perusopetukseen, perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen jne. eli miltä tilanne esimerkiksi Aadan matematiikan oppimisen osalta koulupolun eri vaiheissa näytti ja mitkä tukitoimet tässä vaiheessa olisivat olleet hyödyllisiä ja auttaneet oppimisessa. Arvioitavana koontitehtävänä oli kirjoittaa sekä Aadan että Waltterin koulupolut uudestaan siitä näkökulmasta, että kaikki mahdolliset tukitoimet olisi toteutettu ja ne olisivat auttaneet oppimis-

ta ja opiskelua. Koulu-/opiskelupolun päätepisteen sai itse keksiä eli vapaasti ideoida, mihin ammattiin Aada ja Waltteri olisivat saattaneet toimivien tukitoimien kautta päätyä – vain mielikuvitus oli rajana.

Verkko-opintojakson ohjeistukseen ja sen selkeyteen panostettiin tietoisesti. Suoritusohjeet olivat opintojakson Moodle-verkkoalustalla kirjallisina ohjeina, aikataulutuskuviona, videotallenteena diojen kera sekä erikseen vielä molempien osioiden (Aada ja Waltteri) lyhyinä videotallenteina. Lisäksi verkkoalustalla oli keskustelualueet kysymyksille ja pohdinnoille. Palautteen antamiseksi käytössä oli Flinga-seinä.

## Opiskelijapalautetta

Digipilotti-hankkeen päättymisen jälkeen kahta erityispedagogiikan perusopintojen opintojaksoa on pilotoitu jo keväällä 2021, ja opiskelijapalautte on ollut hyvin positiivista:

”Hyvä verkko-opintojakso koostuu kattavasta ohjeistuksesta liittyen kurssin aikana suoritettavien tehtävien tekemiseen. Arvostan verkko-opintojaksoilla sitä, jos kaikki kurssiin liittyvät tehtävät on julkaistu heti. Näin voin suorittaa kurssia itselle sopivimpaan aikaan (vrt. kerran viikossa/joka toinen viikko ilmestyvä kurssitehtävä). Hyvä verkko-opintojakso on myös monipuolinen ja mielestäni EDUMERO2-kurssi on ollut siksi innostava, koska tehtävien suorittamiseen käytettävä materiaali on monipuolista (luennot, haastattelut jne.)”

”Kurssikirjallisuuden olisi hyvä olla juuri sellaisina kirjoina ja artikkeleina, joita on mahdollista saada sähköisesti. Tässä kurssissa myös todella hyvät nuo videoluennot ja Moodle alueen selkeys! Usein turhautuu jo kurssin alussa epäselvästä Moodle alueesta.”

”Luennon materiaalit olivat esillä monella eri tavalla: ääneen luettuna ja tekstimuodossa. Tämä oli hyvä!”

## Kokemuksia työskentelystä

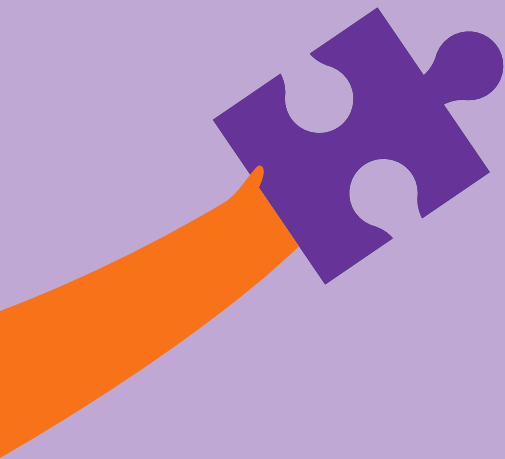
Kunnianhimoinen tavoitteemme oli saada koko 25 opintopisteen opintokokonaisuus valmiiksi Moodleen Digipilotti-hankkeen aikana eli vuoden 2020 loppuun mennessä. Tavoite ei aivan toteutunut, joten olemme hankkeen päättymisen jälkeen vielä muokanneet opintojaksoja ja pilotoineet kahta opintojaksoa.

Aikataulu oli koko hankevuoden ajan tiukka, ja jokainen meistä tiimin jäsenistä oli mukana useamman opintojakson suunnittelussa. Jos yhteiseen suunnittelun aloitukseen varattu aika olisi ollut hieman pidempi, olisimme ehkä välttyneet muutamilta aikaa vieviltä suunnanmuutoksilta työskentelyssämme. Näin laajan opintokokonaisuuden kokonaisvalmisteluun olisimme lopulta kaivanneet hieman lisääaikaa, sillä emme valitettavasti ehtineet pilotoida opintojaksoja hankkeen aikana. Näin ollen viimeistely jäi kokonaan pois.

Verkostoituminen, oman osaamisen hyödyntäminen ja jakaminen sekä yhdessä kehittäminen toivat vaihtelua työnkuvaan. Haastetta työskentelyyn toi pandemia-aika: yhteistyö tapahtui lähes kokonaan verkossa, mutta toisaalta etätyöskentely tehosti projektin etenemistä. Kommunikaatiota ja vuorovaikutusta helpotti yhteinen erityispedagoginen kieli sekä yhteiset käsitykset oppimisesta ja arvoista.

# 3

## Tuki ja ohjaus jatkuvan osaamisen kehittämistä kohti



# Self-Hackissa opitaan asioiden tärkeydestä ja arvokkuudesta

Timo Nevalainen Lehtori (Tiimivalmentaja),  
Yrittäjyys ja tiimioppiminen

Tampereen ammattikorkeakoulussa toteutettiin syksyllä 2020 ja keväällä 2021 Creativity Squads ry:n kehittämän Self-Hack-konseptin mukaisia valmennuspäiviä eri alojen aloittaville opiskelijoille. Self-Hackin tarkoituksena oli auttaa siihen osallistuvia opiskelijoita kiinnittymään opintoihinsa jo opintojen alkuvaiheessa tarkastelemalla omia tavoitteita, vahvuuksia ja arvoja suhteessa aloitettuihin opintoihin. Keskityn tässä artikkelissa tarkastelemaan, mitä osallistujat voivat oppia Self-Hackin kaltaisessa lyhytkestoisessa valmennuksessa ja mitä näiden asioiden oppiminen edellyttää itse valmennukselta, sekä sitä, miten Self-Hack harjoituksineen, menetelmineen ja tavoitteineen kytkeytyy elinikäiseen oppimiseen.

Self-Hack nostaa keskiöön osallistujien henkilökohtaiset tavoitteet, vahvuudet ja arvostukset. Se poikkeaa tyypillisestä ammattikorkeakoulun opintojaksosta verrattain lyhyen kestoensa vuoksi: valmennus toteutetaan yhden päivän aikana viidessä tunnissa. Poikkeuksellista on myös se, etteivät lyhytkestoisen valmennuksen keskeisimmät opittavat sisällöt ole täysin samoja kaikille, vaan ne riippuvat kunkin osallistujan omasta elämäntilanteesta. Self-Hackissa käytetään erilaisia arvostusten, tavoitteiden ja vahvuuksien tarkastelemiseen tarkoitettuja



työkaluja, joita on muokattu alun perin terapia-, ryhmäterapia- sekä valmennuskäyttöön kehitetyistä menetelmistä ja työkaluista. Erityisesti Self-Hackin menetelmät ammentavat positiivisen psykologian perinteestä (Peterson 2006), jossa työskentelyn lähtökohdaksi otetaan mahdollisimman monipuolisesti ihmisen henkilökohtaiset luonteen-  
vahuudet ja erilaiset lahjakkuudet<sup>1</sup> (Park, Peterson & Seligman 2004; Seligman, Steen, Park & Peterson 2005; Peterson, Beermann, Park & Seligman 2007), niiden hyödyntäminen erilaisissa tilanteissa ja kehittäminen edelleen. En ota tässä kirjoituksessa erikseen kantaa kritiikkiin, jota on esitetty positiivista psykologiaa ja sen oppimiseen soveltamista kohtaan, vaan käsittelen aihetta enemmänkin aiemman elämäkokemuksen, arvojen ja tulevaisuuden mahdollisuuksien näkökulmasta.

Ammattikorkeakoulussa on käytössä osaamisperustainen opetus-suunnitelma, joka edellyttää, että opetushenkilöstö suunnittelee etukäteen, millaisia osaamisia opiskelijoille jollakin tietyllä opinto-jaksolla kehitetty. Opiskelija nähdään siis tietynlaisena henkilönä, jolle opintojakson aikana kehitetty tiettyjä omaan ammattialaan liittyviä, arvokkaiksi koettuja tai tarpeellisia osaamisia. Tällaisesta opetus-suunnitelmatyöstä lähtävä osaamisen kehittäminen ei kuitenkaan välttämättä aina ota huomioon opiskelijan henkilökohtaisia arvostuk-sia, tavoitteita tai vahvuuksia, joita hän voisi opinnoissaan hyödyntää. Opiskelija saattaa jäädä suhteessaan opetussuunnitelmaan ja sen sisältämiin osaamistavoitteisiin passiiviseksi opetustoiminnan kohteeksi, jolle ei ehkä koko opintojen aikana kehity henkilökohtaista suhdetta opintojen osaamistavoitteisiin.

Mitä varhaisemmassa vaiheessa opiskelijaa johdatetaan tarkas-telemaan opintojaan suhteessa omiin tavoitteisiinsa, arvoihinsa ja henkilökohtaisiin vahvuuksiinsa, sitä parempi mahdollisuus hänellä

---

<sup>1</sup> Haastattelussa (Checkley 1997) erittäin laajalti tunnetun, mutta myöhemmin epätieteelliseksi kriti-soidun ”moniälykkysteorian” (theory of multiple intelligences) kehittäjä Howard Gardner kertoi, että ”lahjakkuus” (talent) olisi ollut älykkyyttä (intelligence) paremmin kuvaava käsite sille, mitä hän yritti kirjoituksissaan kuvata.

on kokea omistajuutta ja osallisuutta omissa opinnoissaan – tai hän saattaa huomata, että jokin toinen opintoala mahdollistaisi arvojen tai tavoitteiden toteutumisen paremmin. Mitä nopeammin opiskelija voi kiinnittyä opiskeltavaan alaan ja kokea sen palvelevan omia arvojaan ja tavoitteitaan, sitä paremmin hän todennäköisesti menestyy opinnoissaan ja sitä vaivattomammin hän pystyy siirtymään oman alansa töihin.

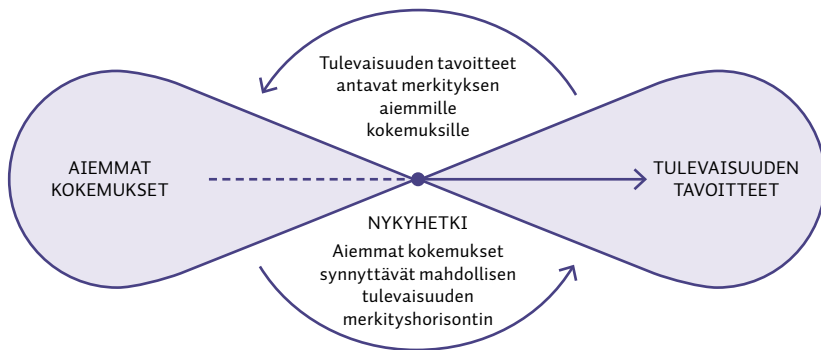
Self-Hackin osallistujille tekemässämme kyselyssä osallistujien vastauksissa elämän koettu merkityksellisyys yhdistyi koettuun mahdollisuuteen vaikuttaa elämän suuntaan, mahdollisuuteen kehittyä taitavaksi halutulla elämänalueella sekä kokemukseen siitä, että elämässä on tavoitteita. Tässä mielessä omien tavoitteiden kirkastaminen ja elämän suuntaa koskevien vaikutusmahdollisuuksien tarkasteleminen saattavat olla yhteydessä myös elämän merkityksellisuuden kokemukseen ja sen tuomaan henkiseen hyvinvointiin.

## Merkitshorisontit

Käsittelen alla sellaista transformatiivista, eli oppijan henkilökohtaista tulkintojen viitekehystä, näkökulmaa ja suhtautumista muuttavaa oppimista (Mezirow 1997), joka tulee mahdolliseksi, kun tarkastellaan toisaalta omaa elämänhistoriaa ja toisaalta henkilökohtaisia tavoitteita dialogissa yhdessä toisten kanssa. Lyhyt tarkasteluni perustuu etupäässä terapiatyötä ja pidempiä terapiasuhteita käsittelevään teoriaan, mutta on sovellettavissa (rajoitetummin) myös Self-Hackin kaltaiseen verrattain lyhytkestoiseen valmennukseen.

Horisontilla tarkoitetaan tässä ”aiemman kokemuksen pohjalta rakentuneita ja uutta kokemusta ohjailevia mielekkyysskonteksteja” (Rauhala 1974; Backman 2015) eli tajunnan rakenteita, joiden pohjalta esimerkiksi ihmisen tulevaisuuden tavoitteet näyttäytyvät tässä hetkessä mahdollisina, mielekkäinä ja merkityksellisinä. Dialogiseen keskusteluun perustuvassa terapiatyössä terapeutti ikään kuin lainaa omia merkityshorisonttejaan asiakkaalle. Terapeutin merkityshorisontti ja

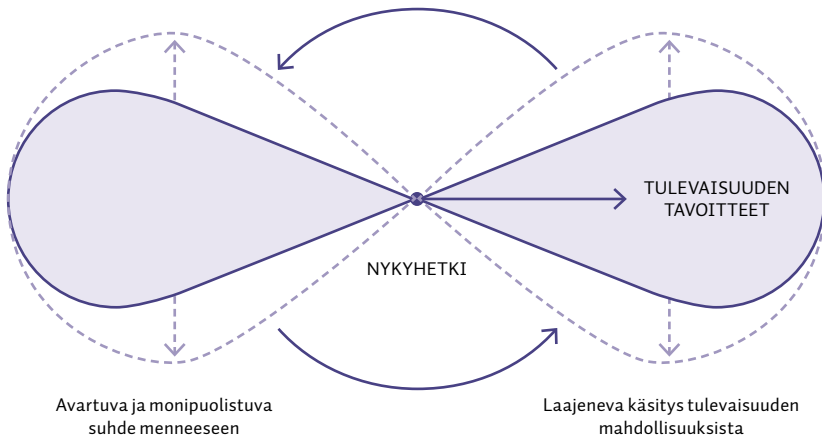
tavat, joilla terapeutti voi tarkastella asiakkaan tilannetta, mahdollis-  
 tavat suotuisassa tapauksessa asiakkaalle laajemman ja vähemmän  
 hänen kokemiinsa psyykkisiin ongelmiin kiinnittyneen tavan tulkita  
 omaa tilannettaan. Laajentuva tulkinnan horisontti puolestaan avaa  
 asiakkaalle myös erilaisia, aiempaa suotuisampia toiminnan mah-  
 dollisuuksia. Vaikka Self-Hack-valmennuksessa ei olekaan tarkoitus  
 auttaa opiskelijoita psyykkisissä vaikeuksissa tai ongelmatilanteissa,  
 toimii siinäkin parhaimmillaan samankaltainen osallistujien erilaisten  
 merkityshorisonttien välinen dynamiikka. Self-Hackissa suoritettavat  
 tehtävät johdattavat osallistujia tarkastelemaan omia tavoitteitaan,  
 arvojaan ja koettuja vahvuuksiaan ensin yksityisesti ja sen jälkeen  
 pienessä ryhmässä. Ryhmäkeskustelu saattaa auttaa opiskelijoita  
 peilaamaan omia tavoitteitaan, arvojaan ja vahvuuksiaan suhteessa  
 toisiin ja käyttämään toisten erilaisia tulkinnan horisontteja oivallusten  
 lähteenä suhteessa omaan käsitykseensä omasta elämänhistoriastaan  
 ja tulevaisuuden tavoitteistaan.



Kuva 1. Aiempien kokemusten ja tulevaisuuden mahdollisuuksien välinen suhde.

Yllä oleva kuva pyrkii havainnollistamaan aiempien kokemusten ja tulevaisuuden tavoitteiden välistä dynaamista suhdetta. Ne merkitykselliset tulevaisuuden tavoitteet, jotka näyttäytyvät meille mahdollisina tulevaisuudessa, näyttäytyvät sellaisina juuri aiemman elämäkokemuksemme muodostamassa merkityshorisontissa.

Toisaalta aiempi elämäkokemus näyttäytyy meille merkityksellisenä suhteessa tulevaisuuden tavoitteisiin. Nykyhetkessä olemme taval- laan koko ajan menneen ja tulevan välissä ja tulkitsemme jatkuvasti uudelleen sekä menneisiin kokemuksiin perustuvaa tulevaisuuden tavoitteiden horisonttia että menneitä kokemuksiamme tulevaisuu- dessa meille sekä merkityksellisinä että mahdollisina näyttäytyvien tavoitteiden valossa. Näin nykyhetkessä olemiseemme, suhteisiimme ja tekemiimme valintoihin vaikuttavaa keskeisesti se, miten laajasti pystymme näkemään erilaiset tulevaisuuden tavoitteet merkitykselli- sinä ja mahdollisina, sekä se, miten avoimesti ja monipuolisesti pys- tymme suhtautumaan menneisiin kokemuksiimme. Tiivistetysti voisi sanoa, että nykyhetkessä meille ilmenevien mahdollisuuksien rajat ovat suhteessa aiempiin kokemuksiimme ja aiemmat kokemuksemme puolestaan ilmenevät meille merkityksellisinä suhteessa nykyhetkessä asettamiimme tulevaisuuden tavoitteisiin ja projekteihin.



Kuva 2. Dialogissa avartuva suhde aiempaan kokemukseen ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin.

Yllä oleva kuva kuvaa sitä, miten dialogin kautta meidän on mahdollista ottaa yhdessä uudenlaisia, mahdollisesti aiempaa avarampia näkö-

kulmia omiin aiempiin kokemuksiimme ja samaan aikaan laajentaa käsitystämme tulevaisuuden mahdollisuksistamme. Yksilön avartuva aiempiin kokemuksiin perustuva merkityshorisontti mahdollistaa myös tulevaisuuden horisonttien laajenemisen ja tulevaisuuden horisonttien laajeneminen avaa uudenlaisia tulkinnan mahdollisuuksia suhteessa yksilön aiempiin kokemuksiin. Self-Hack-valmennuksessa osallistujat tarkastelevat yhdessä sekä tulevaisuuden tavoitteitaan että aikaisempia kokemuksiaan. Toisten jakamat kokemukset auttavat tarkastelemaan myös omia elämäkokemuksia ja niissä eri tavoin ilmenneitä vahvuuksia entistä monipuolisemmin, ja toisten jakamat tavoitteet saattavat tuoda osallistujille oivalluksia myös heidän omiin mahdollisuuksiinsa liittyen. Siinä hetkessä, missä tuota yhteistä tarkastelua tehdään, on erityisen tärkeä ymmärtää, ettei kyse ole yksilöiden välisestä kilpailuasetelmasta, vaan kunkin omasta ainutkertaisesta elämästä ja elämäntilanteesta. Jos koulutuksessa on aikaisemmin ollut vallalla opiskelijoiden välinen kilpailu esim. yksilöiden saamista arvosanoista, on valmennuksessa erityisen tärkeä purkaa tuota kilpailuasetelmaa ja johdattaa osallistujia dialogiseen kohtaamiseen ja toisiaan arvostavaan asennoitumiseen.

## *Dialogi ja tunnustusasenteet mahdollisuuksien laajentajina*

Jos ajatellaan aiempiin kokemuksiin perustuvien merkityshorisonttien määrittävän nykyhetkessä tai tulevaisuudessa näkemiämme mahdollisuuksia, saattaa helposti alkaa vaikuttaa siltä, että henkilökohtainen menneisyys määrittää täysin niitä mahdollisuuksia, joita ihminen voi nähdä pohtiessaan tulevaisuuttaan nykyhetkessä. Näin ei kuitenkaan ole, vaan meidän on mahdollista laajentaa merkityshorisontteja yhdessä toisten kanssa. Tämä edellyttää kuitenkin dialogista suhdetta, jossa osallistujat asennoituvat toisiinsa tunnustusasenteiden (Honeth 1996; Ikäheimo 2002, 2009) mukaisesti. Dialogilla tarkoitetaan tässä molemminpuolista merkityksiä ja käsityksiä tutkivaa ja kuuntelevaan, kunnioittavaan ja kiinnostuneeseen yhdessä oppimiseen tähtäävää

suhdetta. Tunnustusasenteilla tarkoitetaan molemminpuolista kunnioitusta toisen ihmisyyttä, autonomiaa ja järjenkäytön kykyä kohtaan, rakkaudellista asennoitumista toisen parhaaseen potentiaaliin ja sen toteutumisen edistämiseen yhdessä sekä arvostusta toisen tekemää työtä ja saavutuksia kohtaan. Erityisesti tunnustusasenteet mahdollistavat avoimemman ja monipuolisemman suhtautumisen aiempiin kokemuksiin sekä laajenevan näkymän tulevaisuuden merkityksellisiin ja arvokkaisiin mahdollisuuksiin ja sitä kautta myös henkilökohtaisiin ja yhteisiin tavoitteisiin (Huttunen & Heikkinen 2002).

## *Self-Hack ja elinikäinen oppiminen*

Elinikäinen oppiminen ei ole käsitteenä tai koulutuksen tavoitteena mitenkään ongelmaton ja useat kasvatuksen tutkijat ovatkin esittäneet perusteltua kritiikkiä sitä kohtaan. Kritiikki on koskenut käsitteen käyttötapojen (Billett 2014) lisäksi sitä, että kasvatuksessa ja koulutuksessa keskitytään ihmis- ja kasvatuskäsityksen kannalta liian kapeasti oppimiseen yksilön käyttäytymiseen tai kognitioon liittyvänä ilmiönä (Lehtovaara 2000). Jos elinikäinen oppiminen kytketään tällaiseen psykologiseen oppimiskäsitykseen, muuttuu se helposti yksilölle asetetuksi vaatimukseksi muokata ja kehittää käyttäytymistään ja kognitiivisia valmiuksiaan kyetäkseen vastaamaan nopeasti muuttuviin, ulkoapäin työelämästä ja yhteiskunnasta tuleviin vaatimuksiin. Elinikäisen oppimisen retoriikka voidaan nähdä osana tilannetta, jossa yksilön päätehtäväksi yhteiskunnassa on muodostunut se, että hänen tulee huolehtia jatkuvasti omasta tietokyvystään ja kognitiivisesta kapasiteetistaan pysyäkseen taloudellisesti tuottavana ja työllistämiskelpoisena (Biesta 2006; Peters ja Bulut 2011).

Vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää elinikäinen oppiminen avautuu kun se ymmärretään ihmisenä olemiseen erottamattomasti kuuluvana holistisena prosessina. Tämän käsityksen mukaan olemme kaikki väistämättä elinikäisiä oppijoita ja pyrimme oppimaan lisää meille elämässämme merkityksellisistä, tärkeistä ja arvokkaista asioista.

Sellainen elinikäisen oppimisen retoriikka, jossa tätä ihmisyyteen kuuluvaa erityispiirrettä pyritään ohjailemaan ulkoa päin on tiettyjen ennalta annettujen ehtojen (esim. työllistettävyyys) mukaisesti onkin jossain määrin kyseenalaista (Lehtovaara 2000).

Self-Hackin tarkoituksena ei ole tarjota osallistujille valmista ulkoa annettua suuntaa esim. koulutusohjelman osaamistavoitteisiin tai opetussuunnitelmaan perustuen, vaan mahdollistaa ja tarjota tila omien tämänhetkisten vahvuuksien ja arvojen tarkastelulle ja henkilökohtaisen suunnan ja tavoitteiden hahmottamiselle. Self-Hackin tarkoituksena ei myöskään ole hahmotella suuntaa ja tavoitteita valmiiksi, vaan auttaa osallistujia käynnistämään pidempikestoinen reflektointi elinikäisen oppimisensa suunnista.

## Yhteenvetoa

< Tekemämme kyselyn perusteella Self-Hackin osallistujat oppivat Self-Hackin tehtävien ja tehtäviä käsittelevien, yhdessä toisten osallistujien kanssa käytyjen keskustelujen kautta omista arvoistaan ja siitä, mikä heille on tärkeää, sekä omista kyvyistään ja vahvuuksistaan. Toisten osallistujien tuen ja fasilitaattorien toiminnan he kokivat valmennuksen onnistumista tukevana ja kokivat myös itse tukeneensa toisia prosessin aikana. Tämä antaa viitteitä siitä, että Self-Hackin fasilitaattoreina toimineet opiskelijat onnistuivat luomaan hedelmällisen tilan omien arvojen ja tavoitteiden yhteiselle merkityshorisontteja laajentavalle tarkastelulle dialogisessa ja tunnustusasenteiden hengessä. Fasilitaattoreiden laadukas perehdyttäminen onkin aivan keskeinen edellytys Self-Hack-valmennusten onnistumiselle myös jatkossa. >

Tiivistäen voisi ehkä sanoa, että Self-Hackissa opitaankin parhaimmillaan ”tärkeiden asioiden tärkeydestä” ja ”arvokkaiden asioiden arvokkuudesta”, joille ei välttämättä onnistuta tekemään riittävästi tilaa ammatillisen korkeakoulun tavanomaisessa opetustoiminnassa,

mutta jotka ovat ensiarvoisen tärkeitä niin opintoihin kiinnittymisen kuin ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta.

*”Tehtävät olivat selkeitä ja hyvin pohjustettuja. Pidin ryhmäkeskustelujen ja itsenäisen pohdiskelun vuorottelusta. Sain selkeyttä omiin tulevaisuudensuunnitelmiin ja asioihin, joita minun täytyy tehdä saavuttaakseni tavoitteet.”*

*”Tutustuin myös paremmin ryhmäkavereihin. meillä syntyi todella hyvää keskustelua mm. arvoista ja elämän tärkeistä asioista.”*

Erityisesti Self-Hackin dialogisuus ja sen tarjoama mahdollisuus oppia omista arvoista ja vahvuuksista yhdessä toisten kanssa erottavat konseptin sellaisista koulutuksen ja valmennuksen muodoista, joissa tietokyky- tai kognitiivisen kapitalismin vaatimus elinikäisestä oppimisesta kognitiivisen tietokyvyn jatkuvana kehittämisenä kohdistuu toisista erilliseen yksilöön. Yksilöön ja hänen tietokykynsä keskitetyssä koulutuksessa elinikäisen oppimisen tavoitteet annetaan yleensä ulkoa (esim. kompetensseihin liittyvinä osaamistavoitteina) tai ne perustuvat yksilön sen hetkisiin haluihin tai ammatillisiin tavoitteisiin. Self-Hack eroaa näistä yhteisöllisen ja dialogisen menetelmänsä ansiosta ja siinä, että se mahdollistaa omien arvojen tarkastelun ja tulkinnan horisonttien laajentamisen yhdessä toisten kanssa. Jaetun arvoja koskevan dialogin kautta yksilölle tulee mahdolliseksi asettaa ulkoapäin asetettuja ja satunnaisia tavoitteita kestävämpiä, toisten tavoitteisiin ja omiin arvoihin suhteutettuja, mutta silti ainutkertaisen yksilöllisiä tavoitteita omalle kasvulleen.

## LÄHTEET

Backman, J. 2015. Situationaalinen säätöpiiri: Rauhalan filosofinen kädenjälki. Luettu 15.4.2021. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49185>



Biesta, G. 2006. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 169–180. Luettu 12.8.2021. <https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.169>

Billett, S. 2014. Conceptualising Lifelong Learning in Contemporary Times. Teoksessa T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett (Eds.), *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning* (pp. 19–35). Springer Netherlands. Luettu 12.8.2021. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8694-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8694-2_2)

Checkley, K. 1997. The first seven...and the eight. *Educational Leadership*, 55 (1), 8.

Honneth, A. 1996. *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (1st MIT Press ed). MIT Press.

Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 2002. ”Huomaa minut, arvosta minua!” Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) *Opettajuus Muutoksessa*. Luettu 15.4.2021. [https://www.academia.edu/5748196/Huomaa\\_minut\\_arvosta\\_minua\\_Opetus\\_tunnustuksen\\_dialektiikkana](https://www.academia.edu/5748196/Huomaa_minut_arvosta_minua_Opetus_tunnustuksen_dialektiikkana)

Ikäheimo, H. 2002. On the Genus and Species of Recognition. *Inquiry*, 45 (4), 447–462. Luettu 15.4.2021. <https://doi.org/10.1080/002017402320947540>

Ikäheimo, H. 2009. A Vital Human Need. *European Journal of Political Theory*, 15.

Lehtovaara, J. 2014. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara, *Experiential Learning in Foreign Language Education* (1st ed., pp. 141–176). Routledge. Luettu 12.8.2021. <https://doi.org/10.4324/9781315840505-5>

Mezirow, J. 1997. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. Luettu 29.4.2021. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. P. 2004. Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23 (5), 603–619. Luettu 15.4.2021. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>

Peters, M., & Bulut, E. 2011. *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*. Peter Lang New York.

Peterson, C. 2006. *A Primer in Positive Psychology* (1st edition). Oxford University Press.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. 2007. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149–156. Luettu 15.4.2021. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>

Rauhala, L. 1974. *Psyykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa*. Weilin + Göös Helsinki.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410–421. Luettu 15.4.2021. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>



# Kopparista tukea opintojen eri vaiheissa

Minna Ahokas, lehtori  
Clémentine Arpiainen, erikoissuunnittelija

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä mahdollistaa jatkuva oppiminen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 §). Lisäksi korkeakouluyhteisön koulutuksen strategiassa tuodaan esille opiskelijahyvinvoinnin edistämisen mahdollisuuksia, jotka liittyvät mm. oppimisympäristöön, yhteisöllisiin toimintamalleihin, tarpeiden mukaiseen ohjaukseen sekä osallistuvaan opiskeluun. Opiskeluhyvinvoinnin tavoitteeksi ohjelmakaudelle on asetettu hyvinvoiva opiskelija ja hyvä opiskelukokemus. Opiskelukokemus jäsentää korkeakouluyhteisön toimintaa opiskelijälähtöisesti, ja sen avulla voidaan arvioida toiminnan vaikutuksia opiskelijoiden hyvinvointiin. (Opiskelijahyvinvointiohjelma 2020–2024.)

Ammatilliseen kasvuun ja jatkuvaan oppimiseen liittyy karikkoja ja haasteita, jotka hoitamatta jäädessään voivat johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen. Kuinka vastata opiskelijoiden erilaisiin haasteisiin ja palvelutarpeisiin opintojen eri vaiheissa ja varmistaa, ettei osaamisen kehittäminen pysähdy, kun jokin mahdollisesti helposti ratkaistava ongelma jää hoitamatta siksi, että tarjolla olevia palveluita ei tunneta? Kuinka tarjota opiskelijälähtöiset tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelut mahdollisimman matalalla kynnyksellä? Opiskelijoiden käsitystä jatkuvan oppimisen tärkeydestä ja hyödyllisyydestä voidaan vahvistaa

varmistamalla, että nykyiset opinnot edistyvät sujuvasti. Näin heillä säilyy halu ja voimia jatkaa elinikäistä osaamisen kehittämisen matkaa. Edellä kuvatut haasteet tuottivat lähtökohdan artikkelissa kuvattavalle kehittämistyölle.

## ***Oman osaamisen kehittämiseen tarvitaan jatkuvasti monipuolista tukea***

Opiskelu-aika on hyvin erityinen aika ihmisen elämässä. Siihen liittyy opiskelun lisäksi usein muutto toiselle paikkakunnalle, oman elämän aloittaminen kaukana perheestä ja uudenlaisten opiskelutaitojen omaksuminen (Aittola 1998). Epävarmuutta ja ennakoimattomuutta tuottavassa maailmassa korostuukin rutiinien ja valmiiden mallien käyttämisen asemesta ihmisen oma toimintakykyisyys ja se, että tietää, mistä tarvittaessa saa apua ja neuvoja, jos omat taidot tai voimat eivät riitä.

Toimintakyky tarkoittaa sananmukaisesti kykyä toimia. Se on tietoista toimintaa erilaisissa tilanteissa, kykyä tunnistaa ja ratkaista ongelmia sekä kykyä ottaa vastuu omasta toiminnasta. Toimintakyky ei ole pysyvä, yksilössä oleva ominaisuus, vaan se on valmiutta ajatella ja toimia tilanteen mukaisesti, luovasti ja vastuullisesti myös muuttuvissa, yllätyksellisissä, epävarmoissa ja ristiriitaisissakin tilanteissa (Kukkonen 2018). Viimeisimmän korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointitutkimuksen mukaan yhä useampi opiskelija kokee opiskelu-uupumusta ja opiskelusta aiheutuvaa stressiä. Tutkimuksesta tuli ilmi, että 33 % opiskelijoista kokee runsaasti stressiä. (Kunttu, Pesonen & Saari 2017.)

Eri lähteet ovat toistuvasti osoittaneet, että merkittävän suurella joukolla opiskelijoita on syystä tai toisesta opiskelun sujuvuuteen liittyviä haasteita (mm. Kunttu ym. 2017; Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017; Potila ym. 2017). Tutkimusten mukaan opiskelijoiden yksinäisyyden kokemukset, opiskeluverkostojen ulkopuolelle jääminen, akateemisten opiskelutaitojen puutteet sekä opiskelumotivaation

ongelmat ovat tekijöitä, joiden on todettu vaikuttavan haitallisesti etenemisessä. Muun muassa Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus ja Opiskelijabarometri vuodelta 2012 kertovat, että suurin osa opiskelijoista voi hyvin, mutta mielialaoireita, stressiä, yksinäisyyden kokemusta ja oppimisvaikeuksia esiintyy yleisesti. Kasautuessaan nämä uhkaavat opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelukykyä, minkä lisäksi opiskelija helposti jää vaille tutkimuksen osoittaman tärkeimmän viiteryhmänsä, muiden opiskelijoiden, tukea. Opintojen viivästymisen lisäksi ongelmat voivat heijastua työnhakuun ja työllistymiseen (OHO-opas 2019) sekä mahdollisesti tilanteisiin, joissa tulee tarve kehittää uutta osaamista.

## Palveluverkoston tuki

Palveluiden löytäminen saattaa olla hankalaa uudessa elämäntilanteessa, uudessa ympäristössä ja mahdollisesti vailla omaa tukiverkostoa. Yleisesti Suomessa korkeakouluopinnot aloittavat opiskelijat ovat iältään 25–29-vuotiaita (Opetushallinnon tilastopalvelu 2021). Kiinnittymistä opintoihin ja selviytymistä arjen haasteista sekä opiskelukykyisyyden vahvistamista voidaan auttaa tuomalla palveluita mahdollisimman vaivattomasti ja helposti tarjolle. Diakin Voimaa-opiskeluun -hankkeessa on selvitetty toisen asteen ja korkea-asteen opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen syitä (Reinikainen 2018). Opintojen keskeyttämistä ammattikorkeakoulussa harkitsevat todennäköisimmin mm. opiskelijat, joilla on henkiseen hyvinvointiin liittyviä ongelmia tai heikko opiskelumotivaatio. Keskeyttäminen on yhteydessä esim. kokemukseen väärästä alasta, puutteellisiin opiskelutaitoihin tai opintojen suorittamisen hidastumiseen. Keskeyttäjät ovat usein opiskelijoita, jotka tarvitsevat oppilaitoksen tukea, mutta eivät saa sitä riittävästi.

Decin ja Ryanin (2000) teoria ihmisen motivaatiosta, hyvinvoinnista ja psykologisista perustarpeista tukee Kopparin perusajatusta. Teorian ytimessä on ajatus ihmisestä aktiivisena toimijana, joka pyrkii

toteuttamaan itseään ja valitsemaan itse päämääriään. Kolme tässä teoriassa tunnistettua perustarvetta ovat 1) omaehtoisuus, eli ihminen on vapaa päättämään omista tekemisistään ja tekemisen motivaatio kumpuaa ihmisen sisältä, 2) kyvykkyys, joka tarkoittaa henkilön kokemusta, että hän hallitsee tehtävänsä ja selviää haasteista sekä saa asioita aikaan, ja 3) yhteisöllisyys, joka tarkoittaa ihmisen perustarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Välitämme toisista ihmisistä ja haluamme kokea, että meistä välitetään. (Deci & Ryan 2000.) Nämä kaikki kolme elementtiä on rakennettu Kopparin palveluportaaliin, jonka avulla tuetaan opiskelijan omaa toimijuutta sekä kolmea edellä lueteltua perustarvetta. Voisiko Koppari-palvelusovellus olla yksi työkalu jopa opintojen keskeyttämisen ehkäisyyn ja opiskelupaikan pitovoiman lisäämiseen?

## **Mikä ihmeen Koppari?**

< Koppari on digitaalinen palvelukartta ja palvelualusta, jonka tavoite on palvella erilaisia ja eri elämäntilanteissa olevia opiskelijoita. Se kokoaa kaikki opiskelijoille suunnatut palvelut yhdelle sivulle ja auttaa käyttäjää löytämään juuri hänen tilanteeseensa sopivan palvelun, vaikka hän ei täsmällisesti tietäisi, mitä tarvitsee. Koppari-palveluportaalia on käytetty eri kaupunkien ohjauksen työvälineenä (esim. Sipoo, Porvoo ja Orimattila). Kehittämistyö aloitettiin Jyväskylässä vuosina 2007–2010 ESR-rahoitteisen Koppari – koko ikäluokan parhaaksi -hankkeen osana. Yleisesti voi todeta, että opiskelua ja hyvinvointia tukevia palveluita on paljon, mutta niitä on vaikea löytää. TAMKin Kopparin tavoitteena on auttaa erilaisia ja eri elämäntilanteissa olevia opiskelijoita löytämään sopivat palvelut. Koppari mahdollistaa avun ja tuen hakemisen matalalla kynnyksellä. Näin varmistetaan, että opiskelijat voivat jatkaa osaamisensa kehittämistä luottavaisin mielin (kuvio 1). >



KUVIO 1. Opiskelija pohtimassa elämään liittyviä haasteita, kuten mistä apua terveyden, opintojen, talouden pulmiin (TAMK n.d.)

< Hyvin toimivat tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelut (myöhemmin TNO-palvelut) ovat käyttäjäystävällisiä: niitä tarjotaan sellaisin keinoin ja sellaisina aikoina, että kansalaiset pystyvät niitä käyttämään, sekä sellaisella tavalla, joka edistää palvelujen käyttöä sekä monimediaisesti että -kanavaisesti (kuten puhelimella tai verkko-työkaluilla). Ne vastaavat tarkoituksenmukaisesti jonkin verran tai runsaasti apua tarvitsevien, palveluja itsenäisesti hyödyntävien käyttäjien tarpeisiin. TNO-palvelut tarjoavat selkeästi hahmotettavan matalan kynnyksen palvelujen valikoiman, joka perustuu arvioon ihmisten toiveista ja tarpeista. Palvelussa on huomioitu käyttäjien asumis- ja työskentely-ympäristö sekä heidän kulttuuriset valmiutensa palvelujen käyttöön (erityisesti maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohdalla). Palvelu on tarjolla elämänkaaren tärkeiden päätöksentekohetkien ja nivelvaiheiden aikana. (ELPGN-verkosto 2013.) ELPGN-verkoston (2013) mukaan tieto- ja viestintäteknologialla voi olla useita eri rooleja elinikäisessä ohjauksessa. Se voi olla työväline, joka tukee, parantaa ja kehittää perinteisiä TNO-palvelutarjonnan menetelmiä, tai se voi olla vaihtoehto näille perinteisille menetelmille. Koppari on yksi TNO-palvelu, josta löytyy sekä TAMKin

omia että muiden organisaatioiden järjestämiä palveluita, jotka muun muassa edistävät opiskelua, lisäävät hyvinvointia ja terveyttä, tukevat opiskelijan taloutta sekä helpottavat arkea ja arjen hallintaa. Kopparissa palvelut on koottu eri otsikoiden alle niin, että askarruttaviin asioihin löytyy helposti yhdellä klikkauksella listaus erilaisista palveluista, palveluiden kuvaukset sekä yhteystiedot ja ohjeet, miten palveluun pääsee tai keneen tulisi olla yhteydessä.

Kopparin sisällöt rakentuvat opiskelijan arjen haasteisiin liittyvistä teemoista (kuvio 2). Sovelluksen avulla opiskelija voi asettaa tärkeysjärjestykseen asioita, joihin haluaa apua, tai tarkastella ennakkoon palveluntarjoajien tuottamia vaihtoehtoja. Tai halutessaan opiskelija voi pelkästään jäsentää ajatuksiaan omista ohjauksen ja tuen tarpeistaan.



KUVIO 2. Kopparin palveluvalikko, josta opiskelija voi valita tärkeimmät teemat, joista haluaa ohjausta ja lisää tietoa



## *Miten Koppari luotiin?*

Asiakkaaksi määrittelimme TAMKin opiskelijat, erityisesti ns. päätoimiset opiskelijat sekä kansainväliset tutkinto-opiskelijat. Kehittämistiimiin kuului myös kolme opiskelijaa. Kesän 2020 aikana he kartoittivat palveluntarpeita sekä etsivät eri palveluntuottajia. Lisäksi opiskelijat tekivät palveluista kuvauksia Koppari-palveluportaaliin. Koko kehittämistyön ajan vahvana punaisena lankana oli asiakasnäkökulma. Huomio siis pyrittiin pitämään palveluiden käyttäjissä eli opiskelijoissa: kuinka rakennetaan yhteistyössä asiakkaiden eli opiskelijoiden kanssa mahdollisimman yksinkertainen työkalu vastaamaan erilaisiin tuen tarpeisiin.

Opiskelijat testasivat sisältöä ja käytettävyyttä sekä kehittivät näitä osa-alueita. Viimeisin versio on päivitetty testikäyttäjien palautteen perusteella. Opiskelijat, jotka kehittivät ja testasivat Kopparia, kokivat, että palvelussa on paljon hyviä ominaisuuksia, jotka näkyvät sekä henkilökohtaisina että yhteiskunnallisina hyötyinä. Kopparin avulla voidaan tukea omaehtoista ja oma-aikaista avun etsimistä omiin haasteisiin ja vahvistaa motivaatiota voittaa ne. Palvelu auttaa tunnistamaan riippuvuuksia ja ohjaa avun piiriin sekä tukee terveyttä ja terveitä ihmissuhteita. Henkilökohtainen taloudellinen tilanne koheenee, opiskeluhuvinvointi ja -motivaatio paranevat yleisesti, opiskelijat valmistuvat ajallaan, keskeyttämisprosentti voi laskea, palvelu voi auttaa työllistymään ja tukea jatkuvan oppimisen tarvetta.

## *Kopparilla saavutetaan monenlaisia hyötyjä*

Korkeakoulujen terveystutkimuksessa 2016 kiinnitettiin huomiota opiskelijoiden terveydentilaan, terveyspalveluihin, terveyskäyttäytymiseen, opiskeluun, toimeentuloon sekä ihmissuhteisiin. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opiskelijat voivat monella tasolla hyvin ja heillä on tukea terveellisiin elämäntapoihin, mutta kuitenkin osalla opiskelijoista on ongelmia ja haasteita yllä luetelluilla osa-alueilla. (Kunttu ym. 2017.)

Opiskelijoiden hyvinvointi vaikuttaa opiskelumotivaatioon ja opintojen etenemiseen. Kopparin avulla voidaan vahvistaa opiskelijoiden hyvinvointia niin opiskelijoina kuin tulevina ammattilaisina, eli samalla voidaan harjoitella työelämätaitoja.

Covid-19-aikana opetus ja ohjaus siirtyivät suurimmaksi osaksi verkkoon, mikä heikensi palveluiden tarjontaa ja löytämistä. Karvi (2020) teki selvityksen koronanaikaisista opetusjärjestelyihin liittyvistä haasteista. Selvityksessä annettiin suositukseksi, että korkeakouluissa on huolehdittava siitä, että verkko-ohjauksen ja -opetuksen malleja ylläpidetään ja kehitetään edelleen, jotta edellytykset hybridiopetuksen toteuttamiselle ovat hyvät jatkossakin. Pedagogisessa kehittämisessä on huomioitava erilaiset oppijat ja erilaisissa elämäntilanteissa olevat opiskelijat.

Myös opettaja- ja ohjaushenkilöstön on vaikea hahmottaa pirstaleinen palveluverkosto. Jotta voi ohjata opiskelijoita eri palveluiden pariin, niiden on oltava ensin henkilöstölle itselleen tuttuja. Koko yhteisön tasolla on tärkeää pohtia, miten opiskelijaa ohjataan tunnistamaan omaan oppimiseensa ja opiskeluunsa vaikuttavia tekijöitä: omia käsityksiä itsestään, omaa elämismaailmaa, elämäntilannetta ja tulevaisuudenodotuksia sekä erilaisten opiskeluyhteisöjen ja -ympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia ja asettamia vaatimuksia (Kukkonen 2018). Opiskelijan haasteet voivat olla hyvin vaikeita kuvata, monipolvisia ja jopa arkaluonteisia. Koppari-palvelukartta auttaa ohjaushenkilöstöä myös sanoittamaan palveluntarpeita ohjaustilanteissa.

## LÄHTEET

Aittola, T. 1998. Uuden opiskelijatyypin synty: opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalanspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Väitöskirja.

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 227–268. Luettu 22.1.2021. <https://users.ugent.be/~wbeyers/scriptsies2012/artikels/The-what-and-why-of-goal-pursuits.pdf>

ELPGN Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkosto. 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Luettu 22.1.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49642/ISBN978-951-39-6560-0.pdf?sequence=1&jsAllowed=y>

Karvi. 2020. Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? Poikkeustilanteen vaikutukset eri koulutusasteilla. Pdf-dokumentti. Luettu 24.1.2021. <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf>

Korkeakoulujen terveystutkimus. 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Luettu 24.1.2021. [https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)

Kukkonen, H. 2018. Tarinat kertovat. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 28.

Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017. Korkeakoulujen terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Pdf-dokumentti. Luettu 24.1.2021. [https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)

OHO-opas. 2019. Opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. Pdf-tiedosto. Luettu 24.1.2021. <https://ohohanke.fi/wp-content/uploads/2020/04/OHO-opas-1.pdf>

Opetushallinnon tilastopalvelu. 2021. Vipunen-sivusto. Luettu 21.1.2021. [www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi)

Opiskelijahyvinvointiohjelma 2020–2024. Tampereen korkeakoulu yhteisö:

Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Ohjaus ja opintojen eteneminen. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:36. Pdf-dokumentti. Luettu 24.1.2021. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80533/okm36.pdf>

Potila, A-K., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. Opiskelijatutkimus 2017. Eurostudent VI -tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37. Pdf-dokumentti. Luettu 24.1.2021. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80534/okm37.pdf>

Reinikainen, R. 2018. Tietopaketti opiskelun keskeyttämisestä. Voimaa opiskeluun -hanke. Pdf-tiedosto. Luettu 22.1.2021. [https://voimaaopiskeluun.diak.fi/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/Voimaa\\_opiskeluun\\_Tietopaketti\\_opintojen\\_keskeyttamisesta\\_final.pdf](https://voimaaopiskeluun.diak.fi/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/Voimaa_opiskeluun_Tietopaketti_opintojen_keskeyttamisesta_final.pdf)

TAMK. n.d. Koppari-sivusto. Luettu 21.4.2021. [www.koppari.fi/tamk](http://www.koppari.fi/tamk)



# Korkeakouluopiskelijan urasuunnittelutaitojen kehittäminen

– Osaamisen tunnistamista ja osaamisprofiilin  
muotoilemista tekoälyä kokeillen

Maija Joensuu, opinto-ohjaaja  
Eija Piikkilä, lehtori, opinto-ohjaaja

Teknologia muuttaa korkeakouluopiskelijoiden ohjausta ja urasuunnittelutaitojen tukemista tuoden siihen uudenlaisia mahdollisuuksia. Korkeakouluissa monipuoliset digitaaliset ratkaisut ovat jo vahvasti arkipäivää monella tavalla, mutta tekoälyä käyttäviä sovelluksia ei vielä kovin paljon hyödynnetä osana opiskelijoiden ohjausta. Osana Jatkuvan oppimisen kehityshanketta (2019–2023) Tampereen korkeakouluuyhteisössä kokeiltiin keväällä 2020 tekoälyä hyödyntävää osaamisen tunnistamiseen ja kehittämiseen suunnattua työkalua. Kokeiltavasta työkalusta ja sen kehittämisestä vastasi suomalainen teknologiayhtiö Headai. Työkalu perustuu kieliontologiaan ja merkityksellisen sanaston rakentamiseen. Sen avulla pyritään kokoamaan opiskelijan osaamisprofiilia sekä auttamaan opiskelijaa vertaamaan osaamisprofiiliaan avoimiin työpaikkailmoituksiin.

Tampereen korkeakouluuyhteisöstä kutsuttiin kokeiluun mukaan eri alojen opiskelijoita sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta.

Aloiksi valikoituivat ICT-ala, yhteiskuntatutkimus ja liiketalous. Kokeiluprosessi suunniteltiin yhdessä Tampereen yliopiston Jatkuvan oppimisen kehityshankkeen ja TAMKin opinto-ohjauksen asiantuntijoiden kesken. Työkalua kehittävän Headai-yrityksen edustaja oli mukana perehdyttämässä asiantuntijoita työkalun käyttöön ja mahdollisuuksiin. Opinto-ohjaajien tehtävänä oli tuoda suunnitteluun ohjauksellista näkökulmaa ja vastata opiskelijaryhmien tapaamisten ohjaamisesta. Toiminta suunniteltiin alun perin kasvokkain kampuksilla tapahtuvaksi, mutta koronapandemian aiheuttamien rajoitusten myötä toiminta jouduttiin siirtämään nopealla aikataululla verkkoon. Tapaamiset järjestettiin Zoom-yhteydellä. Lisäksi työskentelyssä käytettiin muita digitaalisia välineitä, kuten Flingaa.

## ***Osaamisen tunnistamista tekoälyn ja pienryhmäohjauksen avulla***

Henkilökohtaisen osaamisprofiilin rakentaminen perustuu siihen, että opiskelijat tunnistavat omaa osaamistaan ja löytävät sen sanoittamiseen oikeat ilmaisut. Oman osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen ovat tärkeä osa urasuunnittelutaitoja. Urasuunnittelutaidot kehittyvät läpi elämän, ja ne voidaan nähdä monitahoisina metakognitiivisina kompetensseina, jotka muotoutuvat yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa. Urasuunnittelutaidot ovat vahvasti yhteydessä elinikäisen, jatkuvan oppimisen taitoihin sekä työllistymistaitoihin. (Laajala, Lehtelä, Mäki-Hakola & Jussila 2021.)

Korkeakouluopinnoissa hankitaan syvällistä ja laajaa tietoa omalta opintoalalta. Näin painotus on usein substanssiosaamisessa, vaikka myös geneerisemmät taidot, kuten oppimisen taidot ja kriittinen ajattelu, eettiset taidot, työyhteisötaidot, tietotekniikkataidot, yhteiskunnallinen ymmärrys ja kansainvälisyysosaaminen sekä johtamistaidot, ovat tulevan uran kannalta merkityksellisiä. (Geneeriset osaamiset opetussuunnitelmassa n.d.). Näitä taitoja myös työnantajat arvostavat alasta riippumatta.

Pilotointiprosessin päätavoitteina oli selvittää, auttaako Headain kehitteillä oleva, tekoälyä hyödyntävä digitaalinen työkalu tunnistamaan paremmin opiskelijan tai työnhakijan omaa osaamista ja tuoko tekoälyyn pohjautuva työkalu lisäarvoa oman osaamisen tunnistamiseen, urasuunnitteluun ja työmahdollisuuksien hahmottamiseen. Työkalun kokeilun ja siitä saadun palautteen lisäksi opiskelijoille haluttiin tarjota myös uraohjausta ja urasuunnittelutaitojen kehittämismahdollisuutta. Siksi pilotointiprosessiin päätettiin ottaa mukaan myös osaamisperustaisen CV:n tekeminen ja tapaamisissa edistettiin osallistujien mahdollisuutta vertaistuen antamiseen ja saamiseen. Kolme pienryhmää oli jaettu niin, että kuhunkin osallistui saman alan opiskelijoita. Prosessin luotsaus ja tapaamiskertojen vuorovaikutuksen edistäminen oli opinto-ohjaajien vastuulla.

## *Pilotointiprosessi ja ryhmätapaamiset*

Pilotointiprosessiin sisältyi neljä pienryhmätapaamista puolentoista kuukauden sisällä. Ne oli teemoitettu etukäteen. Tapaamisten väliin pyrittiin jättämään riittävästi aikaa, jotta osallistujat ehtivät valmistautua itsenäisesti pienryhmätapaamisiin sekä tehdä halutessaan välitehtäviä. Välitehtävien avulla osallistujien oli mahdollista paneutua vielä enemmän ja syvällisemmin yhdessä käsiteltyyn teemaan ja itse työkalun käyttöön. Tapaamisissa osallistujia ohjattiin kokeilemaan varsinaista Headain työkalua vaiheittain. Tapaamisiin tuotiin mukaan myös muita urasuunnitteluun liittyviä asioita, joista ajateltiin opiskelijan hyötyvän omaa uraa ja työnhakua ajatellen. Neljän tapaamisen teemat olivat seuraavat: 1) osaamisen tunnistaminen, 2) osaamisen sanoittaminen ja osaamis pohjainen CV, 3) työmahdollisuudet, työpaikkojen osaamisvaatimukset ja tulevaisuus sekä 4) prosessin yhteenveto ja tulevaisuuden ratkaisun yhteiskehittäminen.

Ensimmäisessä tapaamisessa teemana oli osaamisen tunnistaminen. Aloituksessa haluttiin vahvistaa osallistujien kiinnittymistä ryhmään, vaikka työskentely tapahtuikin kaikille melko uudella tavalla eli etä-

välineellä, jossa toiseen ihmiseen yhteyden luominen on rajatumpaa kuin tapaamalla kasvokkain esimerkiksi kampuksella. Luottamusta luotiin käyttämällä aikaa toisiinsa tutustumiseen. Heti ensimmäisellä kerralla aloitettiin myös Headai-työkaluun tutustuminen tunnusten luomisella, jotta osallistujat pystyivät kokeilemaan sitä itsenäisesti myös tapaamisen jälkeen.

Toisella kerralla teemana oli osaamisen sanoittaminen ja osaamis-  
pohjaisen CV:n työstäminen digitaalisen työkalun avulla. Vertaistukea hyödynnettiin siten, että pienryhmän jäsenet saivat kommentoida ja jakaa ideoita toisilleen kuultuaan kunkin opinnoista ja työkokemukses-  
ta. Myös opinto-ohjaajat antoivat palautetta ja esittivät kysymyksiä. Osallistujille esiteltiin osaamis-  
pohjaisen CV:n idea, ja he saivat miettiä ja lisätä osaamistaan kuvaavia osaamissanoja kokeiltavaan työkaluun. Tekoäly ehdotti opiskelijoille tiettyjä osaamissanoja pohjatietojen perusteella, esimerkiksi nykyisen tutkinnon opetussuunnitelmaan pohjaten.

Kolmannessa tapaamisessa verrattiin Headai-työkalulla saatua osaamissanalistaa tarjolla oleviin, oman alan avoimiin työpaikka-  
ilmoituksiin. Osaamissanoja ja niiden sopivuutta osallistujien omaan käsitykseen osaamisesta arvioitiin yhdessä keskustellen. Keskustelun kautta päästiin tarkastelemaan myös vähemmän kuvaavia tai osuvia sanoja, joita tekoäly tuotti. Yhdessä pohdittiin ja jopa ihmeteltiin, mikä oli mahtanut nostaa yllättäviäkin sanoja esille.

Neljännellä ja samalla viimeisellä tapaamiskerralla keskityttiin ryhmän jäsenten kokemuksiin ja prosessissa syntyneisiin ideoihin. Lopputapaaminen oli yhteinen kaikille kolmelle pienryhmälle. Tämä mahdollisti sen, että osallistujat saivat yhdessä tuottaa yhteisen loppuyhteenvedon ja arvioinnin sekä kokeiltavasta työkalusta että prosessista. Kokemuksia ja ideoita kerättiin Flinga-työkalun avulla.



## Havaintoja ja johtopäätöksiä

Pilotointiprosessissa nousi esiin opinto-ohjaajille melko tuttu asia: opiskelijat kokevat oman osaamisen tunnistamisen ja sanoittamisen haastavaksi. Tämän tueksi opiskelijat tarvitsevat ohjausta sekä vertaisten kanssa käytäviä keskusteluja. Opiskelijoiden palautteessa tuli esiin, että ohjatusti tehty osaamisen monipuolinen työstäminen ja reflektointi oli opiskelijoille tärkeää ja he kokivat sen hyvin hyödyllisenä itselleen. Tekoälysovelluksen tuottamat osaamissanat eivät yksinään ja irrallisina riitä tuottamaan lisäarvoa opiskelijan oman osaamisen tunnistamiseen, vaan osaamisen sanoittamisessa keskeistä on osaamisen sitominen kontekstiin ja oman ymmärryksen lisääminen.

Opiskelijat kokivat hyötyvänsä pilotointiprosessissa siitä, että heitä ohjattiin tunnistamaan osaamistaan pienessä ryhmässä, jonka toiminnalla oli struktuuri ja vastuullinen ohjaaja. Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella tärkein asia pilotointiprosessissa olikin ryhmässä saatu henkilökohtainen ja vertaispalautte omaista osaamisesta sekä konkreettiset mallit osaamisen esiintuomiseen, jota tehtiin osaamis- pohjaista CV:tä työstämällä. Opiskelijat kokivat hyödylliseksi myös eri puolilta hankitun osaamisen (koulutus, vapaa-aika, työkokemus jne.) sanoittamisen ja kokoamisen yhteen paikkaan. Moni saattoi olla sokeutunut omalle osaamiselleen, koska piti sitä itsestään selvyytenä eikä ilman tätä työskentelyä olisi osannut nostaa sitä osaamisena esiin. Vertaiset toimivat tässä peileinä, joiden kautta omaa osaamista oli helpompi hahmottaa.

Tekoäly voi tuottaa hyödyllistä dataa ja syötteitä opiskelijoiden oman osaamisen arviointiin ja sanoittamiseen, mutta se ei ainakaan vielä kokeillun sovelluksen kautta yksinään riitä muotoilemaan osaamiskuvauksia esimerkiksi osaamis pohjaisen ansioluettelon kirjoittamiseksi. Opiskelijan näkökulmasta tekoäly auttoi hahmottamaan omaa osaamista tuomalla siihen erilaisia näkökulmia, joita sitten vertaisten ja ohjaajien kanssa reflektointiin. Näin opiskelija sai laajentaa ymmärrystään osaamisestaan, jota yleensä oli enemmän ja useammalla

osa-alueella, kuin mitä henkilö alun perin itse ajatteli. Lampi ja Ikonen (2019) tuovat kirjoituksessaan esiin samankaltaisia näkökulmia: tekoäly suoriutuu monista ihmisille haastavista tehtävistä suurtenkin tietomassojen kanssa, mutta samalla useat ihmiselle tärkeät asiat, kuten kielen merkityksien ymmärtäminen sekä laajemman kokemuksen ja tietopohjan hyödyntäminen päätöksenteossa, ovat tekoälylle vielä hankalia.

## LÄHTEET

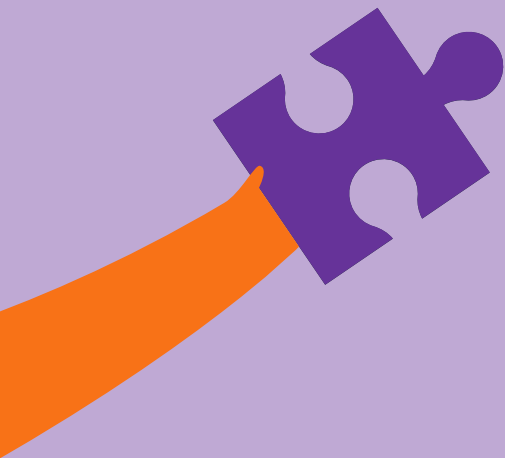
Geneeriset osaamiset opetussuunnitelmassa. n.d. Tampereen korkeakouluyhteisön Teaching and Learning Centre (TLC). Luettu 19.2.2021. <https://www.tuni.fi/tlc/suunnittelu/opetussuunnitelmatyo/geneeriset-taidot-opetussuunnitelmassa/>

Laajala, T., Lehtelä, P-L., Mäki-Hakola, H. & Jussila, A. 2021. Urasuunnitteluorientaation kehittäminen tukee oppijaa kokonaisvaltaisesti. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 92. Luettu 18.2.2021. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202101283084>

Lampi, M. & Ikonen, P-E. 2019. Tekoälystä ja sen etiikasta opinto- ja uraohjauksessa. UAS Journal 3/2019. Luettu 19.2.2021. <https://uasjournal.fi/3-2019/tekoalysta-ja-sen-etiikasta/>

# 4

## Uudet osaamiskokonaisuudet työelämän tarpeisiin



# KARE

## - Resurssitehokasta asuinkiinteistöjen ylläpitoa

Eero Nippala, rakennustuotannon tiimi vetäjä  
Kalle Tammi, projektipäällikkö

Tampereen ammattikorkeakoulun rakennusala kehittää jatkuvan oppimisen kurssitarjontaa vastaamaan koko rakennusalan kasvavaan täydennyskoulutustarpeeseen hallitusohjelman tavoitteet huomioiden. Hallitusohjelmassa korkeakouluja kannustetaan avaamaan koulutustarjontaansa ja kehittämään korkeakoulujärjestelmää jatkuvan oppimisen alustana. Jatkuvan oppimisen uudistus painottuu alan työikäisten osaamisen kehittämiseen.

KARE-projektissa täydennyskoulutuksen kohteena ovat pirkanmaalaiset isännöitsijät. Isännöitsijöiden toimintaympäristössä muutoksessa ovat olleet niin rakennuslainsäädäntö, digitalisaatio, rakennuskannan energiatehokkuus- ja hiilineutraaliustavoitteet kuin uudet tekniset järjestelmät, esimerkiksi LED valot, lämpöpumput, sähköautolatausjärjestelmät jne.

### *Täydennyskoulutuksen aloite yrityksiltä*

Isännöitsijöiden täydennyskoulutuksen tarve tiedostettiin, kun kaksi tamperelaista kiinteistönpitoyritystä tiedusteli vuonna 2016, voisiko

TAMK toteuttaa koulutusta yritysrahoituksella. Suunnitelmaa ei kuitenkaan saatu toteutettua yksikköhinnan jäätyä liian korkeaksi koulutettavien vähäisen määrän takia, joten rahoitusta päätettiin hankkia muuta kautta.

OKM on määrittänyt rakennusalan korjaus- ja kiinteistönpidon henkilöstön lisäkouluttamisen Pirkanmaalla yhdeksi painopistealueeksi. Myös Hiilineutraali Tampere 2030 -tiekartassa hiilineutraaliustavoite koskettaa vahvasti asuinrakennuksia. Tämän saavuttamiseksi tarvitaan ohjausta ja koulutusta eri tahoille, jotka päättävät asuinrakennuksien kiinteistönhoidosta ja kehittämisestä.
















Isännöitsijöiden työ on kokenut ison muutoksen viime vuosien aikana, kun rakennusten teknisten järjestelmäratkaisujen määrät ovat kasvaneet. Nykyisessä toimintaympäristössä isännöitsijä ei pärjää enää pelkän kirjanpitotaidon avulla, vaan pitää ymmärtää perusteet energiatehokkuutta tehostavista ratkaisuista, kuten lämpöpumppu-, aurinkoenergia-, jäteveden lämmöntalteenotto-, led-valaistus- ja sähköautojen latausjärjestelmistä. Lisäksi isännöitsijöiden toimintakenttään ja osaamistarpeisiin vaikuttavat kiinteistö- ja rakennusalan säädökset ovat muuttuneet 2010-luvulla sekä kansallisten intressien että EU-direktiivien vaikutuksesta. EU on säätänyt mm. rakennusten energiatehokkuusdirektiivi EPBD:n (Energy Performance of Buildings Directive), jonka tavoitteena on energiatehokas ja hiilineutraali rakennuskanta vuonna 2050. Taloyhtiöiden hallinnossa ja päätöksenteossa isännöitsijöiltä odotetaan perusymmärrystä täydennysrakentamis- ja ryhmäkorjaushankkeista sekä viestinnän uusista digitaalisista mahdollisuuksista. Myös uudistuva sähkömarkkinalaki sekä uusiutuvan energian laajeneva käyttöön otto tuo isännöitsijöille uusia osaamistarpeita nopeaan tahtiin.

Rakennusalan täydennys- ja jatkokoulutus ovat pitkään painottuneet maantieteellisesti pääkaupunkiseudulle. Tämä johtuu mm. siitä, että rakennusalan merkittävät täydennyskouluttajat, kuten Rateko, Kiinko, Metropolia, Infra ry ja Aalto Pro, sijaitsevat pääkaupunkiseudulla.

Maakunnissakin on täydennyskoulutustarpeita, ja siksi myös Tampereen ammattikorkeakoulu avaa rakennusalan koulutustarjontaansa avoimen AMK:n muodossa sekä kehittää TAMKia jatkuvan oppimisen alustana.

## **Monipuolinen isännöitsijöiden täydennyskoulutus – 14 eri kurssia**

Pirkanmaalaisten isännöitsijöiden elinikäistä oppimista edistävä KARE – Resurssitehokasta asuinkiinteistöjen ylläpitoa -hanke sai EU:n sosiaalirahaston (ESR) rahoituksen syksyllä 2019, ja ensimmäiset isännöitsijöiden täydennyskoulutukset järjestettiin lähiopetuksena elokuussa 2020. KARE hanke sai alkunsa OKM rahoituksella käynnissä olleen Tampereen korkeakouluuyhteisön jatkuvan oppimisen kehittämishankkeessa. Siinä etsittiin valmiina olevia pirkanmaalaisia rakennusalan foorumeita, jotka voisivat yhdessä korkeakoulujen kanssa määritellä kiireellisimmät alan eri sektoreiden täydennyskoulutustarpeita. Projektissa otettiin yhteyttä kymmeneen pirkanmaalaiseen isännöintitoimistoon ja tiedusteltiin täydennyskoulutustarpeita. Yritysten tarpeet lähtökohtana laadittiin EU/ESR projektirahoitushakemus. Koulutushanke toteutettiin TAMKin ja Ekokumppanit Oy:n yhteistyönä. TAMK suunnitteli ja toteutti projektin koulutukset, ja Ekokumppanit koordinoi hanketta ja hankki koulutettavat. Pandemian vuoksi koulutukset toteutettiin lokakuusta 2020 alkaen etänä. Syksyn 2020 aikana toteutettiin 14 kurssia (kuvio 1), joille osallistui 12 yrityksestä 40 isännöitsijää. Keväällä 2021 toteutettiin 13 kurssia, joista kolme oli uusia verrattuna syksyn tarjontaan. Kevään kursseille osallistui 28 isännöitsijää.

 KORJAUSHANKKEIDEN TOTEUTUSMUODOT, OSAPUOLIEN VASTUUT JA VELVOITTEET	>
 SÄHKÖJÄRJESTELMÄN UUDISTAMINEN	>
* LÄMMITYSJÄRJESTELMÄN VAIHTO, TEKNISET JA RAHOITUKSELLISET VAIHTOEHDOT	>
 HAITTA-AINEKARTOITUKSET	>
 HUONEISTOREMONTIT	>
∞ SÄHKÖAUTOJEN LATAUSJÄRJESTELMÄT, AURINKOSÄHKÖ JA KYSYNTÄJOUSTO	>
 LINJASANEERAUKSET (PUTKIREMONTTI)	>
 RAKENTEET MUUTTUVASSA ILMASTOSSA	>
 AUTOMAATIORATKAISUJEN UUDISTAMINEN	>
 KUNTOARVIOT JA -TUTKIMUKSET	>
 ILMANVAIHDON UUDISTAMINEN JA SISÄOLOSUHTEIDEN HALLINTA	>
 TEKNISTEN ASIAANTUNTIJA- JA TOTEUTUSPALVELUIDEN HANKINTA	>
 TIETOTURVAN JA -VERKKOJEN PERUSTEET	>
 ESTEETTÖMYYSREMONTIT JA NIIDEN RAHOITUSAVUSTUKSET	>
 DROONIT KIINTEISTÖNPIDON JA ISÄNNÖINNIN TYÖKALUNA	>
 KIINTEISTÖN LÄHTÖTIEDOT JA TIETOMALLINUS KIINTEISTÖNPIDOSSA	>
 PURKAMINEN JA TÄYDENNSRAKENTAMINEN	>

Kuvio 1. KARE-hankkeen koulutustarjonta keväällä 2021

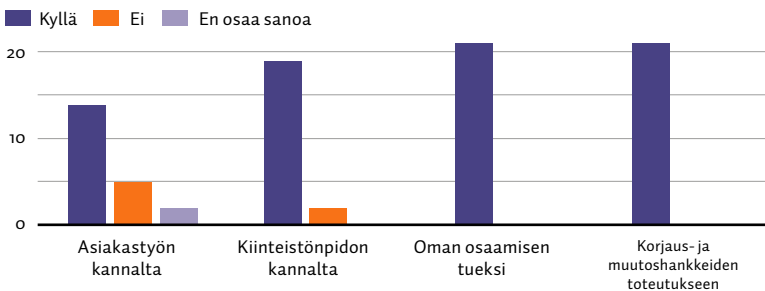
Huhtikuussa 2021 kurssisuorituksia oli kertynyt 177, eli yksi henkilö osallistui keskimäärin useammalle kuin kahdelle kurssille. Yhden

kurssin laajuus on ammattikorkeakoulun 1 opintopiste. Siihen sisältyy kaksi neljän tunnin lähiopetuskertaa noin kuukauden välein sekä näiden välissä itseopiskelua ja itsenäisiä tehtäviä. Oppimisympäristönä TAMK käytti sähköistä, Moodle-alustaista DIGMA-ympäristöä.

## Koulutus 1500 taloyhtiön käyttöön

Kouluttamalla 100 isännöitsijää tavoitetaan arviolta 1500 taloyhtiötä eli noin puolet Pirkanmaan taloyhtiöistä. Koska kurssien yksi pää-tavoite oli taloyhtiöiden korjaus- ja muutostyöhankkeiden osaamisen parantaminen hiilineutraalin rakennuskannan saavuttamiseksi, on tavoite toteutunut saadun osallistujapalautteen perusteella hyvin. Kaikki 21 vastaajaa mainitsivat hyötyneensä kursilla opituista korjaus-hankeasioista (kuvio 2).

Opin kursilla hyödyllisiä asioita



Kuvio 2. Syksyn 2020 kurssien palaute, N=21

## TAMK laajentaa jatkuvan oppimisen tarjontaa tulevaisuudessa

KARE-projektin isännöitsijäkoulutus jatkuu vielä vuonna 2021 ja siirtyy sen jälkeen TAMKin Tree – Jatkuvan oppimisen tarjontaan.



OKM:n ja hallitusohjelman sekä Kestävä Tampere 2030 -ohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi TAMK kehittää ja laajentaa rakennusalan jatkuvan oppimisen tarjontaa yhdessä Tampereen yliopiston kanssa. Tarkoitus on palvella alueella toimivia yrityksiä sekä etä- että lähi-opetuksessa. Opetus toteutetaan vahvassa yhteistyössä eri yritysten kanssa Tampereen korkeakouluyhteisön Tree – Jatkuvan oppimisen tarjoamana palveluna.

## LÄHTEET

Energy Performance of Buildings Directive. 2021. European Commission. Luettu 15.4.2021. [https://ec.europa.eu/energy/topics/energy-efficiency/energy-efficient-buildings/energy-performance-buildings-directive\\_en#documents](https://ec.europa.eu/energy/topics/energy-efficiency/energy-efficient-buildings/energy-performance-buildings-directive_en#documents)

Hiilineutraali Tampere 2030 -tiekartta. 2020. Tampereen kaupunki. Luettu 15.4.2021. [https://www.tampere.fi/tiedostot/h/k63zEwnY3/Hiilineutraali\\_Tampere\\_2030\\_tiekartta.pdf](https://www.tampere.fi/tiedostot/h/k63zEwnY3/Hiilineutraali_Tampere_2030_tiekartta.pdf)

KARE - Resurssitehokasta asuinkiinteistöjen ylläpitoa. 2021. Hankkeen verkkosivut. Luettu 15.4.2021. <https://ekokumppanit.fi/kare-hanke/>

KARE - Resurssitehokasta asuinkiinteistöjen ylläpitoa -hankekuvaus. n.d. EURA-järjestelmä. Luettu 15.4.2021. <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/projekti.php?projektikoodi=S21778>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. n.d. Jatkuva oppiminen. Luettu 15.4.2021. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>

# Oppimisesta opittua

- pedagogiikkaa STEM-aineiden oppimiseen

Hanna Kinnari-Korpela, lehtori, tutkintovastaava, tietotekniikka

Kirsi-Maria Rinneheimo, lehtori, matematiikka

Sami Suhonen, yliopettaja, fysiikka

Juho Tiili, lehtori, fysiikka

## Aktiivista oppimista STEM-aineissa

STEM (science, technology, engineering, mathematics) -aineita opetetaan kaikilla luokka-asteilla perusopetuksesta korkeakoulutukseen. STEM-aineiden opetuksessa tärkeitä on mm. aktivoida oppijoita sekä saada heidät toimimaan aktiivisesti ja rakentamaan tiedollisesti oikeita STEM-aineisiin liittyviä perusmielikuvia. Aktiiviset oppimismenetelmät voivat parantaa opiskelijoiden suoriutumista STEM-aineissa (Freeman ym. 2014).

Tutkimusten perusteella aktiivinen oppiminen tehostuu, kun oppimisen tukena käytetään opiskelijoita aktivoivia ja heidän käsitteellistä ajatteluaan kehittäviä menetelmiä, kuten esimerkiksi kielentämistä, käänteistä opetusta, pelillistämistä, digitaalisia työkaluja oppimiseen ja opetukseen, virtuaalisia laboratorioita tai hands-on-tyyppistä tekemistä, automaattista arviointia ja oppimisanalytiikkaa.

Oikea käsitteellinen perusmielikuva on edellytys ilmiöiden kvantitatiiviselle käsittelylle ja ymmärtämiselle. Aktivoivien menetelmien

käyttämisen on osoitettu vaikuttavan oppimistuloksiin huomattavan positiivisesti (Hake 1998; Crouch & Mazur 2001; Deslauries, Schelew & Wieman 2011; Kinnari-Korpela 2019).

TAMKissa aktivoivien menetelmien käyttöä osana matematiikan opetustyötä on tutkittu useista eri näkökulmista (Kinnari-Korpela 2019; Rinneheimo & Joutsenlahti 2019; Rinneheimo & Joutsenlahti 2020). Matematiikan kielentäminen eli matemaattisen ajattelun ilmaiseminen matematiikan symbolikielen lisäksi luonnollisella kielellä ja kuviokielen avulla on työkalu matematiikan opetukseen ja oppimiseen. Kielentämisen avulla saadaan jäsennettyä ja selkeytettyä opiskelijan ajattelu-prosessia ja monipuolistettua matemaattista ilmaisua (Rinneheimo & Joutsenlahti 2019). Matematiikan kielentäminen, erilaisten tapojen käyttäminen matemaattisen ajattelun ilmaisemisessa sekä matematiikan selittäminen omin sanoin ja piirroksin symbolisten lausekkeiden rinnalla parantavat opiskelijoiden käsitteellistä ymmärtämistä (Rinneheimo & Joutsenlahti 2019; Rinneheimo & Joutsenlahti 2020).

Fysiikan opiskeluun on luotu aktiivisen opiskelun malli (Suhonen & Tiili 2014a), jonka yhtenä aktiivivana menetelmänä ovat pienryhmissä toteutettavat yksinkertaiset mittaustehtävät (Suhonen & Tiili 2014b). Alustavia tuloksia oppimistuloksista on esitetty EdMedia-konferenssissa vuonna 2014 (Suhonen & Tiili 2014c). Edellä mainitun mallin mukaisessa fysiikan opetuksessa ja opiskelijoita aktivoivassa matematiikan opetuksessa on havaittu, että arviointi ja määrääjat ohjaavat voimakkaasti opiskelijoiden aktiivisuutta (Tiili & Suhonen 2014a; Kinnari-Korpela & Suhonen 2017; Kinnari-Korpela 2019). Pelillistämistä on kokeiltu opiskelijoiden saatavissa olevan ”Hi-Score”-tehtävälistan avulla (Tiili & Suhonen 2014b). Lyhytvideoiden käytöllä osana opetusta on todettu olevan opiskelijoita aktivoiva vaikutus (Kinnari-Korpela 2019).

Opiskelijoiden aktivointia toteutetaan TAMKissa myös fysiikan opetuslaboratoriossa työskentelyyn valmistauduttaessa. Videoiden opetuskäytön on osoitettu sujuvoittavan laboratoriotyöskentelyä (Su-

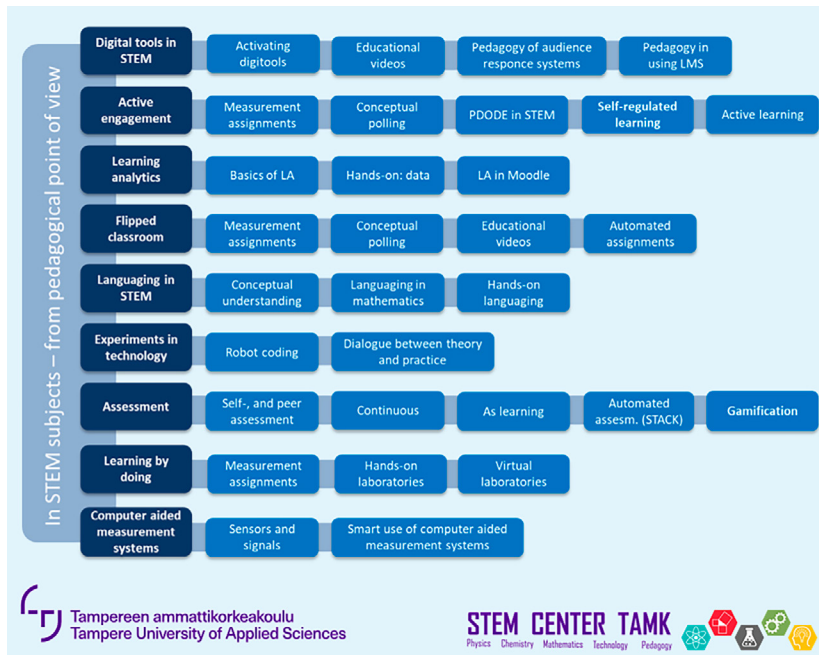
honen & Tiili 2017). Aktiivisia menetelmiä, kuten flippaaminen tai Peer Instruction, on kehitetty paljolti STEM-aineiden opetuksen kehittämisen yhteydessä (Crouch & Mazur 2001; Bergman & Sams 2012), mutta samat menetelmät ovat sovellettavissa aihepiiristä riippumatta.

## Jatkuvan oppimisen STEM-aiheinen koulutusmoduulitarjonta

STEM-aineiden koulutuksessa on tavoitteena saada opiskelijat toimimaan aktiivisesti ja rakentamaan oikeita tiedollisia perusmielikuvia STEM-aineisiin liittyen. Aktiivinen oppiminen tehostuu, kun oppimisen tukena käytetään opiskelijoita aktiivisia ja heidän käsitteellistä ajatteluaan kehittäviä menetelmiä. Tällä hetkellä toimessa olevassa opettajakunnassa on paljon opettajia, joiden omat oppimiskokemukset perustuvat paljolti perinteisiin opetusmenetelmiin ja joille aktivoivien menetelmien käyttö on uutta. Näin ollen aktivoivien menetelmien käytön tukeminen ja edistäminen on tärkeää opetusalan pedagogista kehittämistä, jolle on laaja tarve opetuksen alalla koko koulutuksen kirjossa varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin.

TAMKin STEM Centerissä on luotu suomalaisille ja kansainvälisille STEM-aineiden opettajille ja kouluttajille kattava, modulaarinen, käsitteelliseen ymmärtämiseen, opettajan digitaitoihin ja opiskelijoiden aktivointiin liittyvä jatkuvan oppimisen täydennyskoulutuspaketti. Paketti sisältää puolen päivän (4 h) tai koko päivän (8 h) mittaisia täydennyskoulutusmoduuleja, jotka voidaan toteuttaa suomeksi tai englanniksi. Moduulit suunniteltiin olemassa olevaan tutkimustietoon ja pitkäaikaiseen opetuskokemukseen nojautuen. Kuviossa 1 on esitelty projektissa suunnitellut koulutusmoduulit (tummansiniset laatikot) ja niiden keskeiset sisällöt (vaaleansiniset laatikot). Kukin koulutusmoduuli sisältää aihepiirin teoreettisen pohjatuksen sekä paljon osallistujille tehtäväksi tarkoitettuja osuuksia, joissa he kasvattavat osaamistaan ja koostavat materiaaleja itselleen omaan käyttöönsä sekä edelleen jaettavaksi omas-

Kukin koulutusmoduuli sisältää aihepiirin teoreettisen pohjustuksen sekä paljon osallistujille tehtäväksi tarkoitettuja osuuksia, joissa he kasvattavat osaamistaan ja koostavat materiaaleja itselleen omaan käyttöönsä sekä edelleen jaettavaksi omissa oppilaitoksessaan. Nämä jatkuvan oppimisen moduulit sopivat sekä opetushenkilöstölle että oppilaitosten johtotehtävissä toimiville osallistujille täydentämään aikaisemmin rakentunutta osaamista ja avaamaan uusia näköaloja STEM-aineiden pedagogiikkaan.



KUVIO 1. STEM Center TAMKin koulutusmoduulitarjonta STEM-aiheiden pedagogiikkaan, digitaalisiin ja opiskelijan aktivointiin

Täydennyskoulutusmoduulien keskiössä ovat STEM-aineiden pedagogiset erityistarpeet ja nykyteknologian tarjoamien osallistavien opetusmenetelmien ja työkalujen hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa. Koulutussessiot sisältävät intensiivisen pereh-

tymisen aiheeseen sekä aiheen “hands-on”-harjoittelua. Näin täydennyskoulutuksessa päästään nopeasti itse asiaan eikä osallistujan aikaa kulu perusteiden kertaamiseen. Tarvittaessa intensiivimoduulia voidaan jatkaa osallistujien itsenäisenä, verkko-ohjauksen avulla tuettuna kehittämistyöskentelynä omassa työssä, jonka päätteen arvioidaan työn onnistumista ja tapahtunutta kehitystä.

Kuvion 1 koulutusmoduulit ja niiden pedagogiikka kehitettiin jatkuvan oppimisen pilotin aikana. Projektiryhmällä on valmius toteuttaa STEM-aineiden pedagogiikasta edellä esitettyjen moduulien mukaisia, asiakkaan tarpeisiin räätälöityjä koulutuskokonaisuuksia suomeksi ja englanniksi. Moduulien lisäksi verkkototeutukset *Oppimisanalytiikkaa STEM-aineissa* (2 op) sekä *Työkaluja tekniikan ja STEM-aineiden aktivoivaan opetukseen* (2 op) ovat tarjolla jatkuvan oppimisen tarjontakorissa.

## LÄHTEET

Bergman, J. & Sams, A. 2012. Flip your classroom – reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.

Crouch, C. H. & Mazur, E. 2001. Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics* 69 (9), 970–977.

Deslauries, L., Schelew, E. & Wieman, C. 2011. Improved Learning in a Large-Enrolled Physics Class. *Science* 332, 862–864.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. 2014. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111 (23), 8410–8415.

Hake, R. 1998. Interactive-engagement Versus Traditional Methods: A Six-thousand student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics* 66 (1), 64–74.

Kinnari-Korpela, H. & Suhonen, S. 2017. How much is too much in e-materials? Case study in engineering. Proceedings from EDULEARN17, 1512–1518.

Kinnari-Korpela, H. 2019. Enhancing Learning in Engineering Mathematics Education: Utilising Educational Technology and Promoting Active Learning. Tampere University Dissertations 38. Tampere University.

Rinneheimo, K-M. & Joutsenlahti, J. 2019. Towards better understanding – Launguaging in engineering mathematics courses. Ainedidaktisia tutkimuksia 283.

Rinneheimo, K-M. & Joutsenlahti, J. 2020. Towards better comprehension of the theory by enhancing languaging in engineering mathematics course differential calculus. FMSERA Journal.

Suhonen, S. & Tiili, J. 2014a. Combining good practices in fully online learning environment – introductory physics course. Proceedings of SEFI2014 42nd Annual Conference. Birmingham, UK.

Suhonen, S. & Tiili, J. 2014b. Simple Measurement Assignments as Activators in Elementary Engineering Physics. Proceedings of INTED2014 conference. Valencia, Spain, 4057–4066.

Suhonen, S. & Tiili, J. 2014c. Active Engaging Video Assisted Physics Studies - Preliminary Results. Proceedings of EdMedia 2014, No. 1. Tampere, Finland, 1636–1644.

Suhonen, S. & Tiili, J. 2017. Videos in physics theory and laboratory teaching: usage and retention analytics. Proceedings of SEFI 45th Annual conference. Azores, Portugal.

Tiili, J., & Suhonen, S. 2014a. Analysis of Analytics - Videoclip Watching Activity in Introductory Physics. Proceedings of SEFI2014 42nd Annual Conference. Birmingham, UK.

Tiili, J., & Suhonen, S. 2014b. Using video solutions and “hi-score-list” to increase and to monitor student’s homework. Proceedings of 8th International Conference PTEE2014, Challenges and Solutions: Plugins and Apps for Effective Teaching. UA Editora, Aveiro.

# Mielen hyvinvointi ja motivaatio jatkuvan oppimisen tukena

Päivi Mayor, yliopettaja

Uuden oppiminen vaatii sekä aikaa että resursseja. Kova kiire ja paine saattavat herättää vastarintaa jatkuvaa oppimista ja kehittämistä kohtaan, ellei pohja oppimiselle ole kunnossa. Moni lienee samaa mieltä siitä, että ihmisen pitää voida henkisesti riittävän hyvin ja olla edes jonkin verran motivoitunut, jotta jaksaa tarttua uusii asioihin, omaksua ne, muistaa ne ja vielä hyödyntää niitä käytännössä.

Tampereen korkeakoulu yhteisössä tämä haaste ymmärrettiin erityisen hyvin alkukeväällä 2020, kun koronan takia siirryttiin etäopetukseen ja opettajilta ja koko henkilökunnalta vaadittiin kykyä ottaa nopeasti monelle vielä vieraat etäteknologiat käyttöön. Työyhteisön siirtyminen etätöihin aiheutti monille epävarmuutta ja stressiä. Henkilöstöosasto ja Jatkuvan oppimisen ekosysteemi -hanke päättivät järjestää henkilöstölle pilottikoulutuksen nimeltä ”Mielen hyvinvointi- ja motivaatiotreenit”.

Koulutuksen tavoitteena oli parantaa osallistujien mielen hyvinvointia, luoda edellytyksiä mielen toiminnan parempaan ymmärtämiseen ja tarjota keinoja suunnata omia yksilöllisiä motivaatiotekijöitä parhaalla mahdollisella tavalla. Valmennuksessa harjoiteltiin ja kehitettiin



itsensä johtamiseen käytännönläheisiä tapoja, joista olisi osallistujille hyötyä pitkällä aikavälillä. Valmennus perustui asiantunteisiin alustuksiin, käytännön yksilöharjoituksiin ja innostaviin ryhmäkeskusteluihin.

Koulutus koostui neljästä lähipäivästä keskimäärin kolmen viikon välein. Lähipäivät sijoituivat helmikuun alusta huhtikuun loppuun vuonna 2020. Koulutukseen osallistui 19 TAMKin henkilöstön jäsentä ja yksi yliopiston työntekijä.

Kouluttajina ja valmentajina toimivat psykologi Tony Dunderfelt ja TAMKin johtamisen yliopettaja Päivi Mayor. Tony Dunderfelt kuvaa itseään ”ihmisenä kasvamisen asiantuntijaksi”, ja hän on julkaissut useita psyykkisen ja henkisen hyvinvoinnin kehittämistä käsitteleviä kirjoja. Päivi Mayorin rooli koulutuksessa oli kokonaissuunnittelun ja -koordinoinnin lisäksi toimia Reissin motivaatioteorian asiantuntijana. Jokainen osallistuja sain myös oman henkilökohtaisen Reiss Motivaatioprofiilin.

Mielen hyvinvoinnin perusmallina käytettiin Dunderfeltin kehittämää T<sub>3</sub>-mallia. Nämä kolme T:tä ovat 1) tiedostaminen, joka sisältää psyykkisen toiminnan perusteet, läsnäolon ja tietoisuustaidot, 2) tavoitteellisuus, suuntautuminen merkityksellisyyttä kohti ja psyyken fundamentaalinen intentionaalisuus sekä 3) tunteiden säätely eli stressi- ja muiden tunnereaktioiden ymmärtäminen sekä ”römpöiden” vähentäminen ja valoisa luovuus. (Dunderfelt 2020.)

Osallistujien tyytyväisyyttä ja koulutuksen vaikuttavuutta tutkittiin Surveyspal-kyselyllä. Ennen koulutuksen alkua osallistujilta muun muassa kysyttiin, kuinka tyytyväisiä he ovat mielenhallintataitoihinsa. Keskiarvo asteikolla 1–5 oli 3,31. Koulutuksen lopussa keskiarvo oli 3,64. Eniten koulutuksen aikana oli parantunut kyky hallita kielteisiä tunteita ja ilmaista ärtymystä tarkoituksenmukaisella tavalla. Työasioiden ”liika murehtiminen” oli vähentynyt koulutuksen aikana 3,92:sta 3,25:een. Moni oli koulutukseen tyytyväinen ja suosittelisi sitä myös kollegoille. (Mayor 2020.)

Mielen hyvinvointiin, jaksamiseen, motivaatioon ja uupumisen estämiseen vaikuttaa moni tekijä. Yhdellä lyhyellä koulutuksella on vain pieniä vaikutuksia, mutta moni koki, että pelkästään hetkellinen ”hyppy oravanpyörästä” ja mahdollisuus keskittyä itseensä auttoi jo saamaan lisää energiaa. Tässäkin oli kyse uuden oppimisesta, ja omien tunteiden, tarpeiden ja psyyken tarkastelu vaatii keskittymistä ja paneutumista.

## LÄHTEET

Dunderfelt, T. 2020. Mielen hyvinvoinnin kehittäminen. Luentomateriaali 20.11.2020. Mielen hyvinvointi- ja motivaatiotreenit -koulutus. Tampereen korkeakouluyhteisö.

Mayor, P. 2020. Mielen hyvinvointi- ja motivaatiotreenit, kevät 2020, palautetta. Luentomateriaali 4.6.2020. Mielen hyvinvointi- ja motivaatiotreenit -koulutus. Tampereen korkeakouluyhteisö.

# 5

**Opinnollistaminen**  
- uusi mahdollisuus tunnistaa  
ja tunnustaa osaamista



# Opinnollistamisen ja osaamisen tunnistamisen mahdollisuudet TAMKissa

Jari Ruokolainen, projektipäällikkö

Tässä artikkelissa esitetään, miten opinnollistaminen ja osaamisen tunnistaminen voidaan toteuttaa Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) teollisuusteknologian koulutusohjelmissa. Erityisesti tarkastellaan laajempien opintokokonaisuuksien opinnollista yksittäisten kurssien sijaan. Esitys voidaan yleistää koskemaan laajemmin ammattikorkeakouluja ja soveltuvasti muita oppilaitoksia. Esitys perustuu kirjallisuuden läpikäyntiin sekä TAMKin opetushenkilöstön ja opiskelijoiden haastatteluihin. Aiheen puitteissa pidettiin yhteensä 22 Teams-kokousta. Artikkelissa kuvattu tutkimus noudattaa induktiivista ja laadullista lähestymistapaa. Kirjallisuudessa selvästi todetaan työelämän ja opiskelun vuorovaikutuksen tärkeys. Kirjallisuudesta tuli myös esille metataitojen oppimisen tärkeys työelämässä. Työn lopputuloksena syntyi konstruktio opinnollistamiseen sekä osaamisen tunnistamiseen. Työtä voisi jatkaa Tampereen korkeakouluyhteisön tasolla, jotta työelämään ja jatkuvaan työssä oppimiseen saataisiin vaikuttavuutta.

## Kasvatustilafilosofiat korostavat opiskelun ja työelämän vuorovaikutteisuutta

Työelämän ja opiskelun vuorovaikutusta kuvataan kirjallisuudessa runsaasti. Kirjallisuus esittää asian monesta kasvatustilafilosofisesta näkökulmasta. Kasvatustilun kirjallisuus on käsitellyt teemaa eri aikakausina hieman eri näkökulmista, mutta näitä yhdistää kuitenkin vuorovaikutteisuus ja taitojen oppiminen yhdessä työelämän kanssa. Viimeaikainen kirjallisuus korostaa asiantuntijuuden rakentuvan verkostojen varaan. Asiantuntija toimii asiantuntijana määrättyssä toimintaympäristössä mutta ei välttämättä ole asiantuntija toisessa organisaatiossa. Tämän tulee myös heijastua siinä, miten opinnollistaminen käsitetään ja mitä asioita huomioidaan osaamisen tunnistamisessa. Kognitiiviset taidot riittävät työelämässä ja elämässä pärjäämisessä rajatusti.

Hegelin mukaan korporaatioilla ja yhdistyksillä oli useita tärkeitä tehtäviä: ammatillisen osaamisen kehittäminen, demokratian kouluna toimiminen, köyhtyneistä jäsenistään huolehtiminen sekä jäsenistön etujen edustaminen ja ajaminen suhteessa valtioon. Tärkeää on oman tien löytäminen työnjaossa sekä aikakauden elämänmuodon normien, ihanteiden ja käytäntöjen itsenäinen omaksuminen ja tulkinta sivistysprosessissa. (Miettinen 2018.)

Dewey korostaa sitä, että oppiaineista on opetettava niiden yhteys yhteiskunnalliseen kontekstiin ja käyttöön – muuten ne menettävät sosiaalisen merkityksensä ja jäävät täysin teknisiksi ja abstrakteiksi. Olennaista on opetuksen organisointi kokonaisuudeksi niin, että se yhdistää seuraavat: 1) tarkoituksen eli sosiaalisen motiivin ja älyn, 2) teorian, käytännön tekemisen ja kädentaidon sekä 3) se on samansuuntainen jonkin yhteiskunnassa kehittymässä olevan työn muodon kanssa. (Miettinen 2018.)

Biggen korostaa käytännön hypoteesien merkitystä. Oppimisessa tendenssinä on yleistää elämyksellinen oivalluksemme tehdä hypoteeseja

tai saada aavistus siitä, että ne tulevat toimimaan tilanteissa, joissa olosuhteet ovat samat. Testaamme sitten näiden hypoteesien pitävyyden aktiivisessa kokemisessamme. Jos niillä ei ole ennustavaa arvoa, ne pudotetaan sivuun. Jos niillä on ennustavaa arvoa, niistä tulee osa älyllistä omistustamme ja ne tuovat panoksen älykkääseen käyttäytymiseemme, kunnes ne muuttuvat tai hylätään. (Miettinen 2005.)

Novak nojautuu amerikkalaisen filosofin Stephen Toulminin instrumentalistiseen tietokäsitykseen, jossa keskeiselle sijalle nousee käsitteiden käytännöllinen merkitys tietyn kulttuurin ja yhteisön tarpeiden kannalta. Tämä tietokäsitys korostaa voimakkaasti käsitteiden historialliskulttuurista kehitystä ja yhteisösidonnaisuutta. Tulkinta-yhteisön kulloinkin asettamat kriteerit nousevat tiedon pätevyyden pääasiallisiksi määrittäjiksi. (Miettinen 2005.)

Verkostonäkökulman merkitys asiantuntijuuden kehittymisessä korostuu. Useat havainnot liittyvät asiantuntijoiden muistitoimintoihin, rikkaaseen tietoperustaan, tiedon organisoitumiseen, tiedon ja käytännön yhdistämiseen, havainto- ja päätöksentekoprosessien suhteeseen sekä mahdollisuuteen ja taitoon käyttää tietolähteitä ja hajautettuja sosiaalisia resursseja. (Lehtinen & Palonen 2011.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opinnollistaminen tukee opetusfilosofisia tavoitteita: Dewey ja Biggen mukaan opinnoilla tulee olla yhteys käytännön työelämään, muuten opintoihin motivoituminen jää vaillinaiseksi (Miettinen, 2018). Opinnollistamisessa korostetaan yhteyttä käytännön työelämään. Lisäksi opinnollistamista voidaan käyttää asiantuntijoiden verkostoitumistaitojen kehittämiseen antamalla heille tehtäviä, joissa he joutuvat hyödyntämään työelämän hajautettuja resursseja (Lehtinen & Palonen 2011).

## Opinnollistamisen mahdollisuuksia selvitettiin haastattelututkimuksen avulla

TAMKissa huoli kohdistuu opiskelijoihin, joilta opinnot ovat jääneet kesken. Usein nämä työelämään siirtyneet opiskelijat kuitenkin haluaisivat suorittaa opintonsa loppuun työnsä ohessa. Toisaalta oppilaitoksen näkökulmasta on tarkoituksenmukaista antaa opiskelijoille mahdollisuus osoittaa ammattitaitonsa ja osaamisensa. Näistä lähtökohdista opinnollistaminen toisaalta edistää opiskelijoiden työelämäosaamista ja mahdollistaa opintojen saattamisen loppuun työelämään siirtyneen opiskelijan kannalta mielekkäästi.

Tässä yhteydessä voidaan esittää tutkimuskysymykset: a) Miten opinnollistaminen tulisi järjestää, jotta se olisi tarkoituksenmukaista oppilaitoksen ja opiskelijan kannalta? b) Miten osaamisen tunnistaminen tulisi organisoida, jotta se vastaisi oppilaitoksen asettamia tavoitteita? Tavoitteena on valmistaa työelämään opiskelijoita, joiden osaaminen ja sosiaalinen motivaatio olisivat kohdallaan. Lisäksi heidän tulisi olla motivoituneita kehittämään omaa asiantuntijaosaamistaan ja verkostoitumaan.

Tutkimus tehtiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka ensisijainen aineisto perustui haastatteluihin. Toissijaisena materiaalina toimi muiden ammattikorkeakoulujen tuottamat materiaalit sekä nykyiset käytännöt ammattikorkeakoulussa ja yliopistoissa. Haastattelututkimuksen tavoitteena oli saada selville, millaisia asioita opinnollistamisessa ja osaamisen tunnistamisessa tulisi huomioida. Haastateltaviin kuului opettajia, opinto-ohjaajia ja opiskelijoita. Lisäksi haastateltiin osaamispäälliköitä ja tutkintovastaavia. Tuloksia ja havaintoja esiteltiin ryhmälle, johon kuului opetuksesta vastaava vararehtori. Hankkeessa käytiin läpi olemassa olevia projekteja Suomessa ja ulkomailla. Hankkeen aikana opinnollistamisesta keskusteltiin Turun AMK:n sekä Hannoverin ammattikorkeakoulun edustajien kanssa. Osaamisen tunnistamisessa käytettiin vertailuaineistona menetelmää, jossa hyvä opetustaito tunnistetaan dosentin arvoa haettaessa.

Lisäksi materiaalia etsittiin muiden ammattikorkeakoulujen, mm. Lapin AMK:n, dokumenteista, joissa esiteltiin niiden tapaa toimia.

Haastatteluista lähetettiin lyhyt esittelykokouskutsu. Kokouksen alussa määriteltiin käsitteet *opinnollistaminen* ja *osaamisen tunnistaminen*. Tämän jälkeen keskusteltiin osaamisen tunnistamisen ja opinnollistamisen haasteista ja tavoitetilasta. Jokaisesta haastattelusta tehtiin muistiinpanot ja ne lähetettiin haastateltaville kommentoitaviksi. Haastatteluiden ja vertailujen perusteella tehtiin ehdotus opinnollistamisesta ja osaamisen tunnistamisesta. Ohjeita käytiin läpi pilottiopiskelijoiden kanssa ja osaamisen tunnistamista kokeiltiin käytännössä. Tätä tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 13 henkilöä ja haastattelukertoja oli 22 kappaletta.

## *Osaamisen tunnistamiseen ja opinnollistamiseen kaivataan laajempia kokonaisuuksia*

Ahotoinnissa osaaminen voidaan todeta mm. tentin avulla tai opiskelijan antaman näytön kautta. Ahotoinnin kautta **osaamisen tunnistaminen** koettiin haasteelliseksi tällä hetkellä seuraavista syistä:

Opettajat kokevat ahotoinnin kuormittavan heitä liikaa. Ahotointi tuottaa opettajalle usein ylimääräistä työtä.

Opiskelijat kokevat ahotoinnin haasteellisena: ”*Helpompi käydä kurssi kuin ahotoida osaaminen.*”

Opettajat kokevat yksittäisen kurssin ahotoinnin yksittäiselle opiskelijalle raskaana.

Hankaluudet työelämän osaamisen tunnistamisessa liittyvät usein tilanteisiin, joissa opiskelija ei välttämättä osaa sanoittaa osaamistaan.

Osaamiseen liittyy paljon erilaisia metataitoja. Pelkän kognitiivisen osaamisen tunnistaminen ei välttämättä kerro työelämäosaamisesta.



Näihin haasteisiin kehitettiin menetelmä, joka perustuu dosentiksi nimitettävän opetusosaamisen tunnistamiseen yliopistoissa. Tämä opetusosaamisen tunnistamisen menetelmä reflektoidiin ammattikorkeakoulun tavoitteita vastaavaksi laaja-alaisen osaamisen tunnistamisen apuvälineeksi, koska opettajat kokivat yksittäiset ahtoinnit raskaina. Osaamisen tunnistaminen perustuu toisaalta osaamisportfolion laadintaan ja osaamisen näyttöön esimerkiksi koeluennolla, demonstraatiolla, blogeilla tai muulla vastaavalla tavalla. Tämä lähestymistapa palvelee erityisesti laajempien kokonaisuuksien opinnollistamista yksittäisen kurssien sijaan. Osaamisen tunnistamisessa on huomioitu Hegelin kommentit oman tien löytämisestä. Lisäksi halusimme korostaa metataitojen osaamista kognitiivisten taitojen rinnalla.

**Opinnollistamista** eli opintojen suorittamista työssä tuetaan yksittäisillä kursseilla ja niiden opintojen osalta, jotka liittyvät työelämässä suoritettaviin opintoihin. Näitä ovat esimerkiksi projektityöt ja työelämän harjoittelu. Opinnollistamista kommentoitiin haastatteluissa seuraavasti:

*”Osaaminen oppiminen pirstaloitunut pieniin osiin nykyisin ja sen takia opinnollistaminen on raskasta.”*

*”Työelämä voi mahdollistaa sellaisen osaamisen syntymistä, jota ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan, mutta joka kuitenkin on keskeistä alan osaamista.”*

Työssä oppimista ja näiden taitojen opinnollistamista varten laadittiin ohjeistus. Ohjeessa linjataan, että opiskelija voi esittää henkilökohtaisen opintokokonaisuuden suorittamista opinnollistamisen kautta. Opintokokonaisuus voi muodostua sellaisista opinnoista, joita ei suoraan TAMKissa opeteta mutta jotka opiskelija pystyy osoittamaan voivansa suorittaa työssä oppimisen kautta. Tässä opiskelija oma-aloitteisesti ehdottaa tapaa suorittaa opintokokonaisuus, esim. 30 op.

## *Oppilaitoksen rooli opinnollistamisessa ja osaamisen tunnistamisessa*

Työssä oppimisen pitää olla tavoitteellista. Työelämässä kannustetaan työssä oppimiseen mutta harvoin sille asetetaan tavoitteita taitojen oppimisen suhteen. Opinnollistaminen ja osaamisen tunnistaminen tuovat työssä oppimiseen tavoitteellisuutta ja systemaattisuutta, jota oppilaitokset voivat tarjota.

Oppilaitosten asiantuntijaopetuksen uudistamista pystytään yhteistyössä työelämän kanssa kehittämään verkostoitumisen suuntaan. Asiantuntijuus sijaitsee verkostoissa. Koulutuksen määrän globaali kasvu tekee asiantuntijaverkostoista merkityksellisiä. Asiantuntija ei enää toimi kognitiivisen osaamisensa kanssa yksin. Oppilaitokset pystyvät tarjoamaan kursseja, joilla voidaan auttaa asiantuntijoita ymmärtämään toisia asiantuntijoita esimerkiksi työskenneltäessä asiakkaan organisaatiossa. Työelämässä lähes yhtä tärkeää kuin kognitiivisten taitojen oppiminen on metataitojen osaaminen. Tärkeitä metataitoja ovat mm. oppimaan oppiminen, verkostoituminen ja erilaisten asioiden sanoittaminen ja argumentointi.

Tässä artikkelissa esitetään laajempien opintokokonaisuuksien ja jopa syventävien opintojen aukaisemista opiskelijoille, jotka ovat työelämänsuuntautuneita. Tämän realisoiminen vaatii laajempaa keskustelua ja myyntityötä teollisuuden ja opiskelijoiden suuntaan. Jos työssä oppimiseen, opinnollistamiseen ja osaamisen tunnistamiseen osana jatkuvaa oppimista halutaan saada vaikuttavuutta, tulisi Tampereen korkeakoulu yhteisön tehdä tiiviimmin yhteistyötä toisaalta työelämäänsuuntautuneiden opiskelijoiden kanssa ja toisaalta työelämän kanssa.

## LÄHTEET

Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.

Miettinen, R. 2005. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskus.

Miettinen, R. 2016. Sivistys kilpailuyhteiskunnassa ja Hegelin teoria vapauden ja minän kehityksen edellytyksistä. *Kasvatus & Aika* 10 (3). Luettu 16.4.2021. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68671>



# Opinnollistaminen ammattillisen kasvun tukijana

- näkökulmia sosionomin ja sairaanhoitajan opinnoista

Sari Himanen, yliopettaja

Tässä artikkelissa tarkastellaan työssä hankitun osaamisen opinnollistamista ja työympäristössä tapahtuvan oppimisen merkityksellisyyttä. Pilottihanke osoitti, että opiskelun toteuduttua kiinteässä yhteydessä työelämän kanssa työ näyttäytyi teoriaa ja käytäntöä yhdistävänä kontekstina. Asetelma mahdollisti jopa molemminpuolisen oppimisen. Opinnollistaminen mahdollistaakin koulutuksen ja työelämän rajapinnan tarkastelua oppimisyhteisönä, jossa parhaimmillaan toteutuu koko työyhteisön osaamisen kehittymistä.

## ***Mitä on opinnollistaminen?***

Opinnollistaminen tarkoittaa yksinkertaisuudessaan sitä, että tutkinossa edellytettävää opetussuunnitelmassa kuvattua osaamista hankitaan etukäteen laaditun suunnitelman mukaisesti työtä tekemällä ja kytkemällä käytännön tekeminen aiheen tietoperustaan, jolloin työ ja opiskelu tukevat toisiaan. Opinnollistamista ei pidä ymmärtää vain teknisenä ratkaisuna, vaan lähestymistapana, jossa opiskelija ottaa

vastuuta opiskelun ja oppimisen prosesseistaan, niiden suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. (Kukkonen 2020, 19.)

Lähtökohtana on, että opiskelija sisäistää opintojaksojen osaamista-voitteet. Opiskelija tarvitsee opettajan tukea, jotta hän osaa arvioida opintojakson osaamista-voitteiden ja työtehtäviensä edellyttämän osaamisen yhteensopivuutta (Kukkonen 2020, 23). Työtehtävien taitovaatimuksetkin on osattava kuvata osaamisina, ei pelkkinä työtehtävälistöina (Kukkonen 2016, 134). Työssä oppiminen ja opinnollistaminen edellyttävät reflektointia siitä, mitä omassa työssä tulee tietää, ymmärtää ja pystyä tekemään, millaista osaamista itsellä jo on ja miten työssä voi hankkia uutta tarvittavaa osaamista (Outinen 2017, 431).

Työnteon ja oppimisen vaiheessa opiskelija hankkii tietoisesti uutta osaamista ja dokumentoi sitä suunnitteluvaiheessa sovitulla tavalla. Oppiminen ja ammatillinen kasvu tapahtuvat vähitellen, jolloin osallistuminen yhteisön käytäntöihin tukee myös ammatti-identiteetin rakentamista (Wenger 1998, 48, 145). Opiskelijan asema työntekijänä edellyttää häneltä aktiivisempaa ja vastuullisempaa työhön osallistumista verrattuna opiskelijan roolissa suoritettavaan harjoittelujaksoon.

Työssä kehittyvää osaamista tunnustetaan, arvioidaan ja tunnustetaan opintopisteillä. Edellytyksenä on ammattikorkeakoulun ja työpaikan yhteinen ymmärrys siitä, millaista osaamista opiskelija tavoittelee sekä miten oppimista ja ammatillista kehittymistä ohjataan ja arvioidaan. Tämä edellyttää selkeitä ohjeita, yhteistä kieltä ja samalla tavalla ymmärrettyjä käsitteitä. Olennaista ei ole se, paljonko opiskelija tekee työtunteja saavuttaakseen opintopisteet, vaan se, millä tavoin opiskelija pystyy osoittamaan opintojakson osaamista-voitteisiin liittyvää osaamistaan ja miten sitä pystytään mahdollisimman luotettavasti arvioimaan. Näyttötapoja voivat olla esimerkiksi projektityö, portfolio, reflektioessee, osaamispäiväkirja, käsitekartta, työnantajan lausunto, asiantuntijaluento, näyttökoe tai strukturoitu haastattelu. Mikäli opintojaksoa ei voi kokonaan opinnollistaa, voi osan siitä suorittaa esimerkiksi tentillä. (Kukkonen 2020, 24.)

## Miksi työssä oppiminen on tehokasta?

Yksilökonstruktivismi painottaa oppimista yksilön kognitiivisena prosessina, kun taas sosiokonstruktivismi painottaa oppimisen yhteisöllistä luonnetta (Tynjälä 1999). Työssä toteutuva opiskelu ilmentää molempia näkökulmia. Yksilön kognitiivisen oppimisprosessin lähtökohtana on tarkkaavaisuuden kohdistuminen johonkin asiaan, jonka myötä tapahtuu epälineaaraisesti etenevää asioiden havaitsemista, tulkintaa ja merkityksien muodostumista ympäristöstä saatujen ärsykkeiden ohjaamina (Himanen 2017, 20–23). Yksilön kyky ymmärtää ja oppia asioita on vahvasti yhteydessä siihen, mitä hän on tiennyt jo aiemmin eli millaisia representaatioita henkilöllä on aiheesta ennestään (Neisser 1981). Aiemmat tiedot ja muun muassa oppimisen tavoitteet ohjaavat sitä, millaisiin asioihin tarkkaavaisuus kohdistuu ja millaisia asioita ympäristöstä havaitaan. Tämän vuoksi teoreettisen tiedon opiskelu auttaa opiskelijaa tarkastelemaan työssään ilmiötä uusista näkökulmista, ja vähitellen kehittyvä ymmärrys auttaa opiskelijaa tekemään aiheesta uusia tulkintoja ja luomaan uusia asioiden välisiä merkityssuhteita.

Sosiaalisessa oppimisessa ihmiset oppivat toisiltaan olemalla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (mm. Taylor 1996). Keskustelu, kuuntelu ja ajattelu auttavat ymmärtämään ilmiötä ja oivaltamaan olennaisia asioita epäolennaisista. Kun opiskelija tuo työyhteisöön keskustelua ajankohtaisista ilmiöistä tai kirjallisuudesta oivaltamistaan näkökulmista, se haastaa koko työyhteisön oppimisen äärelle. Luokahuoneista työpaikoille viety opiskelu voi näin tukea työyhteisöjen oppimista ja vähittäistä uudistumistakin, sillä kuten Lave ja Wenger (1991) ovat todenneet, työelämän käytännöt ovat hitaasti muuttuvia, sillä vallitsevaa toimintaa ylläpitää yhteinen ammattiin sosiaalistumisessa omaksuttu tieto. Sekä yksilöiden että työyhteisöjen oppimisen kannalta avainkysymykseksi nouseekin kyky heittäytyä uteliaaksi ja avata mielensä asioiden uudenväliselle tulkinnalle.

## Sosionomiksi ja sairaanhoitajaksi opinnollistamista hyödyntäen

TAMKissa Jatkuvan oppimisen pilottihankkeeseen osallistui kaksi lähihoitajista koostuvaa ryhmää, joista toinen opiskeli varhaiskasvatuksen sosionomin opintoja ja toinen sairaanhoitajakoulutuksen opintoja. Ryhmien opiskelussa sovellettiin opinnollistamista, johon opettajat, opiskelijat ja työyhteisöjen jäsenet aluksi perehdytettiin. Työyhteisöjä pyydettiin valitsemaan opiskelijoille mentorit, joiden rooliin kuului opiskelijan opiskelun ja ammatillisen kasvun tukeminen työpaikoilla.

*”Koen, että hän on ollut minulle se henkilö, kenelle voin kertoa opinnoistani, sekä onnistumisista että haasteista eri tehtäviin liittyen. Hän on ollut kiinnostunut opinnoistani ja valmis auttamaan aina, kun mieltäni on askarruttanut jokin asia.”*

Useimpien opiskelijoiden työyhteisöt suhtautuivat opiskelijaan positiivisesti ja kannustivat heitä opiskelussa. Opiskelijat saivat uusia vastuita työpaikoillaan vaihtelevasti, riippuen heidän omasta aktiivisuudestaan ja esihenkilön suhtautumisesta opiskeluun.

*”Tuki on ollut hyvää, johtaja on auttanut minua mm. opinnollistamistehtäväni organisoinnissa.”*

Uusien asioiden oppimista tuki opiskelijan oma innokkuus, halu kantaa vastuuta, opitun teorian tiedon käsittely, keskustelu ja näkemysten jakaminen työyhteisössä.

*”Tämä on hieno mahdollisuus. Opiskelijan pitää itse miettiä mitä asioita voisi opinnollista ja miten. Yhdessä voimme näistä myös keskustella ja niitä miettiä.”*

Lähes kaikki opiskelijat kuvasivat refleктоineensa oppimaansa sekä työpaikoilla, opiskelijakavereiden kanssa että kotona läheisten kanssa.

Opiskelijat kokivat kehittyneensä niin oman osaamisensa arvioinnissa kuin sanottamisessakin.

*”Aivan huikean hyvä mahdollisuus! Antoisaa, opettavaista, stressaavaa, ihanaa...”*

Opettajatkin kokivat oppineensa pilotin aikana monia asioita. Jotta opinnollistaminen on ylipäättään mahdollista, tulee sekä opiskelijan että työyhteisössä toimivan ohjaajan osata lukea opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita, mikä opettajan pitää varmistaa. Oman aikataulunsa suunnitteluun liittyen opettajat oivalsivat, että omaan kalenteriin on tärkeää varata riittävästi aikaa opiskelijoiden kanssa tavoitteiden käsittelyyn, opiskelijoiden yksilö- ja pienryhmätapaamisiin ja dialogisiin ohjauskeskusteluihin. Lisäksi opettajat tunnustivat, että heidän kannattaa kannustaa opiskelijoita pienryhmätyöskentelyyn, sillä vertaisoppiminen ja vertaistuki osoittautuivat arvokkaiksi oppimista vahvistaviksi tekijöiksi. Opettajat kokivat myös tärkeäksi omaksi vastuutehtäväkseen varmistaa, että opiskelija saavuttaa riittävän teoreettisen tietoperustan aiheista, ja lopulta suunnitella tapa, jolla opiskelija näyttää osaamisensa.

## Lopuksi

Oppiminen edellyttää aktiivista tiedon prosessointia, joka työyhteisössä kietoutuu yhteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten ja vaikutteiden kanssa. Teoreettisen tietämyksen, käytännön osaamisen ja itsesäätelytaitojen vahvistuessa voidaan havaita ammatillisen kehittymisen toteutuvan.

**Lue lisää pilottihankkeen kokemuksista:** Himanen, S. & Kukkonen, H. 2020. Huikea mahdollisuus varhaiskasvatuksessa – Sosionomiksi oppimista ja opinnollistamista mentorin tuella. Tampereen ammatti-  
korkeakoulun julkaisuja B, 128. Tampere.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-53-3>



## LÄHTEET

Himanan, S. 2017. Tieto- ja viestintäteknologian artefaktit hoitotyön opiskelussa: Tapaustutkimukset lääkehoidon, aseptiikan ja harjoittelun ohjauksen artefaktien opetuskäytöstä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2306. Luettu 14.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0519-2>

Kukkonen, H. 2016. Opintojen aikaisen työn opinnollistaminen. Teoksessa TAMK-konferenssi – TAMK-conference 2016. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 131–138. Luettu 14.4.2021. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/TAMK-Conference2016.pdf>

Kukkonen, H. 2020. Opinnollistamisen kehyksiä. Teoksessa (toim.) Himanan, S. & Kukkonen, H. Huikea mahdollisuus varhaiskasvatuksessa – Sosionomiksi oppimista ja opinnollistamista mentorin tuella. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja B, 128, 18–27. Luettu 14.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-53-3>

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Neisser, U. 1981. Kognitio ja todellisuus. Espoo: Weilin+Göös.

Outinen, H. 2017. Taitoa töistä – opintojen aikaisen työn opinnollistaminen hoitotyön teoriaopinnoissa. Teoksessa Tuomi, J., Joronen, K. & Huhdanpää, A. (toim.) Taito2017: Oivaltamisen iloa. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 426–438. Luettu 15.5.2020. <https://www.tamk.fi/-/taito2017-oivaltamisen-iloa-julkaisu>

Taylor, M. 1996. A Theory of Mind Perspective on Social Cognitive Development. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Series Eds.) R. Gelman & T. Au (Eds.) Handbook of Perception and Cognition: Vol. 13. Perceptual and Cognitive Development. NY: Academic Press, 283–329.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge University Press.

# Käärin kaiken kauniin pakettiin ja annan seuraavalle

– mentorointi tukemassa ammatillista kasvua ja työn imua

Taru Manner, lehtori  
Hanne Mäki-Hakola, lehtori

## Mentorointi osana sairaanhoitajakoulutusta

Sairaanhoitajapulaa on ennakoitu eläköitymistilastojen perusteella jo vuosia. Kunta-alalla työskentelevistä sairaanhoitajista 26 % eläköityy 2020-luvulla (Keva 2021). Keiturin Sote on varautunut tilanteeseen mahdollistamalla ryhmälle alueen lähihoitajia sairaanhoitaja-koulutuksen. Virrat-Ruovesi-seudun 26 opiskelijasta 18 työskentelee Keiturin Sotella ja loput alueen yksityisissä yrityksissä. Koulutuksen järjestää Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK) kolmivuotisena monimuotototeutuksena. Monimuotototeutus mahdollistaa opiskelun työn ohella, ja opiskelijat pystyvät soveltamaan oppimaansa opintojen ajan työssään.

TAMK on toteuttanut aiemmin varhaiskasvatuksen tarpeista nousseen lähihoitajasta sosionomiksi -koulutuksen, joka tuotti hyviä kokemuksia mentoroinnista. Kokemuksiin perustuen Keiturin Sotelle tarjottiin koulutukseen liittyvää mentorointikoulutusta. Sosionomi-

koulutuksessa mentorointi kiinnittyi opintojen opinnollistamiseen ja se toteutui niin, että jokaisella opiskelijalla oli työpaikalla oma nimetty mentori, jolla saattoi olla ohjattavanaan useampikin opiskelija (Himanen 2020). Sairaanhoidajien mentorikoulutuksessa lähdettiin luomaan uudenlaista mallia, koska aiemmin kehitetty ei soveltunut Keiturin Soten työyhteisöjen käyttöön. Sairaanhoidajakoulutuksen mentorimallille etsittiin perusteita vertaisryhmämentoroinnista, jota oli tarkoitus soveltaa opiskelijoiden tarpeisiin ja mentorien resursseihin sopivaksi. Tynjälä, Pennanen, Markkanen ja Heikkinen (2021) toteavat, että vertaisryhmämentorointi esim. kouluympäristössä on strateginen lähestymistapa ja kehittymisen mahdollistaja koko työyhteisölle, ei vain mentoreille ja mentoroitaville. Ydinajatuksena koulutuksessa oli, että mentoroinnissa jokaisella on osaamista ja kaikkien osaaminen on enemmän kuin yksittäisten osaamisten summa.

Tässä artikkelissa kuvataan toteutunut mentorointikoulutus ja sen aikana sovellettu mentorointimalli sekä mentoreiden kokemuksia koulutuksesta.

## **Työyhteisö oppivana yhteisönä**

Ohjaavana ajatuksena mentorikoulutuksessa oli oppivien yhteisöjen luominen työpaikoille. Kuten Aarnio (2009, 42) toteaa, yhteisöt voivat rakentua helposti, mutta yhteisöllisyyden tunteen herääminen yhteisöissä vaatii enemmän. Oppiminen ja yhteisöllisyyden tunne ajatellaan tässä tapauksessa synnyttävän dialogiosaamisen kautta. Tässä käytetyn määritelmän mukaisesti dialogi on tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaa yhdessä ajattelemista. Tavoitteena on siis kanssakäymisen ja yhteistyön parantaminen ja dialogin avulla tapahtuva yhdessä ajattelu ja tekeminen. (Aarnio 2009, 42, 44–45.)

Näin ollen myös mentorien koulutuksessa lähdettiin siitä, miten siihen osallistuvien keskinäistä vuorovaikutusta voitiin kehittää dialogiosaamisen eri osataitojen kautta. Lähtökohtana työskentelylle oli

tietyntilaisen dialogisen säiliön luominen, jossa eri harjoitusten avulla paitsi tutustutettiin osallistujat toisiinsa, lähdettiin myös valmentautumaan koko koulutuksen läpi kulkevaan dialogiseen työskentelyyn. Oppivan yhteisön rakennusaineina toimivat tällöin luottamuksen rakentaminen, oman toiminnan tiedostaminen vuorovaikutustilanteissa, jakamisen ja vastaanottamisen harjoittelu sekä yhteisen ymmärryksen luominen (Aarnio 2012). Harjoituksilla pyrittiin paitsi osallistujien sitoutumiseen toisiinsa ryhmänä, myös yhteiseen tarkasteluun ja havainnointiin sen suhteen, minkälaisien toimintaperiaatteiden varaan oppiva yhteisö kunkin työpaikalla voisi rakentua (vrt. Aarnio 2009, 48).

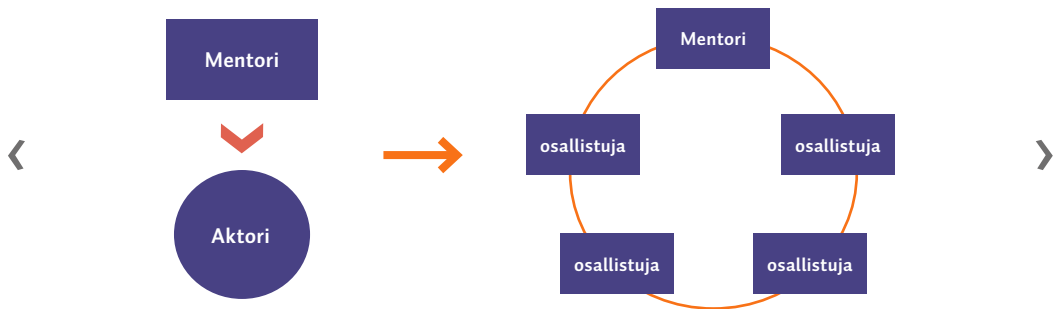
Toinen koulutuksen toteutusta ohjaava malli oli integratiivinen käsitys asiantuntijuudesta. Sen mukaan asiantuntijuus muodostuu käsitteellisestä ja teoreettisesta ymmärryksestä, käytännöllisestä osaamisesta, itsesäätelytaidoista ja sosiokulttuurisesta ymmärryksestä. Nämä osatekijät ovat vaihdellen yhteydessä toisiinsa. Tämän takia asiantuntijuuden kehittymisessä luodaan yhteyksiä tekijöiden välille. (Tynjälä, Virtanen & Helin 2020.)

Tässä koulutuksessa mentorien asiantuntijuutta vahvistaviksi teemoiksi muodostuivat ammatillinen kasvu ja mentorointimallit, dialogisuus, resilienssi, ammatti-identiteetin kasvun tukeminen ja kasvun polku mentorina. Teoreettinen tieto nivoutuu asiantuntijuudeksi mentorina toimiessa. Avainasemassa koulutuksessa oli reflektoinnit siitä, mikä on mahdollista eli miten teoria ja käytäntö yhdistyvät toisiinsa ja miten mentori voi vaikuttaa kunkin työyhteisön toimintakulttuuriin. Tarkastelun perusteella muodostuu käsitys mentoroinnista ja mentorista.

## Mentorointimallit

Mentorointiprosesseja ohjaavat erilaiset mentorointimallit. Näitä haluttiin avata osallistujille, jotta päästiin pohtimaan mentorin roolia ja toisaalta oppimiskäsitystä uuteen ammattiin kasvavan ohjaamisen taustalla.

Perinteisesti mentorointi on perustunut kahdenväliseen ohjaukseen. Silloin ajatellaan, että vanhempi ja kokenempi työntekijä siirtää osaamista ja hiljaista tietoa nuoremmalle sekä opastaa tätä työssä. Opetus- ja kasvatusalalle kehitetty vertaisryhmämentorointi (verme) sitä vastoin lähtee ajatuksesta, että molemmilla/kaikilla ryhmässä on toisilleen annettavaa (kuvio 1). Vertaisryhmämentorointi perustuu kokemuksen ja osaamisen jakamiseen, joskus myös työn haasteiden käsittelyyn. Mentori on siten myös osa oppivaa yhteisöä. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 77–79.) Vertaisryhmämentorointia on opetus- alalla hyödynnetty mm. perehdyttämisen, tiettyssä roolissa tai tehtävässä toimimisen tai tietyn teeman ympärille liittyvän kehittämisen tukena.

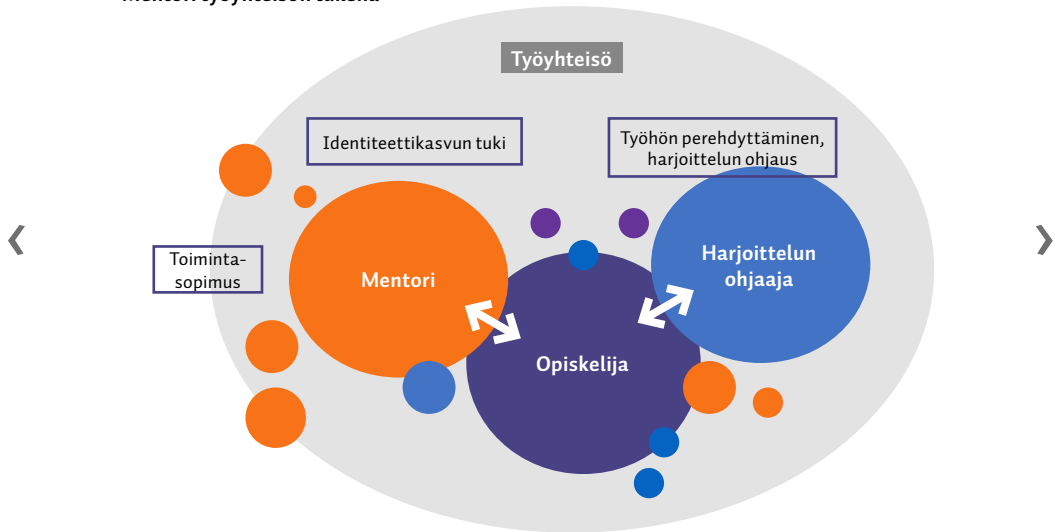


KUVIO 1. Perinteinen mentoroinnin malli ja vertaisryhmämentorointi

Kuten aiemmin tässä artikkelissa on mainittu, sairaanhoitaja-koulutuksen mentorointimalli haluttiin rakentaa kokonaisten työyhteisöjen varaan. Kyse ei ole vain mentorin ja sairaanhoitajaksi opiskelevan välisestä suhteesta vaan siitä, miten koko työyhteisössä suhtaudutaan uuden oppimiseen ja yhteisölliseen kehittymiseen. Myös Himanen (2020) on todennut sosionomikoulutuksessa sovelletun mentorointimallin osalta, että kaikilta työyhteisön jäseniltä edellytetään joustavuutta ja jonkinasteista tukea oppimisen mahdollistamiseen silloin kun yksi työyhteisön jäsenistä opiskelee suunnitellusti uutta ammattia, ja vieläpä työn lomassa.

Keiturin Soten sairaanhoitajakoulutuksessa sovelletussa mentorointimallissa (kuvio 2) mentori ajatellaan mentoroitavan tulevaa ammattia edustavana asiantuntijana, joka pystyy kokonaisvaltaisesti tukemaan opiskelijan identiteettikasvua koko ammattiin opiskelun ajan. Opiskelijan ohjaamisen kannalta tämä tuo työpaikalle aikaisempaan nähden uuden roolin, sillä perinteisesti sairaanhoitajakoulutuksen toteutukseen on kuulunut harjoittelun ohjaaja. Harjoittelun ohjaaja on opiskelijan opintojen vaiheen ja tavoitteiden asiantuntija, joka perehdyttää opiskelijan harjoittelujakson työhön ja ohjaa tavoitteiden mukaisesti.

### Mentori työyhteisön tukena



KUVIO 2. Mentori työyhteisön tukena

Tässä mallissa mentori on mukana opiskelijan opintojen etenemisessä pitkäkestoisemmin kuin harjoittelun ohjaaja ja tuntee siten sairaanhoitajakoulutusta paremmin kuin kollegansa. Mentorin yhteisölliseksi osaamiseksi nähtiin se, että hän osaa myös valmentaa muita työyhteisön jäseniä opiskelijaohjaukseen. Tämä tarkoittaa työyhteisön opiskelijamyönteisyyden edistämistä ja myös opiskelijan ohjattuun harjoitteluun liittyvää opiskelija- ja tavoitelähtöistä keskustelua.

Tässä toteutustavassa mentorilla oli opiskelijoita omasta työyhteisöstään ja mahdollisesti myös jostakin toisesta työyhteisöstä. Sen määrittely, minkä yhteisön nimissä kulloinkin toimii ja miten mentori on opiskelijan saatavilla, osoittautui näissä tapauksissa haasteelliseksi. Kokemuksemme mukaan, parhaiten mentorointi toimii silloin kun mentori ja opiskelija edustavat samaa työyhteisöä. Tulevissa sairaanhoitajakoulutuksissa mentoreille tarjottavan koulutuksen ohella opiskelija voitaisiinkin osallistaa mentorinsa nimeämiseen. Laajimmillaan tavoitteena oli kehittää koko Keiturin Soten tasoista oppivan yhteisön ajatusta, ja koulutuksen aikana mentorit saivatkin arvokasta tukea toinen toisistaan.

## *Mentoriksi kasvamisen epävarmuutta ja voimaa*

◀ Läpi puolivuotisen mentorikoulutuksen yhdeksän osallistujaa tuotti kysymyksiä siitä, mitä heiltä mentorina odotetaan. Koska varsinaisia mentori-opiskelijapareja ei ollut määritelty eikä mentorointia kytketty sairaanhoitajaopintojen osaamistavoitteiden saavuttamiseen kuten opinnollistamisen mallissa, jäi koulutuksessa paljon tilaa pohtia ja kehittää sitä, mitä mentorointi ja mentorina oleminen juuri Keiturin Sotessa ja mentorien työyksiköissä tarkoitti. ▶

Samoin kuin sosionomikoulutuksen yhteydessä toteutetussa mentorointikoulutuksessa, myös tässä koulutuksessa alun hämmennys oli suuri, kun oltiin sellaisten kysymysten äärellä, joihin ei ollut suoraa vastausta (vrt. Kukkonen 2020, 51). Prosessin aikana näytti kuitenkin siltä, että teoreettiset tietoisikut ammatillisesta kasvusta ja ammatti-identiteetin muodostumisesta sekä resilienssistä muuttuvassa työssä yhdistettynä mentorointia edistävien dialogisten osataitojen harjoitteluun kunkin teeman kohdalla tuottivat kerta kerralta uusia näkökulmia ja myös varmuutta kunkin osallistujan ajatteluun.

Onnistumisen avaimena voi pitää sitä, että jokainen koulutuskerta rakentui yhteisöllisen työskentelyn ja yhteisen ajattelun varaan. Näin

koulutus toimi eräänlaisena simulaationa siitä, mitä mentorointi voi olla. Vaikka esimerkiksi ammatti-identiteettiä lähestyttiin opiskelijan ammattiin kasvamisen kautta, kuvasivat osallistujat myös oman ammatti-identiteettinsä vahvistuneen. Mentorointikoulutus oli siis identiteettimatka myös omaan itseän ammattilaisena ja nyt uudessa roolissa mentorina. Mentorit kuvasivat kokemuksiaan mm. seuraavasti:

*“Elän haaveammattissani, suvun naiset olleet hoitoalalla kolmessa sukupolvessa. Nyt mennyt arjen pyörässä, mitä muuta se voisi olla? Voisiko se olla tätä, uusia asioita, opiskelijoiden ohjaaminen?”*

*“30 vuotta erilaisten hoitotyön maailmojen keskellä, paljon oppineena ja oppivana. Sairaanhoidajana on kallio, jolle on mukava rakentaa, mentorina kysyen, ei olettaen.”*

*”Laitan pieneen rasiaan paljon minullekin tärkeitä lahjoja, asioita joita vain minä voin omistaa. Käärin ne kauniiseen silkkipaperiin, lasken ne hellävaraisesti lahjarasiaan, paketoin lahjani kauniisti. Lopuksi teen leveästä silkkinauhasta rusetin. Tämän kaiken ojennan eteenpäin, tulevalle sairaanhoitajalle. Hyvää matkaa, muista olla ihminen ihmiselle, myös itsellesi.”*

Ammatti-identiteetti vastaa kysymyksiin kuka olen, mihin kuulun ja mitä tavoittelen ammatissani ja työssäni. Ammatti-identiteetti rakentuu elämänhistorian aikana syntyneeseen ymmärrykseen itsestä ihmisenä ja ammatissa toimijana. Identiteettiin kuuluvat arvot ja sitoumukset: mihin työntekijä kokee kuuluvansa, mitä pitää merkitykselläänä ja mihin on valmis sitoutumaan. Identiteettiä määrittää myös tulevaisuusnäkökulma, joka pitää sisällään mm. ajatuksia siitä, millaisia tavoitteita ja uskomuksia työhön tulee liittymään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Tällaiseen pohdintaan tarvitaan luottamusta, ja sen kehittyminen oli koulutuksen aikana lähes käsinkosketeltavaa, vaikka ryhmän osallistujamäärä vaihtelikin lyhyen prosessin aikana.



Omaan työhön saatujen uusien näkökulmien ja oman ammatti-identiteetin vahvistumisen lisäksi mentorointi oli mahdollistanut kohtaamisia ja synnyttänyt luottamusta myös työyhteisössä. Positiivinen ilmentymä oli keskustelun viriäminen ja opiskelijoiden työyhteisöissä esiin tuoma innostus koulutusta kohtaan. Mm. lääkelaskut ovat esimerkki siitä, mitä mentorit olivat yhdessä opiskelijoiden kanssa kerranneet, harjoitelleet ja soveltaneet. Toisaalta koulutus aikaansai epävarmuuden ja riittämättömyyden tunnetta: mentoreita huolettivat vuorotyön aikaansaamat yhteydenpitohaasteet, epäselvät odotukset mentoritoiminnalta ja toiminnan näkymättömyys.

## Lopuksi

Mentoriryhmän työkiireisiin liittyvästä vaihtelusta huolimatta ryhmästä kehittyi yhteisö. Sairaanhoidajakoulutukseen liittyvä Keiturin Soten mentorointiprosessi saatiin alkuun koulutuksen avulla.

Mentorit kuvasivat huoltaan siitä, osaavatko he vastata mentoriin liittyviin odotuksiin. ”Jokainen mentori on osa mentoroinnin määritelmää” (Heikkinen 2011). Ei siis voi tehdä väärin, jos toiminnan lähtökohtana on ihmisen kohtaaminen ja tavoitteellinen ohjaaminen, auttaminen ja saatavilla olo. Vastoin mentoreiden ajatuksia, opiskelijapalautteen perusteella mentoritoiminnalta toivottiin varsin arkisia asioita.

*“...hänen kanssaan voisi vaihtaa ajatuksia tästä opiskelusta ja sairaanhoidajan ammatista.”*

*“Toivoisin, että mentori ainakin olisi se, joka tsemppaa eteenpäin.”*

*“Kannustusta, tsemppiä, vertaistukea, sairaanhoidajan ammatillisuutta ja tietoa perusteluineen”*

*“... jolle saa mennä itkemään, kun väsyttää ja osaa selkeästi neuvoa tai ainakin auttaa ottamaan selvää asioista.”*

Toisaalta osa opiskelijoita ei tiennyt nimettyä mentoriaan tai osannut kertoa toiminnasta oikein mitään. Mentoroinnin toteutusta opiskelijat kuvasivat kuulumisten vaihtona, kiinnostuksena ja arkisena tukena.

Mentorien matka on alkanut, kun sairaanhoitajakoulutus on edennyt seitsemän kuukauden ajan. Tulevat ohjatut harjoittelut ja koulutuksen eteneminen näyttävät, minkälaisiin kokemuksiin mentorointi johdat-  
taa. Jatkossa mentoroinnin tuki toteutuu Keiturin soten ja TAMKin sairaanhoitajakoulutuksen yhteistyönä.

Tämän koulutuksen perusteella voidaan todeta mentoroinnin olevan toimiva tapa työyhteisön kehittämiseen. Mentorit kuvasivat saaneensa koulutuksen myötä uudenlaisia näkökulmia, innostusta ja osaamista työhönsä. Mentoritoiminnan myötä sairaanhoitajaopiskelijoiden on mahdollista saada ympäristö, joka tukee vahvemmin uuteen ammattiin kasvua.

## LÄHTEET

Aarnio, H. 2009. Oppivan yhteisön rakentaminen. Julkaisussa Helander, J. (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009.

Aarnio, H. 2012. Dialogimenetelmät. Luettu 4.5.2021.  
<http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/menetelmat/index.html>

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 26–49.

Heikkinen H.L.T. 2011. Luento 27.9 Osaava verme -seminaari. Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–86.

Himanan, S. 2020 Opinnollistamisen jalkauttaminen päiväkotieihin. Teoksessa Himanan, S. & Kukkonen, H. (toim.) Huikea mahdollisuus varhaiskasvatuksessa. Sosionomiksi oppimista ja opinnollistamista mentorin tuella. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 128, 40–50.

Keva. 2021. Kuntien työvoimaennuste 2030: Hoitajissa, sosiaalityöntekijöissä, ja lastentarhanopettajissa suurin osaajapula nyt ja tulevaisuudessa. Verkko uutinen 18.2.2021. Luettu 9.4.2021. <https://www.keva.fi/uutiset-ja-artikkelit/kuntien-tyovoimaennuste-2030-hoitajissa-sosiaalityontekijöissa-ja-lastentarhanopettajissa-suurin-osaajapula-nyt-ja-tulevaisuudessa/>

Kukkonen, H. 2020. Mentoroinnin äärellä. Teoksessa Himanan, S. & Kukkonen, H. (toim.) Huikea mahdollisuus varhaiskasvatuksessa – Sosionomiksi oppimista ja opinnollistamista mentorin tuella. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja B, 128. Tampere, 51–61. Luettu 4.5.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-53-3>

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. 2021. Finnish model of peer-group mentoring : review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483 (1), 208–223. Luettu 4.5.2021. DOI: 10.1111/nyas.14296

Tynjälä, P., Virtanen, A. & Helin, J. 2020. Työelämäpedagogisia malleja. Teoksessa Virtanen, A., Helin, J. & Tynjälä, P. (toim.) Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 15–20. Luettu 4.5.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8>

The background is a vibrant purple with scattered light pink dots. Several hands in various colors (orange, yellow, pink, brown) are shown holding large, light purple puzzle pieces. The puzzle pieces are arranged in a circular pattern, with some already connected and others being held in place by the hands. The overall theme is teamwork and collaboration.

 Tampereen  
ammattikorkeakoulu



OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ  
UNDERVISNINGS- OCH KULTURMINISTERIET



TAMPEREEN KAUPUNKI



 Tampereen yliopisto

TAMPEREEN  
KAUPPAKAMARI