

A photograph of two women in a meeting. The woman in the foreground is out of focus, looking down. The woman in the background is in focus, looking towards the right. They are in a room with a window in the background.

Diak
Vuosikirja

1

JARI HELMINEN, SATU KAJANDER-UNKURI JA OLLI VESTERINEN (TOIM.)

Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä

Diakonia-ammattikorkeakoulun
vuosikirja 2021

Diak

Jari Helminen, Satu Kajander-Unkuri ja Olli Vesterinen (toim.)

OHJAUS- JA VALMENNUSOSAAMISTA KEHITTÄMÄSSÄ

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN
VUOSIKIRJA 2021



Tämä teos on lisensoitu Creative Commons
Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0
Kansainvälinen –lisenssillä.

DIAK **VUOSIKIRJA** – DIAK **YEARBOOK** 1

Kannen kuva: Meeri Utti / Diakonia-ammattikorkeakoulu
Taitto: PunaMusta Oy

ISBN 978-952-493-394-0 (painettu)
ISSN 2814-4090 (painettu)

ISBN 978-952-493-395-7 (verkkojulkaisu)
ISSN 2814-5119 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-395-7>

PunaMusta Oy
Tampere 2022

TIIVISTELMÄ

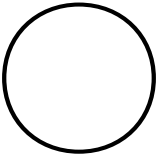
**Jari Helminen,
Satu Kajander-Unkuri ja
Olli Vesterinen (toim.)**

Helsinki
216 s.

**Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä –
Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021**

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2022

Diak Vuosikirja – Diak Yearbook 1

 Ohjauksen ja valmennuksen teemat ovat ajankohtaisia. Esimerkiksi sosiaali- ja terveyshuollon uudistusta valmisteltiin pitkään. Vuoden 2023 alusta vastuu sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämisestä siirtyy kunnilta ja kuntayhtymiltä hyvinvointialueille. Tavoitteena on, että uudistuksen myötä sosiaali- ja terveyspalvelut sovitetaan yhteen ja että suomalaiset saavat laadukkaita sosiaali- ja terveyspalveluja yhdenvertaisesti. Jotta sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaat saavuttavat tarvitsemansa palvelut, on ammattilaisten ohjausosaamisen oltava vankkaa.

Artikkelikokoelmassa *Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä – Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021* kuvataan ohjauksen ja valmennuksen lähtökohtien ja käytön moninaisuutta. Ohjauksen ja valmennuksen tarkastelu linkittyy artikkelikokoelmassa ammattikorkeakoulun opetustoimintaan, sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien ammattilaisten osaamiseen ja asiakastyön toteutustapoihin sekä johtamiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen.

Artikkelikokoelma jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa käsitellään ohjausta ja valmennusta osana ammattikorkeakoulun opetustoimintaa. Artikkelien lähtökohtia ovat muun muassa opinnollistaminen, opinnäytetyön ohjaus ja korkeakouluopiskelijan ammatillisen kasvun sekä hyvinvoinnin edistäminen.

Artikkelikokoelman toisessa osassa tarkastellaan ohjauksen ja valmennuksen käyttämistä asiakastyössä, muun muassa sosiaali- ja terveysalalla. Artikkeleissa kuvataan esimerkiksi nuorten parissa tehtävässä työssä käytettävää elämäni portfolio -työmenetelmää ja luontoperusteisia työmenetelmiä. Lisäksi artikkeleissa tarkastellaan eri näkökulmista ohjausosaamisen sisältöä ja rakentumista.

Artikkelikokoelman kolmannessa osassa ohjauksen ja valmennuksen kuvaaminen linkittyy johtamiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Artikkeleissa kerrotaan valmentavan johtamisen ja esihenkilötyön juurruttamisesta Diakonia-ammattikorkeakoulun toimintaan. Lisäksi artikkeleissa kerrotaan valmennuk-

Diak

sen ja ohjauksen käytöstä osaamisen ja työhyvinvoinnin kehittämishankkeissa kirkon alalla ja sosiaaalialalla.

Asiasanat: ohjaus, valmennus, opetus, johtaminen, sosiaaaliala, terveysala, ammattikorkeakoulut, tutkimus- ja kehittämistoiminta

ABSTRACT

**Jari Helminen,
Satu Kajander-Unkuri, and
Olli Vesterinen (eds.)**

Helsinki
216 pp.

**Developing guidance and coaching skills –
Yearbook of the Diaconia University of Applied
Sciences 2021**

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2022

Diak Vuosikirja – Diak Yearbook 1

Guidance and coaching are topical subjects. The social welfare and health care reform, whose preparation proved time-consuming, is one current example of this. From the beginning of 2023, social welfare and health care will cease to be organised by municipalities or federations of municipalities and will instead be organised by well-being services counties. The purpose of the reform is to combine the coordination of social welfare and health care services and consequently increase the availability of equal services for Finnish citizens. To ensure that clients receive the services they require, professional guidance must meet high criteria.

Articles in the collection *Ohjaus- ja valmennusosaamista kehittämässä – Diaconia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021* describes diverse contexts and uses of guidance and coaching within a university of applied sciences. Observed contexts and uses include teaching work, social welfare and health care professionals' competences and their client work methods. Leadership methods and methods to promote workplace well-being are also examined.

The article collection is sectioned in three parts. The first section discusses guidance and coaching as part of teaching at the university of applied sciences. These articles consider the subject from the points of view of studification, dissertation guidance, and the professional growth and promotion of well-being of the university students.

The second section discusses guidance and coaching as part of client work with social welfare and health care as some of the observed contexts. The articles describe methods such as the "my life's portfolio" method, which is used with young clients, and work methods based on nature. In addition, the articles observe what constitutes guidance competence and how this competence is developed.

The third section describes how guidance and coaching support leadership and promotion of workplace well-being. The articles discuss how coaching leadership and principal chief work are affixed to the Diaconia University of Applied Sciences'

Diak

activities. Further, the articles discuss how guidance and coaching can be used to promote competence and workplace well-being in development projects within the fields of church and social welfare.

Key words: guidance, coaching, teaching, leadership, social welfare, health care, university of applied sciences, research and development

SISÄLLYS

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Elina Juntunen	
Esipuhe	
Ihminen etsii tarkoitustaan	9
Jari Helminen, Satu Kajander-Unkuri ja Olli Vesterinen	
Johdanto	
Näkökulmia ohjauksen ja valmennuksen lähtökohtiin ja käytäntöihin	11
OHJAUS JA VALMENNUS OSANA OPETUSTOIMINTAA	18
<hr/>	
Jari Helminen ja Heli Sipilä	
TKI-toiminnan ja työn opinnollistaminen ammattikorkeakouluopinnoissa	19
Sinikka Vuorinen, Annukka Saarenmaa ja Jaana Puurunen	
Opinnollistaminen Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa	32
Anu Halonen ja Szilvia Simon-Nagy	
Opiskelijasta monikulttuurisuushankkeen työntekijäksi	43
Anna Liisa Karjalainen ja Titta Riihimäki	
Opinnäytetyö ohjausprosessina	52
Susanna Hyväri	
Ylempien AMK-tutkintojen opinnäytetöiden mentorointi TKI-hankkeissa	62
Miia Heininen, Elina Johansson ja Ulla-Maija Luoma	
Hyvinvointia korkeakouluopintoihin – ohjausta, ryhmäytymistä ja tsemppaamista	73
Maarit Heusala ja Titta Riihimäki	
Ammatillisuuteen kasvamisen moniammatillinen tukeminen	84
Gun-Viol Vik, Mari Vainikka ja Katri Huovinen	
Tulkkauspalveluiden edistäminen yhteisvoimin Saamen kielten tulkkauksen -hankkeessa	94

OHJAUS JA VALMENNUS OSANA ASIAKASTYÖTÄ	104
--	-----

Päivi Vuokila-Oikkonen ja Marja Pinolehto Elämäni portfolio menetelmänä nuoren toimintakyvyn tukemisessa osana sosiaalista kuntoutusta	105
Varpu Wiens, Joakim Zitting, Liisa Kytölä ja Elina Pekonen Luontoperusteisilla menetelmillä osallisuutta ja hyvinvointia	117
Susanna Hyväri, Jaana Saikkonen ja Veera Wallenius Ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden työparityö diakonian kansalaisvaikuttamisen projektissa	129
Maija Toivonen, Leena Udo ja Susanna Hyväri Kulttuurikompetenssi omakielisessä ohjauksessa – omakielisten ohjaajien kokemukset	139
Mikko Malkavaara Uskontolukutaito osaksi monikulttuurista ohjausta	151
Satu Kajander-Unkuri ja Arja Suikkala Opettaminen ja ohjaaminen – suomalaisten valmistumassa olleiden sairaanhoitajaopiskelijoiden itsearvioitu kompetenssi	166

OHJAUS JA VALMENNUS OSANA JOHTAMISTA JA TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMISTÄ	175
---	-----

Sari Vilminko, Ilse Vogt ja Suvi Äärilä Valmentava johtaminen ammattikorkeakoulun kehittämistoiminnassa	176
Arja Koski, Maire Vuoti ja Anne Määttä Hyvinvointia seurakuntatyöhön yhteiskehittämällä ja valmentavalla otteella	188
Leea Naamanka ja Tarja Tuovinen-Kakko Lastensuojelun sijaishuollon työntekijöiden myötätunto-uupumuksen ehkäisyä resilienssin kehittämisen avulla	203

LOPPUSANAT	212
------------	-----

Pirjo Hakala Loppusanat	213
Kirjoittajat	215

Elina Juntunen

ESIPUHE IHMINEN ETSII TARKOITUSTAAN

Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) olemassaolon tarkoitusta on sanottu niin, että ”Diak sekä tekee, hakee ja näkee itse hyvää, että tuottaa uusia hyväntekijöitä, jotka pyrkivät rakentamaan kestäväää ja tasa-arvoista maailmaa”. Tämä Diakin olemassaolon tarkoitus määrittelee sitä, mitä ja keitä varten Diak on. Diakilaiset tekevät töitä niin pitkään, että maailma tulisi hyväksi.

Työorganisaatioiden tarkoituksesta, *purposesta*, puhutaan paljon tänä päivänä. Elämme, opiskelemme ja työskentelemme monimutkaisessa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa on löydettävä ratkaisuja ennennäkemättömiin haasteisiin. Tällöin olennaista ei ole se, mitä tai miten me teemme ja työskentelemme, vaan se, miksi me teemme tiettyjä asioita ja miksi me ponnistelemme tavoitteidemme eteen.

Tarkoituksen etsiminen ja löytäminen ei ole vain tämän päivän trendi, vaan kyse on syvästä ihmisyyteen liittyvästä tarpeesta; tarkoituksen etsiminen on ihmisen syvää eksistentiaalista pohdintaa. Ihmisellä on voimakas tarve ymmärtää omaa olemassaoloaan ja tarkoitustaan maailmassa. Tunne tarkoituksesta voi syntyä, kun ihminen kokee olevansa osana jotain suurempaa tai palvelevansa tehtävänsä kautta laajempaa hyvää.

Tässä Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirjassa käsitellään ohjauksen ja valmennuksen teemoja monesta näkökulmasta sekä ammattikorkeakoulun opetustoiminnan yhteydessä että sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten toimintana eri konteksteissa. Ohjauksen ja valmennuksen perusta ja niihin sisältyvien erilaisien menetelmien soveltaminen perustuvat ihmisen omiin lähtökohtiin, voimavaroihin ja tavoitteisiin. Ne tukevat ihmistä itseään tunnistamaan omat vahvuutensa ja osaamisensa, löytämään jotain sellaista, johon hän ei ole aiemmin kiinnittänyt huomiota. Ihminen ehkä pohtii, mikä hänelle on tärkeää, missä hän voi toteuttaa itseään ja miten hänen olemassaolonsa ja tehtävänsä liittyvät johonkin laajempaan ja suurempaan. Tämä on ihmiselle merkityksenannon prosessi, olipa hän opiskelijan, ammattilaisen tai asiakkaan roolissa.

Tämän vuosikirjan toteuttaminen on ollut yhdessä tekemistä ja yhteistyötä; kukin kirjoittaja tai kirjoittajatiimi on paneutunut tutkimus- ja kehittämiskoh-teisiin, ja he ovat sparraneet, ohjanneet ja valmentaneet toinen toisiaan. Laadu-

kas tutkimus- ja kehittämistyö ja kirjoittamisprosessit mahdollistuvat yhteistyöllä, asiantuntijuutta jakamalla ja tiimien jatkuvalla toinen toistensa kannustamisella.

Haluan kiittää kaikkia, jotka ovat antaneet panoksensa, näkemyksensä, osaamisensa ja intohimonsa tutkimukselle, kehittämiselle, opetukselle ja ohjaukselle. Lämmin kiitos, että saamme lukea ja oppia havainnoistanne ja tuloksistanne tämän vuosikirjan artikkeleista. Suuri kiitos kaikille kirjoittajille ja kirjan toimituskunnalle eli Diakin yliopettajille. Sydämellinen kiitos kirjan toimittajille Jari Helmiselle, Satu Kajander-Unkurille ja Olli Vesteriselle.

Tämä kirja kutsuu lukijaansa uusiin oivalluksiin artikkeleiden äärellä. Artikkelit tarjoavat uutta tietoa, ideoita ja menetelmiä niin kehittämiseen ja kou-lutukseen kuin oman toiminnan arvioimiseen.

Elina Juntunen

Rehtori-toimitusjohtaja

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Jari Helminen, Satu Kajander-Unkuri ja Olli Vesterinen

JOHDANTO

NÄKÖKULMIA OHJAUKSEN JA VALMENNUKSEN LÄHTÖKOHTIIN JA KÄYTÄNTÖIHIN

Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirjassa käsitellään ohjausta ja valmennusta. Niitä tarkastellaan ammattikorkeakoulun opetustoiminnan, sosiaali- ja terveystieteiden asiakastyön sekä johtamisen ja työhyvinvoinnin edistämisen yhteydessä.

Ohjauksesta ja valmennuksesta opetuksessa ja oppimisen ohjauksessa

Oppiminen ja ohjaus ovat olleet vuosisatoja läheisiä toisilleen. Edelleen puhutaan mestari-kisälli-tyylisestä oppimisesta, jossa mestarin ohjauksessa on opittu tietoa, taitoja, toimintakulttuuria sekä ammattieettisen alueen hallintaa. Opetukseen ja ohjaukseen liittyvät kysymykset ovat vastaavasti kiinnittyneet toisiinsa uudella tavalla ennen kaikkea konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen oppimisen tulkinnan myötä.

Ajattelua on viety käytäntöön muun muassa Humanistisen ammattikorkeakoulun valmennuspedagogiikassa (Humak.fi), jossa oppiminen nähdään sosiokonstruktivistisena ilmiönä ja jossa esimerkiksi ryhmässä oppimisen merkitys korostuu. Korkeakoulutuksessa ohjaukseen keskittyminen tarkoittaa myös oppijan aktiivisuutta oppimisprosessissaan. Samalla kun ohjauksellisiin elementteihin on valmennuspedagogiikassa kiinnitetty erityistä huomiota, opettaja antaa tilaa myös oppijan omalle prosessoinnille ja itseohjautuvuudelle sekä pyrkii varmistamaan laadukkaan työelämäyhteistyön. (Määttä ym., 2015.)

Opettajan ja opiskelijan välistä tiedon jakamista tärkeämpää on vuorovaikutus ja dialogi, jolloin pedagogista ohjaussuhdetta kuvaa jatkumo empatiasta ja tuesta kohti reflektiivisyyttä ja kriittistä ajattelua tuottavaa vuorovaikutusta (Leinonen, 2012). Jos korkeakoulutuksessa akateemisen osaamisen oletuksena on pidetty tieteilisen totuuden ja testattujen sekä hyväksi todettujen toimintatapojen oppimista tiedonhankinnan kautta, voidaan ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyys nähdä laajempaa ymmärrystä tuovana pedagogisena ajatuksena. Tiedonhankinnan

lisäksi osallistumisen metafora (Sfard, 1998) kuvaa oppimista korostaen sen sosiaalisia elementtejä. Osallistumisen näkökulman myötä oppimisen keskiössä ovat oppimisen käytännöt, ammattiin kasvaminen, kontekstuaalisuus ja tilannesidonaisuus. Tällöin oppiminen tulee usein näkyväksi osaamisena esimerkiksi asiantuntijoiden välisessä keskustelussa ja vuorovaikutuksessa.

Tässä vuosikirjassa oppimisen käytännöt ja ammattiin kasvaminen ovat esillä muun muassa tilanteissa, joissa opiskelijasta tulee TKI-hankkeessa harjoittelija ja lopulta työntekijä. Hanketyöntekijäjoukko toimii harjoittelun ohjaajana. Harjoittelu TKI-hankkeessa onkin hyvä tapa kytkeä TKI-toimintaa ja opetusta yhteen, ja samalla vahvistuu osaaminen asiantuntijakeskustelussa ja vuorovaikutuksessa; opiskelija saa yhä keskeisemmän roolin asiantuntijavuorovaikutuksessa.

Opinnäytetyöprosessissa toteutuu sama idea. Opinnäytetöiden ohjauksesta vastaa moniammatillinen opettajatiimi yhdessä työelämätahton edustajan kanssa. Myös työelämän projektityyppistä lähestymistapaa voidaan soveltaa opinnäytetöiden ohjaukseen mentorointiprosessin muodossa. Lisäksi opiskelijoiden voimavaroja voidaan ja tulee vahvistaa ohjauksella, sillä korkeakouluopinnot pitävät sisällään yhä enemmän myös opintojaksoja, jotka toteutuvat verkossa monilta osin itsenäisesti suoritettavina ja opiskelijan omaan tahtiin etenevinä toteutuksina.

Ohjaus, opetus ja valmennus sosiaali- ja terveysalan näkökulmasta

Sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten työhön kuuluu asiakkaiden ja potilaiden ohjaaminen joko yksin tai erilaisissa ryhmissä. Ohjaamisen osaamisen kehittyminen alkaa koulutuksen aikana ja jatkuu työelämässä. Euroopassa sairaanhoitajakoulutus on säädelty Euroopan Union direktiiveissä (2005/36/EY; 2013/55/EU), ja opetus ja ohjaaminen ovat osa hoitotyön ammattilaisilta vaadittavaa ydinosaamista (Euroopan komissio, 2013). Suomessa vuonna 2020 julkaistut päivitetty yleissairaanhoitajan osaamisvaatimukset sisältävät seitsemän eri osaamisvaatimusta ohjaus- ja opetusosaamisen sekä omahoidon tukemisen alueella (Kajander-Unkuri ym., 2020), jotka on sisällytetty Suomessa hoitotyön opetussuunnitelmiin ammattikorkeakouluissa.

Asiakkaan / potilaan omahoidon tukemisen ja terveyden edistämisen kannalta on olennaista, että hänelle annetaan tietoa ja että ohjaus perustuu hänen tarpeisiinsa niin, että hän voi tehdä päätöksiä omaan terveyttään ja hyvinvointiaan koskevista asioista (Jylhä ym., 2019). Ohjauksella on tärkeä merkitys hoitoon sitoutumisen edistämässä. Valmistuvien hoitotyön ammattilaisten tulee osata tarjota näyttöön perustuvaa opetusta asiakkaille ja potilaille kiinnittämällä huomiota yk-

sittäisten asiakkaiden, potilaiden ja perheiden terveystarpeisiin, mutta heidän tulee ottaa myös huomioon laajemmat terveyteen vaikuttavat tekijät (Maailman terveysjärjestö, 2020). Ohjaus- ja opetusosaamisella on merkitystä, kun sairaalahoitoa vähennetään ja perusterveydenhuoltoa ja ennaltaehkäisevää terveydenhuoltoa, kuten sairaanhoitajavastaanottoja, kehitetään (Maailman terveysjärjestö, 2020b; Maailman terveysjärjestö, 2021). Hoitotyön ammattilaiset myös ohjaavat ja perehdyttävät terveysalan opiskelijoita ja kollegojaan (McKenna ym., 2018).

Ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksen osaamisvaatimukset sisältävät asiakastyön osaamisen, johon kuuluu keskeisesti erilaisten asiakkaiden ja asiakasryhmien ohjaaminen (Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto SOAMK, 2021). Valmistuvan sosionomin perusvalmiuksiin kuuluu ammatillisen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen luominen. Sosiaalialla ammatillisessa vuorovaikutuksessa keskeistä on muun muassa tukeminen yhteiskunnalliseen ja yhteisölliseen osallisuuteen. Sosionomilta edellytetään asiakkaan tavoitteellista tukemista ja ohjaamista. Lisäksi sosionomilta vaaditaan ryhmän ohjaamisen taitoja sekä arjen askareisiin osallistumista ja niissä opastamista. (Rouhiainen-Valo ym., 2015.) Ohjausta annetaan kasvokkain asiakkaan ja sosiaalialan ammattilaisen välisessä vuorovaikutustilanteessa. Näiden kahdenkeskisten tapaamisten rinnalle on nykyisin yhä enemmän otettu käyttöön myös usean eri asiantuntijan välistä yhteistyötä sekä nettitapaamisia (Sayed, 2015).

Suomalaiset ikääntyvät ja elävät pidempään kuin aikaisemmin (Suomen virallinen tilasto, 2019). Tämä tulee lisäämään ohjauksen ja opetuksen tarvetta sosiaali- ja terveysalalla sekä kasvokkain että erilaisten digitaalisten sovellusten avulla. Vaikka niin sosiaali- kuin terveysalankin ammattilaisten ohjaus perustuu omaan asiantuntijuuteensa ja asiakaslähtöisyyteen, tulisi myös moniammatillista ja -toimijaista yhteistyötä sekä palveluohjauksen osaamista ja ohjausta, kattaen asiakkaan läheiset ja yhteisöt, kehittää sekä koulutuksessa että jatkuvasti muuttuvalla sosiaali- ja terveysalalla.

Tässä vuosikirjassa useat artikkelit käsittelevät ohjauksen ja valmennuksen teemoja monipuolisesti sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten toimintana eri konteksteissa. Ohjausta ja valmennusta tarkastellaan erityisesti osana asiakastyötä. Artikkelien näkökulmina ovat muun muassa nuorten parissa tehtävässä työssä käytettävä elämäni portfolio -työmenetelmä ja luontoperusteiset työmenetelmät. Lisäksi artikkeleissa tarkastellaan eri näkökulmista ohjausosaamisen sisältöä ja rakentumista.

Coaching ja ohjaus osana johtamista ja työyhteisöjen toimintaa

Coachingin juuret ovat urheiluvalmennuksessa (Kupiainen, 2016, s. 50), mutta sen suosio johtunee sen laajasta soveltamisalasta. Coaching-kohdetta täsmennetään tavallisesti lisämääreellä, ja sen kenttään kuuluvat muun muassa executive coaching (johdonvalmennus), business coaching (liiketoiminnan valmennus), life coaching (elämäntapavalmennus) ja mindful coaching (tietoisien läsnäolon taitojen valmennus). Suomen coaching-yhdistyksen mukaan ”coaching on prosessi, jossa valmentaja auttaa ihmistä ottamaan käyttöönsä omia voimavarojaan niin, että tämä saavuttaa tavoitteensa” (Suomen coaching-yhdistys ry, i.a.).

Nykyisessä johtamisajattelussa ihminen nähdään kehittyvänä, oppivana sekä ajatus ja -toimintarakenteitaan muokkaavana yksilönä. Coaching tai valmentava johtaminen tukevat tämän johtamisajattelun toteutusta. 1990-luvulla valmentava johtaminen – coaching – nousikin johtamistrendien aallon huipulle. Sen on havaittu soveltuvan sekä organisatoristen että työntekijäkohtaisten muutostarpeiden työstämiseen. (Esim. Ristikangas & Ristikangas, 2013, s. 21; Salomaa, 2017.)

Coachingin tunnuspiirteinä on pidetty rajattuja ja selkeitä tavoitteita sekä suoritusten johtamista. Coachingin keinoin pyritään lisäämään työntekijöiden kykyä asettaa ja säädellä tavoitteitaan. Sen avulla pyritään vahvistamaan työntekijöiden tahtoa ja valmiuksia kehittää työssä tarvitsemaansa osaamista. Sen käytöllä pyritään lujittamaan työntekijöiden työmotivaatiota, -tyytyväisyyttä ja -hyvinvointia. Sen menetelmin pyritään kehittämään työyhteisön jäsenten yhteistyötä ja tiimityön sujuvuutta. Sillä pyritään myös tehostamaan työntekijöiden toimintaa. Coachingilla pyritään kasvattamaan tuottavuutta, liiketaloudellista kannattavuutta ja työn laatua. (Kupiainen, 2016, s. 53; ks. myös Uutela, 2019.)

Valmentavaa johtamista on kuvattu johtamismallina, joka tähtää erityisesti organisaation kehityksen suunnitelmalliseen edistämiseen. Olennaisena valmentavassa johtamisessa on pidetty yhteisten tavoitteiden asettamista. Valmentavan johtamisen vanavedessä organisaatioihin voi muodostua myös valmentavaa kulttuuria. (Määttänen, 2015.) Valmentavan kulttuurin rakentamisessa johtajina ja esihenkilöinä toimivat ovat keskeisessä roolissa. Esihenkilöiden työssä korostuvat sekä arjen työn sujumisesta huolehtiminen että työssä oppimisen mahdollistaminen. Olennaista on edistää yhteisöllisyyttä sekä työntekijöiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Merkittävä tekijä esihenkilötyössä on rakentavan ja oppimista edistävän palautteen antaminen sekä työhyvinvoinnin lujittaminen. (Uutela, 2019.)

Diak on panostanut omassa toiminnassaan valmentavan johtamisen kehittämiseen ja sen juurruttamiseen olennaiseksi osaksi omaa toimintaansa. Syksyllä 2021 Diakissa käynnistyi OKR- (Objectives and Key Results) tavoitejohtamismal-

lin toimintaan soveltaminen, jota kuvataan tämän julkaisun artikkelissa. Valmennuksen ja ohjauksen tarjoamiin mahdollisuuksiin on paneuduttu myös Diakin hankkeissa, joissa on esimerkiksi sosiaalialan tai kirkon alan työyhteisöjen jäsenten kanssa kehitetty työhyvinvoinnin edistämistä. Tässä julkaisussa kerrotaan hankkeiden tuloksista.

Ohjaus- ja valmennusosaamista tarvitaan

Työelämän muutos puhututtaa kaikkialla. Muutoksen suunnasta ja sen vaikutuksista on erilaisia teorioita, ja aiheesta tehdään jatkuvasti uutta tutkimusta. Työelämän muuttuessa myös osaamisen tulee muuttua, uudistua.

Sosiaali- ja terveysalan uudistusta valmisteltiin pitkään. Uudistuksessa vastuu sosiaali- ja terveyspalveluiden järjestämisestä siirtyy kunnilta ja kuntayhtymistä hyvinvointialueille. Tavoitteena on, että sosiaali- ja terveyspalvelut sovitetaan yhteen ja että niiden työntekijät toimivat yhdessä. Lisäksi tavoitteena on, että suomalaiset saavat laadukkaita sosiaali- ja terveyspalveluja yhdenvertaisesti ja että hyvinvointi- ja terveyserot kaventuvat. (Valtioneuvosto, i.a.)

Sosiaali- ja terveysalan työn tulee olla ennen kaikkea asiakaslähtöistä. Työ edellyttää sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Jotta asiakkaat tavoittavat tarvitsemansa palvelut, on ammattilaisten neuvonta- ja ohjausosaamisen oltava vankkaa. Tarvitaan myös palveluohjausosaamista sekä asiakasta hyvinvointinsa ja terveytensä edistämiseen ja ylläpitoon motivoivaa työtettä. (Kangasniemi ym., 2018, s. 70.)

Ohjauksen ja valmennuksen teemat ovat ajankohtaisia. Ne linkittyvät niin ammattikorkeakoulujen opetustoiminnan, sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien ammattilaisten osaamisen ja asiakastyön käytäntöjen kuin johtamisen ja esihenkilötyönkin kehittämistarpeisiin. Ohjauksen ja valmennuksen valinta Diakin vuosikirjan teemaksi perustuu myös organisaation strategiaan; Diak panostaa joustavien ja monomuotoisten oppimistapojen kehittämiseen sekä uusien työtapojen rakentamiseen muun muassa sosiaali- ja terveysalalla. (Diak, i.a.) Diakin vuosikirja avaa lukijalle näkökulmia ohjauksen ja valmennuksen lähtökohtien ja soveltamisalueiden moninaisuuden tarkasteluun.

LÄHTEET

- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.) *Strategia*. Saatavilla 26.11.2021 <https://www.diak.fi/diak/organisaatio/strategia/#1c748fdf>
- Euroopan komissio. (2013). *Direktiivi 2013/55/EU*. Saatavilla <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013L0055&from=FI>
- Humanistinen ammattikorkeakoulu. (2013). *Humanistisen ammattikorkeakoulun strategia 2013–2017*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/07/Humakin-strategia-2013-2017.pdf>
- Jylhä, V., Oikarainen, A., Perälä, M.-L., & Holopainen A. (2019). *Näyttöön perustuvan toiminnan edistäminen hoito- ja kättilötyössä Maailman terveysjärjestön Euroopan alueella* (Facilitating evidence-based practice in nursing and midwifery in the WHO European Region). (Hoitotyön tutkimussäätiö, Raportti 2/2019). <https://www.hotus.fi/wp-content/uploads/2019/10/nayttoon-perustuvan-toiminnan-edistaminen.pdf>
- Kajander-Unkuri, S., Melender, H-L., Kanerva, A-M., Korhonen, T., Suikkanen, A., & Silén-Lipponen, M. (2020). *Sairaanhoidajien osaamisvaatimukset – suomalainen koulutus 2020-luvulle*. Julkaisussa M. Silén-Lipponen & T. Korhonen (toim.). Osaamisen ja arvioinnin yhtenäistäminen sairaanhoidajakoulutuksessa – yleSHarvointi-hanke (s. 22–30). (Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja 5/2020). Savonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111089877>
- Kangasniemi, M., Hipp, K., Häggman-Laitila, A., Kallio, H., Karki, S., Kinnunen, P., Pietilä, A-M., Saarnio, R., Viinamäki, L., Voutilainen, A., & Waldén, A. (2018). *Optimoitu sote-ammattilaisen koulutus- ja osaamis uudistus*. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 39/2018). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-545-7>
- Kupias, P. (2016). *Toimijuus työssä. Tukena työnohjaus, coaching, mentorointi ja fasilitointi*. HY+ Helsingin yliopisto Koulutus- ja kehittämispalvelut. https://hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2019/09/paivi_kupias_toimijuus_tyossa_tukena_tyonohjaus_coaching_mentorointi_fasilitointi_web.pdf
- Leinonen, R. (2012). *Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja oppinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena* [Väitöskirja]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514298448>
- Maailman terveysjärjestö. (2020a). *Competencies for nurses working in primary health care*. Saatavilla: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/441868/Competencies-nurses-primary-health-care-eng.pdf
- Maailman terveysjärjestö. (2020b). *State of the world's nursing 2020. Investing in education, jobs and leadership*. Geneve. Sveitsi.
- Maailman terveysjärjestö. (2021). *Global strategic directions for nursing and midwifery 2021–2025*. Geneve. Sveitsi.
- McKenna, L., Irvine, S., & Williams, B. (2018). 'I didn't expect teaching to be such a huge part of nursing': A follow-up qualitative exploration of new graduates' teaching activities. *Nurse Education in Practice*, 32, 9–13.
- Määttä, J., Sirkkilä, H., Höffren, J., Lämsä, T., & Nyman, T. (2015). *Opettaja valmentajana Humakissa –työelämälähtöistä, ryhmäperusteista pedagogiikkaa kehittämässä*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-456-200-3>
- Määttänen, E. (2015). *Coachaava kulttuuri – käsikirja valmentavaan kulttuuriin*. BoD, Books On Demand.
- Ristikangas, M-R., & Ristikangas, V. (2013). *Valmentava johtajuus*. WSOYpro.
- Rouhiainen-Valo, T., Rantanen, T., Hovi-Pulsa, R., & Tietäväinen, S. (2015). Kompetenssit sosionomien (amk ja ylempi amk) ydinosaamisen avaajina. Julkaisussa L. Viinamäki (toim.). *Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025* (s. 9–36). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5897-00-5>
- Sayed, T. (2015). Ohjaus keskusteluun perustuvana menetelmänä. Julkaisussa P. Näkki & T. Sayed (toim.). *Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla* (s. 8–24). Edita.

- Salomaa, R. (2017). *Coaching of international managers. Organizational and individual perspective* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. (Acta Wasaensia 372 Business administration). Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-736-1.pdf
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27(2), 4–13.
- Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto SOAMK. (2021). *Sosiaalialan tutkinnot ja kompetenssit*. Saatavilla 29.10.2021 <https://www.sosiaalialanamkverkosto.fi/sosiaalialan-tutkinnot-ja-kompetenssit/>
- Suomen Coaching-yhdistys ry. (i.a.) *Mitä on coaching?* Saatavilla 29.10.2021 <https://www.coaching-yhdistys.fi/mita-coaching-on/>
- Suomen virallinen tilasto. (2019). *Väestöennuste* [verkkojulkaisu]. Saatavilla <http://www.stat.fi/til/vaenn/index.html>
- Uutela, U. (2019). *Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa: fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 256). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-144-6>
- Valtioneuvosto. (i.a.). *Sote-uudistus. Hyvinvointialueet*. Saatavilla 29.10.2021 <https://soteuudistus.fi/hyvinvointialueet->

OHJAUS JA VALMENNUS
OSANA
OPETUSTOIMINTAA

Jari Helminen ja Heli Sipilä

TKI-TOIMINNAN JA TYÖN OPINNOLLISTAMINEN AMMATTI- KORKEAKOULUOPINNOISSA

Oppimista tapahtuu koulutuksen lisäksi esimerkiksi tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa (TKI) sekä työssä. Artikkelissa kuvataan erityisesti ammattikorkeakouluopintojen tekemistä TKI-toiminnassa, kuten projekteissa, opinnollistamista hyödyntäen. Esimerkit ovat Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) toiminnan piiristä, OTE-projektista. Siinä TKI-toiminnan opinnollistaminen toi ammattikorkeakoulun kehittämistyöhön käyttäjälähtöisen näkökulman.

Opinnollistaminen – vaihtoehtoinen tapa oppia

Opinnollistamisella tarkoitetaan vaihtoehtoista tapaa oppia ja kehittää osaamista. Tavallista on, että se yhdistetään esimerkiksi ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmassa kuvatun osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen osallistumalla TKI-toimintaan tai tekemällä työtä. (Aaltonen ym., 2015, s. 6; Kotila ym., 2016, s. 6.)

Opinnollistamista voidaan tarkastella kuitenkin useista eri näkökulmista. Opinnollistaminen voi tapahtua *opiskelijälähtöisesti*, jolloin opintojen aikana työtä tekevä ammattikorkeakouluopiskelija osoittaa opinahjolleen erilaisin keinoin työssä hankkimansa osaamisen. *Työpaikkälähtöinen* opinnollistaminen perustuu siihen, että työntekijät hankkivat osaamista muun muassa työkokemuksen ja henkilöstökoulutuksen avulla. Sekä työnantajan että työntekijöiden tahtotilana on – oppilaitoksen kanssa yhteistyötä tehden – näyttää toteen ja virallistaa hankittu osaaminen opinnollistamisen keinoin. Opinnollistaminen voi olla myös *korkeakoululähtöistä*. Korkeakoulu voi tarjota opiskelijoille mahdollisuuden tehdä opintojaan TKI-toiminnassa, kuten työelämätahojen kanssa toteutettavissa projekteissa. (Aaltonen ym., 2015, s. 6; Kotila ym., 2016, s. 6.)

Diakissa on panostettu sellaisten käytäntöjen kehittämiseen, jotka mahdollistavat ammattikorkeakoulututkinto-opintojen tekemisen TKI-toiminnassa ja työssä (Diak, i.a.-c). Kehittämistyötä on kohdennettu sekä korkeakoululähtöisten että

opiskelijälähtöisten opinnollistamisen käytäntöjen rakentamiseen. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti korkeakoululähtöistä opinnollistamista. Opiskelijat voivat osallistua Diakin projekteihin ja muuhun työelämälähtöiseen TKI-toimintaan. Kun opiskelija osallistuu opinnollistamisen keinoin esimerkiksi projektiin, se sisällytetään osaksi hänen opintojaan. Projektissa toimimisesta syntyy opintosuorituksia.

TKI-toiminnan opinnollistamisen käytäntöjä on kehitetty eritoten OTE – Opiskelijat työllistymistä edistävien toimintatapojen kehittäjiksi ammattikorkeakoulujen henkilöstön rinnalle -projektin myötä (Turun AMK, i.a.-b). Siinä käytettiin opinnollistamista vastaavassa merkityksessä ilmaisua *työ- ja oppijälähtöinen innovaatioprosessi*. Tällä korostettiin oppimisen, työn ja kehittämisen välistä sidosta. Opiskelijan työskentely projektissa perustui hänen tutkintonsa opetussuunnitelmaan. Hänellä oli mahdollisuus osallistua projektin tavoitteiden mukaiseen toimintakäytäntöjen kehittämiseen esimerkiksi harjoittelujaksollaan. Hän oppi, kehitti osaamistaan ja suoritti opintojaan tehdessään kehittämistyötä projektitoimijoiden kanssa. Heidän työskentelynsä perustui yhteiskeittämiseen (esim. Kostilainen ym., 2020). (Ks. myös opinnollistamisesta Vuorinen ym. tässä julkaisussa.)

AMK-opintojen tavoitteet ja TKI-toiminnassa sekä työssä oppiminen

Ammattikorkeakoulun tuottaman koulutuksen tulee antaa opiskelijalle laaja-alaiset ja käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä teoreettiset perusteet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijatehtävissä. Opintojen tulee antaa myös valmiudet seurata ja edistää ammattialan kehittymistä. (A 1129/2014 4. §; ks. myös A 61/2020, taso 6; L 932/2014 4. §.) Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteissa viitataan käytännön tietoihin ja taitoihin, mutta myös teorettisiin perusteisiin. Lisäksi niissä viitataan valmiuksiin kehittää omaa ammattialaansa. Lähtökohdat ovat näin ollen otolliset ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen suorittamiselle TKI-toiminnassa ja työssä opinnollistamisen avulla (Virtanen ym., 2020).

TKI-toiminnassa ja työssä toteutuvaa oppimista on kehitetty ja tutkittu jo vuosikymmenten ajan ammattikorkeakoulujen opetustoiminnan yhteydessä. Oppimista on tarkasteltu muun muassa ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa (esim. Kaihlanen, 2020), ammattikorkeakoulun projektissa (esim. Vesterinen, 2001) ja kiinnittyneenä työelämälähtöisen opinnäytetyön tekemiseen (esim. Rissanen, 2003). Kehittämistyön tuloksia ja tutkimustietoa on käytettävissä oppimisesta TKI-toiminnassa ja työssä, vaikkakin niissä tapahtuvaa oppimista tulee edelleen tutkia ja kehittää. Esimerkiksi Kohti osaamisen aikaa -julkaisun (Sitra, 2019) mukaan oppilaitosten roolia tulee vahvistaa sekä työelämässä tapahtuvan oppimisen edistämiseksi että työs-

sä syntyvän osaamisen osoittamisessa. Lisäksi eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle tulee luoda yhtenäiset pelisäännöt. (Mt., s. 26.)

TKI-toiminnassa ja työssä opitaan, kun kohdataan esimerkiksi ongelma tai pulmallinen tilanne, johon etsitään ratkaisua. Pelkästään rutiinitehtäviin keskittyminen ei edistä parhaalla mahdollisella tavalla oppimista. Automatisoituneet ja vakiintuneet tehtävät rakentavat kuitenkin tietoisuutta siitä, mitä ihminen jo osaa. Uuden oppiminen pohjaa aikaisemmin hankitun osaamisen, kuten tietojen ja taitojen, tunnistamiseen. Uusien ratkaisujen rakentaminen TKI-toiminnassa ja työssä kohdattuihin vaikeuksiin vahvistaa oppimista. Oppimisen laatuun vaikuttaa kuitenkin se, kuinka sitoutunut ihminen on työtehtäviinsä, miten paljon vuorovaikutusta eri työtilanteissa on sekä se, kuinka paljon hän on saanut ohjausta ja tukea työnsä ohessa. (Billett, 2001, s. 22, 26–27; Collin & Billett, 2010, s. 215–216, 218.)

Ammattikorkeakouluopiskelijan suunnitellessa ja tehdessä opintojaan TKI-toiminnassa ja työssä hänen tulee tunnistaa, mitä hän jo osaa, ja millaiset tehtävät edistävät hänen oppimistaan ja osaamisen kehittämistään. Erilaiset kehittämissuhteet tukevat oppimisen ja osaamisen suunnitelmallista ja tavoitteellista kehittämistä. TKI-toiminnassa ja työssä oppijalle avautuu mahdollisuuksia kartuttaa kokemuksiaan ja osaamistaan, kehittää asiantuntijuuttaan ja vahvistaa ammatillista identiteettiään. (Collin, 2007a, s. 125, 136; Collin, 2007b, 202–203; Collin & Billett, 2010, s. 218; Kupias & Peltola, 2019, s. 159.)

TKI-toiminnassa ja työssä oppimisen prosessit suhteessa Diakin pedagogisiin valintoihin

TKI-toiminnassa ja työssä tapahtuvassa oppimisessa ihmisten, ryhmien ja yhteisöjen sekä verkostojen välisellä toiminnalla on keskeinen rooli. TKI-toiminnassa ja työssä oppimisesta voidaan hahmottaa toisiinsa kietoutuvia prosesseja, joihin kuuluvat niin sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset kuin operaationaaliset prosessit. (Poikela & Järvelä, 2007, s. 184–186.)

Diakin pedagogisia valintoja kuvaa *dialogiseksi muutopedagogiikaksi* nimetty kokonaisuus. Sen neljä näkökulmaa ovat dialogi (oppiminen osallistumisena), oppiminen tiedonhankintana, oppiminen tiedon luomisena ja muutos (Helminen & Vesterinen, 2021). TKI-toiminnassa ja työssä oppimisen keskeisten sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja operationaalisten prosessien ja Diakin pedagogisten valintojen välillä on yhtymäkohtia, sillä niistä löytyy samoja oppimisen mahdollistavia ja oppimista edistäviä elementtejä.

TKI-toiminnassa ja työssä oppimisessa olennaisten sosiaalisten prosessien ytimen muodostaa tiedon ja osaamisen jakaminen toimintaan osallistuvien osapuolten

välillä. Aktiivinen osallistuminen ja vuorovaikutus edistävät oppimista. Tietojen ja taitojen sekä kokemusten vaihtamiselle tulee olla toimintaan osallistuvien kesken riittävästi aikaa ja tilaa. (Poikela & Järvelä, 2007, s. 184–185.)

Dialogi ja osallistuminen ovat Diakin pedagogisten valintojen ytimessä (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 20–23). Dialogia ja osallistumista painottavassa näkökulmassa korostuvat sosiaaliset prosessit. TKI-toiminnan ja työn kautta toteutettavissa opinnoissa opiskelija liittyy osaksi käytäntöyhteisöä, esimerkiksi osaksi projektin toteuttajakuntaa. Osallistuminen käytäntöyhteisön toimintaan luo oppimiselle perustan; oppimista syntyy vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteissa niin kysymyksiä esittäen, keskustellen, toimintatavoista neuvotellen kuin neuvoja pyytäen.

Reflektiiviset prosessit ovat TKI-toiminnan ja työssä oppimisen perusprosesseja. Niihin sisältyy toimintaan osallistuvien yhteinen käsitysten tarkastelu toiminnan kohteesta, itse toiminnasta ja sen tavoitteista. Niihin sisältyvät myös yhteinen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä palautekäytännöistä sopiminen. (Poikela & Järvelä, 2007, s. 185.)

Dialogiseen muutospedagogiikkaan sisältyvän oppiminen tiedonhankintana -näkökulman keskiössä ovat opiskelijan valmiudet hankkia tietoja ja taitoja, hahmottaa laajoja kokonaisuuksia ja luoda henkilökohtainen suhde opittavaan ainekseen (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 23–24). TKI-toiminnassa ja työssä oppiminen mahdollistuu tietoa etsimällä, toimintaan osallistumalla ja siitä havaintoja tekemällä. Oppimista tapahtuu, kun oppija tarkastelee ja arvioi havaintojaan ja kokemuksiinsa suhteessa aikaisemmin oppimaansa ja löytämäänsä tietoainekseen. Oppimista edistää ohjaus. Palautteen saamisen merkitys on keskeistä oppimisessa. Perehdytyksen, ohjauksen, yhdessä toimimisen ja palautteen antamisen sekä saamisen asema onkin olennainen, kun ammattikorkeakoulun edustaja ja vanhempi sekä kokeneempi kollega, esimerkiksi projektin työntekijä, tukevat opiskelijan oppimista TKI-toiminnassa ja työssä.

Kognitiivisissa prosesseissa korostuu tiedon käsittely. Tiedon käsittely tarkoittaa muun muassa aikaisemman työkokemuksen tuottamien tietojen sekä muutoin hankitun tiedon, kuten tutkimustiedon ja organisaatiossa olevan tiedon, yhdistämistä. (Poikela & Järvelä, 2007, s. 185.)

Dialogiseen muutospedagogiikkaan lukeutuvan oppiminen tiedon luomisena -näkökulman ytimessä on pyrkimys uuden tiedon luomiseen ja esimerkiksi uusien työkäytäntöjen rakentamiseen (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 24–26). TKI-toiminnassa ja työssä oppimista edistää uusien työtehtävien lisäksi ongelmanratkaisu. Ongelman selvittäminen voi edellyttää oppijalta uusien tietojen ja taitojen haltuun ottamista, ja itse ongelman ratkaiseminen voi vaatia esimerkiksi työtapojen tai

-käytäntöjen uudistamista. Keskeistä oppimisessa on tutkitun tiedon soveltaminen käytännön ongelmien ratkaisemiseen, työskentelystä syntyvien kokemusten käsitely ja niiden käsitteellistäminen tiedon avulla. Oppimisprosessissa oppija voi joutua kyseenalaistamaan aikaisempia ajattelutapojaan ja luomaan uusia niiden tilalle.

Operationaalisiiin prosesseihin kuuluvat osallistaminen ja osallistuminen, oppiminen muun muassa tekemisen ja kokeilujen avulla sekä tiedon organisointi. Operationaaliset prosessit mahdollistavat TKI-toiminnassa ja työssä oppimisen. Niihin sisältyvät toimintojen suunnittelu, toteuttaminen, toteutetun arviointi ja hyväksi havaittujen toimintojen vakiinnuttaminen käytäntöön. (Poikela & Järvelä, 2007, s. 185–186.)

Dialogisen muutospedagogiikkaan kuuluva muutosnäkökulma korostaa oppijan uudistumiskykyä (Helminen & Vesterinen, 2021, 26–27). Opiskelijan tulee hahmottaa osaamisensa vahvuuksia ja kehittämistarpeita ja edetä kehittämiskohteiden työstämisessä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Kun opiskelija suorittaa ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvia opintojaan TKI-toiminnassa ja työssä, oppimisen suunnan määrittävät opetussuunnitelman tavoitteet. Opetussuunnitelman ja TKI-toiminnan tai työn tavoitteita yhteensovittaen opiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaansa ja oppimistaan. Hän myös kuvaa oppimistaan ja osaamisensa kehittymistä. Kehittymistä tarkastellaan muutoksena. TKI-toiminnassa ja työssä oppija voi kehittää osaamistaan työn ja toiminnan edellyttämien tietojen ja taitojen näkökulmasta. Hän voi kehittää osaamistaan myös työn ja toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa käytettävien tapojen, menetelmien ja välineiden näkökulmasta. Lisäksi hän voi kehittää persoonallista ja sosiaalista osaamistaan työn ja toiminnan näkökulmasta, jolloin transformatiivinen oppiminen (Kegan, 2018, s. 34–39) mahdollistuu.

Opinnollistaminen Diakin TKI-toiminnassa

Diak on kuvannut mahdollisuudet ja reitit ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvien opintojen tekemiseen TKI-toiminnassa, kuten projekteissa. Kuvauksella on selkeä nimi, *Opiskelijat Diakin hankkeissa*, ja siinä kerrotaan TKI-toiminnan opinnollistamisesta (Diak, i.a.-c). TKI-toiminnassa opintojen suorittaminen edellyttää, että opiskelija laatii opinnollistamisen suunnitelman. Opinnollistamisen suunnitelman voi valmistella Opinnollistamisen suunnitelma TKI-toiminnassa ja työelämäyhteisyyssä -lomakkeen avulla. (Diak, i.a.-b.) TKI-toiminnassa opintojen tekemisestä olemassa olevaa kuvausta voidaan käyttää soveltaen hyödyksi myös opiskelijan tehdessä opintojaan työssä.

Myös Diakin projekteista on tehty kuvaukset. Kuvaukset on laadittu Hows-

pace-verkkotyötilaan. Kuvaukset ovat perusta, jonka avulla opiskelija voi perehtyä Diakin projekteihin ja opintojen suorittamiseen niissä. Projektikuvaukset pyritään ajantasaistamaan puolivuositain. (Diak, i.a.-c.)

Diakin Helsingin, Oulun, Pieksämäen ja Porin kampusten sosionomiopiskelijoille järjestettiin syyslukukaudella 2021 perehdytyksiä TKI-toiminnan ja työn opinnollistamisesta. Muutamat opiskelijat kiinnostuivat mahdollisuudesta. Ensimmäinen opinnollistettu oppimisprosessi käynnistyi lokakuussa 2021, ja se jatkuu kevätlukukaudelle 2022. Sosionomiopiskelija käyttää opinnollistamista suorittaessaan ammattitaitoa edistävän harjoittelujakson ja kolme muuta opintojaksoa työelämälähtöisessä kehittämistoiminnassa.

Opinnollistaminen ja ohjaus OTE-projektissa

Opinnollistamisen käytäntöjä TKI-toiminnassa kehitettiin kokeillen OTE-projektin yhteydessä. Projektissa oli mukana viisi ammattikorkeakoulua, ja Diak toimi projektin osatoteuttajana. Hanke käynnistyi vuonna 2019 ja päättyi 2021. (Turku amk, i.a.-b.)

Yhteensä kymmenen Diakin sosionomiopiskelijaa teki harjoittelunsa tammi-kuun 2020 ja marraskuun 2021 välillä OTE-projektissa. Diakin sosionomikoulutusohjelmaan kuuluu kolme laajaa harjoittelujaksoa. OTE-projektissa opiskelijat opinnollistivat TKI-toimintaa tutkintonsa kolmannen eli sosiaalialan syventävän harjoittelun tavoitteiden saavuttamiseksi. Sen osaamistavoitteisiin sisältyvät kehittämistyö ja koulutuksessa omaksutun TKI-osaamisen osoittaminen. OTE-projektin ytimessä oli työllistymistä edistävien toimintakäytäntöjen kehittäminen yhdessä ammattikorkeakouluopiskelijoiden kanssa. Opiskelijat osallistuivat kehittämistoiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen peilaten osaamistaan opetussuunnitelmassa määriteltyihin harjoittelun tavoitteisiin.

Opinnollistaminen perustui opiskelijoiden tutkinnon opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa määritellyt harjoittelun tavoitteet ja OTE-projektin tavoitteet sovittiin yhteen. Työskentely OTE-projektissa oli opinnollistettua sekä tavoitteiden, sisältöjen, tehtävien että osaamisen näyttöjen näkökulmista. TKI-toiminnan opinnollistaminen soveltui erityisen hyvin sosionomiopiskelijoiden kolmannen harjoittelun tavoitteisiin, joissa painottuvat projektityö ja kehittäminen.

OTE-projektissa opiskelijat toimivat kehittäjinä ammattikorkeakoulujen ja työelämän toimijoiden rinnalla. Työskentely pohjasi Diakin osatoteutuksessa yhteiskehittämiseen (ks. esim. Kostilainen ym., 2020). Kehittämiskohteista sovittiin yhdessä opiskelijoiden kanssa, ja niihin luotiin myös ratkaisuja heidän kanssaan.

Opiskelijoiden ja projektipäällikön muodostama tiimi innovoivat ja rakensivat OTE-

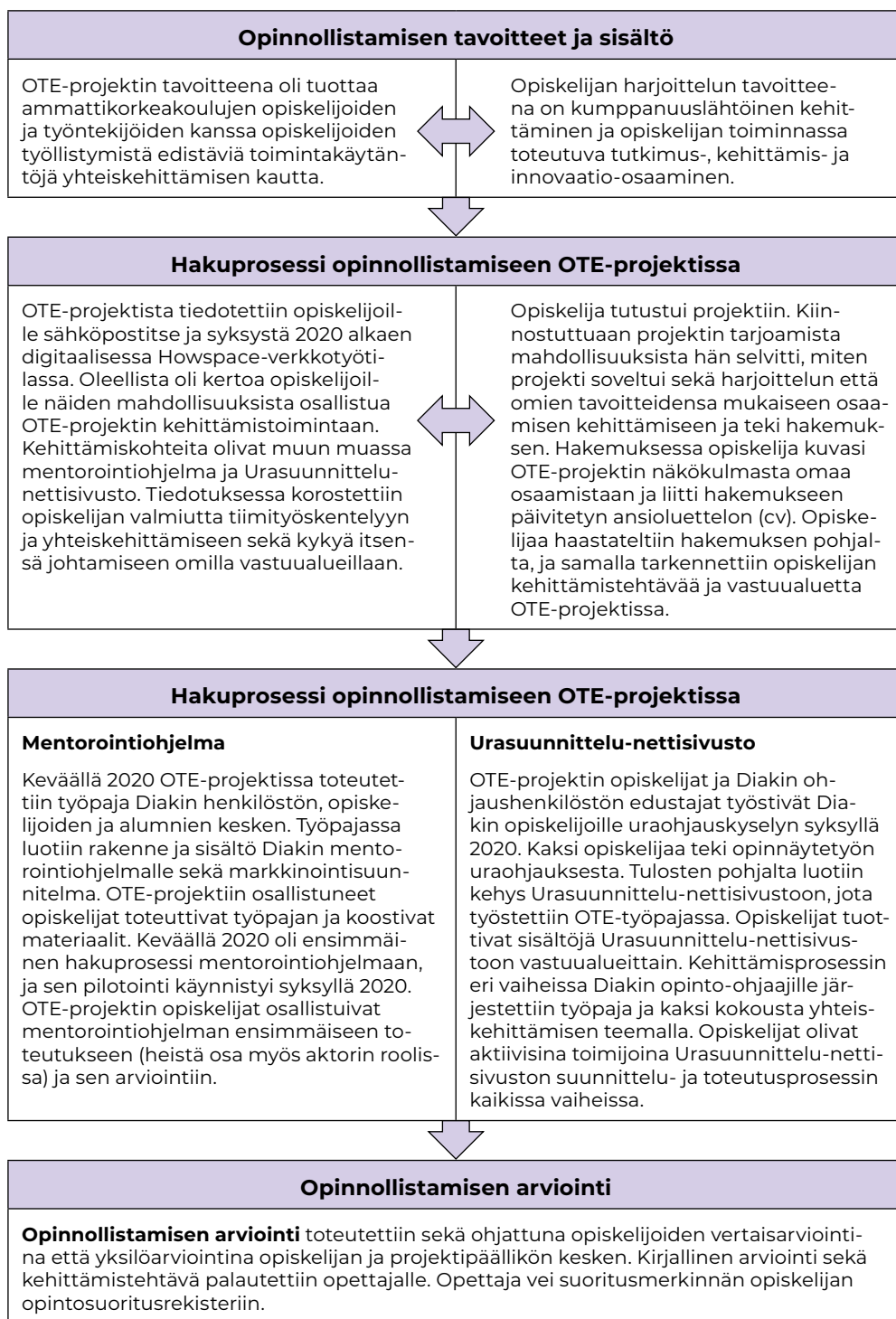
projektin tavoitteiden mukaisesti opiskelijoiden työllistymistä tukevia toimintamalleja yhteiskehittämisen avulla. Projektissa opinnollistaminen sisälsi opiskelijoiden näkökulmasta osallistamista ja osallistumista, yhteiskehittämistä, oppimista tekemisen ja kokeilujen avulla sekä tiedon jäsentämistä ja dokumentointia. Kehittäminen oli käyttäjä- eli opiskelijalähtöistä.

OTE-projektin yhteydessä toteutetussa TKI-toiminnan opinnollistamisessa tiimin ja yksittäisen opiskelijan oppimisen ohjaus toteutettiin *valmentavan johtajuuden* otteella. Valmentavan johtajuuden ytimessä on yhdessä oppimisen kulttuuri. Olennaista on kutsu yhteiseen, molemminpuoliseen vuorovaikutukseen tärkeiksi koettujen asioiden äärelle. Valmentava johtaja toimii muun muassa fasilitoijan roolissa; hän tukee tiimiä tavoitteiden asettamisessa, tehtävien suunnittelussa ja suorittamisessa sekä osaamisen kehittämisessä. Yhdessä tutkitaan, ihmetellään, opitaan ja löydetään ratkaisuja niin ikään yhdessä määriteltyihin kehittämiskohteisiin. Valmentavana johtajana projektipäällikkö pyrkii edistämään alaisten, tässä tapauksessa opiskelijoiden, oppimista ja kehittymistä sekä potentiaalinsa tunnistamista ja käyttöönottoa. (Viitala, 2019, s. 171–173; Soback, 2021, s. 210.) (Ks. valmentavasta johtamisesta Vilminko ym. tässä julkaisussa.)

Opiskelijoiden palautteen perusteella OTE-projektissa oppimista ja osaamisen kehittämistä edistävät aito sekä vastuullinen rooli yhteiskehittäjänä. Lisäksi he kokivat, että itsensä ja oman työnsä johtamisen taidot sekä luovuuden käyttö työssä lisääntyi. OTE-projektissa saadun kokemuksen mukaan valmentava johtaminen soveltuu hyvin TKI-toiminnan opinnollistamisen ohjausorientaatioksi.

Yhteiskehittämiseen perustuneen TKI-toiminnan opinnollistaminen OTE-projektissa

Seuraavaksi kuvataan opiskelijoiden opinnollistamisen prosessia ja kehittämistyön sisältöjä OTE-projektissa, jossa opinnollistamista toteutettiin yhteydessä useisiin yhteiskehittämisen kohteisiin. Projektissa kehitettiin ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden ja henkilöstöjen sekä työelämän toimijoiden yhteistyönä muun muassa Yrittäjyyspäivä, Työelämään! -webinaari ja Asiakaslähtöinen työelämäcase -oppimistehtävä, joka toteutettiin Diakin sosionomikoulutuksen Asiakaslähtöinen kehittäminen -opintojakson toteutuksessa kolmena lukukautena. Tässä artikkelissa keskitytään kuitenkin kuvaamaan opinnollistamista OTE-projektin mentorointiohjelman ja Urasuunnittelu-nettisivuston yhteiskehittämisprosesseissa. Ne olivat juurrutusvaiheessa syyslukukaudella 2021. Kuviosta 1 ilmenevät kehittämistyön sisällöt OTE-projektissa sekä opinnollistamisen prosessin eteneminen.



Kuvio 1. Opinnollistamisen prosessi ja tavoitteet sekä sisällöt OTE-projektissa

Opinnollistamisen mahdollisuuksista OTE-projektissa tiedotettiin opiskelijoille ensin sähköpostimarkkinoinnin avulla. Syksystä 2020 alkaen tiedotus toteutettiin digitaalisen Howspace-verkkotyötilan kautta. OTE-projektin tarjoamista mahdollisuuksista kiinnostuneita opiskelijoita ohjattiin tekemään kuvaus osaamisestaan ja ansioluettelo (cv). Menettelyllä korostettiin sitä, että projektissa oppiminen pohjaa aikaisemmin hankitun osaamisen, kuten tietojen ja taitojen, tunnistamiseen. Osa opiskelijoista valittiin haastatteluun hakemusten pohjalta. Haastattelussa tarkasteltiin alustavasti tehtäviä ja vastuita, joiden tiimoilta opiskelija tulisi toimimaan OTE-projektissa (Kuvio 1).

OTE-projektin tavoitteiden perusteella määriteltiin projektiin valittujen opiskelijoiden kanssa kunkin opiskelijan tehtävät ja vastuut. Opiskelijoilla oli mahdollisuus valita tehtäviä ja vastuita omien vahvuuksiensa ja kehittymistavoitteidensa perusteella. Tehtäviä ja vastuita työstiin sekä opiskelijakohtaisesti että OTE-projektissa mukana olleiden opiskelijoiden tiimissä. Tehtävistä ja vastuista hiottiin kokonaisuus, josta sekä opiskelijat että projekti hyötyivät (Kuvio 1).

Opinnollistaminen ja kehittäminen OTE-projektin TKI-toiminnassa

Ammattikorkeakoulu voi uudistaa omaa toimintaansa opiskelijälähtöisesti ottamalla opiskelijat mukaan yhteiskehittämiseen. *Mentorointiohjelman* kehittäminen perustui Diakin alumnien esittämään ideaan. Sen kehittäminen käynnistyi OTE-projektissa mukana olleiden Diakin opiskelijoiden, henkilöstön ja alumnien yhteisessä työpajassa helmikuussa 2020. Työskentelyn tuloksena hahmottuivat mentorointiohjelman sisältö ja rakenne, jotka ohjaavat ja edistävät ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen loppuvaiheessa opiskelijan urasuunnittelua ja siirtymistä työelämään. Lisäksi mentorointiohjelma monipuolistaa Diakin alumnitoimintaa. Työpajassa hahmoteltua mentorointiohjelmaa työstiin pilotointikelpoiseksi loppukevällä 2020 OTE-projektissa mukana olleiden opiskelijoiden ja projektipäällikön muodostamassa tiimissä (Kuvio 1).

OTE-projektin nettisivustolla mentorointiohjelmaa on kuvattu siten, että toimintamalli voidaan ottaa käyttöön eri ammattikorkeakouluissa (Turku AMK, i.a.-a). Diakin nettisivuilla on saatavilla tiedot mentorointiohjelmasta sekä aktoreille (Diak, i.a.-d) että mentoreille (Diak, i.a.-a).

Urasuunnittelu-nettisivusto on tehty OTE-projektin yhteydessä opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulun henkilöstön yhteistyönä. Nettisivuston kehittämisprosessiin osallistui yhteensä kuusi opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa teki ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön, jossa he kuvaavat Diakin opiskelijoiden urasuunnitteluun

kohdistamia toiveita ja kehittämistarpeita (Lindberg & Vaahtera, 2021). Neljän opiskelijan ja OTE-projektin päällikön muodostama tiimi määritteli opinnäytetyön tulosten perusteella Urasuunnittelu-nettisivuston teemat helmikuussa 2021 järjestetyssä työpajassa. Tiimin jäsenet vastasivat teemojen työstämisestä, ja jokainen tiimiläinen vastasi itse oman teemansa sisällön tuottamisesta. Sisältöjä muokattiin tiimipalaverissa. Tiimi työsti sivustoa myös Diakin opinto-ohjaajien kanssa sekä heille järjestetyssä työpajassa että kokouksissa kevään 2021 aikana (Kuvio 1).

Urasuunnittelu-nettisivuston rakentaminen perustui yhteiskehittämiseen. Opiskelijoiden vahva rooli urasuunnittelun nettisivuston kehittämisessä tuotti käyttäjälähtöisen lopputuloksen. Sivusto julkaistiin Diakin nettisivulla syyskuussa 2021. (Diak, i.a.-d.)

TKI-toiminnassa ja työssä oppiminen sekä opinnollistamisen mahdollisuudet

Työssä oppimisen tutkimus on vahvistunut 1990-luvun lopulta lähtien. Sen kasvu perustuu käytännön tarpeeseen. Työelämä muuttuu. Muutos edellyttää työn ja työn tekemisen tapojen sekä osaamisen kehittämistä. (Collin, 2007, s. 124–125; Collin & Billett, 2010, s. 211.) Lisäksi TKI-toiminnassa tapahtuvaa oppimista on tutkittu (ks. esim. Väänänen & Peltonen, 2020). Myös Diak on panostanut niin TKI-toiminnassa kuin työssä tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksien kehittämiseen. Kehittämistyötä on tehty muun muassa OTE-projektin yhteydessä. Sen myötä kertyneen kokemuksen pohjalta opiskelijoiden ja TKI-toimijoiden yhteiskehittämiseen perustuvat prosessit edistävät opiskelijan kehittämistyössä ja laajemmin työelämässä tarvittavaa osaamista. Opiskelijapalautteen perusteella muun muassa projektiosaamisessa ja itsensä johtamisen osaamisessa ilmeni kehitystä.

Projektien ja esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden sekä kirkon ja tulkkausalan työyhteisöissä tehtävään työhön yhdistyvässä TKI-toiminnassa tapahtuva oppiminen on kontekstisidonnaista ja käytäntöön linkittyvää. Oppiminen tulee olla kuitenkin suunniteltua ja tavoitteellista, kun oppiminen kytkeytyy ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen suorittamiseen. TKI-toiminnassa ja työssä oppiminen perustuu sekä vuorovaikutukseen että yhdessä tekemiseen toimintaan osallistuvien kesken. Olennaista on myös uusien asioiden kanssa työskentely ja toiminnassa ilmenevien ongelmien ratkaiseminen. Uuden luomisen mahdollisuudet motivoivat toimijaa, sitouttavat häntä toimintaan ja vahvistavat oppimisen vaikuttavuutta. Tärkeää oppimisen näkökulmasta on tehdyn arviointi ja kokemusten käsitteily. Oppimista tuleekin edistää ohjauksella, joka voi perustua valmentavaan otteeseen.

Diak on kuvannut, miten ammattikorkeakouluopiskelijat voivat tehdä opintojaan TKI-toiminnassa ja muussa työelämäyhteistyössä opinnollistamista käyttäen. Opinnollistaminen perustuu tutkinnon opetussuunnitelmaan, jonka mukaan opiskelija opinnoissaan etenee. Olennainen asema opinnollistamisen prosessissa on opiskelijan, TKI-toimijoiden tai työelämän asiantuntijoiden sekä ammattikorkeakoulun edustajien välisillä neuvotteluilla, joissa sovitaan opinnollistamisesta. Neuvotteluissa sovitaan muun muassa opinnollistamisen aikataulusta, tavoitteista, sisällöstä ja osaamisen osoittamisen tavoista. Opinnollistamisen kohteet voivat löytyä työssä ja työtavoissa havaituista ongelmista ja niiden ratkaisemiseen suunnattavista kehittämistoimenpiteistä. Opinnollistetussa prosessissa opiskelija voi työstää ja luoda ratkaisuja havaittuihin ongelmiin. Osaamisensa opiskelija voi osoittaa esimerkiksi kirjallisella raportilla tai kuva- tai äänitallenteella, jossa hän kertoo työskenkelystään ja työstämiinsä ongelmiin löytämistään ratkaisuista.

Ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa opinnoissa opiskelijan tavoitteena on asiantuntijatehtävien edellyttämien laaja-alaisen ja käytännöllisten perustietojen ja -taitojen, teoreettisten perusteiden sekä ammattialan kehittämisvalmiuksien omaksuminen (A 1129/2014 4. §). Opintojen tekeminen TKI-toiminnassa ja työssä tarjoaa ammattikorkeakouluopiskelijalle hyvät mahdollisuudet näiden tavoitteiden suuntaiseen etenemiseen.

LÄHTEET

- A 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- A 61/2020. Valtioneuvoston asetustutkimusten ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen liitteen muuttamisesta 30.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200061>
- Aaltonen, K., Moisio, A., & Mäki, K. (2015). *Verkkovirta. Ratkaisuja työn opinnollistamiseen*. Haaga-Helia Ammatillinen Opettajakorkeakoulu. http://www.amkverkkovirta.fi/sites/amkverkkovirta.fi/files/HH_Verkkovirta_esite_verkkoon.pdf
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Collin, K. (2007a). Työssä oppiminen. Teoksessa K., Collin & S. Paloniemi (toim.), *Atkuiskasvatustiede tieteenä ja toimintakenttänä* (s. 123–154). PS-kustannus.
- Collin, K. (2007b). Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 198–215). Wsoy.
- Collin, K., & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 211–224). WsoyPro.
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a), *Mentorointiohjelma*. Saatavilla 22.10.2021 <https://www.diak.fi/diak/palvelut-alumneille/alumnit-opiskelijoiden-arjessa/mentorointiohjelma/#1c748fdf>
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Opinnollistamisen suunnitelma TKI-toiminnassa ja työelämäyhteistyössä*. Saatavilla 22.10.2021 https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2021/08/Opinnollistamisen-suunnitelma-TKI-toiminnassa_230821.pdf
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-c). *Opiskelijat Diakin hankkeissa*. Saatavilla 22.10.2021 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/opintojen-suorittaminen/opiskelijat-oppimassa-diakin-hankkeissa/#1c748fdf>
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-d). *Urasuunnittelu*. Saatavilla 22.10.2021 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/urasuunnittelu/#1c748fdf>
- Helminen, J., & Vesterinen, O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka – Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnat. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6*. (Diak Työelämä 21, s. 18–30). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Kaihlanen, A-M. (2020). *From a nursing student to a registered nurse – Final clinical practicum facilitating the transition* [Turun yliopisto, väitöskirja]. (Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis, sarja – ser. D osa – tom. 1488 Medica – Odontologica). Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7965-3>
- Kostilainen, H., Määttä, A., Nieminen, A., & Perikangas, S. (2020). Yhteiskehittäminen hyvän elämän palvelujen muotoiluna. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis-, ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5*. (Diak Työelämä 18, s. 36–49). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3>
- Kotila, H., Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Moisio, A., Pettersson, A., & Aura, P. (2016). *Opi työssä – Uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen. Verkkovirta, Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä*. (Haaga-Helian julkaistu 6/2016). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Saatavilla 22.10.2021 https://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/opi_tyossa/mobile.html#pid=1
- Kegan, R. (2018). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K., Illeris (toim.). *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words*. Routledge.

- Kupias, P., & Peltola, R. (2019). *Oppiminen työssä*. Gaudeamus Oy. L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Lindberg, S. & Vaahtera, P. (2021). *Uraohjauksen opiskelijälähtöinen kehittäminen Diakonia-ammattikorkeakoulussa* [ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202103113174>
- OTE. (i.a.). *Oletko Sinä muutoksenteekijä?* Saatavilla 22.10.2021 <https://ote.turkuamk.fi/muutoksenteekijä/>
- Poikela, E., & Järvinen, A. (2007). Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A., Eteläpelto, K., Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 178–197). WSOY Oppimateriaalit.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön* [Tampereen yliopisto, väitöskirja]. (Acta Universitatis Tamperensis 970). Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5806-0>
- Sitra, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. (2019). *Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta*. (Sitran selvityksiä 146). Sitra. Saatavilla 22.10.2021 <https://www.sitra.fi/julkaisut/kohti-osaamisen-aikaa/>
- Soback, D. (2021). *Valmentava johtajuus. Opas voiman, viisauden ja myötätunnon heräämiseen*. Basam Books Oy.
- Turku AMK. (i.a.-a). *OTE – Opiskelijalle*. Saatavilla 22.10.2021 <https://www.turkuamk.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/hae-projekteja/ote-opiskelijat-tyollistymista-edistavien-toiminta/>
- Turku AMK. (i.a.-b). *OTE – Opiskelijat työllistymistä edistävien toimintatapojen kehittäjiksi ammattikorkeakoulujen henkilöstön rinnalle -hankeessa*. Saatavilla 22.10.2021 <https://www.turkuamk.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/hae-projekteja/ote-opiskelijat-tyollistymista-edistavien-toiminta/>
- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa* [Jyväskylän yliopisto, väitöskirja]. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1169-1>
- Viitala, R. (2019). Valmentava esimiestyö – vastuullinen keino itseohjautuvuuden ja luovuuden vahvistamiseen? Teoksessa Collin, K. & Lemmetty, S. (toim), *Siedätystä johtajuusallergiaan! vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Edita.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogiikka työelämätaitojen oppimista tukemassa. Teoksessa K. Mäki (toim.), *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työvalmiuksien kehittäminen* (s. 15–28) (Haaga-Helia julkaisut 10/2020.). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. www.urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102185258
- Väänänen, I. & Peltonen, K. (2020). Siiloista saumattomaan opetuksen ja TKI-toiminnan integrointiin ammattikorkeakouluissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 52–69. <https://journal.fi/akakk/article/view/95963>

Sinikka Vuorinen, Annukka Saarenmaa ja Jaana Puurunen

OPINNOLLISTAMINEN OPIN PORTAILLA SATAKUNNASSA -HANKKEISSA

Tarkastelemme tässä artikkelissa korkeakoululähtöistä eli tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa (TKI) tapahtuvaa opinnollistamista, jossa opiskelijalle tarjotaan työelämäyhteys ammattikorkeakoulun hankkeessa. Artikkelin esimerkit on toteutettu Opin portilla Satakunnassa -hankkeiden toimintaympäristöissä. Opinnollistamiseen liittyvien lähtökohtien, sisältöjen ja arvioinnin lisäksi pohdimme opiskelijaohjausta ja ohjaajan roolia opinnollistamisprosessissa.

Opinnollistaminen TKI-toiminnassa

Opinnollistaminen tarkoittaa työnteon ja opintojen yhdistämistä siten, että opiskelija saa opintopisteitä opintojen aikaisesta työskentelystään. Opinnollistamisen ideana on se, että työtä tehden voi oppia sekä kehittyä, ja käytännössä opitut tiedot ja taidot yhdistyvät opiskeluissa saatuun teoria- ja tietopohjaan. Kyse on siis reaaliaikaisesta oppimisesta ja sen tunnustamisesta, ei aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta, joka tunnetaan AHOT-prosessina. (Kotila & Mäki, 2015, s. 136.) Jos opiskelija opinnollistaa työtään, hänen osaamistaan peilataan opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Koska opinnollistaminen perustuu siihen, että oppimista tapahtuu ja osaamista saavutetaan myös muualla kuin korkeakoulussa, opetussuunnitelman tulisi olla osaamisperustainen. Osaamisperustaisuus tarkoittaa sitä, että tunnustetaan ja tunnustetaan myös sellaista osaamista, joka on hankittu muualla kuin tarjolla olevien opintojaksojen toteutuksen puitteissa. Tällöin opiskelijan osaamista voidaan verrata opintojakson osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin, jotta tiedetään, mitä opiskelijan tulee osata tietyn opintokokonaisuuden jälkeen. (Puodinketo-Wahlsten ym., 2017, s. 7.)

Opinnollistaminen voi olla opiskelija-, työpaikka- tai korkeakoululähtöistä. Opiskelijälähtöisessä opinnollistamisessa opiskelija tekee työtä opiskelun ohella, jolloin työlle asetetaan tavoitteet ja opiskelijan osaamista myös arvioidaan. Moni kor-

keakouluopiskelija työskentelee opiskelemallaan alalla, jolloin omaa osaamista voi kehittää myös opiskelujen ulkopuolella. Työpaikkälähtöistä opinnollistaminen on silloin, kun organisaatio haluaa kehittää henkilöstönsä osaamista ja saada tutkintokoulutusta työntekijöilleen. Työkokemuksen myötä aiempaa osaamista hankkineet työntekijät voivat opinnollistamisen kautta virallistaa osaamisensa. Korkeakoulu-
lähtöisessä opinnollistamisessa korkeakoulun opintojaksoja suoritetaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa (TKI). Tällöin korkeakoulu tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa osan tutkintoon sisältyvistä opintojaksoista hankkeissa, projekteissa tai muussa työelämälähtöisessä TKI-toiminnassa. (Kotila ym., 2016, s. 6.)

Diakonia-ammattikorkeakoulu on vuosittain mukana noin 60 hankkeessa, jotka liittyvät sosiaali- ja terveystieteiden, kirkon alaan sekä tulkkausalan alaan. Hankkeiden aihepiireissä korostuvat uusien toimintamallien kehittäminen ja ratkaisujen etsiminen yhteiskunnallisiin epäkohtiin. Hanketyöskentely tarjoaa opiskelijalle vaihtoehdoisen tavan opintojakson tai jonkin isomman kokonaisuuden suorittamiselle. Jotta hanketyössä voisi suorittaa opintoja, niistä pitää sopia etukäteen ja niiden pitää perustua opetussuunnitelmassa kuvattujen opintojaksojen sisältöihin ja tavoitteisiin. Opetussuunnitelman avulla opinnollistamiselle asetetaan tavoitteet, ja hankittua osaamista verrataan opetussuunnitelmassa määriteltyyn osaamissisältöön. (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-a.)

Opiskelija voi löytää tiensä hankkeeseen monella tapaa; hän voi kuulla hankkeesta esimerkiksi opinto-ohjaajalta tai opettajalta. Opiskelija voi tutustua opinnollistamisen mahdollisuuteen myös nähdessään hankkeeseen liittyvää viestintää. (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-a.) Hanketoimijat voivat olla itse aktiivisia saamaan opiskelijoita hankkeeseen, etenkin jos opinnollistamisen mahdollisuus on otettu huomioon jo hankesuunnitelmaa tehdessä. Opiskelijat saa helpommin innostumaan opinnollistamisen mahdollisuuksista, jos hankkeiden työmahdollisuudet ja työn hyödyt opiskelujen edistämiseksi ovat helposti saavutettavissa ja hanketyöskentely tehdään siten helpommin lähestyttäväksi. Opinnollistamisen prosessin alussa toimijoina ovat siis opiskelija, opettaja tai opinto-ohjaaja ja hankkeesta vastaava henkilö, joka on useimmiten projektipäällikkö. Hankkeen vastuhenkilö toimii työnantajan roolissa, ja hänen kanssaan tarkennetaan opetussuunnitelman tavoitteita vastaava työnkuva.

Opinnollistamisprosessia ja sen etenemistä voidaan tarkastella kunkin toimijan näkökulmasta. Opiskelijalla on opinnollistamisessa keskeinen rooli, sillä hänen täytyy olla tavoitteellinen ja tarkastella omaa oppimistaan ja osaamistaan sekä dokumentoida se sovitulla tavalla. Opiskelija vastaa oman opinnollistamissuunnitel-

mansa laatimisesta, sen toteutumisesta asetettujen tavoitteiden suuntaisesti sekä oman osaamisensa arvioinnista. Myös työpaikan tulee sitoutua yhdessä asetettuihin tavoitteisiin ja luoda hyvä oppimisympäristö, joka tarjoaa hyvät edellytykset osaamisen kehittymiselle ja jossa annetaan palautetta. (Puodinketo-Wahlsten ym., 2017, s. 8–10.)

Opettajalle opinnollistaminen on toimintaa, jossa hän tarkastelee autenttisia oppimisen ympäristöjä ja suhteuttaa niiden tehtävät osaamista edistäviksi ja tavoitteiden mukaisiksi (Haapala, 2014, s. 10). Opettaja toimii taustalla oppimisprosessin tukijana ja antaa pedagogista tukea työpaikalle.

Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa opiskelijat ovat osallistuneet hanketyöskentelyyn aktiivisesti hankkeiden alkumetreiltä lähtien. Tärkein syy opiskelijoiden mukaan ottamiseen hanketyöskentelyyn on ollut heidän oman alansa substanssiosaaminen sekä halu oppia ja saada kokemusta projektiluonteisista työtehtävistä. Koska projektiluonteiset työsuhteet lisääntyvät myös varsinaisessa työelämässä, tarjoaa ohjattu hanketyöskentely opiskelijoille turvallisen toimintaympäristön, jossa tutustua lyhytkestoisiin ja nopeasti vaihteleviin työtehtäviin. Hankkeisiin osallistuneet opiskelijat ovat voineet opinnollistamisen myötä nopeuttaa opintojaan sekä hyödyntää hanketyöskentelyn aikana kehittämäänsä sosiaalisia verkostoja valmistumisensa jälkeen. Esittelemme seuraavassa kaksi esimerkkiä asioimistulkkiopiskelijoiden sekä sairaanhoitaja- ja fysioterapiaopiskelijoiden korkeakoululähtöisestä opinnollistamisesta.

Asioimistulkkiopiskelijat hanketyössä

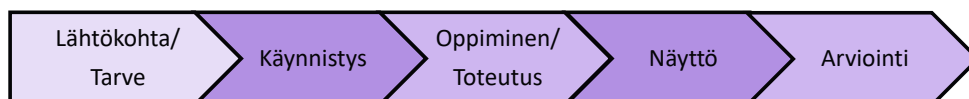
Diakonia-ammattikorkeakoulu on kouluttanut asioimistulkkeja vuodesta 2011 lähtien. Koulutuksen työkielet ovat suomi ja jokin seuraavista kielistä: arabia, kiina, kurdi (sorani), persia, turkki, somali, thai, tigrinja, vietnam tai venäjä. Koulutuksessa keskitytään tulkkaukseen ja kääntämiseen, tulkin ammatilliseen työnkuvaan ja ammattietiikkaan. Opinnot sisältävät työkielten ja -kulttuurien sekä erityisesti suomalaisen yhteiskunnan ja sen palvelurakenteen opintoja. Koulutus antaa myös valmiudet kääntää asiatekstejä sekä tehdä terminologista sanastotyötä. Asioimistulkkauksen koulutuksesta valmistuneet tulkit työllistyvät tulkkaus- ja käännöstehtäviin viranomaistahoilla, oikeus- ja kokoustulkkaukseen sekä kansainvälisiin tehtäviin. He voivat toimia myös asiantuntijoina oman kielensä tai kulttuurinsa ohjaustehtävissä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-b.)

Asioimistulkkien työkenttä on muuttunut kuluneen kymmenen vuoden aikana merkittävästi, ja tulkeilta vaaditaan tulkkauksen ja kääntämisen substanssiosaamisen lisäksi enenevässä määrin myös projektityöskentely- ja yrittäjäystaitoja.

Koska asioimistulkeilla on laaja kielen, kulttuurin ja viranomaistoimintaympäristöjen tuntemus molempien työkielensä alueilla, he työllistyvät yhä useammin monikulttuurista osaamista vaativiin asiantuntijatehtäviin eripituisiin projekteihin ja hankkeisiin. Asioimistulkkiopiskelijoille onkin tärkeää päästä tutustumaan hanketyöskentelyyn jo opintojen aikana. Opin portailla Satakunnassa -hankkeet ovat olleet asioimistulkkiopiskelijoille turvallinen harjoitteluympäristö, sillä hankkeiden tarjoamat työtehtävät ovat muokkautuneet joustavasti kunkin tulkkiopiskelijan kielitaitoon, substanssiosaamiseen ja opintojen etenemisvaiheeseen sopivaksi.

Asioimistulkkauksen opetussuunnitelma tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia opintojaksojen opinnollistamiseen joko osittain tai kokonaan hanketyöskentelyssä. Tyypillisimpiä opinnollistamisen kohteita ovat opinnäytetyöt, harjoittelut, projektiopinnot sekä vapaasti valittavat ja vaihtoehtoiset opinnot. Lisäksi opiskelija voi opinnollistaa pakollisia tulkkaus- ja käännösharjoituskursseja vähintään osittain. Opinnollistamisen sisältö määräytyy lähtökohtaisesti hankkeen tarpeiden mukaan, mutta työskentelyn tavat ja tuotokset määrittellään yksilökohtaisesti kunkin opiskelijan taitotason perusteella. Näin ollen esimerkiksi pelkästään kirjalliseksi käännökseksi suunniteltu tuotos voidaan toteuttaa edistyneemmän opiskelijan toimesta myös video- tai äänitallenteena. Toisaalta hankkeessa suunniteltu koulutuskokonaisuus voidaan toteuttaa useamman eri opintojen vaiheessa olevan tulkkiopiskelijan yhteistyönä niin, että edistyneemmät vertaisohjaavat alkuvaiheen opiskelijoita. Hanketyöskentely tarjoaa usein joustoa tulkkiopiskelijoiden työkielissä niin, että aiemmin suunniteltua kielivalikoimaa voidaan tapauskohtaisesti laajentaa ja tarjota siten hankeharjoittelupaikka useammalle eri työkieltä hallitsevalle tulkkiopiskelijalle.

Iloranta (2019, s. 8) on kuvannut opinnollistamisprosessin vaiheittain etenevänä janana (Kuvio 1), jossa jokainen edeltävä vaihe määrittää seuraavaa. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa opiskelija tutustuu opinnollistamiseen mahdollisuutena ja pohtii, onko hänellä opinnollistettavaa osaamista. Seuraavassa vaiheessa opiskelija käynnistää prosessin yhdessä ohjaavan lehtorin kanssa. Oppimisen tai toteutuksen vaiheessa prosessi on käynnissä ja opiskelija kartuttaa osaamistaan ja raportoi siitä sovitulla tavalla. Toteutuksen jälkeen opiskelija näyttää osaamisensa ohjaavalle lehtorille ja muille arvioijille. Viimeisenä seuraa arvioinnin vaihe, jolloin ohjaava lehtori arvioi näytetyn osaamisen opetussuunnitelman osaamiskriteereihin perustuen. Kuvaamme seuraavassa asioimistulkkien hanketyössä toteuttamaa opinnollistamista prosessikaaviota soveltaen.



Kuvio 1. Opinnollistamisprosessin vaiheet (Iloranta, 2019, s. 8)

Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa aloite tulkkiopiskelijoiden hanketyöskentelyyn on yleensä tullut hankkeesta itsestään. Kun hankkeessa ilmenee tarve tuottaa tai kääntää materiaalia, tulkata tai kouluttaa valmiin materiaalin pohjalta, hanketyöntekijä on yhteydessä asioimistulkkiopiskelijoihin ja ilmoittaa hankkeessa tarjolla olevista tehtävistä. Ilmoituksen laatimisessa on mukana asioimistulkkauksen lehtori, jonka kanssa määritellään opiskelijan työmäärä ja siitä vastineeksi saatavat opintopisteet. Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa hanketyöntekijä ja asioimistulkkauksen lehtori ovat yksi ja sama henkilö, joten opiskelijoiden kontaktointi ja tiedusteluihin vastaaminen on vaivatonta ja aikaa säästävää.

Opiskelijoiden hanketyöskentely käynnistetään yhteisellä orientaatiokokouksella, jossa käydään läpi opiskelijoiden työtehtävät, aikataulut, työskentelymuodot ja raportointi. Asioimistulkkauksen lehtori ohjaa opiskelijoiden työskentelyä ja huolehtii aikatauluista sekä esimerkiksi käännösprosessin eri vaiheista. Ohjaava lehtori on yhteydessä tarpeellisiin yhteistyötahoihin ja pitää muun hanketiimin ajan tasalla opiskelijoiden työskentelystä. Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa opiskelijat ovat aina osa koko hankeyhteisöä, joten heillä on mahdollisuus keskustella hanketyöstä ja mahdollisista haasteista myös suoraan hankepäällikön kanssa.

Hanketyöskentelyssä kertyneen osaamisen näyttö toteutuu usein varsinaisen produktin eli valmiin käännöksen, tulkkeen, tuotetun materiaalin tai koulutuksen muodossa. Erillisiä näyttöjä ei järjestetä, sillä tuotteet tarkastetaan eri tavoin: käännökset ja materiaalit kommentoidaan, oikoluetaan ja korjataan ja tulkkaustilanteet sekä koulutukset tallennetaan ja niistä järjestetään opiskelijan kanssa palauttekeskustelu. Palautteen saaminen on oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää ja osoittautuu lähestulkoon poikkeuksetta tärkeämmäksi kuin työskentelystä saatava opintopistemäärä tai työtodistus hankkeessa toimimisesta. Hankkeen tuotoksia ei arvioida numeerisesti. Sen sijaan opiskelijan kanssa pohditaan huolellisesti, millaista osaamista hanketyöskentely on kerryttänyt ja mitä hankittu osaaminen korvaa opetussuunnitelman mukaisista kurssisisällöistä.

Sairaanhoitaja- ja fysioterapiaopiskelijat moduulimalliharjoittelussa

Hoitotyön ja fysioterapiaopiskelijoiden harjoittelujaksojen opinnollistaminen Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa käynnistyi ajatuksesta luoda työelämäyhteistyönä toteutettava harjoittelumalli, joka ottaisi huomioon kunkin harjoitteluyksikön yksilölliset toiveet harjoittelun sisällöstä ja toteutuksesta. Moduulimalliksi ristitty harjoittelumalli luotiin yhdessä harjoittelusta vastaavien lehtoreiden sekä työelämätoimijoiden, harjoitteluyksiköiden esihenkilöiden ja henkilökunnan kanssa. Suunnitteluvaiheen jälkeen moduulimalli päätettiin pilotoida aidossa työelämäympäristössä, ja harjoittelua ohjaavat lehtorit pysyivät mukaan opiskelijoita, joiden opintojen vaiheeseen moduulimalli tuntui soveltuvan. Moduuliharjoitteluita kaksi toteutettiin Porin perusturvan kirurgisella osastolla ja yksi Satasairaalan kuntoutusosastolla keväällä 2021. Mukana oli suomenkielisiä opiskelijoita suomenkielisistä koulutusohjelmista sekä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia opiskelijoita englanninkielisistä koulutusohjelmista.

Opin portailla Satakunnassa -hankkeissa toteutetut kolme moduuliharjoittelua noudattivat Nummelinin (2019) yhteistyömallia (Kuvio 2). Moduulimallissa opiskelijat etsivät alusta lähtien itse ratkaisuja käytännön työn haasteisiin, eikä ohjaaja anna vastauksia valmiina tai tee asioita opiskelijan puolesta. Opiskelijoita kannustetaan itseohjautuvuuteen sekä miettimään itse ratkaisuja erilaisiin hoitotyön tilanteisiin. Hoitajat ovat kaiken aikaa kokonaisvastuussa hyvän ja turvallisen potilashoidon toteutumisesta. Ohjaajan rooli on toimia perinteiseen yksilöohjausmalliin verrattuna enemmänkin mentorina, joka perehdyttää opiskelijat käytännön työtehtäviin ja auttaa heitä soveltamaan tietoa ja taitoa potilaiden sekä heidän läheistensä hoidossa.



Kuvio 2. Opiskelijamoduuliharjoittelumalli (Nummelin, 2019)

Hoitotyön kliinisen harjoittelun suorittaminen moduulimallissa on autenttinen ja ammatillista kasvua edistävä mahdollisuus opiskelijalle. Moduulioppimisen transformatiivisen pedagogiikan tavoitteena on holistisen maailmankuvan ja syvän ymmärryksen syntyminen ihmisen elämän tarkoituksesta, suunnasta, arvoista ja valinnoista. Moduuliharjoittelumallin tarkoituksena on vahvistaa opiskelijan tärkeitä työelämätaitoja, kuten itseohjautuvuutta, vastuullisuutta, päätöksentekokykyä ja kollegiaalisuutta. Moduulin periaatteita ovat aidossa ympäristössä oppiminen ja potilaan osallistaminen opiskelijan oppimiseen. (Manninen, 2014, s. 14.)

Moduulimallin mukainen harjoittelu tarjoaa enemmän samanaikaisia harjoittelupaikkoja työyksikköön kuin perinteisessä yksilöohjauksessa toteutettava harjoittelu. Harjoitteluyksikössä opiskelijat keskittyvät työpaikkaohjaajansa opastuksessa hoitamaan huoneen potilaat kokonaisvaltaisesti. Yhteistyö mahdollistaa vertaisoppimisen sekä tiimityöhön ja kollegiaalisuuteen kasvun. Opiskelija oppii jakamaan omaa osaamistaan ja kokemuksiaan sekä vastavuoroisesti vastaanottamaan oppia ja tukea. Moduulimallissa opettajien ja työelämäohjaajien yhteistyö tiivistyy viikoittaisiin reflektiokeskusteluihin. Keskusteluihin osallistuvat opettajan lisäksi kaikki yksikössä harjoittelevat opiskelijat ja mahdollisuuksien mukaan heidän ohjaajansa. Mallin hyötyjä ovat erityisesti ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, vastuullisuuden lisääntyminen sekä moniammatillisten tiimityötaitojen

paraneminen, joiden avulla opiskelijoiden siirtyminen työntekijän rooliin nopeutuu. (Manninen, 2014, s. 15.)

Opiskelijoiden määrä opiskelijamoduulissa vaihtelee, mutta yhdessä vuorossa on vähintään kaksi opiskelijaa. Opiskelijoille on nimetty ohjaajat tai ohjaajatiimi, joka vastaa ohjauksesta yhdessä. Ohjaajatiimin rooli on mentoroiva. (Opihake 2019, s. 4.) Jokaisessa vuorossa on läsnä vähintään yksi ohjaaja. Päivittäisohjaus toteutetaan pääsääntöisesti yhteisesti koko opiskelijatiimille. Opiskelijamoduuliharjoittelussa opiskelija oppii teorian ja käytännön tiedon luontevaa yhdistämistä sekä asiantuntijuuden jakamista. Hän oppii myös vertaisiltaan. Nämä vahvistavat opiskelijaa sairaanhoitajan ammattirooliin kasvamisessa. Opiskelijamoduulissa toimiminen on merkityksellistä opiskelijalle, koska hän toimii oman alansa edustajana moniammatillisessa tiimissä tasavertaisena toimijana, jota arvostetaan ja johon luotetaan.

Kaikissa kolmessa moduulitoteutuksessa opiskelijoiden ja opettajien ennakkotapaamiset verkossa ja perehdytyspäivät olivat tärkeässä roolissa valmistauduttaessa moduuliharjoitteluun. Perehdytyspäivien aikana käsiteltiin seuraavia aiheita: moduulimallin toteutus käytännössä, potilaslähtöinen oppiminen, itseohjautuvuus harjoittelussa, luottamus oppimisyhteisössä, vertaisarviointi, ristiriitojen käsittely, hoitosuunnitelman laadinta moniammatillisesti, selkosuomi ja kielitietoisuus vuorovaikutuksessa suomenkielisille opiskelijoille, keskeinen sanasto ja sanastoharjoitukset muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuville opiskelijoille sekä keskustelu yhteisistä pelisääntöistä. Lisäksi osastoilla järjestettiin omaa perehdytystä esimerkiksi kirjaamisesta tai potilaan siirtymisen avustamisessa.

Opiskelijoiden antamien palautteiden mukaan ennen harjoittelujaksoa pidetty verkkotapaaminen oli erittäin tarpeellinen. Verkkotapaamisessa opiskelijat tutustuivat toisiinsa ensimmäistä kertaa ja opettajat esittäytyivät opiskelijoille. Tapaamisessa kerrottiin lyhyesti moduulimallista ja tulevasta harjoitteluyksiköstä. Moduuliharjoittelussa opettajat laativat aikataulun, josta ilmeni, milloin joku opettajista on tavoitettavissa ja milloin reflektiokeskustelut tultaisiin toteuttamaan. Samoin sovittiin väli- ja loppuarviointiajat. Osa opiskelijoista koki hyvänä tarjolla olleen tuen, joka helpotti harjoittelun aloitusta vieraassa toimintaympäristössä. Palautteiden perusteella yhteinen suunnittelu moduulimalliin osallistuvien opiskelijoiden, harjoitteluyksikön ohjaajien sekä opettajien kanssa koettiin hyväksi ja tarpeelliseksi.

Perehdytyspäivien sisällöistä hyviksi koettiin yhteisten pelisääntöjen tekeminen, moduulimallin perusteiden selvittäminen, ohjaajien ja opiskelijoiden toisiinsa tutustuminen, työvuorojen suunnittelu yhdessä etukäteen sekä kirjaamisjärjestel-

män opettelu ennen harjoittelun alkua. Yhdessä laatimistaan pelisäännöistä ja riskitilanteiden käsittelystä opiskelijat kokivat saaneensa taitoja toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Moduuliharjoittelussa iso merkitys on vertaisarvioinnilla, jonka myötä opiskelijat opettelivat antamaan toisilleen palautetta päivittäin. Opettajien käynnit harjoitteluyksikössä koettiin hyväksi käytännöksi. Ohjaajien ja opiskelijoiden mielestä opiskelijoiden ja opettajien kanssa käydyt reflektiokeskustelut koettiin erittäin tarpeellisiksi. Väliarvioinnit, joihin osallistui myös ohjaajia, koettiin hyödyllisiksi, vaikka opiskelijat saivatkin ohjaajilta palautetta toiminnastaan päivittäin.

Ohjaajien mielestä moduulimalli on hyvä, kun opiskelijat ottavat aktiivisesti vastuuta omista potilaistaan, sillä se kehittää opiskelijoiden itsenäistä ajattelua ja moniammatillisuutta. Muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvat opiskelijat eivät puutteellisen suomen kielen taitonsa vuoksi oppineet ohjaajien mielestä niin paljon kuin suomenkieliset opiskelijat. Ohjaajat ja opiskelijat toivat esille moduulimallin kehittämiskohteita, joita olivat käytettävän sanaston opettelu ennen harjoittelua ja parempi suomen kielen osaamisen vaatimus muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuville opiskelijoille. Osa suomenkielisistä opiskelijoista koki raskaaksi muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien opiskelukaveriensa ohjauksen.

Opiskelijan ohjaaminen hanketyössä

Hanketyöskentelyssä tapahtuva oppiminen on toiminnallista ja perustuu selkeään tavoitteiden asettamiseen sekä oppimisprosessin ohjaukseen, jota varten prosessia ohjaavilla lehtoreilla tulee olla vahvat pedagogiset valmiudet. Lehtoreiden tulee tunnistaa eri projektien tarjoamat mahdollisuudet ja tuntee opiskelijoiden opetussuunnitelmat riittävän hyvin, jotta hankkeiden tarjoamat työtehtävät olisivat yksilöllisesti mielekkäitä ja opinnollistamiseen sopivia. Opinnollistaminen vaatii onnistuakseen ohjaavalta lehtorilta toimivaa vuorovaikutusta eri tahojen välillä, kykyä hahmottaa ja toteuttaa erilaisia pedagogisia ratkaisuja, ymmärrystä eriyttää ja ohjata yksittäisiä opiskelu- ja oppimisprosesseja samanaikaisesti sekä joustavuutta, halua heittäytyä yhteiseen oppimisprosessiin ja oppimisprosessin hallitsemattomuuden sietämistä. (Haapala, 2014, s. 12–16.)

Asioimistulkkiopiskelijoiden ohjaamisessa lehtorin on tärkeää tunnistaa hanketyöskentelyn tarjoamat mahdollisuudet silloinkin, kun tulkkiopiskelijoille ei ole suunniteltu erityisiä tehtäviä hankkeen valmisteluvaiheessa. Monissa hankkeissa tulkkiopiskelijoiden asiantuntemus on tarpeellista viimeistään siinä vaiheessa, kun hankkeessa tuotettuja materiaaleja halutaan levittää erikielisinä versioina. Lehtori toimii tärkeänä linkkinä opiskelijoiden ja hankehenkilöstön välillä ja arvioi, millai-

set hanketehtävät ovat sopivia opinnollistamiseen. Lehtori ohjaa kunkin opiskelijan yksilöllistä oppimisprosessia ja varmistaa, että opiskelijoilla on tilaisuus reflektoida säännöllisesti hanketyössä oppimaansa sekä itsenäisesti että ryhmissä.

Sairaanhoitaja- ja fysioterapiaopiskelijoita ohjattaessa on tärkeää, että ohjaava työelämäohjaaja pyrkii löytämään tasapainon potilashoidon ja opiskelijaohjauksen välillä. Sekä lehtori että työelämäohjaaja haastavat ja tukevat opiskelijoita oppimaan ja motivoivat heitä päätöksentekoon. Toimiessaan opiskelijoiden tukena ohjaajat auttavat heitä tiedostamaan osaamisensa vahvuudet ja kehittymisalueet. Moduulimallin mukaisessa harjoittelussa myös potilas osallistuu opiskelijan ohjaukseen olemalla aktiivinen osallistuja omassa hoidossaan; potilas on oman elämänsä ja sairautensa asiantuntija, ja näin ollen hän voi antaa kokemukseensa perustuvaa tietoa sairaudestaan ja hoidostaan.

Moduulimallin onnistuminen edellyttää opiskelijalta kiinnostusta ja vastuuta sekä omasta että vertaistensa oppimisesta, tiimityötaitoja ja vertaistukea, jolloin hän on valmis ottamaan vastaan ja antamaan palautetta. Ohjaajilta vaaditaan sitoutumista tiiminohjaukseen ja ohjausvastuun jakamista ohjaavan tiimin kanssa. Vahva kliininen ammattitaito on hyvä pohja kaikessa ohjauksessa. Jotta opiskelijamoduuli onnistuisi työyksikössä, ovat esihenkilön tuki ja sitoutuminen moduuliharjoittelun toteutukseen välttämättömiä. Moduuliharjoittelua suunniteltaessa työyksikössä tulee huomioida hoitotyön vaativuus, moniammatillinen yhteistyö ja henkilökunnan sitoutuminen opiskelijamoduulin mentoroivaan opiskelijaohjaukseen.

Hanketyöskentely tarjoaa korkeakouluopiskelijoille toimintaympäristön, jossa heillä on mahdollisuus harjoitella oman substanssiosaamisensa mukaista toimintaa, itsenäistä päätöksentekoa, tietoisia valintoja sekä niiden perusteluja. Oppimisprosessia ohjaavien tehtävänä on tukea opiskelijaa päätöksissään ja valinnoissaan sekä auttaa tarvittaessa korjaamaan oppimisprosessin suuntaa. Hanketyöskentely on suuressa määrin myös sosiaalista toimintaa, joka vahvistaa opiskelijan itseluottamusta oman alansa kehittyvänä asiantuntijana. Opiskelijan on tärkeää saada tuntea olevansa merkityksellinen osa hankkeen luomaa sosiaalista yhteisöä. On myös huomattava, että joskus hankeympäristö voi olla opiskelijalle ensimmäinen ammatillinen yhteisö, jossa hän toimii oman alansa asiantuntijatehtävässä. Ohjauksessa on siis tärkeää huolehtia siitä, että yhteisössä on tilaa ja aikaa yhteiselle keskustelulle ja kokemusten jakamiselle.

LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a). *Opiskelijat Diakin hankkeissa*. Saatavilla 25.11.2021 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/opintojen-suorittaminen/opiskelijat-oppimassa-diakin-hankkeissa/#042096ec>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Tulkki (AMK) asioimistulkkaus*. Saatavilla 14.11.2021 <https://www.diak.fi/hakeminen/koulutukset/amk/tulkki-asioimistulkkaus/#fd12be4e>
- Haapala, A. (2014). Oppiminen TKI-projekteissa. Teoksessa A. Haapala (toim.), *Opinnollistaminen TKI-projekteissa. Lähtökohdista toteutukseen ja kokemuksiä käytännössä* (s. 10–20). (Tutkimuksia ja raportteja. Research reports 95). Mikkelin ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-588-469-5>
- Iloranta, E. (2019). *Ammattikorkeakouluopettajat opinnollistamisen haasteita ratkaisemassa. Opinnollistamisen haasteet ja kehittäminen ammattikorkeakoulussa*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201910153870>
- Kotila, H., & Mäki, K. (2015). Opiskelija käy töissä – ongelma vai käyttämätön mahdollisuus? Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja* (s. 135–143). (Haaga-Helian julkaisut 2015). Haaga-Helina Ammatillinen opettajakorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-78-1>
- Kotila, H., Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Moisio, A., Pettersson, A., & Aura, P. (toim.) (2016). *Opi työssä. Uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen*. (Haaga-Helian julkaisut 6/2016). Haaga-Helian ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-87-3>
- Manninen, K. (2014). *Experiencing authenticity: the core of student learning in clinical practice*. [Väitöskirja, Karolinska Institutet]. Karolinska Institutet. <http://hdl.handle.net/10616/41988>
- Nummelin, M. (2019). Opiskelijamoduuliharjoittelumalli Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirissä. Opihake-projektin loppuraportti. Liite 9. Saatavilla 25.11.2021 <https://www.vsshp.fi/fi/ammattilaisille/opiskelijoille/Sivut/Opiskelijamoduuliharjoittelu.aspx>
- Puodinketo-Wahlsten, A., Teuri, R., Ylönen, M., & Tarr, T. (2017). Terveystieteiden oppimisympäristöjen arviointityökalu – Case Turun AMK. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio, & P. Aura (toim.), *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä* (s. 7–10). (Haaga-Helian julkaisut 6/2017). Haaga-Helina ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7225-88-2>

Anu Halonen ja Szilvia Simon-Nagy

OPISKELIJASTA MONIKULTTUURISUUSHANKKEEN TYÖNTEKIJÄKSI

Artikkelissa kuvataan Szilvian polkua opiskelijasta Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankkeen työntekijäksi. Szilvian esimerkki kuvaa, miten harjoittelija laajentaa osaamisellaan asiantuntijuuttaan hankekokonaisuudessa. Artikkelissa pohditaan, miten hanketyöntekijäjoukko toimii harjoittelun ohjaajana. Harjoittelu hankkeessa on yksi tapa nivoa ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) yhteen opetuksen kanssa.

Opin portailta työelämään Satakunnassa -hanke harjoittelu- ja työympäristönä

Hankkeet ovat osa ammattikorkeakoulujen TKI-toimintaa. TKI-toiminnassa tehdään yhteistyötä koulutuksen kanssa. Hyvä tapa yhdistää nämä ovat muun muassa opiskelijoiden työelämäharjoittelut hankkeissa. Tässä artikkelissa kuvataan hanketta harjoittelu- ja työympäristönä sekä ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Tekstiin sijoitetut sitaatit ovat aiemmin hankeharjoittelijana toimineen hanketyöntekijän (Szilvia Simon-Nagy) ajatuksia ja kokemuksia. Toisena kirjoittajana toimii hankkeen projektipäällikkö (Anu Halonen).

Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) hankkeissa ja niihin liittyvissä verkostoissa vahvistetaan strategian mukaista osaamista ja kehitetään ratkaisuja, jotka vahvistavat sekä alueellista että yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.-a). Tässä artikkelissa keskitytään yhteen Diakin noin 70 hankkeesta. Hanke on ESR-rahoitteinen *Opin portailta työelämään Satakunnassa* (elokuu 2019 - joulukuu/2021). Hankkeessa sujuvoitetaan maahanmuuttaja- ja romanitautisten sekä kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden loppuvaiheen opintoja ja työllistymistä. Sujuvoittamisella pyritään varmistamaan opiskelijoiden valmistuminen määräajassa sekä työllistyminen opintojen päättyessä. Hankkeessa vahvistetaan myös työelämän kielitietoisuus- ja monikulttuurisuusvalmiuksia erilaisten koulutusten ja yhteistoiminnan avulla.

Hankkeen toimintaympäristönä on Satakunta ja alueen oppilaitosten ja verkostojen kanssa tehtävä maahanmuuttaja- ja romaniopiskelijoiden opinto- ja työllistymispolkua sujuvoittava työ (opinportaila.diak.fi, i.a). Hankkeessa ovat mukana sekä Satakunnan alueen toisen asteen oppilaitokset (Sataedu ja WinNova) että ammattikorkeakoulut (Diak ja SAMK).

Diakin hankkeet tarjoavat opiskelijoille erilaisia rooleja ja tehtäviä. Opiskelijan rooli hankkeessa voi olla esimerkiksi jotain seuraavista: vertaismentori, mentorikoodinaattori, tulkki, luennoitsija, tapahtumien toteuttaja, kehittäjä, ryhmätoiminnan vetäjä, opinnäytetyöntekijä, monikulttuurisuusasiantuntija, hankkeen kohderyhmän edustaja, oppimateriaalin tuottaja tai kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön osallistuja. Opinnäytetöiden tekeminen hankkeiden yhteydessä on hyvä esimerkki monipuolisesta kehittämistoiminnasta, joka tukee opiskelijan ammatillisten taitojen vahvistumista. Se sisältää tiedonhakua, analysointia ja arviointia ja on kaiken kaikkiaan itsenäistä asiantuntijuutta kehittävä oppimisprosessi. Tavoitteena on, että opiskelijat löytäisivät Diakin hankkeisiin. (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-b.)

Szilvian polku opiskelijasta hanketyöntekijäksi

Hankkeeseen hakeutumisen taustalla Szilvialla oli monivuotinen kokemus monikulttuurisuustyöstä Satakunnan verkostoissa, oma ammatillinen tausta kielenopettajana sekä henkilökohtaiset kokemukset maahanmuuttajuudesta. Parhaimmillaan voi käydä kuten Szilvialle, että harjoittelun jälkeen työllistyy harjoittelupaikkaan – tässä tapauksessa hankkeeseen. Hankkeen näkökulmasta Szilvian rekrytoiminen hanketyöntekijäksi mahdollistui hankkeen sisäisten työaikamuutosten takia, ja Szilvian osaamiselle ilmeni jo hankkeen edetessä enenevässä määrin tarvetta.

Szilvia on opiskellut sosionomiksi Diakonia-ammattikorkeakoulun Porin-kampuksella. Opintoihin liittyvän viimeisen harjoittelun työympäristöä pohtiessaan hän halusi tarttua Opin portailla työelämään Satakunnassa -hankkeeseen, koska hänellä oli jo kokemusta hankkeen toiminnasta. Szilvia suuntautui opinnoissaan monikulttuurisuuteen, ja kyseinen hanke tarjosi hänelle hyvän mahdollisuuden syventää osaamistaan senkin näkökulmasta.

Szilvia tunsu jo edeltävät Opin portailla -hankeperheen hankkeet. Hankeperhe muodostuu yhteensä neljästä Diakin Oulun- ja Porin-kampuksilla toteutetusta Opin portailla -hankkeesta. Hankkeiden tiedot ja tuotokset ovat koottuina yhteisille verkkosivuille (opinportaila.diak.fi, i.a). Maahanmuuttajataustaisena opiskelijana Szilvia on itsekin kuulunut hankkeen kohderyhmään. Szilvia osallistui Opin portailla Satakunnassa -hankkeen järjestämään valintakoevalmennukseen

sekä sosionomiopintojen erillishakuun, jotka olivat tarjolla maahanmuuttaja- ja romanitaustaisille korkeakouluopinnoista kiinnostuneille. Szilvia aloitti opinnot Porin-kampuksella tammikuussa 2018 ja suoritti opintojen viimeisen harjoittelun Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankkeessa syksyllä 2020. Tammikuusta 2021 lähtien Szilvia on työskennellyt osa-aikaisena hanketyöntekijänä.

”Maahanmuuttaja- ja romanitaustaiset sekä kv-tutkinto-opiskelijat tarvitsevat työllistyäkseen ammatillista suomen kielen vahvistamista, verkostoja työelämään ja työnhakutaitoja” (Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankesuunnitelma, 2020, s. 5). Szilvia päätti harjoittelun aikana valita edellä mainituista työllistymistä edistävästä tekijöistä opinnäytetyönsä aiheeksi ammatillisen suomen kielen taidon vahvistamisen sosiaalialalla (Kielitietoisesti kohti suomalaista työelämää. Maahanmuuttajataustan vaikutus ammatillisen kielitaidon kehittymiseen sosiaalialan toimintaympäristöissä). Teemaan liittyvien hanketuotosten kehittäminen sekä tarjoaminen hankkeen kohderyhmille ja opinnäytetyön työstäminen ovat olleet toisiaan tukevia prosesseja, joista ovat hyötäneet sekä hanketoiminta että Szilvia itse.

Opiskelijaohjaus yhteistyönä

Käsitteenä ohjaus on varsin moninainen ja laaja. Ohjauksella voidaan tarkoittaa eri koulutus- ja ammattialoilla eri asioita. Sen voidaan katsoa olevan yhteistoimintaa, jonka kohteena ovat ohjattavan työ-, kasvu-, oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessit. Prosessilla tarkoitetaan toimintaa, joka sisältää yhteistoiminnan ja ajallisuuden ulottuvuudet. Se on vaiheittaista ja suuntautuvaa toimintaa, johon voidaan hahmottaa alku, loppu, kesto, eräänlainen kulku sekä kehityskaari. Ohjauksen tavoitteena on edistää ja tukea prosesseja niin, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. (Lindberg & Vaahtera, 2021, s.13.) Tässä kyseisessä hankekontekstissa harjoittelijalla oli vahvasti omaa toimijuutta jo entuudestaan, joten hänen mukaantulonsa esimerkiksi vastuulliseksi sisällöntuottajaksi oli luontevaa ja tarkoituksenmukaista.

Ohjausta voidaan kuvailla myös yhteistyönä, jossa sekä ohjaajalla että ohjattavalla on omat asiantuntijuuden alueensa ja jossa molemmat pyrkivät yhteiseen tavoitteeseen kumpikin omaa asiantuntijuuttaan käyttäen (Lindberg & Vaahtera, 2021, s.13). Szilvia kiteyttää tätä asiaa harjoittelukokemuksestaan käsin näin:

Olen kokenut, että hanketyöskentely tarjoaa jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden toisten hanketyöntekijöiden asiantuntijuuden kautta yhdessä ideoimalla ja tekemällä. Ihmiset loistavat omilla vahvuusalueillaan ja yhteinen hyvä saadaan aikaan osaamisia yhdistelemällä.

Kun opiskelijaharjoittelija tulee osaksi hanketiimiä, voidaan opiskelijaohjauksen

ajatella olevan systemaattinen osa tiimin yhteisvastuullista toimintaa. Tiimissä tunnustetaan ne ydinprosessit, joita sen piirissä ohjataan ja niistä kannetaan yhteisöllistä vastuuta. Hanketyöntekijäjoukossa jokaisella on oma tehtävä- ja vastuualueensa. Ohjaavassa yhteisössä tarvitaan niin erityisiä, yhdessä sovittuja, yhteistyön, viestinnän kuin päätöksenteon rakenteita, joiden avulla erilaisista tehtävistä vastuulliset tunnistavat ohjattavan prosessin kokonaisuuden ja hahmottavat oman työnsä suhteessa tähän kokonaisuuteen. Ohjaamisen ydintaito yhteisössä onkin nimenomaan yhteistyön ja sisäisen viestinnän taitoa. (Vehviläinen, 2020, s. 75.)

Ohjauksen näkökulmasta sisällöllisen asiantuntijuuden omaava opiskelija sulautuu helposti osaksi muuta työntekijäjoukkoa, ja samalla raja harjoittelun ja työnteon välillä saattaa jopa hämärtyä, jolloin ohjauksen tarpeen arvioiminen hankaloituu. (Vehviläinen, 2020 s. 58–60.) Sisällöllinen asiantuntijuus tarkoittaa Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankkeessa sitä, että Szilvian rooli on alusta asti ollut pitkälti vertaisena tiiminjäsenenä toimimista, koska opiskelijastuksesta huolimatta hänen ammattitaitonsa mahdollisti sen. Szilvian kohdalla pyrimme kuitenkin välttämään harjoittelun ja työnteon välisen rajan hämärtymistä avoimella keskustelulla ja työtehtävien jakamisella niin, että ne vastasivat mahdollisimman hyvin hankehenkilöstön vahvuuksia ja osaamista. Szilvia kuvaa kokemustaan tästä asiasta näin:

On palkitsevaa päästä jakamaan omaa ammatillista osaamista ja näkemystä hankkeen käyttöön. Koen, että erilaiset roolini hanketoiminnassa ovat täydentäneet toisiaan ja minun opiskelija- sekä maahanmuuttajanäkökulmastani on ollut hyötyä hankkeelle. Hanketiimi koostuu neljän ison oppilaitoksen asiantuntijoista ja lehtoreista. Sitä kautta työ hankkeessa on tarjonnut jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden toisten asiantuntijuuden kautta. Ihmisillä on omat vahvuusalueet ja hyvä lopputulos saadaan aikaan osaamisten yhdistelmillä. Koska kyseessä on monikulttuurisuushanke, edustan rohkeasti maahanmuuttajanäkökulmaa taustani ja kokemusteni kautta. Minulla on tästä syystä hankkeessa jopa jonkinlainen erityisasema.

Szilvian harjoittelun ohjaus hankkeessa

Harjoittelijan ja hanketiimin välistä yhteistyötä kuvataan tässä esimerkkitapauksessa vertaisten kesken tapahtuvana ohjauksena. Vertaisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että hankkeessa työntekijöillä on oma asiantuntijuutensa, mutta he työskentelevät vertaisina työntekijöinä. Szilvian hankeharjoittelussa ohjaus ymmärrettiin

yhteistyösuhteena, jossa sekä ohjaajalla – tässä tapauksessa hanketiimillä - että ohjattavalla on omat asiantuntijuuden alueensa ja jossa kaikki pyrkivät yhteiseen tavoitteeseen omaa asiantuntijuuttaan käyttäen (Lindberg & Vaahtera, 2021, s. 13).

Szilvia kuvaa kokemuksiaan ja näkemyksiään hankeharjoittelusta seuraavasti:

Koen, että harjoittelu Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankkeessa on antanut paitsi hyvän kokemuksen hanketyöskentelystä, hanketoiminnassa on ollut myös mahdollisuus pohtia monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä asiantuntijoiden kanssa. Olen opintojen aikana havainnut, että monikulttuurisuutta käsitellään opinnoissa yllättävän vähän, vaikka sosiaali- ja terveysalalla se on arkipäivää sekä työyhteisöissä että etenkin asiakkaissa.

Hanketyössä koin, että oma erikoisammattiosaamiseni monikulttuurisuustyön kentällä syventyi huomattavasti. Uskon myös, että olen omalla osaamisellani ja taustallani tuonut hanketyön sisältöön sellaisia näkökulmia, joita ei muilla työntekijöillä ole ollut. Se, että päädyin myös tekemään opinnäytetyöni hankkeen keskiössä olevasta teemasta antoi hankkeelle tutkimustietoa ja taustoitti hankkeessa toteuttamiani koulutuskokonaisuuksia ja materiaalityöntuotantoa.

Opiskelija voi siis saada hankkeessa monenlaisia rooleja ja tehtäviä. Szilvian esimerkissä näitä rooleja ovat olleet kohderyhmän opiskelija, harjoittelija, opinnäytetyön tekijä ja työntekijä. Szilvian omakohtaisiin kokemuksiin perustuneet näkemykset kotoutumiskysymyksiin sekä monikulttuurisuustyön ja -koulutusten myötä kasvanut erikoisasiantuntijuus täydensivät hankkeen asiantuntijakokonaisuuden vastaamaan entistä paremmin hankkeen tavoitteisiin.

Opiskelija hankkeessa TKI-toiminnan näkökulmasta

Ammattikorkeakouluissa koulutuksen rinnalla yhtä keskeistä on tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI-toiminta). TKI-toiminta tutkii, kehittää ja innovoi koulutusta ja työelämää yhdistäviä palveluita, tutkimuksia, ratkaisuja, tuotteita, koulutuksia, hanketoimintaa ja verkostoja. Näiden avulla jatkuva kehittyminen ja ajan tarpeisiin vastaaminen on mahdollista. Yksi hyvä tapa yhdistää opetusta ja TKI-toimintaa on esimerkiksi opiskeluun kuuluvan harjoittelun suorittaminen hankkeessa. Diakonia-ammattikorkeakoulun käynnissä olevissa noin 70 hankkeessa toimitaan laajoissa verkostoissa satojen kehittämiskumppaneiden

kanssa. Näissä verkostoissa vahvistetaan Diakin strategian mukaista osaamista ja kehitetään ratkaisuja, jotka vahvistavat sekä alueellista että yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.)

Arenen selvityksen (2017) mukaan sosiaalialan monikulttuurisen TKI-toiminnan teemoja ovat seuraavat osa-alueet: maahanmuuttajien kanssa tehtävä monikulttuurinen työ, kotouttamisen kehittäminen kunnissa, maahanmuuttajien koulutukseen ja työelämään siirtymisen integraatiomallit, kulttuurisensitiiviset menetelmät, sosiokulttuurisen työn ja innostamisen ohjaus, maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen ja korkeakouluopintoihin pääsy ja työllistyminen, kansainvälinen yhteistyö koulutuksen ja työllistymisen kehittämiseksi, romanien osallisuuden, koulutusmahdollisuuksien ja työllistymisen tuki sekä monialaiset ja monikulttuuriset teemat. (Arene ry:n työryhmän selvitys, s. 23. 2017.) Sattumalta Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankkeen kehittämistyössä ovat yhdistyneet myös useat edellä mainitut sosiaalialan monikulttuurisen TKI-toiminnan osa-alueet, kuten kulttuurisensitiiviset menetelmät, maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen ja korkeakouluopintoihin pääsy, romanien osallisuus sekä monialaiset ja monikulttuuriset teemat.

Hanketoimintaa ei tulisi toteuttaa irrallaan opetuksesta, vaan mahdollisuuksien mukaan yhtymäkohtia koulutukseen on hyvä pyrkiä löytämään ja rakentamaan. Hanketulosten ja -tuotteiden juurtumisen ja leviämisen kannalta oleellista on hankkeen aikainen yhteistyö koulutuksen toimijoiden kanssa. Hankehenkilöstöstä suurimman osan muodostavat yleensä oppilaitoksen lehtorit. Lehtorit ovat avainasemassa hanketietouden jalkautumisessa koulutuksen käyttöön. Myös opiskelijoiden rooleja hankkeessa voidaan pyrkiä muodostamaan hyvinkin keskeisiksi, kuten tässä artikkelissa on tullut esiin.

Harjoittelijat, joilla on enemmän ammatillista taustaa, mahdollistavat enemmän vertaista työskentelyä hankkeessa, kun taas kokemattomimmat harjoittelijat vaativat enemmän myös asiantuntijatyön tapoihin ohjaamista. Harjoittelijalla voi siis olla ammattitaitoa, josta hanketoiminta hyötyy. Helminen teoksessaan (2013) esittää ammattitaidon työyhteisön näkökulmasta yhteisen kyvykkyyden lähteenä, jossa työyhteisön yhteinen ammattitaito koostuu yksittäisten työntekijöiden omista tietotaidoista, joista hyötyvät paitsi työyhteisö ryhmänä, niin myös yksittäiset työntekijät ollessaan vuorovaikutuksessa toinen toisensa kanssa.

Szilvian tarinassa kiteytyvät monenlaiset osaamisalueet, joista hankeasian-tuntijuus rakentuu ja joiden myötävaikutuksesta tuotokset ja -tulokset ovat tämän hankkeen osalta varmasti monipuolisempia ja harkitumpia kuin ne olisivat olleet ilman hänen mukanaoloaan. Huomionarvoista on myös se, että Arene ry:n 2017

julkaisemassa raportissa kuvataan sosiaalialan koulutuksen tärkeäksi tavoitteeksi kehittää ammatillisia kompetensseja, jotka tarjoavat tärkeän pohjan työskentelylle eri asiakasryhmien kanssa. Ammatillisten kompetenssien rinnalla vaikuttavat luonnollisesti myös persoonallisuuden piirteet, kuten sosiaaliset taidot ja halu oppia. Omaa kokemustaan Szilvia kuvaa näin:

Opintoihin liittyvät harjoittelut kehittävät ammatillisia kompetensseja eri tavoin. Koen, että työelämän kanssa tiiviissä yhteistyössä toteutunut hankeharjoittelu on tukenut ammatillista kasvua kahdella kompetenssialueella. Osallistavan ja kriittisen yhteiskuntaosaamiseni on tullut vahvemmaksi. Opin portailta työelämään Satakunnassa –hankkeen tavoitteena on ollut tukea korkeakouluissa aliedustettujen ryhmien opiskelua ja sujuvoittaa heidän siirtymää työelämään. Tällä toiminnalla edistetään näiden ryhmien sosiaalista osallisuutta yhteiskunnassa ja yhteisöissä.

Olemme käyttäneet hankkeessa teemaan liittyvää tutkimustietoa, jonka tulokinta ja hyödyntäminen työelämän kehittämiseen on myös ollut osa hanketoimintaa. Hankeharjoittelijana olen päässyt tähän kehittämiproessiin mukaan kehittäen tutkimuksellista kehittämis- ja innovaatio-osaamistani, jota myös pidetään sosionomin tärkeänä kompetenssialueena.

Opiskelijoiden asiantuntemus hankkeitten käyttöön

Hankkeiden toiminta alkaa havaitusta kehittämistarpeesta – hankeideasta, josta edetään suunnitelman ja rahoituspäätöksen kautta käytännön toimintaan. Hanke suunnitelmaan määrittellään henkilöstö, joka lähtötilanteessa arvioidaan tarvittavien tavoitteiden saavuttamiseksi. Hankkeen alkaessa suunnitelma “herätetään eloon”, ja käytännön työ edetessään osoittaa ne todelliset sisällölliset haasteet ja tarpeet, joihin työllä on kyettävä vastaamaan. Kaikkeen ei aina kyetä varautumaan, ja tästä syystä esimerkiksi opiskelijat voivat toimia puuttuvan asiantuntijuuden täydentäjinä. Szilvian tarina toimii tästä hyvänä esimerkkinä:

Hankeharjoittelu on syventänyt erikoisosaamistani maahanmuutto- ja monikulttuurisuustyön kentällä. Sosionomin ydinosaamiseen kuuluvan osallistavan ja kriittisen yhteiskuntaosaamisen koen myös kehittyneen hanketyöskentelyssä hyvin paljon. Hanke on kehittämistyön ohessa myös vaikuttamistyötä. Opin portailta työelämään Satakunnassa –hankkeessa se on näkynyt maahanmuuttaja- ja romanitaustaisten henkilöiden konkreettise-

na tukemisena opinnoissa sekä työllistymisessä sekä aktiivisena näkymisenä työelämän monikulttuurisuusosaamisen vahvistamisessa alueellisesti.

Hanketyöryhmän kanssa olemme työskennelleet tutkitun tiedon äärellä ja oma opinnäytetyöni tuotti sitä vielä lisää. Opinnäytetyössäni Kielitietoisesti kohti suomalaista työelämää. Maahanmuuttajataustan vaikutus ammatillisen kielitaidon kehittymiseen sosiaalialan toimintaympäristöissä tutkin maahanmuuttajataustan vaikutusta ammatillisen kielitaidon kehittymiseen sosiaalialan toimintaympäristöissä. Koen, että työni osaltaan vahvistaa hankkeen yhtä keskeistä ydinsanomaa, että suomen kielen oppiminen tapahtuu pitkälti työelämässä. Tutkimustani on hyödynnetty hankkeessa monin tavoin.

Suomalaisessa opiskelukulttuurissa muualta tullut opiskelija perehtyy samalla myös suomalaiseen työkuulttuuriin, erityisesti harjoittelujaksojen aikana. Oman maan työkuulttuuri voi erota hyvinkin paljon suomalaisesta. Suomalaiseen työkuulttuuriin suhtaudutaan pitkään oman kulttuurin lähtökohdista. Maahanmuuttajaopiskelijoiden onkin tärkeä nähdä oman kulttuuritaustansa työelämävahvuutena monikulttuuristuvassa Suomessa. (Halonen, 2018, s. 148.)

Hanketyöntekijöiden joukko on yhteisö, joka tukee opiskelijaharjoittelijan osallistumista ja osallisuutta hankekokonaisuuden tavoitteiden mukaisen työn eteenpäinviemisessä. Opin portailta työelämään Satakunnassa -hankkeeseen Szilvia toi mukanaan vahvan monikulttuurisuusasiantuntijuuden. Hänen asiantuntijuutensa perustuu muun muassa muista työntekijöistä poikkeavaan taustaan ja kokemuksiin, joita muilla työntekijöillä ei ole. Vaikka opiskelija on harjoittelijana oppimassa työelämätaitoja, parhaimmillaan myös opiskelijan osaaminen kokonaisuutta juuri oikealla tavalla.

Opiskelijoille on tulevaisuudessa hyvä tarjota mahdollisuuksia osallistua hankkeisiin kehittämään ratkaisuja, joilla vahvistetaan alueellista ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Samalla kun opiskelijat osallistuvat hankkeen toimintaan tuomalla siihen erilaista asiantuntemusta ja näkemyksiä, sitoutuvat he myös vahvemmin Diakiin ja kiinnostuvat näin mahdollisesti valmistuttuaan esimerkiksi jatkamaan arvokasta työelämäyhteistyötä alumneina.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2017). *Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänsä kaaren. Ammattikorkeakoulun sosiaalialan muutoksen edistäjänä*. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a-a). *Harjoittelu sosiaalialan koulutuksissa*. Saatavilla 23.11.2021 Harjoittelu sosiaalialalla – Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Opiskelijat Diakin hankkeissa*. Saatavilla 24.11.2021 Opiskelijat Diakin hankkeissa – Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (22.6.2020). Opin portailta työelämään Satakunnassa [Hankesuunnitelma].
- Halonen, A. (2018). Opin portailla Satakunnassa -hankkeen päättyessä. Teoksessa Halonen, A., Sundqvist, L., Tomberg, M. (toim.), *Sujuvampia opintopolkuja maahanmuuttajille Satakunnassa. Opin portailla Satakunnassa -hankkeen loppuraportti* (s. 145–149). (Diak Puheenvuoro 17). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-320-9>
- Helminen, J. (2021). *Harjoittelu ammattitaitoa edistämässä – kartoitus ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta sosionomikoulutuksessa*. (Diak Puheenvuoro 37). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-381-0>
- Helminen, J. (toim.) (2016). *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa*. (Diak Työelämä 3). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-263-9>
- Kaari, P., & Ollanketo, A. (2018). Toimintamalli kansainvälisten opiskelijoiden työllistymisen edistämiseksi. Teoksessa A. Ollanketo (toim.), *Kansainvälisten opiskelijoiden työllistämisen edistäminen. Toimintamalli ja ketteriä kokeiluja*. (s. 7–15). Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-073-9>
- Lindberg, S., & Vaahtera, P. (2021). *Uraohjauksen opiskelijälähtöinen kehittäminen Diakonia-ammattikorkeakoulussa*. [Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202103113174>
- Opinportailla.diak.fi. Hankkeet. Opin portailta työelämään Satakunnassa. Saatavilla 13.11.2021 <https://opinportailla.diak.fi/hankkeet/opin-portailta-tyoelamaan-satakunnassa/>
- Parviainen, J. (2006). Esipuhe. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 7–15). Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6658-6>
- Vehviläinen, S. (2020). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.

OPINNÄYTETYÖ OHJAUSPROSESSINA

Opinnäytetyö on usein ammattikorkeakouluopintojen laajin yksittäinen tehtävä. Sen tekoprosessiin latautuu paljon odotuksia ja pelkojakin. Ohjaajana toimiva opettaja on keskeisessä roolissa opinnäytetyön prosessissa. Tässä artikkelissa tarkastellaan opinnäytetyötä ohjaamisen näkökulmasta.

Opinnäytetyön tarkoitus ja toteutus Diakissa

Asetuksessa ammattikorkeakouluista säädetään, että ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin sisältyy opinnäytetyö (A 1129/2014 2. §). Se on ammattikorkeakoulun perusopintojen loppuhuipennus, jossa sovelletaan ja syvennetään opinnoissa kertynyttä ammatillista osaamista kohti ammattialan asiantuntijuutta. Samalla kehitetään analysointi- ja perustelutaitoja, tieteellistä kirjoittamista, kriittistä ajattelua ja eettistä harkintaa. (Ammattikorkeakouluopinnot, i.a.; Diak, i.a.) Opinnäytetyössä haetaan aina ratkaisua johonkin ammattialaa ja asiakkaiden palvelutarpeita koskevaan kysymykseen, ja se tehdään yhteistyössä työelämän kanssa (Ammattikorkeakouluopinnot, i.a) joko pareittain tai ryhmänä.

Opinnäytetyö on pitkä pedagoginen prosessi, johon kuuluu opetusta ja ohjausta. Se on perustutkintoaan suorittavalle ammattikorkeakouluopiskelijalle yleensä ensimmäinen korkeakoulutasoinen opinnäytetyö, ja jotta hän ymmärtää, mikä opinnäytetyö on, millaisin menetelmin se toteutetaan ja miten siitä raportoidaan, tarvitaan opetusta. Opetus toteutetaan Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) perustutkinnon kehittämis- ja innovaatio-opinnoissa luentoina, pajaritöskentelynä ja erilaisina tehtävinä koko opinnäytetyöprosessin ajan. Opinnäytetyöprosessille on varattu opetussuunnitelmassa kaksi lukuvuotta, mutta opinnäytetyö on mahdollista toteuttaa nopeamminkin. (Riihimäki & Vesterinen, 2020.)

Opinnäytetyön aloittamisvaiheessa opiskelijat jaetaan heidän valitsemiensa aihepiirien perusteella moniammatillisiin seminaariryhmiin, jotka kokoontuvat 2–4 viikon välein. Opiskelija kuuluu samaan seminaariryhmään koko opinnäytetyöprosessin ajan. Seminaariryhmän kokoontumisissa opiskelijat esittelevät opinnäytetyönsä idean, suunnitelman ja käsikirjoituksen. Lisäksi he antavat toisilleen vertaispalautetta opponentteina ja osallistuvat yleisönä keskusteluun toisten opis-

kelijoiden opinnäytetöistä. Tämä edellyttää toisten opiskelijoiden opinnäytetöihin perehtymistä. (Riihimäki & Vesterinen, 2020.)

Seminaariryhmän kokoontumisista ja opinnäytetöiden ohjaamisesta vastaa moniammatillinen opettajatiimi. Jokaiselle opinnäytetyölle nimetään näistä opettajista kaksi ohjaajaa koko opinnäytetyön prosessin ajaksi. (Riihimäki & Vesterinen, 2020.) Ohjaajat perehtyvät kunkin opinnäytetyön vaiheeseen ja antavat palautetta seminaaritalanteissa suullisesti sekä kirjallisesti parhaaksi katsomallaan tavalla. Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus kahteen tunnin mittaiseen ohjaustapaamiseen työtä kohti. Ohjaajiksi sovitut opettajat myös tarkastavat ja arvioivat opinnäytetyön ja laativat arvioinnista kirjallisen lausunnon. (Diak, 2021.)

Opiskelijaa opinnäytetyön tekijänä ohjaavat hyvin monenlaiset asiat, kuten sovitut rakenteet, järjestelyt, aikataulut ja käytännöt, vertaiset ja työelämätahot (Rikander, 2020). Paljon merkitystä – usein varsin korostuneestikin – on opettajilla ohjaajina. Ohjaamiseen kuuluu paljon käytännön toimia, jotta opinnäytetyöt voivat valmistua ajallaan, mutta niiden lisäksi on itse ”ohjaaminen”, jolla tiedetään olevan merkitystä opinnäytetyön valmistumisen kannalta, mutta jota harvemmin tarkastellaan ilmiönä tai toimintona juuri tässä kontekstissa ja joka ehkä ymmärrettäänkin lähinnä palautteen antona ja neuvomisena.

Ohjaus käsitteenä ja vuorovaikutuksena

Paitsi että ohjaus on sekä ammatti että monitieteinen tiedonala, se liittyy mitä erilaisimpiin tilanteisiin asiakas- ja potilastyöstä kasvatukseen, pedagogiikkaan ja tutkimustoimintaan. Ohjausta käytetäänkin eri yhteyksissä yleisnimikkeenä tavoitteiltaan erilaisten ohjaavien sekä neuvovien toimintojen yhteydessä (Tiainen, 2017, s. 15; Kääriäinen & Kyngäs, 2005). Neuvonnalle on ohjaukseen verrattuna luonteenomaista se, että siinä informaation jakaminen on ensisijaista (Nummenmaa & Lairio, 2005, s. 21), joskin myös ohjauksen on huomattu sisältävän yleensä myös neuvontaa (Vehviläinen, 2014, s. 158–159). Ohjauksen taustalla ei ole yhtä ainoaa ohjausteoriaa, vaan ohjausta on lähestytty muun muassa erilaisten vuorovaikutusteorioiden, persoonallisuus-, oppimis- ja käyttäytymisteorioiden sekä organisaatio- ja ryhmädynaamisten teorioiden kautta (Vänskä, 2011, 16).

Ohjaus yleisenä käsitteenä on laaja ja hyvin monitahoinen, eikä se asetu helposti määriteltäväksi. Käsitteen määrittelyä vaikeuttaa se, että siinä missä englannin kielessä ohjausta tarkoittavia sanoja on kymmenkunta (*guidance, counselling, advising, tutoring, mentoring, facilitating, coaching, supervising ja information giving*) suomen kielessä käytetään yhtä ja samaa käsitettä eri yhteyksissä. Suomenkielinen ohjauksen käsite ei viittaa sinänsä mihinkään toimintaympäristöön, eikä siitä voi

lukea teoreettisia vivahde-eroja samalla tavoin kuin sen englanninkielisistä variaatioista. (ks. esim. Vuorinen, 2006; Nykänen, 2010, s. 30.) Ohjauksen rinnalla ovat olleet käytössä käsitteet *informointi*, *tiedon antaminen*, *neuvonta*, *opetus* ja *opastus* (Vänskä ym., 2011, s. 16).

Ohjauksen käsitteellisissä määritelmässä korostuvat yhteisinä tekijöinä *vuorovaikutuksen kautta toteutuva yhteistoiminta ohjaajan ja ohjattavan välillä* sekä *prosessimaisuus* (esim. Peavy, 1998; Spangar, 2002; Vehviläinen, 2014, s. 12). Nämä piirteet ovat luonteenomaisia myös opinnäytetyön ohjaukselle. Ohjaus toteutuu vuorovaikutuksen avulla ohjaajan ja ohjattavien välillä sekä seminaareissa että sovituisissa yksilöohjauksissa. Vuorovaikutusta tapahtuu myös tekstien välityksellä sekä vertaisohjauksena opiskelijoiden kesken. Ohjauksesta muodostuu prosessi, joka alkaa opinnäytetyön suunnittelusta ja kestää valmiin opinnäytetyön arviointiin.

Ohjaus on ammatillista, tavoitteellista toimintaa. Vehviläinen (2014, s. 12) on määritellyt ohjauksen tavoitteeksi ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmaratkaisuprosessien tukemisen sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Vuorovaikutuksella on tuolloin tärkeä merkitys, ja ohjaukseen liittyvän vuorovaikutuksen laaduksi nimetään yleensä nimenomaan dialogisuus (esim. Nummenmaa, 2005, s. 92; Onnismaa, 2007, s. 44–48; Ojanen, 2009, s. 60–70; Vehviläinen, 2014, s. 26). R. Vance Peavy (esim. 2004, s. 23, 32–33), joka on vaikuttanut paljon ohjauksen teoreettisiin jäsennyksiin ja sovelluksiin, on esittänyt sosiodynaamisessa ohjausnäkemyksessään dialogisen viestinnän ensisijaisena viestinnän lajina ohjaustilanteessa. Ohjaus on hänen mukaansa pyrkimystä luoda olosuhteet, jotka edistävät uusien näkökulmien löytämistä ja uusien kykyjen kehittymistä. Sosiodynaamiset ohjaussuhteet ja -prosessit syntyvät dialogisen vuorovaikutuksen tuloksina. Dialogisiin periaatteisiin hän lukee kunnioituksen, kuuntelun, yhteistyön ja neuvottelun. Dialoginen vuorovaikutus rakentuu kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien kesken, ja sitä voidaan luonnehtia asioiden tarkasteluna yhdessä. Tämä edellyttää molemminpuolista sitoutumista (esim. Vänskä, 2011, s. 58, 60).

Dialogisuus on ohjausvuorovaikutuksen ihanne, ja myös Peavy (2004, s. 33) toteaa aidon dialogin olevan harvinaista ohjauskeskusteluissa ja kaikissa muissakin ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Dialogin edellyttämää kuuntelun taitoa ja avoimuutta yhteisen ymmärryksen luomiseen ei Peavyn mukaan useinkaan ole. Aina ei välttämättä ole kyse taitojen puutteesta, vaan tilanteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin liittyvät roolit ja rooleihin liittyvät odotukset voivat johtaa vuorovaikutuksessa muuhun kuin dialogiin. Penttinen (2005) on osoittanut graduseminaarien keskustelua käsittelevässä tutkimuksessaan, että hänen opettajapuheeksi nimeämänsä ohjaajan puhetapa on hallitsevampi kuin ohjaaja- ja tutkijapuhe. Opet-

tajapuheessa ohjaaja identifioituu tiedon jakajaksi ja toimintaa kontrolloivaksi auktoriteetiksi, jolloin opinnäytteen tekijän rooliksi jää vastaanottaa auktoriteetin antama tieto ja pyrkiä noudattamaan opettajan oikeina pitämiään ratkaisuja. Penttisen tutkimuksessa opettajan autoritaarisuus ilmenee kuitenkin ennen kaikkea siinä, että se ohjaa opiskelijaa ajattelemaan, pohtimaan ja ottamaan vastuuta valinnoistaan. Käytännössä ohjaajan toiminnassa oli siis paljon tietävämmän opettaja-auktoriteetin piirteitä, mutta toisaalta opiskelijoidenkin puhe osaltaan osallistui tuottamaan opettajan auktoriteettia. (Penttinen, 2005, s. 118–120, 145–146.) Muissakin ohjaustilanteissa ohjaajaan kohdistuvat odotukset voivat olla vahvasti ohjaajan asiantuntijuuteen, eivätkä niinkään dialogiseen yhdessä ihmettelyyn liittyviä.

Ohjaaminen voidaan tiivistää Onnismaan (2007, 2011) teoksen nimen mukaisesti ajan, huomion ja kunnioituksen antamiseksi. Organisaatiot ovat usein tehokkuutta ihannoivia eli kärsimättömiä, mikä ei tue ohjauksen vaatimaa pitkäjänteistä yhteistyötä. Myös yksilöiden kärsimättömyys, etenkin vaikeammassa tehtävässä, on yleistä. Opinnäytetyön ohjausprosessinkin toivotaan olevan sujuva, suoraviivainen ja nopeasti ohitse, mieluiten vielä loistavin tuloksin. Ohjattava ja ohjaaja voivat tartuttaa kärsimättömyyttä ja sitä seuraavaa riittämättömyyden tunnetta toisiinsa. Molempien osapuolten tulisi uskaltaa pysähtyä kuuntelemaan itseään sekä keskustelemaan keskenään. Ohjattavan kuunteleminen on ohjausprosessin perustavanlaatuisia interventioita ja osoitus hänen ja hänen asiansa kunnioittamisesta. (Onnismaa, 2011, s. 38–43.)

Hyvä ohjaussuhde opinnäytetyöprosessissa

Koska opinnäytetyö on opiskelijan laajin ja pitkäkestoisin opiskeluun liittyvä tehtävä, siihen liittyy tavallista enemmän paineita, odotuksia ja pelkoja. Ohjaajan olisi tärkeää kuulla opiskelijan aiemmista kokemuksista, hänen odotuksistaan, tavoitteistaan ja resursseistaan voidakseen osaltaan luoda ja ylläpitää toimivaa ohjaussuhdetta (ks. myös Onnismaa, 2011, s. 26) ja turvallista ilmapiiriä.

Turvallinen ilmapiiri ohjaussuhteessa ja seminaarityöskentelyssä on olennaista, sillä se tukee tuloksekasta toimintaa. Sekä ohjattavat että ohjaajat osallistuvat ilmapiirin rakentamiseen. Lähtökohtana ovat epätäydellisyyden myöntäminen ja ryhmäytyminen sekä me-hengen luominen. Opinnäytetyön prosessi on opiskelijalle kuormittava niin henkisesti ja työmäärällisesti kuin prosessinhallintataitojenkin osalta. Samoin ohjaaja antaa itsestään ohjaussuhteessa ja kuormittuu. Kaikkien on hyödyllistä tiedostaa, että ympärillä olevat henkilöt jakavat tuon kuormituksen kokemuksen ja ovat toistensa tukena. Kukaan ei toimi aina virheettömästi. Palaut-

teen antaminen olisi toteutettava vastaanottajaa kunnioittaen ja eteenpäin auttaen. Kommunikoinnin tavalla on paljon merkitystä turvallisen ilmapiirin luomisessa ja ylläpitämisessä. (Vainiomäki ym., 2013, s. 38–40.)

Ohjaaja on prosessin asiantuntija ja opiskelija puolestaan oman tilanteensa ja resurssiensa asiantuntija. Näiden roolien toteuttaminen edellyttää arvostusta ja välittävää ilmapiiriä. Ohjaajan tavoitteena tulisi olla ohjattavan tukeminen kohti hänelle mahdollista lopputulosta (ks. Onnismaa, 2011, s. 30, 67). Opinnäytetyö on nimenomaan opiskelijan prosessi, jonka lopputuloksessa tulee näkyä opiskelijan oma osaaminen. Ohjaamisen tulisi auttaa ohjattavaa oivaltamaan asioita itse ja tukea ja kannustaa tätä etenemään prosessissa. (Ammattikorkeakouluopinnot, i.a.)

Ohjaaja, kuten opettajat yleensäkin, toivoo ohjattavaltaan paneutumista ja hyvää lopputulosta, mutta se ei aina ole opiskelijan prioriteeteissa ensimmäisenä. Ohjaaminen vaatiikin taitoa tunnistaa opiskelijan omat tavoitteet ja mahdollisuudet. Ohjaaja voi ohjata opiskelijaa tiettyyn suuntaan, esimerkiksi toteuttamaan opinnäytetyön jonkin vaiheen ajatteleamalla tavalla, mutta opiskelijalla on kuitenkin oikeus tehdä omia valintojaan. Ohjaajan on tunnistettava, milloin on aika kuunnella ja kannustaa, milloin neuvoa ja tarjota hyödyllisenä pitämäänsä tietoa. Ohjaaja tukee ja ohjaa opiskelijaa tunnistamaan omaa osaamistaan ja luo siten edellytyksiä myös opiskelijan ammatti-identiteetin rakentumiselle. Kun opiskelijaa tuetaan itseohjautuvuuteen ja itsenäiseen työskentelyyn opinnäytetyöprosessissa, tarjoutuu myös hänen tulevassa ammatissaan tarvitsemilleen itsensä johtamisen taidoille mahdollisuus vahvistua. (Saloranta, 2016; Vainiomäki ym., 2013, s. 39–40.)

Ohjaustilanne on opiskelijalle tilaisuus keskustella haastavilta tuntuvista asioista tai prosessin vaiheista sekä reflektoida valintojaan. Ohjaaja voi toimia liikkeelle-panevana tai jatkamaan kannustavana voimana auttamalla tuomaan käsiteltäväksi työstämistä vaativat asiat ja asettamalla tavoitteita ja aikatauluja. (Saloranta, 2016; Vainiomäki ym., 2013, s. 36–37.) Metaforien käyttämisen on todettu auttavan ohjattavaa hahmottamaan, mitä käsillä oleva tilanne tai tavoite hänelle pohjimmiltaan tarkoittaa tai millaisena hän itsensä opinnäytetyön tekijänä kokee (Onnismaa, 2011, s. 58–59).

Onnismaa (2011, s. 59) on jäsentänyt ohjaajan toimintaa kuuntelemisena, tarkentamisena, läsnäolona, vuorovaikutuksena sekä johtamisena. Kysymykset, tarkennukset ja kuullun koostaminen auttavat ohjaajaa ymmärtämään opinnäytetyön tilannetta ja opiskelijaa jäsentämään asiaa ja prosessia (Vainiomäki ym., 2013, s. 39–40; ks. myös Onnismaa, 2011, s. 30–31, 33–34, 41–42). Kysymysten asettamistapa on merkityksellinen ohjausprosessin onnistumisen kannalta. Ohjaaja kannustaa opiskelijaa löytämään vastaukset ja keskittymään olennaiseen. Ajatteluun

haastavat avoimiksi muotoillut kysymykset, kuten ”mitä”, ”milloin”, ”missä”, ”miksi”, ”miten” tai ”millä tavalla”. (Saloranta, 2016.) Joissain tilanteissa ohjaajan jäməkä keskustelun rajaaminen ja huomion kohdistaminen ovat tarkoituksenmukaista toimintaa (Onnismaa, 2011, s. 31–32).

Ammattitaitoinen ohjaaja kokoaa ja hallitsee tietoa, osaa välittää sitä ja ohjata tiedon käyttämisessä. Ohjattava saattaa pyytää suoria neuvoja, joita ohjaaja voikin antaa vaihtoehtoja esittämällä kuultuaan ensin, mikä käsitys ohjattavalla itsellään on asiasta. Kokeneempien ohjaajien on havaittu antavan aloittelevia ohjaajia harvemmin neuvoja. Sellaista roolitusta, jossa ohjaaja näyttäytyy kaikkietävänä ja ohjattava ikään kuin neuvontapalvelun käyttäjänä, ei suosita. (Onnismaa, 2011, s. 24–26; Vainiomäki, ym., 2013, s. 37–40.)

Ohjaaminen on vuorovaikutusta, ja aitoon vuorovaikutukseen asettuminen on ohjattavan tukemista. Ohjaaja seuraa ja tulkitsee ohjattavansa sanallista ja sanatonta viestintää, mutta niin tekee myös ohjattava. Ohjaajan tulisikin olla tietoinen omasta nonverbaalikestään: miten ja millaisella äänellä hän sanoo palautteensa tai miten sen kirjoittaa, mitä hän ilmentää ilmeillään, eleillään ja kehollaan kasvokkai- sessa ohjaustilanteessa? Nonverbaalin viestinnän tulisii olla sopusoinnussa sen kanssa, mitä sanotaan. Jos nämä ovat ristiriidassa keskenään tai kommunikointitapa on opiskelijalle vieras, syntyy ristiriitaisia tulkintoja ja hämmennystä. (Vainiomäki, ym. 2013, s. 36–37, 39–40.)

Opiskelija havainnoi ja arvioi myös ohjaajan toimintatapaa. Millaista mallia se antaa ohjaamisesta, kohtaamisesta, asioiden käsittelystä, ongelmanratkaisusta ja asiantuntijuudesta? Aitoon vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan kuuluu, että myös ohjaaja asettuu palautteen saajaksi voidakseen kehittyä edelleen. Aina ohjaajan ja opiskelijan ajattelun ja toiminnan tavat eivät kohta. Haasteena ovat kohtaamisen lyhytkestoisuus, etäyhteyksien kautta toiminen ja kirjoittamalla viestiminen. Ohjaajan tehtävänä on toimivan kommunikaation rakentaminen ja ilmaisunsa mukauttaminen tilanteen ja kommunikaatiokumppanin mukaan. Siinä tarvitaan ihmistuntemuksen lisäksi tilannetajua. Kun ohjaaja ja ohjattavat eivät tunne toisiaan entuudestaan, on väärinymmärrysten riski suuri. (Vainiomäki, ym., 2013, s. 39–40.)

Ohjauksen voimaan luotetaan paljon, ja sen oletetaan korjaavan tai häivyttävän muut puutteet. Opinnäytetyöprosessissakin ohjattava saattaa luottaa ohjaajan kaikkivoipaisuuteen ja tukeutua häneen liikaakin unohtaen oman työnsä merkityksen ja oman vastuunsa. Ohjaaja puolestaan voi olettaa, että hän voi ohjauksellaan saavuttaa hyväksi näkemänsä tavoitteen. Turhautumista ennaltaehkäisee avoin tilannetta kartoittava keskustelu prosessin eri vaiheissa. (Onnismaa, 2011, s. 36, 72–74.)

Toimiva ohjausprosessi: sopimuksia ja tiimityötä

Ohjausprosesseissa toteutuvat yleensä samankaltaiset vaiheet. Prosessi aloitetaan suhteen muodostamisella, jota seuraa tavoitteiden ja työskentelytapojen määrittely. Tavoitteita kohti työskentelemisen jälkeen on vuorossa ohjauksen päättämisvaihe. (Saloranta, 2016.) Ohjauksellinen vuorovaikutus on aina tilannesidonnaista, ainutlaatuista ja jossain määrin ennakoimatonta. Onnismaan (2011, s. 29–30) mukaan ohjaamiseen saadaan ryhtiä ja prosessiin rakennetta siten, että sovitaan aluksi ohjaussuhteen toimintatavoista ja määritellään resurssit. Päättävänä on opiskelijan opinnäytetyön prosessin tukeminen siten, että opinnäytetyö valmistuu, joten on sovittava miten ja millä resursseilla prosessissa edetään. Oppilaitos asettaa myös omia ehtojaan ohjausprosessille; sekä seminaareja että yksilöohjausta on tiettyinä ajankohtina, ja ohjaajan työnkuvaan on sisällytetty tietty määrä työtunteja tähän tarkoitukseen. Opiskelijalla on omat resurssinsa ja tavoitteensa.

Vaikka jokainen opinnäytetyö eteneekin osin yksilöllisenä prosessina, ohjaajan ammattitaitoon kuuluu osata hahmotella ohjattavalle tulevan ja tälle uudenlaisen prosessin pääpiirteet mahdollisimman konkreettisesti (ks. Onnismaa, 2011, s. 30). Kun ohjattavalla on ymmärrys prosessista ja sen vaiheista, hänen on helpompi toimia tavoitteensa suuntaisesti.

Opinnäytetyön ohjaaminen on tiimityötä. Seminaariryhmän työskentelylle on Diakissa yhteiset linjaukset, joiden puitteissa jokaisen ryhmän ohjaajat laativat oman seminaariryhmänsä käytänteet. Ohjaajien väliset keskustelut ohjattavan ryhmän toimintaperiaatteista ovat tärkeitä; jokaisen kokemukset ovat arvokkaita yhteisen toiminnan perusteiden luomiselle ja ylläpitämiselle. Yhtenäiset toimintakäytänteet luovat pohjan opiskelijoiden tasavertaiselle kohtaamiselle. Ohjaajien on mahdollista oppia toinen toisiltaan, mutta se vaatii aitoa ja arvostavaa vuorovaikutusta.

Jokaisella ohjaajalla on oma koulutuksellinen ja ammatillinen taustansa, jonka pohjalta hän ohjaa. Opinnäytetyön ohjaajaksi ei tietämämme mukaan koulutauduta, eikä siihen aina edes perehdytetä. Ohjaamisessa käytetyt toimintamallit pohjautuvat paitsi kollegoilta omaksuttuihin käytänteisiin, myös ennen kaikkea ohjaajan omiin kokemuksiin aiemmissa, ehkä hyvinkin erilaisissa ohjauskonteksteissa omalla ammattialallaan. Ohjaamiseen vaikuttavat myös ohjaajan yksilölliset ominaisuudet, kuten vuorovaikutustaidot ja -tavat, ajattelumallit, kiinnostuksen kohteet ja osaamisalueet. Havaintojemme mukaan kaikki tämä rikastaa ohjaajien yhteistyötä ja seminaarityöskentelyä samalla tavoin kuin erilaiset koulutus- ja asian-tuntijuustaukset. Tämä edellyttää kuitenkin avointa keskustelua ohjaajien kesken. Jos ohjaajat eivät käsittele erilaisia lähtökohtiaan ja näkemyksiään, eivätkä keskustele ohjaamisesta keskenään, se saattaa heijastua seminaarin ilmapiiriin ja häm-

mentää siihen osallistuvia. Ohjaajien palautteet voivat poiketa toisistaan, mikä voi hämmentää opiskelijaa, mutta toisaalta se antaa myös näkökulmaa vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

Ohjaajakoulutus puuttuu

Opinnäytetyö on aina myös ohjaajan prosessi. Jokainen ohjattu opinnäytetyö on ohjannut myös ohjaajaa ja lisännyt hänen kokemustaan. Koska muuta koulutusta ohjaajaksi ei ole kuin ohjaaminen, tehtävään kasvaminen on pitkä prosessi, jonka aikana opettajan on kohdattava omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja haettava ohjausosaamista välillä myös erehdysten kautta. Joistain omista näkemyksistä tai tottumuksista on luovuttava ja sopeutettava oma toimintansa yhdessä sovittuihin toimintakäytänteisiin ja oppilaitoksen asettamiin opinnäytetyön kriteereihin. Tästä kaikesta kertyy hiljaista tietoa, jota harvoin sanoitetaan.

Ohjauksen teoreettisen lähtökohdat ovat muissa ohjauksen konteksteissa, kuten terapiassa, työnohjauksessa ja oppilaanohjauksessa, olennaisia. Niistä keskustellaan, niihin nojaututaan ja ne ohjaavat toimintaa. Opinnäytetyön ohjaamisessa ohjauksen teorian ilmenevät implisiittisesti, kenellä milläkin tavalla. Erilaiset ohjaamisen mallit ovat harvoin, jos koskaan, esillä. Ohjaustyyleistä saatetaan keskustella, jos niiden huomataan poikkeavan paljon toisistaan ja tuottavan siksi ongelmia.

Korkeakoulussa opinnäytetyöllä on suuri merkitys. Opiskelijalle prosessi on pitkä ja vaativa. Siksi onkin kiinnostavaa, miksi ohjaajaksi kouluttaminen on jäänyt niin vähälle huomiolle ja ilman käytännön toimia.

LÄHTEET

- A 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129. <https://www.fnlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Ammattikorkeakouluopinnot. (i.a.) Opinnäytetyö. Saatavilla 8.10.2021 <https://www.ammattikorkeakouluopinnot.fi/opinnaytetyo-8082>
- Diak Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.) Opinnäytetyö. Saatavilla 26.5.2021 <https://www.diak.fi/opinnaytetyo/#ffc39209>
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2021). Tutkintosääntö. Saatavilla 26.5.2021 <https://www.diak.fi/opiskelu/yleista-tietoa-opiskelusta/opiskelu-saannot/tutkintosaaento/#94f4b081>
- Inkala, K. (2014). *Miten tulla taitavaksi ohjaajaksi? – Konsultatiivinen ohjaustaitokoulutus osana henkilökohtaisen ohjausotteen kehittymistä.* [Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201504021264.pdf>
- Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. (2005). Käsiteanalyysi ohjaus-käsitteestä hoitotieteessä. *Hoitotiede* 17 (5), 250–258.
- Nummenmaa, A. R. (2005). Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.). *Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä* (s. 89–101). Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Lairio, M. (2005). Moniääninen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.). *Ohjaus yliopiston toimintaympäristössä.* (s. 9–14). Tampere University Press.
- Nykänen, S. (2010). *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa: matkalla verkostojohtamiseen?* (Tutkimuksia 25). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, S. (2009). *Ohjauksesta oivallukseen - Ohjausteorian käsitteitä.* Palmenia Helsinki University Press.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö - Aikaa huomioita ja kunnioitusta.* Gaudeamus.
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö - Aikaa, huomiota ja kunnioitusta.* Gaudeamus.
- Opinnäytetyön ohjaaminen. Opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. JAMK avoimet oppimateriaalit. Saatavilla 7.5.2021 <https://oppimateriaalit.jamk.fi/yamk-kasikirja/opinnaytetyon-ohjaaminen/>
- Peavy, R. V. (1998). *A new look at interpersonal relations in counselling.* IAEVG Bulletin 62/1998.
- Peavy, R. V. (2004). Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet* (s. 16–47). PS-kustannus.
- Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa.* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] (Jyväskylä studies in education, psychology and social research 269). Jyväskylän yliopisto.
- Riihimäki, T. & Vesterinen, O. (2020). Perustutkinnon opinnäytetyöprosessi. Teoksessa A.L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Nylund, M. Valtonen & O. Vesterinen (toim.) (2020). *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0.* (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Rikander, H. (2018). Näkökulmia oppilaitosturvallisuuteen – osa 1: Turvallinen oppimisympäristö. (TAMKin julkaisut). Tampereen ammattikorkeakoulu. 27.11.2020. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020120299152>
- Saloranta, A. (2016). *Intohimona opiskelijan ohjaus - kuinka kehitän ohjaustaitojani?* Diaesitys Peda-Forum 2016. Aalto-yliopisto. Saatavilla 7.5.2021 <https://expo.oscapps.jyu.fi/files/original/f5661b782387a44265e5dfbc955961230a57cbaf.pdf>
- Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan perustutkintojen opinnäytetyöt. *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0.* Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 21.4.2021 <https://libguides.diak.fi/c.php?g=670543&p=4760644>

- Spangar, T. (2002). Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. (s.14–23). PS-kustannus.
- Tiainen, A.-I. (2017). *Sairaanhoidajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999–2010*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. (Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 96). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2388-2>
- Vainiomäki, P., Helin-Salmivaara, A., Holmberg-Marttila, D., Meriranta, P. & Timonen, M. (2013). *Ohjauksessa osaamista, oivallusta ja onnistumisen iloa – Opas yleislääketieteen erikoistumiseen*. Duodecim.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Vuorinen, R. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälinaana*. (Tutkimuksia 19). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J.(2011). *Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen*. Edita.

Susanna Hyväri

YLEMPIEN AMK-TUTKINTOJEN OPINNÄYTETÖIDEN MENTOROINTI TKI-HANKKEISSA

Artikkeli käsittelee opinnäytetöiden mentorointia Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) hankkeissa. Korkeakoulujen projektiluonteisissa hankkeissa toteutuva mentorointi eroaa jonkin verran erilaisissa työelämän organisaatiossa tapahtuvasta opinnäytetöiden työelämäohjauksesta. Työelämän projektityyppisessä toiminnassa voidaan soveltaa kuvattua mentorointiprosessia opiskelijoiden ohjauksessa. Lopussa pohditaan, miten opiskelijoiden mentorointia tulisi kehittää TKI-hankkeissa. Teksti perustuu kirjoittajan opinnäytetöiden mentoroinnin kehittämistyöhön.

Ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan yhteys ylemmän tutkinnon opinnäytteisiin

Ammattikorkeakoulujen TKI-hankkeiden tarkoituksena on kehittää monipuolisesti työelämää. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015) todetaan, että opiskelijoiden on tärkeää osallistua todellisiin työelämän tutkimus- ja kehityshankkeisiin (Ahonen, 2015). Monet opiskelijat hakeutuvat opiskelemaan ylempää AMK-tutkintoa havaittuaan, ettei aikaisempi koulutus anna riittävästi valmiuksia toimia työelämän vaativimmissa hanke-, projekti- ja kehittämistehtävissä (Viinamäki & Pohjola, 2016, s. 42–53). Osallistuminen hanketoimintaan tarjoaa opiskelijalle oivallisen tavan lisätä ja syventää tutkivaa ja kehittävää asiantuntijaosaamistaan. (Nurminen ym., 2015.)

Diakissa opinnäytetyöprosessi aloitetaan ylemmissä tutkinnoissa heti opintojen alussa. Opinnäytetyön laajuus on 30 opintopistettä. Opinnäytetyö on itsenäisesti suoritettava osaamisen ja asiantuntijuuden näyte. Opinnäytteessä tulee myös esittää tutkimus- ja kehittämistyön tuloksia. Artikkelissa selvitetään ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyön mentorointia TKI-hankkeissa ja määritetään sen paikkaa opiskelijoiden ohjaustoiminnan kokonaisuudessa. Mentorointi hankkeissa eroaa tutkinto-opetukseen kuuluvasta opinnäytetyön ohjauksesta. Hanketyös-

sä toteutuvat mentoroinnin vaiheet kuvataan tässä artikkelissa siitä näkökulmasta, minkälaisia ohjauksellisia tehtäviä prosessin eri vaiheissa syntyy.

Opinnäytetyön ohjauksen ja mentoroinnin suhde

Ohjaus on yhteistoimintaa, jolla tuetaan ja edistetään ohjattavan asiantuntijuuden kehittymistä sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Ohjauksessa ohjaaja luo usein tiiviin kontaktin ohjattavan omaan kokemukseen ja elämäntilanteeseen (Vehviläinen, 2014, s.12–17; Toom & Pyhältö, 2020). Opetushenkilöstön opinnäytetyön ohjaus on tiettyyn tavoitteeseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen suuntautuvaa toimintaa. Siinä sitoudutaan tutkintotavoitteisen tason ja päämäärän saavuttamiseen opinnäytetyössä sekä sen valmistumiseen määräajassa.

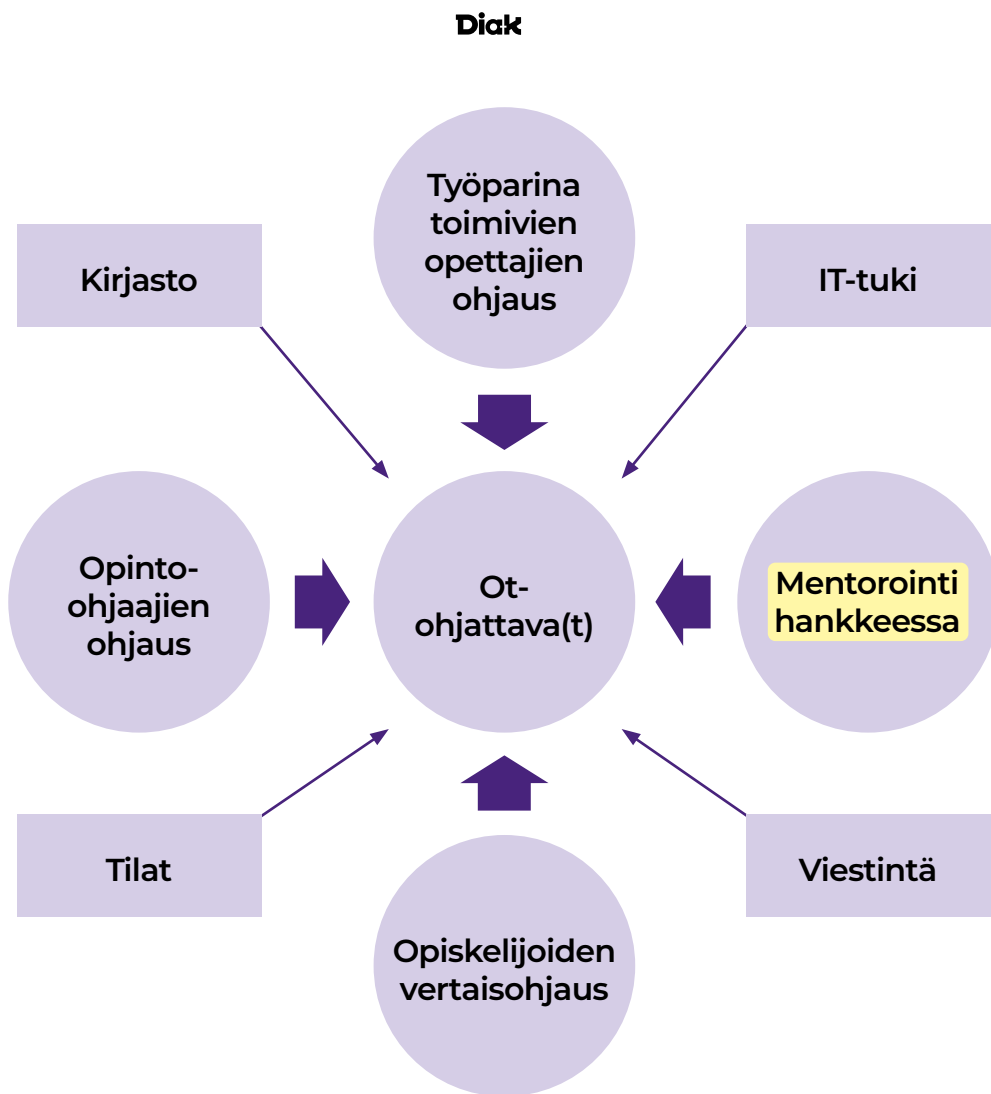
Mentorointi on perinteisesti ymmärretty kokeneen asiantuntijan ja niin sanotun noviisin suhteena (Kupias & Salo, 2014, s. 15–18; Ristikangas ym., 2020). Kokenut ammattilainen välittää näkemystään, osaamistaan ja taitojaan opiskelu- tai työuran alkuvaiheessa olevalle opiskelijalle tai ammattilaiselle. Mentorointi voidaan nähdä kuitenkin hyvinkin erilaisten roolien välityksellä tapahtuvana yhteistoimintana. Esimerkiksi käänteisessä tai vertaisten välisessä mentoroinnissa noviisi voi auttaa kokenutta toimijaa havaitsemaan oman toimintansa uusia kehittämismahdollisuuksia tai muutosta vaativia seikkoja (Heikkinen ym., 2012, s. 45–48; Hyväri ym., 2020).

Mentoroinnissa ohjattava ja opiskelija määrittelevät yhdessä mentoroinnin tavoitteita, jotka voivat olla muutakin kuin mihin opinnäytetyössä tähdätään. Opiskelija voi opiskella hankkeessa esimerkiksi uusia kehittämis- ja arviointitoiminnan metodeja tai uusia ammatillisia työmenetelmiä. (Kimberly ym., 2015.) Projektiluonteisissa hankkeissa myös kokeneet asiantuntijat voivat saada työelämässä toimivilta opiskelijoilta TKI-työtä palvelevia tärkeitä huomioita ja kehittämishdotuksia.

Opinnäytetyön ohjaustoiminnan kokonaisuus Diakissa

Opinnäytetyön ohjaus on korkeakoululaitoksen määrittelemää toimintaa. Opetussuunnitelma ja sovitut opinnäytetyön ohjauksikäytännöt antavat tärkeän tuen opinnäytetyön tekemiselle. Parhaimmillaan työvaiheiden sisältöjä, aikatauluja ja esimerkiksi tutkimusetiikkaa koskevat ohjeistukset toimivat ohjaustyön lähtökohdana ja perustana.

Mentorointi hankkeissa on osa Diakin opinnäytetyön ohjauksen käytäntöjä, jossa eri asiantuntijoiden ja ammattilaisten toiminta muodostaa opiskelijoiden ohjauksen sekä tuki- ja neuvontapalveluiden kokonaisuuden (Kuvio 1).



Kuvio 1. TKI-hankkeessa toteutuvan opinnäytetyön ohjauksen kokonaisuus Diakissa

Opinnäytetyön ohjaukseen osallistuvat:

- *Työparina toimivat opettajaohjaajat* ohjaavat opiskelijoita seminaariryhmissä.
- *Opinto-ohjaajan* tukee opinnäytetyön etenemistä tutkintotavoitteen mukaisesti ja erilaisissa opinnäytetyön etenemiseen vaikuttavissa elämäntilanteissa.
- *Mentori TKI-hankkeessa* ohjaa opiskelijaa.
- *Opiskelija-vertaisohjaaja(t)* ohjaa seminaareissa ja opiskelijoiden omaehtoisessa toiminnassa.
- *Kirjastojen asiantuntijat* ohjaavat tiedon haussa.
- *It-henkilöstö* tukee erilaisissa tietoteknisissä kysymyksissä.
- *Viestinnän asiantuntijat* ohjaavat opinnäytetyön tulosten tiedottamisessa.
- *Tiloista vastaavien työntekijöiden palvelut* auttavat erilaisten tapaamisten ja tapahtumien järjestämisessä.

Mentorit hankkeissa voivat kuulua opetushenkilöstöön, mutta he voivat olla myös asiantuntijoita, joilla ei ole kokemusta korkeakoulumaailmasta. Hanketoimijoiden onkin hyvä tuntea opinnäytetyölle asetettuja tavoitteita, ohjeita ja ohjaustoiminnan kokonaisuutta ainakin pääpiirteissään. Hankkeet vastaavat useimmiten omista tutkimuseettisistä periaatteistaan ja käytännöistään ja näin ollen myös opiskelijoiden tutkimuslupaprosesseista.

Hankkeen työvaiheiden ja opinnäytetyöprosessin yhtymäkohdat

Opiskelijan liittyminen hankkeeseen voi tapahtua hyvin monissa vaiheissa hankkeen elinkaarta. Opinnäytetyö voi olla osa TKI-hankkeen valmistelu- ja suunnitteluvaihetta, kuten tiedonkeruuta ja kerätyn aineiston analyysiä tai vaikkapa esiselvitys. Tässä tarkastellaan erityisesti tilanteita, jossa opiskelijan opinnäytetyön vaiheet asettuvat osaksi hankkeen kehittämistyön elinkaaren ydinprosesseja (Kuvio 2). Opinnäytetyön tekeminen hanketiimissä vahvistaa opiskelijan tutkimus- ja kehittämistyöhön suuntautumista. Samalla se tarjoaa hyvän keinon kartuttaa kokemusta hanketiimin jäsenyydestä ja opiskella erilaisissa asiantuntijaroleissa toimimista.



Kuvio 2. Opinnäytetyön vaiheiden yhtymäkohdat hankeprosessiin

Opinnäytetyön prosessi on koulutusohjelmissa jäsennetty eri vaiheissa eteneväksi. Suunnitelmavaiheessa kartoitetaan opinnäytetyön teemoja ja keskeisiä kysymyksiä, joita on syytä peilata hankesuunnitelmaan. Toteutusvaiheessa opiskelija kerää ja analysoi tutkimusaineistoa. Tätä työtä opiskelija voi tehdä yhteistyössä mentorin ja hanketoimijoiden kanssa. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus julkaista opinnäytetyön tuloksia hankejulkaisuissa.

Hankkeen elinkaari alkaa suunnitteluvaiheesta, joka useimmiten on osa rahoituskanavan ja rahoituksen hakemisen vaihetta. Kun hankkeeseen on saatu rahoitus ja hanketyö käynnistyy, tarvitaan vielä hankkeen tavoitteiden täsmentämistä ja suunnittelua. Tässä vaiheessa opiskelija voi myös aloittaa yhteistyön hankkeen

kanssa. Hankkeen toteutusvaiheen tehtäviä on mahdollista yhdistää opiskelijan opinnäytetyöhön, jolloin opiskelijan itsenäinen TKI-työ muodostuu osaksi hanketoteutusta. Opiskelija voi lisäksi osallistua hankkeen tulosten juurruttamiseen.

Mentoroinnin aloitus – opinnäytetyön suunnitteluvaihe

Hankkeet esittäytyvät opiskelijoille opintojen alussa Diakissa *Howspace* -verkkoalustalla, jossa kuvataan ytimekkäästi hankkeen tavoitteita, toimintoja ja opinnäytteeksi soveltuvia teemoja sekä aiheita. Opiskelijoille olisi hyvä välittää tietoa opinnäytetyön tekemisen mahdollisuuksista jo opintoihin hakemisen vaiheessa. Opiskelijoiden ja hanketoimijoiden tapaaminen alkaa tavallisesti siitä, kun opiskelija ilmoittaa kiinnostuksestaan ja tulee mukaan hankekokoukseen. Mentoroinnin aloittamisen kannalta tämä on tärkeä kohtaaminen, jossa opiskelijan ja hankkeen tavoitteita, tulevia työprosesseja ja toimenpiteitä on mahdollista tarkastella eri toimijoiden näkökulmasta.

Yhteistyön alussa sekä opiskelija että hankkeessa työskentelevät ovat hyvin samantyyppisessä tilanteessa; alussa joudutaan selkeyttämään ja tarkentamaan tavoitteita sekä tulevia tehtäviä. Samalla tehdään hyvin monentyyppistä kartoitus- ja suunnittelutyötä. Opiskelija vastaavasti pohtii hanketyöhön osallistumisen hyötyjä oman osaamisensa ja kiinnostustensa kannalta. Ylemmän tutkinnon opintoaika asettaa myös omat haasteensa hanketyöhön osallistumiselle. Opiskelija joutuu selvittämään, onko oma toiminta mahdollista sovittaa hanketyölle asetettuihin aikatauluihin. Tämä tulee esille esimerkiksi silloin, jos opiskelija päättää osallistua hankkeen julkaisutoimintaan.

Opiskelijan tehtävä hankkeessa on suorittaa itsenäisesti opinnäytetyötään ja saada siihen tukea hankkeen asiantuntijoilta. Yhteistyön alussa on tärkeä sopia, millä tavoin ja missä muodossa opiskelija haluaa ohjausta työhönsä. Tavallisimmin yksi hankkeessa työskentelevä ydintiimin jäsen ottaa ensisijaisen vastuun opiskelijan mentoroinnista, mikä mahdollistaa pitkäjänteisemmän yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteen muodostumisen mentorin ja opiskelijan välille. Olennaisinta on avoimen ja luottamuksellisen suhteen rakentaminen alusta alkaen. Itsenäisen ja vaativan tutkimus- ja kehittämistyön läpivieminen on useimmille opiskelijoille heidän omaa kyvykkyyttään ja ammatillista osaamistaan monella tapaa haastava prosessi. Mentorin on hyvä valmistautua jo alkuvaiheessa siihen, että opiskelijan työ ei aina suju suunnitelmien mukaan, vaan tavoitteita ja tehtäviä voidaan joutua tarkistamaan ja täsmentämään yhteistyössä uudelleen. (vrt. Ruotsalainen, 2019.)

Opiskelijan mentorointi alkaa usein samaan aikaan kun mentori itse vielä muotoilee omaa työnkuvaansa ja tehtäviään hankkeessa. Mentori ja opiskelija ovat

näin ollen hyvin samanlaisessa työvaiheessa. Tämä ensi ajattelemalta vaativalta vaikuttava tilanne voi kuitenkin tarjota myös erinomaisen mahdollisuuden yhteistyön käynnistymiselle; kun ei ole mitään valmista mallia tai kaavaa siitä, miten työprosessesja tulisi eri kehittämistehtävien osalta viedä eteenpäin, on mahdollista aloittaa monentyyppistä ideointia ja aivoriihityöskentelyä, jossa voi olla mukana mentorin ja opiskelijan lisäksi myös muita toimijoita. Monet hankeasiantuntijat ovat aikaisemminkin olleet mukana näissä tutkimus- ja kehittämistyön käynnistysvaiheissa, ja heidän on näin ollen helppo eläytyä opiskelijan tilanteeseen ja tukea häntä epävarmuuden keskellä.

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottu mentorin ja opiskelijan muistilista opinnäytetyön mentoroinnin alkuvaiheeseen. Muistilistaa voi käyttää apuna ensimmäisten tapaamisten valmistelussa ja yhteisten keskustelujen pohjana.

Taulukko 1. Muistilista mentorin ja opiskelijan ensimmäisiin tapaamisiin

Mentori: Mentorintisuhteen käynnistyminen	Opiskelija: Mentorintisuhteen käynnistyminen
Selvitä omat ohjaukselliset taitosi. Mitä kokemusta ja osaamista sinulla on tarjota opiskelijan työn tueksi?	Selvitä, mitä tavoitteet opinnäytetyössä ja minkälaista tukea toivot työhösi. Pohdi minkälaista osaamista ja asiantuntijuutta tavoittelet.
Pohdi ja kartoita, minkä verran ja millä rytmillä sinun on mahdollista tavata opiskelijaa.	Pohdi ja kartoita minkä verran ja millä rytmillä sinun on mahdollista tavata mentoria.
Tee opiskelijan kanssa mentoroinnista suullinen tai kirjallinen sopimus, josta selviää yhteinen tavoite, ohjauksen ja tuen luonne sekä työtavat.	Tee mentorin kanssa mentoroinnista kirjallinen tai suullinen sopimus, josta selviää yhteinen tavoite, ohjauksen ja tuen luonne sekä työtavat.

Opinnäytetyön toteutusvaiheen mentorointi

Opinnäytteen toteutusvaiheessa opiskelijan opinnäytetyön suunnitelma on ohjaavien opettajien hyväksymä, ja opiskelija voi jatkaa itsenäisesti tutkimus- ja kehittämistyön aineistojen keräämistä sekä mahdollisten kenttätöiden tekemistä hankkeessa. Hankkeissa työskennellään hyvin erilaisilla asiantuntijafoorumeilla, seminaareissa, koulutuspäivissä ja työpajoissa. Kaikissa tällaisissa tapahtumissa opiskelijalla voi olla tehtäviä, jotka auttavat tämän kehittymistä asiantuntijana. Nämä tehtävät voidaan määritellä osaksi opinnäytetyön prosessia tai muita ylemmän tutkinnon opintojaksoja. Opiskelija pääsee näin mukaan työelämän kehittämisverkostoihin, joissa hänellä on mahdollista näyttää osaamistaan ja luoda yhteyksiä eri työelämätahoihin ja asiantuntijoihin. Mentorilla on tärkeä tehtävä opastaa ja tukea opiskelijaa työelämän asiantuntijaverkostoissa ja seminaareissa toimimisessa.

Opiskelijan on tärkeää käydä läpi etukäteen mentorin kanssa opinnäytetyön kannalta strategisia vaiheita ja tilanteita. Esimerkiksi haastattelujen ja havainnointiaineistojen kerääminen on aivan erityistä asiantuntijuutta vaativa tehtävä, joka edellyttää huolellista etukäteisvalmistelua ja kykyä ratkaista sekä käytännöllisiä että tutkimuksellisia kysymyksiä. Mentorointikokemukseni pohjalta olen havainnut, että monesti tutkimus- ja kehittämistyön aineistojen keruuvaiheet herättävät opiskelijoissa monenlaisia pohdintoja ja tunnetiloja. Haastattelutilanteet saatetaan kokea vaativina, vaikka opiskelija on saattanut jo saada haastatteluissa tarvittavaa ammattitaitoa ja osaamista asiakastyössä toimiessaan. Haastatteluaineistoa kerätessä opiskelija huomaa, että oma tutkimusosaaminen onkin vielä alkuvaiheessa, eikä tukea aikaisemmasta työkokemuksesta saakaan odotetulla tavalla.

Opinnäytetyön toteutus on mentorointiprosessin vaativin vaihe. Mentori saattaa itse kamppailla hankkeen monitasoisten vaatimusten ja aikataulujen ristipaineissa, samalla kun hänen tulisi tukea ja rohkaista opiskelijaa tämän työssä. Tässä vaiheessa avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus on avainasemassa. Mentorintisuhteessa on tärkeää korostaa rentoa, luovaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä. Virheet ja mahdolliset epäonnistumiset kannattaa kääntää tärkeiksi oppimiskokemuksiksi ja mahdollisuudeksi muuttaa omaa toimintaa. Tutkimus- ja kehittämistyön luonteen kuuluu, että asiat eivät mene aina suunnitelmien mukaan; toimintaa joudutaan suuntaamaan uudelleen, ja uusia ja toimivampia käytäntöjä ja toimintamalleja on etsittävä koko ajan. Kun opiskelija huomaa, ettei kenelläkään ole hankkeessa valmiita vastauksia läheskään kaikkiin kysymyksiin, voi hän mentoroinnin avulla saada valmiutta suunnata toimintaansa erilaisten tilanteiden vaatimalla tavalla. Hyvään mentorintisuhteeseen kuuluu tuumailu, pysähtyminen, pohdiskelu ja hyvien kysymysten esittäminen esimerkiksi hankkeen tavoitteista ja toiminnoista.

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 2) on koottu mentorin ja opiskelijan muistilista opinnäytetyön toteutuksen vaiheeseen. Opinnäytetyön toteutus antaa monia mahdollisuuksia hyödyntää opiskelijaa hanketyön toimijana. Opiskelijan tulee kuitenkin saada itse vaikuttaa mahdollisimman paljon osallistumisensa muotoihin. Hanketoimijat voivat toki myös ehdottaa erilaisia kehittämistehtäviä opiskelijalle. Mentorin antama tuki ja rohkaisu ovat opiskelijalle tärkeitä, samoin kuin selkeästi tehdyt sopimukset ja pelisäännöt työskentelyn pohjaksi.

Taulukko 2. Muistilista mentorin ja opiskelijan opinnäytteen toteutuksen mentorointiin

Mentori: Mentorointi opinnäytteen toteutusvaiheessa	Opiskelija: Mentorointi opinnäytteen toteutusvaiheessa
Selvitä omat taitosi kehittämistyön toteutuksen ohjaamisessa. Mitä kokemusta ja osaamista sinulla tarjota opiskelijan työn tueksi?	Selvitä, mitä kehittämistyön osaamista sinulla jo on. Pohdi, mitä osaamista ja asiantuntijuutta tavoittelet opinnäytetyön toteutusvaiheessa.
Pohdi ja kartoita, miten ohjaustapauksia kannattaa toteuttaa opinnäytteen toteutusvaiheessa.	Pohdi ja kartoita, miten hyödynnät mentoria opinnäytteen toteutuksen eri tehtävissä.
Tehkää sopimus, mihin hanketyön toimenpiteisiin ja tapahtumiin opiskelijan on mahdollista osallistua ja mitä se häneltä edellyttää.	Pohdi, mitä erilaista asiantuntija-osaamistasi olet valmis kehittämään hankkeen eri toimenpiteissä ja tapahtumissa.

Opinnäytetyön tulosten julkaisemisvaiheen mentorointi

Opiskelija kirjoittaa opinnäytetyön prosessin tulokset opinnäytetyön raporttiin. Ylemmän tutkinnon opinnäytetyön vaatimuksena on, että opiskelija esittelee seikkaperäisesti tutkimus- ja kehittämistyön teoreettisen taustan ja lähtökohdat sekä kuvaa käytetyt aineistojen keruu- ja analyysimenetelmät ja työprosessin vaiheet. Opinnäytetyöt julkistetaan niille varatuissa tilaisuuksissa. Hankkeissa toteutetut opinnäytetyöt on mahdollista julkistaa hankkeen kehittämis- ja tutkimusseminaarissa tai esimerkiksi hankkeen loppuseminaarissa.

Monet opiskelijat haluavat osallistua hankkeiden julkaisutoimintaan. On olennaista, että opiskelija selvittää osallistumisen hankejulkaisun tekemiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lähes kaikissa hankkeissa valmistellaan kokoomateoksia tai artikkelijulkaisuja, jotka tuovat monipuolisesti esille TKI-toiminnan kautta saatuja tuloksia. Diakissa opiskelija voi tehdä opinnäytteen artikkelimuodossa. Asiantuntija- tai tutkimusartikkelin kirjoittaminen hankejulkaisuun on opiskelijalle oiva mahdollisuus saada osaamistaan näkyväksi ja tiedoksi eri työelämän foorumeille. Hankejulkaisuja markkinoidaan ja levitetään laajasti, ja eri yhteistyötahot saavat julkaisun käyttöönsä monien eri tiedotuskanavien kautta.

Opiskelija, joka liittyy mukaan artikkelijulkaisun kirjoittajaryhmään, tarvitsee monenlaista tukea tekstien laatimiseen. Opiskelijaa ohjaava mentori saattaa joko olla julkaisutyön ja kirjoittamisen ammattilainen tai sitten ei. Joka tapauksessa kokoomateoksen tekstien laatiminen hankkeessa on aina vaativa prosessi. Yhteisjulkaisua varten kutsutaan usein kirjoittajaryhmä ja nimetään julkaisulle yksi tai useampi toimittaja. Opiskelija saa tukea kirjoittamiseen kirjoittajaryhmältä ja julkaisun toimittajilta.

Mentorin kanssa opiskelija voi laatia artikkelin kirjoittamissuunnitelman ja pohtia, mikä opinnäytetyön teemoista kannattaa avata juuri hankkeen julkaisussa. Jos mahdollista, mentori ja opiskelijat voivat kirjoittaa artikkelin yhteistyönä, kuten yhdessä tämänkin julkaisun artikkelissa on tehty (Toivanen, Udo & Hyväri). Näin asiantuntijakirjoittamisen ohjaus toteutuu yhteiskirjoittamisen prosessissa. Yhteiskirjoittaminen on hyvin tavallinen tapa tuottaa asiantuntija-artikkeleita. Näin opiskelijalla on mahdollista oppia mentoroinnissa myös yhteiskirjoittamisen toimintatapoja ja pelisääntöjä.

Taulukkoon 3 on koottu tehtäviä mentorin ja opiskelijan yhteistyöhön opinnäytetyön julkaisuvaiheessa. Jos opiskelija aikoo liittää hankejulkaisuun osallistumisestaan esimerkiksi artikkelin osaksi opinnäytetyötään, tämä olisi hyvä olla selvillä jo opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa.

Taulukko 3. Muistilista mentorin ja opiskelijan opinnäytteen julkaisemisvaiheeseen

Mentori: Mentorointi opinnäytteen julkaisuvaiheessa	Opiskelija: Mentorointi opinnäytteen julkaisuvaiheessa
Selvitä omat taitosi kehittämistyön tulosten julkistamistavoissa. Kartoita erilaisia julkaisukanavia ja opiskelijan mahdollisuuksia osallistua niihin.	Selvitä missä muodossa halua julkaista opinnäytetyön tuloksia. Kartoita mentorin kanssa mahdollisuutta osallistua hankejulkaisuun kirjoittajana.
Pohdi, miten erilaiset yhteiskirjoittamisen tapoja hankkeessa voidaan toteuttaa.	Pohdi mahdollisuuksia osallistua hankejulkaisuun ja yhteiskirjoittamiseen.
Varaa riittävästi aikaa opinnäytteen tulosten ja julkaisemisprosessin arvioinnille. Mitä opin mentorina ja mitä palautetta saan opiskelijalta?	Varaa riittävästi aikaa opinnäytteen tulosten ja julkaisemisprosessin arvioinnille. Mitä opin opiskelijana ja mitä palautetta annan mentorille?

Mentorointi tukena opiskelijan TKI-osaamisen ja asiantuntijuiden kehittymisessä

Tässä artikkelissa opinnäytetyön ohjausta TKI-hankkeissa on kutsuttu mentoroinniksi. Varsinainen ohjaustyö tapahtuu aina opetushenkilöstön toimesta. Ylempien tutkintojen opinnäytetöitä tehdään yhä useammin osana ammattikorkeakoulujen TKI-hankkeita. Tämän vuoksi on tärkeää kehittää ohjauksellista toimintaa myös hankkeissa.

TKI-toiminnassa ja hanketyössä erityyppiset mentorisuhteet ovat tavallisia, eikä niitä aina edes kutsuta mentoroinniksi. Hankeissa tehdään kuitenkin lähes aina eri toimijoiden välistä tuki-, neuvonta ja ohjaustyötä. Hankkeissa ohjaukseen ja mentorointiin lukeutuva työ toteutuu muun muassa moniammatillisena toimin-

tana, asiantuntijuuden jakamisena, noviisien ja konkareiden osaamisen yhdistämisenä. Tässä merkityksessä opiskelijoiden ohjauksellisia tehtäviä on suhteellisen helppoa jäsentää osaksi TKI-hankkeita.

Parhaimmillaan hankkeissa toteutettava opinnäytetyön mentorointi vahvistaa opiskelijan TKI- osaamista ja ammatillista asiantuntijuutta. Työelämää suoraan palvelevat ja kehittävät hankkeet voidaan ajatella avoimeksi oppimisympäristöksi, jossa opiskelijalla on mahdollisuus soveltaa ja näyttää tutkimuksellisia ja kehittämistyön valmiuksiaan.

Hankkeissa toteutettava mentorointi edellyttää korkeakoulu yhteisöltä eri ohjaustoimintojen jäsentämistä ja työntekijöiden siihen perehdyttämistä. Opetushenkilöstön ja hanketoimijoiden yhteistyö opinnäytetöiden ohjausprosesseissa on myös ensiarvoisen tärkeää. Tutkintoon tähtäävä ohjaus ja hankkeessa toteutettava mentorointi voivat yhdessä toimia erinomaisena yhdistelmänä, joka syventää ja suuntaa opiskelijan asiantuntijuutta. Opiskelija hyötyy erilaisten ammatillisten toimijoiden näkemyksistä ja osaamisesta sekä oppii toimimaan tutkimus- ja kehittämistyön asiantuntijayhteisössä.

LÄHTEET

- Ahonen, P. (2015). Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan vaikuttavuus. Teoksessa P. Ahonen (toim.), *Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opettajuus tutkimuksen, kehittämisen ja uudistamisen sillanrakentajana* (s. 8–19). Turun ammattikorkeakoulu. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165978.pdf>
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T., Heikkinen, P., Tynjälä & H. Jokinen (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaismentorointi opetuslalla* (s. 45–86). PS-kustannus.
- Hyväri, S., Paakki, N., Sipilä, H. (2020). Vertaismentorointi opiskelukyvyyn ja hyvinvoinnin tukena. Teoksessa Ärling (toim.) *Voimaa opiskeluun – oetta ohjaukseen*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-341-4>
- Griffin, K.A., Eury, J.L., Gaffney, M.E., with York, T., Bennett, J., Cunningham, E., & Griffin, A. (2015). Digging Deeper: Exploring the Relationship Between Mentoring, Developmental Interactions, and Student Agency. *New Directions for Higher Education* (171), 13–22. <https://doi.org/10.1002/10.1002/he.20138>
- Kupias, P., & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Talentum.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Suomi osaamisen kasvu uralle. Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle*. (Opetus- ja kulttuurisministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:14). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-372-9>
- Nurminen, R., Ahonen, P., & Suvivuo, P. (2015). Kolmikantamalli laaja-alaisten innovaatioiden kehittäjänä. Teoksessa P. Ahonen (toim.). *Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opettajuus tutkimuksen, kehittämisen ja uudistamisen sillanrakentajana* (s. 8–19). Turun ammattikorkeakoulu. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165978.pdf>
- Ristikangas, V., Ristikangas, M-R, & Alatalo M. (2020). *Valmentava mentorointi*. Kauppakamari.
- Ruotsalainen, M-L. (2019). Opinnäytetyöt osana SMErec-hankkeen kehittämistyötä. Teoksessa M.-L. Ruotsalainen & A. I. Tiainen (toim.), *SMErec –New generation recruitment skills for SMEs and workforce – Rekrytoisitko kunnolla?* (Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B, Oppimateriaaleja ja kokoomateoksia: 59). Karelia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-288-8>.
- Toom, A., & Pyhältö K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Viinamäki, L. & Pohjola, A. (2016). *Tutkimus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-asemasta*. Lapin ammattikorkeakoulu. www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-157-3

Miia Heininen, Elina Johansson ja Ulla-Maija Luoma

HYVINVOINTIA KORKEAKOULUOPINTOIHIN – OHJAUSTA, RYHMÄYTYMISTÄ JA TSEMPPAAMISTA

Miten tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista eri tavoin? Tässä artikkelissa kuvataan toimintamalleja, joiden avulla opiskelijan hyvinvointia voidaan edistää ja opintojen keskeytymistä ehkäistä. Opiskelijoiden voimavaroja voidaan vahvistaa ohjauksella, joka voi olla joko yksilöllistä tai ryhmämuotoista, ja sitä voidaan antaa sekä etä- että lähitoteutuksena.

Tukea opiskelijoiden hyvinvointiin ja apua kohtaamisiin

Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi ja jaksaminen ovat olleet koetuksella viime vuosina. Koronapandemian myötä opiskelijoiden tarve tukeen ja ohjaukseen on korostunut ja varsinkin etäopetus ja -opiskelu ovat olleet suuri haaste osalle opiskelijoista. (ks. Sippola, 2021; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, i.a.; Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö i.a.) Korona-aika on siten entisestään korostanut yhteisöllisyyden merkitystä sekä erityisesti etänä tapahtuvan kohtaamisen ja ohjauksen kehittämisen tarvetta.

Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamassa Hyvinvointia korkeakouluopintoihin hankkeessa opiskelijoiden hyvinvointia on pyritty tukemaan yksilöllisen ja ryhmämuotoisen ohjauksen sekä etänä järjestettävien kohtaamisten kautta. Näissä kohtaamisissa on pyritty tukemaan opiskelijoiden opiskelukykyä, elämäntilannetta ja yhteisöllisyyden kokemusta. Artikkelissa esitellään hankkeessa kehitettyjä tukitoimia, kuten yksilöohjausta, lukukausivastaavatoiminnan kehittämistä, jatkuvan ryhmäytymisen toimintamallia ja matalan kynnyksen palvelupistettä.

Yhteistyöhankkeessa mukana kehittämisessä ovat olleet Helsingin Diakonissalaitoksen säätiö sr., Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak), Lapin ammattikorkeakoulu ja Oulun Diakonissalaitoksen Säätiön ODL Liikuntaklinikka. Yhteistyökumppaneina hankkeessa ovat olleet Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS), Erilaisten oppijoiden liitto ja opiskelijakuntien O'Diakon ja Rotkon toi-

mijoita. Hankkeen toiminta-aika on ollut 1.9.2020–31.12.2021, ja sen toiminta on keskittynyt Oulun, Kemin, Tornion ja Rovaniemen alueelle. Lisäksi toimintaa on järjestetty verkkovälitteisesti mahdollistaen osallistumisen mistä päin Suomea tahansa. Moniammatillisen yhteistyön myötä hankkeessa on pystytty luomaan erilaisia kohtaamisen tapoja, jotka vastaavat opiskelijoiden moninaisiin tarpeisiin. Opiskelijälähtöisyys on ollut mukana jo hankkeen suunnitteluvaiheessa, ja opiskelijoita on osallistettu kehittämistyöhön esimerkiksi kyselyjen avulla. Hankkeessa kehitettyjen toimintojen mallinnuksessa on huomioitu niiden sovellettavuus moniin erilaisiin tilanteisiin ja tarpeisiin.

Yksilöllinen kohtaaminen ohjauksissa ja lukukausivastaavatoiminnassa

Hankkeessa on pilotoitu opiskelijoille tarjottavan intensiivisen tuen mallia, jossa valmentaja tarjoaa opiskelijalle yksilöllistä ohjausta. Valmentaja on ammattilainen, joka tukee opiskelijaa arjessa ja tulevaisuuden suunnittelussa. Malli perustuu Helsingin Diakonissalaitoksen säätien Vamos-palveluissa kehitettyyn toimintaan (ks. Diakonissalaitos, i.a.-a). Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet huomioivaa tukea on edistetty hankkeessa myös kehittämällä Diakin lukukausivastaavien tehtävää ja luomalla toimintamalleja tukemaan lukukausivastaavien työtä. Diakissa lukukausivastaava on lehtori, joka osallistuu lukujärjestyssuunnitteluun ja toimii opiskelijaryhmän ohjaajana.

Yksilöllisen ohjauksen ja kohtaamisen toimintamallien kehittämällä pyrittiin varmistamaan, että jokainen opiskelija saa sellaista tukea kuin tarvitsee senhetkessä elämäntilanteessaan. Osa opiskelijoista pystyy suorittamaan opintonsa hyvinkin itsenäisesti, kun taas osa voi tarvita enemmän tukea ja joillekin opiskelu voi tuntua välillä ihan mahdottomalta ponnistukselta. Siksi on tärkeää luoda toimintamalleja, jotka mahdollistavat opiskelijoiden yksilöllisen kohtaamisen.

Valmentajan tarjoaman yksilöohjauksen sisältö muodostuu aina opiskelijan omien tarpeiden ja toiveiden mukaan, ja tavoitteet ohjaukselle asetetaan yhdessä opiskelijan kanssa. Yksilöohjauksessa opiskelija voi saada tukea esimerkiksi arjen hallintaan, oman hyvinvoinnin tukemiseen, tulevaisuuden suunnitteluun ja opintojen edistämiseen. Työskentelyn toteuttamistapa sovitaan yhdessä opiskelijan ja valmentajan kesken, ja tapaamiskerrat voidaan sopia tarvittaessa vaikka opiskelijan kotiin. Ohjaus voidaan toteuttaa joko kasvotusten tai verkon välityksellä, ja osallistuminen on aina vapaaehtoista ja maksutonta.

Hankkeessa on työskennellyt kaksi Vamos-palveluiden valmentajaa, jotka ovat tarjonneet yksilöohjausta Diakin Oulun kampuksen ja Lapin ammattikorkeakou-

lun opiskelijoille. Ohjaus on voinut olla esimerkiksi keskustelua aiheesta, joka on ollut opiskelijalla sillä hetkellä mielessä. Valmentajan kanssa on voitu myös asettaa yhdessä pidemmän tähtäimen tavoitteita, joihin on aika ajoin yhdessä palattu. Keskustelu on voinut keskittyä johonkin laajempaan kokonaisuuteen opiskelijan arjessa tai esimerkiksi erityisen hankalaan kurssitehtävään. Keskustelun lisäksi opiskelijoiden kanssa on voitu tehdä erilaisia harjoitteita esimerkiksi rentoutumisen ja rauhoittumisen tukemiseen. Ohjaukseen on voinut liittyä myös muunlaista toimintaa, kuten retkeilyä luonnossa. Valmentaja on myös voinut ollut apuna arjen askareissa esimerkiksi auttamalla siivoamisessa tai tarjoamalla tukeaan kauppareissulla. Tapaamiskertojen määrä valmentajan kanssa on vaihdellut yhdestä kerrasta kymmeneen kertoihin. Tapaamisia on ollut tarpeen mukaan sopivin väliajoin, esimerkiksi kerran viikossa. Opiskelijoita on hakeutunut intensiivisen tuen piiriin sekä itseenäisesti että Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) kautta tai korkeakoulun henkilökunnan ohjaamana.

Vamos-palveluiden valmentajien tarjoamasta yksilöohjauksen vaikuttavuudesta on kerätty tietoa hankkeen aikana Diakissa kehitetyn 3X10D-elämäntilannemittarin (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-a) avulla. Yksilöohjaukseen osallistuvat opiskelijat täyttivät kyselyn yksilöohjauksen alussa ja lopussa, jolloin voitiin vertailla opiskelijan alku- ja lopputilannetta keskenään. Elämäntilannemittarin avulla kerättyjen vastauksien kautta saatu tieto ei ollut vielä käytettävissä tätä artikkelia kirjoitettaessa.

Yksilöllistä kohtaamista ja ohjausta on hankkeessa pyritty tukemaan myös kehittämällä lukukausivastaavatoimintaa Diakissa. Oulun kampuksen opiskelijoille tehdyn kyselyn mukaan opiskelijat toivovat, että lukukausivastaava pystyisi huomioimaan opiskelijat yksilöinä ja tarjoamaan tukea siten, että jokaisen opiskelijan senhetkinen elämäntilanne ja opintojen vaihe tulee huomioiduksi. Opiskelijat toivoivat kyselyissä myös pitkäkestoisempaa ohjausta lukukausivastaavan kanssa, jotta lukukausivastaava ehtisi tulla tutuksi ja häneen olisi helpompi ottaa yhteyttä. Myös hankkeessa asiantuntijoina mukana olevat lukukausivastaavat ovat havainneet pitkäkestoisemman tuen hyödyt, ja tämän vuoksi tehtiinkin ehdotus lukukausivastaavan toimenkuvan kehittämiseksi.

Annetussa ehdotuksessa lukukausivastaava antaa pitkäkestoisemmin tukea yhdelle ryhmälle vähintään vuoden kerrallaan. Ehdotuksessa eriytettiin lukukausivastaavan kaksi roolia, sekä lukujärjestyssuunnittelijan että ryhmänohjaajan roolit, omiksi kokonaisuusikseen. Tällöin ohjauksuhde yhden ryhmän kanssa voisi olla pitkäkestoisempi ja lehtori voisi silti antaa asiantuntijuutensa lukujärjestyssuunnitteluun niille lukukausille, joilla hän opettaa eniten. Keskustelu ehdotuksesta jatkui

syksyllä 2021 yhdessä lukukausivastaavien kanssa, ja keskustelun tuloksena syntyvät ratkaisumallit viedään käsiteltäviksi eteenpäin.

Lukukausivastaavatoiminnan kehittämisen osana opiskelijaryhmälle ja lukukausivastaavalle rakennettiin yhteinen verkko-oppimisympäristö viestintä- ja vuorovaikutuskanavaksi. Alustalle sisällytettiin etäohjauspaikka, keskustelufoorumi ja tietoa opintojen etenemisestä. Verkko-oppimisympäristön tavoitteena oli, että se madaltaisi opiskelijoiden kynnystä ottaa yhteyttä lukukausivastaavaan. Lukukausivastaavalle oppimisympäristö puolestaan tarjoaa keskitetyn tiedotuskanavan ja helpon paikan vaihtaa kuulumisia opiskelijoiden kanssa. Lukukausivastaavat voivat muokata verkko-oppimisympäristöä vastaamaan sekä omia että ohjaamansa ryhmän tarpeita. Myös opinto-ohjaaja pystyy olemaan yhteydessä opiskelijaryhmään ja tiedottamaan ajankohtaisista aiheista oppimisympäristön kautta.

Verkko-oppimisympäristöstä tehtiin sellainen, että se voi kulkea opiskelijaryhmän mukana koko opintojen ajan. Opiskelijaryhmän materiaalit ja kohtaamispaikka pysyivät siis aina samalla alustalla, vaikka lukukausivastaava vaihtuisikin. Näin haluttiin luoda opiskelijaryhmälle jatkuvuutta ohjaussuhteeseen ja lukukausivastaavan vaihtuessa uusi lukukausivastaava pääsisi oppimisympäristöstä löytyvien kysymysten, tiedot-teiden ja muun materiaalin avulla tutustumaan ryhmään ja siihen, millaiset asiat ovat heitä as-karruttaneet aiemmin.

Verkko-oppimisympäristön käyttöönotto pilotoitiin kahden opiskelijaryhmän kanssa keväällä 2021. Syksyllä 2021 verkko-oppimisympäristön käyttöönottoa pyritään laajentamaan myös muille opiskelijaryhmille ja heidän lukukausivastaavilleen Oulun kampuksella. Verkko-oppimisympäristöä esiteltiin Diakin Oulun kampuksen lukukausivastaaville toukokuussa 2021 järjestetyssä info- ja keskustelutilaisuudessa. Tilaisuudessa saatu palaute oppimisympäristöstä oli positiivista, ja kaikki paikalla olleet lukukausivastaavat aikoivat ottaa sen käyttöön oman ryhmänsä kanssa syyslukukauden alkaessa. Syksyllä 2021 pilotoinneissa mukana olleille lukukausivastaaville ja opiskelijaryhmille lähetettiin lokakuussa 2021 palautekyselyt oppimisympäristöstä ja sen toimivuudesta. Oppimisympäristöä jatkokehitetään palautteiden pohjalta. Syyskuussa 2021 järjestetyssä lukukausivastaavien pop up pajassa verkko-oppimisympäristö sai innostuneen vastaanoton, ja sen käyttöönottoa pyritään laajentamaan myös Diakin muille kampuksille.

"Ryhmäytyminen on vain mielestäni äärimmäisen tärkeää"

Hyvin onnistuneen ryhmäytymisen tiedetään tukevan opiskelijoiden hyvinvointia, opiskeluyhteisöön kiinnittymistä ja opintoihin sitoutumista. Ryhmäytymistä tukemalla voidaan myös edistää opiskelijoiden oppimista sekä heidän ammatillisen

identiteettinsä kehittymistä. Ryhmytymisen tarpeellisuutta tukee myös tieto, että opiskelijoiden tyytymättömyys opiskelun sosiaaliseen ympäristöön sekä huonot opiskelukokemukset ja epäonnistumiset lisäävät riskiä opintojen keskeyttämiselle. (Korhonen & Rautopuro, 2012, s. 91; Törmä ym., 2012, s. 171–173.) Opiskelijoiden hyvinvointia tukemaan ja opintojen keskeyttämistä ennaltaehkäisemään kehitettiin jatkuvan ryhmytymisen toimintamalli.

Jatkuvan ryhmytymisen toimintamallin taustalla on kolme hankesuunnitelman mukaista teemaa: opiskelijan hyvinvointi, yhteisöllisyys ja toiminnallisuus. Jatkuvan ryhmytymisen toimintamallilla pyritään edistämään opiskelijan hyvinvointia vahvistamalla opiskele- ja elämänhallintataitoja sekä yhteisöllisyyttä toiminnallisten menetelmien avulla. Tavoitteena on kokonaisvaltainen opiskelijan hyvinvoinnin tukeminen tarjoamalla mahdollisuuksia onnistumisen ja yhteisöön kuulumisen kokemuksiin. Toimintamallin mukaisesti yhdessä tekemällä ja toiminnallisuutta opetuksessa hyödyntäen opitaan uusia taitoja opiskelua ja tulevaa työelämää varten.

Jatkuvan ryhmytymisen toimintamalli muodostuu kolmesta osa-alueesta: kaikessa toiminnassa mukana olemisesta, ohjaajan ryhmään kohdistamasta havainnoimisesta ja positiivisten kokemusten korostamisesta (Kuvio 1). Toimintamallissa ryhmytymisen elementit ovat mukana korkeakoulun arjessa ja päivittäisessä tekemisessä. Ryhmää tukeakseen ohjaaja havainnoi sen toimintaa aktiivisesti kiinnittäen huomiota opiskelijoiden hyvinvoinnissa tapahtuviin muutoksiin ja ryhmän yhteisöllisyyteen. Taustalla on ajatus siitä, että ryhmää tukemalla myös yksilön hyvinvointi vahvistuu. Toiminnallisuutta lisäämällä mahdollistetaan positiiviset kokemukset ja elämänhallinta-, ryhmytyö- ja työelämätaitojen oppiminen sekä opiskelukyvyn vahvistuminen. Onnistumisten kautta opiskelijoiden toiveikkaus ja tulevaisuussuuntautuneisuus voimistuvat.

Ryhmytyminen vahvistaa opiskelijan opiskeluyhteisöön kiinnittymistä ja edistää tämän sitoutumista opintoihin. Sitoutuminen voi näyttäytyä esimerkiksi aktiivisempänä osallistumisena ryhmytyöskentelyyn. Hyvin toimiva ryhmä tukee opiskelijoiden oppimista ja edistää heidän hyvinvointiaan. Opetusta toiminnallistamalla voidaan tukea oppimista ja ryhmytymistä esimerkiksi luovien ja liikunnallisten aktiviteettien keinoin. Toiminnalliset menetelmät opetuksessa lisäävät fyysistä, sosiaalista tai kognitiivista aktiivisuutta. Sosiaalinen aktiivisuus ryhmän kesken edistää vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä. Toiminnallinen opetus mahdollistaa opiskelijan oman toimijuuden vahvistumisen ja aktiivisemmän osallistumisen sekä erilaisten oppimistyylien hyödyntämisen, jolloin oppiminen voi mahdollisesti tehostua. (Saaranen-Kauppinen ym., 2018; Moilanen & Salakka, 2016, s. 42.)



Kuvio 1. Jatkuvan ryhmäytymisen toimintamalli

Jatkuvan ryhmäytymisen toimintamalli pilotoitiin Diakissa keväällä 2021. Toimintamalliin sisältyvät harjoitteet pilotoitiin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmien kanssa. Pilotointikerrat järjestettiin yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa ja ne olivat osa opiskelijoiden orientoivia opintoja. Pilotit toteutettiin koronaohjeistusten mukaisesti vaihdellen lähi-, etä- ja hybriditoteutusten välillä. Toimintamalli muodostui kolmen kerran tapaamissarjasta. Harjoitteet suunniteltiin niin, että samalla kun tuetaan ryhmän ryhmäytymistä ja yksilön ryhmään kiinnittymistä, vahvistuvat myös yksittäisen opiskelijan opiskelu- ja työelämätaidot. Jokaisella tapaamiskerralla tehtiin yksi harjoite. Tapaamiskertojen teemat olivat ensimmäisellä kerralla omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen opiskelumotivaation tukena, toisella tapaamiskerralla ryhmätyötaitot ja kolmannella työelämätaitojen kehittyminen. Jokainen harjoite suunniteltiin tukemaan opiskelijan hyvinvointia ja uusien taitojen oppimista.

Ryhmiltä kerättiin välitöntä palautetta heti toiminnan jälkeen. Tässä palautteessa opiskelijoilta kysyttiin kahden kysymyksen avulla heidän tunnelmiaan ja

mielipiteitään harjoitteista. Ensimmäiseen kysymykseen oli liitetty kolme emojivaihtoehtoa, joista opiskelijat valitsivat yhden. Vaihtoehdot olivat hymynaama, neutraalinaama ja surunaama. Vastaajista yli 90 prosenttia valitsi hymynaaman. Toiseen kysymykseen opiskelijat kirjoittivat avointa palautetta, jonka perusteella opiskelijat olivat kokeneet ryhmäytymistä tukevat harjoitteet hyvin positiivisina kokemuksina. Usea opiskelija koki harjoitteet mukaviksi, ja ne olivat saaneet heidät pohtimaan ryhmän rooleja ryhmätyöskentelytilanteissa. Harjoitteiden koettiin edistäneen motivaatiota ja antaneen valmiuksia oman opiskelumotivaation vahvistamiseen tulevaisuudessa.

Kuuden viikon kuluttua viimeisestä tapaamisesta teetettiin seurantakysely ryhmälle, joka osallistui kaikkiin kolmeen tapaamiskertaan. Kyselyllä kartoitettiin laajemmin opiskelijoiden kokemuksia toimintaan osallistumisesta, kuten sitä, millä tavoin tapaamisissa opitut asiat olivat siirtyneet käytäntöön ja miten ryhmän yhteishenki oli kehittynyt. Opiskelijat mainitsivat saaneensa arvokkaita neuvoja työelämään sekä hyviä vinkkejä ryhmätyöskentelyyn. Lisäksi he kertoivat saaneensa tukea opintoihin kiinnittymiseen ja ryhmän yhteishengen vahvistuneen. Opiskelijat kokivat harjoitteiden soveltuvan tulevaisuudessa myös heidän omaan työhönsä.

Välittömän palautteen ja seurantakyselyn perusteella toimintaa jatkokehitettiin. Pilotit olivat onnistuneita, ja harjoitteiden avulla saavutettiin oppimiselle ja ryhmäytymisen tukemiselle asetetut tavoitteet. Toimintamalli ja siihen sisältyvät harjoitteet on mallinnettu siten, että niitä voi helposti soveltaa monien erilaisten ryhmien kanssa. Toimintamalli ja harjoitteet on kuvattu hankkeen työkirjamuotoiseen loppujulkaisuun ja verkkokoulutusvideoiksi (Diakonissalaitos, i.a.-b).

Opiskelijoiden etäkohtaamista ja -ohjausta Tsemppipisteellä

Hankkeessa toteutettiin toistuvasti ohjausta ja kohtaamisia etänä verkon välityksellä. Etäkohtaaminen ja -ohjaus tarjoavat mahdollisuuden yhteydenpitoon, ja niissä pätevät samat lainalaisuudet kuin kasvokkain kohtaamisessakin. Läsnaolo ja kuuntelu tekevät myös etäkohtaamisista inhimillisiä tilanteita.

Opiskelijoiden elämänhallinta- ja opiskelutaitojen vahvistamiseksi sekä etäohjausta tukemaan luotiin verkko-oppimisalusta, joka nimettiin Tsemppipisteeksi. Tällä haluttiin tarjota opiskelijoille verkkototeutuksen muodossa matalan kynnyksen palvelua, jossa olisi materiaalia muun muassa opiskelu- ja elämänhallintataidoista, yhteisöllisyydestä ja oman hyvinvoinnin tukemisesta. Tsemppipisteelle on hankkeen aikana kirjautunut 150 opiskelijaa. Opiskelijat kirjautuivat verkko-oppimisympäristöön osana alkuvaiheen opintoja tai täysin itsenäisesti ja vapaaehtoisesti.

Tsemppipisteelle valittiin viisi teemaa: vahvuudet ja motivaatio, opiskelutek-

niikat, yhteisöllisyys, elämänhallintaidot sekä terveelliset elintavat. Nämä teemat nousivat hankesuunnitelmasta, Diakin aikaisemmista opiskelijakyselyistä, Diakin lehtoreiden kokemustiedon perusteella sekä aikaisemmista opiskelijoiden hyvinvointiin liittyneistä tutkimuksista. (ks. esim. Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2021; Sippola, 2021.) Sisältöjä valittiin myös hankkeen osatoteuttajien ydinosaamisen mukaan. Teemoista ja sisällöistä luotiin verkkototeutuksen rakenne.

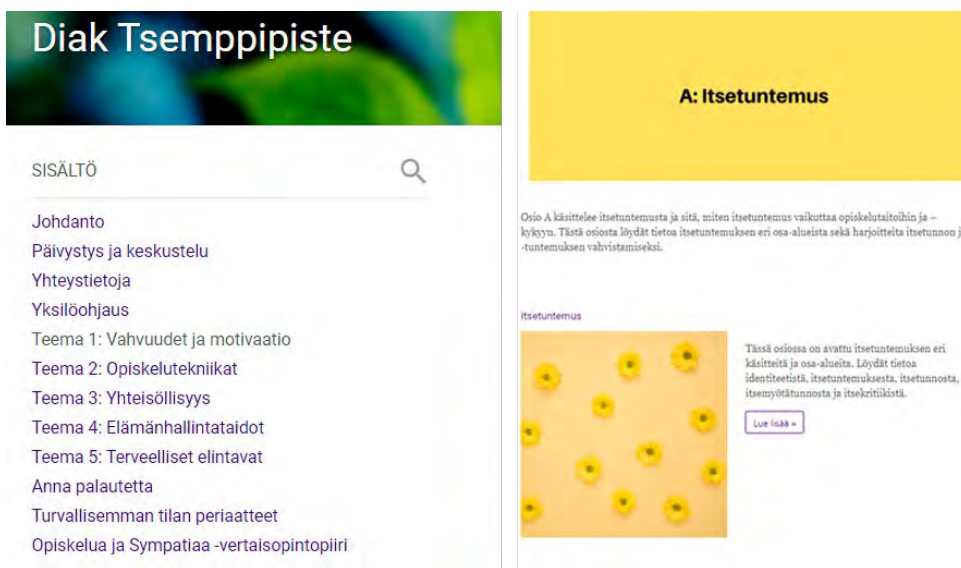
Verkkototeutuksissa saadaan parempia oppimistuloksia järjestelmällisellä muotoilulla (Huhtanen, 2019, s. 4; Martin ym., 2019, s. 35), ja siksi Tsemppipistettä suunniteltiinkin huolellisesti käyttäen apuna verkkototeutusten laatuksiteerejä (ks. Varonen & Hohenthal, 2017) ja verkko-oppimisen muotoilukirjaa (Huhtanen, 2019). Pedagogisesti laadukkaana materiaalin tulisi yhdistää mielenkiintoiset tehtävät ja keskeinen sisältö visuaalisesti kiinnostavassa muodossa. Vaarana verkkokursseja laadittaessa voi olla esimerkiksi oppimateriaalien mielenkiinnostomuus tai sen huono soveltuvuus verkko-oppimiseen. (Lyra, 2013, s. 12–13.) Tsemppipisteen materiaalia muokattiin nämä asiat huomioiden.

Kun kehitetään digitaalista sisältöä sekä osallistumisen ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia verkkokurssille, suunnittelijalla tulisi olla selkeä näkemys sekä kokonaisuudesta että sisällöistä (Lyra, 2013, s. 11). Verkkoalustalla olisi hyvä tarjota sisältöä eri muodoissa ottaen huomioon kohderyhmän näkökulma (Martin ym., 2019, s. 39). Tsemppipisteen sisällöstä pyrittiin tekemään mahdollisimman saavutettava ymmärrettävällä ja yhdessä suunnitellulla sisällöllä. Celian (i.a.) saavutettavuusohjeiden mukaan ymmärrettävyys luodaan selkeällä yleiskielellä ja huomioimalla se, että teksti on jäsenneiltyä ja helposti silmäiltävää. Saavutettavuutta lisää myös selkeä ja hahmotettava käyttöliittymä. Tsemppipiste tehtiin Diakissa käytössä olevalla Moodle-pohjaisella Open LMS -oppimisympäristöllä (Diakissa nimetty Diakleksi). Se on visuaalinen ja sisältää monia toimintoja, joilla oppimistehtäviä ja muuta sisältöä voi toteuttaa.

Teemoihin valittua sisältöä muokattiin helppolukuisiksi runsaasta materiaalista, ja mukaan valitut tehtävät mietittiin tarkkaan. Laadukkaana lopputuloksen saavuttamiseksi kaikki Tsemppipisteen osiot rakennettiin samalla tavalla. Materiaalien työsti oli aikaa vievää. Ensimmäisenä alaosiona oli teoreettista perustietoa käsiteltävänä olevasta teemasta. Tämän jälkeen teemaa syvennettiin esimerkiksi videoiden tai nettilinkkien avulla, ja lopuksi oli teemaan liittyviä aktivoivia tehtäviä. Tällä rakenteella pyrittiin opiskelijan osaamisen syventämiseen sekä siihen, että opiskelija innostuisi käsiteltävänä olevasta teemasta. Valittujen tehtävien haluttiin olevan opiskelijalle helposti toteutettavia, kiinnostavia sekä sellaisia, että niitä olisi helppo opiskelija-arjessa toteuttaa. Sisällön toivottiin olevan myös sellaista, että se tukee opiskelijan itseohjau-

tuvuutta ja edistää opiskelijan osaamista omasta hyvinvoinnistaan.

Verkkokurssin värimaailmaksi valittiin pirteät värit, ja jokaisella teemalla oli oma värinsä, joka toistui esimerkiksi kuvissa, symboleissa sekä bannereissa. Eri värien käytöllä pyrittiin tekemään Tsemppipisteen ulkoasusta helposti hahmotettava ja käytettävä. Valittujen teemojen lisäksi Tsemppipisteen verkkokurssin osioihin kuuluivat päivystys, johdanto, hanketoimijoiden yhteystiedot, turvallisemman tilan periaatteet sekä tietoa vertaisopintopiiristä. Kaikki osiot olivat koko ajan opiskelijan vapaassa käytössä, eli etenemistä ei rajoitettu millään lailla. Ajatuksena oli, että opiskelija voi valita omaan tilanteeseensa sopivat teemat ja materiaalit. (Ks. Kuva 1.)



Kuva 1. Havainnekuva Tsemppipisteen verkkototeutuksesta

Tsemppipiste sisälsi myös viikoittaisen päivystyskerran, jossa oli tavattavissa yksilövalmentaja ja hankkeen työntekijöitä. Päivystys toteutettiin Diaklesta löytyvän etäohjauksen mahdollistavan Collaboraten kautta, ja päivystyksessä oli joka kerta ainakin kaksi henkilöä vastaanottamassa opiskelijoita. Päivystys oli tarkoitettu palveluksi, jossa opiskelija pystyi kysymään omaan opiskeluunsa liittyvistä mieltä askarruttavista asioista. Toiveena oli myös, että päivystys voisi helpottaa opiskelijan yksinäisyyttä korona-arjen keskellä toimien paikkana, jossa opiskelija sai jakaa omia ajatuksiaan. Päivystys järjestettiin kevään 2021 aikana 20 kertaa, ja sitä jatkettiin syksyllä 2021 hankkeen toiminta-ajan päättymiseen saakka. Päivystyksen kävijämäärä on ollut pieni – osallistujia oli kerrasta riippuen muutamia tai ei yhtään.

Tsemppipisteelle kirjautuneille osallistujille lähetettiin palautekysely, jonka vastausmäärä jäi vähäiseksi. Saadun palautteen mukaan opiskelijat tiesivät Tsemppipisteen

pipisteen ja sen päivystyksen olemassaolosta. Myös tiedottaminen oli tavoittanut opiskelijat hyvin ja he tiesivät, mitä palveluja Tsemppipisteellä on tarjolla. Syiksi päivystyksen vähäiseen käyttöön mainittiin muun muassa ajan puute tai se, että opiskelija ei ollut muistanut. Ajatusta päivystyksestä pidettiin hyvänä, mutta kyselyyn vastanneilla ei ole ollut sille tarvetta. Kuitenkin päivystykseen osallistuneet arvioivat sen itselleen hyödylliseksi.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat kokivat Tsemppipisteen selkeäksi visuaaliselta ilmeeltään. Valitut värit ja kuvat helpottivat navigointia ja selkeyttivät kurssialuetta. Sen rakenne koettiin selkeäksi ja johdonmukaiseksi, ja valitut materiaalit olivat tarpeellisia ja hyviä. Vastanneiden mielestä verkkoalustaa oli helppo käyttää. Tsemppipisteelle toivottiin lisää yhteystietoja muista palveluista, kuten erilaisista terveystietopalveluista. Kokonaisuudessaan kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat tyytyväisiä Tsemppipisteeseen ja sen tarjoamiin materiaaleihin ja palveluihin.

Tukitoimet jäävät elämään

Hyvinvointia korkeakouluopintoihin -hankkeessa on tuettu opiskelijoita yhteisvoimin. Mukana ovat olleet hanketoimijoiden lisäksi esimerkiksi yhteistyökumppani Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS), Diakin opiskelijatuutorit ja oppilaitospastori. Opiskelijoiden hyvinvointia on pyritty tukemaan jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioiden ja tarjoamalla tukipalveluja monin eri tavoin, joista osa on kuvattu tässä artikkelissa. Tietoa tukipalveluista on pyritty jakamaan opiskelijoille monia eri reittejä pitkin. Monipuolisilla tukitoimilla annettiin opiskelijalle mahdollisuus hakea tukea ja ohjausta omaan tilanteeseensa sopivalla tavalla. Tästä syystä oli ajoittain myös vaikea tietää, oliko tieto tavoittanut opiskelijat, sillä tukimateriaaleihin pystyi tutustumaan myös itsenäisesti, ja tukea tarjottiin myös opetuksen osana. Tavoitteena oli kuitenkin tarjota opiskelijoille kokonaisvaltainen tukitoimien paketti.

Hankkeessa yhdessä tuotetut tukitoimet on mallinnettu työkirjamuotoiseen loppujulkaisuun. Diakleen rakennetut Tsemppipiste ja lukukausivastaavatoiminnan viestintä- ja vuorovaikutuskanava jäävät Diakin opiskelijoiden ja henkilökunnan käyttöön. Jatkuvan ryhmäytymisen toimintamallista on tuotettu verkkokoulutusmateriaalia lehtoreiden ja korkeakoulujen henkilökunnan itsenäistä käyttöönottoa ajatellen. Mallinnuksen ja juurruttamisen keinoin hankkeen moniammatillisessa yhteistyössä tuotetut aikaansaannokset jäävät tavaksi tukea opiskelijan hyvinvointia ja jaksamista myös hankkeen toiminta-ajan päättymisen jälkeen. Diakissa opiskelijoiden hyvinvoinnin teemojen parissa jatkaa keväällä 2021 alkanut Ohjauksella hyvinvointia -hanke (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.-b).

LÄHTEET

- Celia. (i.a.). *Verkkopalvelujen saavutettavuusohjeita*. Saatavilla 25.5.2021 <https://www.celia.fi/saavutettavuus/verkkopalvelujen-saavutettavuus/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-a). *3X10D-elämäntilannemittari*. Saatavilla 30.8.2021 <https://www.diak.fi/kumppanille-ja-kehittajalle/kehittamistyokalut/3x10d/#1728407f>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (i.a.-b). *Ohjauksella hyvinvointia*. Saatavilla 13.10.2021 <https://korkeakoulutukee.fi/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (13.8.2021). *”Meillä on voimakas tahtotila palata laajemmin kampuksille heti kun mahdollista”*. <https://www.diak.fi/2021/08/13/meilla-on-voimakas-tahtotila-palata-laajemmin-kampuksille-heti-kun-mahdollista/>
- Diakonissalaitos. (i.a.-a). *Vamos - tukea ja toimintaa nuorille*. Saatavilla 30.8.2021 <https://www.hdl.fi/vamos/>
- Diakonissalaitos. (i.a.-b). *Hyvinvointia korkeakouluopintoihin Pohjois-Suomessa*. Saatavilla 23.11.2021 <https://www.hdl.fi/vamos/hyvinvointia-korkeakouluopintoihin-pohjois-suomessa/>
- Huhtanen, A. (2019). *Verkko-oppimisen muotoilukirja. Käytännön työkaluja laadukkaaseen verkko-oppimisen muotoiluun*. <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Verkko-oppimisen-muotoilukirja-v-1.4.1-web.pdf>
- Korhonen, V., & Rautopuro, J. (2012). Hitaasti mutta epävarmasti - onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.). *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 87–112). Tampereen yliopisto.
- Lyra, K. (2013). *Oppimismateriaalin kehittäminen verkko-oppimisympäristöön*. Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201302132289>
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education* 42, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>
- Moilanen, H. & Salakka, H. 2016. *Aivot liikkeelle! - Tehosta oppimista yläkoulussa ja toisella asteella*. PS-Kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A., Lindblad, K., Pekanheimo, E. & Muittari, J. 2018. *Tartu ToiMeen!: Toiminnallisten menetelmien koulutusmateriaali opettajille*. (Humanistinen ammattikorkeakoulu, julkaisuja 57). Humanistinen ammattikorkeakoulu. www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-456-303-1
- Sippola, A. (6.5.2021). *Vuoden kestänyt poikkeusaika on ollut liikaa monelle opiskelijalle*. SAMOK. <https://samok.fi/kannanotot/vuoden-kestanyt-poikkeusaika-on-ollut-liikaa-monelle-opiskelijalle/>
- Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. (i.a.). *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT)*. Saatavilla 9.9.2021 <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott->
- Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. (2012). Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 163–191). Tampereen yliopisto.
- Varonen, M., & Hohenthal, T. (2017). *Verkkototeutusten laatukriteerit*. eAMK-hanke. Saatavilla 25.5.2021 <https://www.eamk.fi/fi/campusonline/laatukriteerit/>
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (i.a.). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus*. Saatavilla 9.9.2021 <https://www.yths.fi/yths/tutkimus-ja-julkaisut/korkeakouluopiskelijoiden-terveystutkimus/>

Maarit Heusala ja Titta Riihimäki

AMMATILLISUUTEEN KASVAMISEN MONIAMMATILLINEN TUKEMINEN

Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiseksi kasvaminen on monitahoinen ja pitkäkestoinen prosessi, johon opiskelija tarvitsee henkilökohtaista tukea ja ohjausta. Opiskelun painotuttua koronapandemian vauhdittamana etäyhteyksin toteutuvaksi, opiskelijoiden ja oppilaitoksen henkilökunnan kohtaaminen on uusien mahdollisuuksien ja haasteiden edessä. Moniammatillisen työskentelyn ja tuen tarve on vahvistunut. Tässä artikkelissa pohditaan, millaista tukea opiskelija, etenkin terveysalan opiskelija, kaipaa ja millaista tukea Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) on mahdollista tarjota hänen ammatillisen kasvunsa tueksi.

Ammatillisen identiteetin muodostumisen prosessi

Opintojensa aikana opiskelija muuttuu ammattinsa asiantuntijaksi. Hänen alkohtaiset tietonsa ja taitonsa karttuvat. Hänen on opeteltava ottamaan uusi rooli luottaen uuteen osaamiseensa. Edessä on aina tietynlainen identiteetikriisi. Opiskelijan aiemmat kokemukset ja kertyneet yleisvalmiudet käsitellä uusia tilanteita ovat ratkaisevassa osassa prosessin onnistumisen kannalta. Itsensä tunteminen on perustana toisten ihmisten auttamiselle ja hoitamiselle. Ihmisen käsitys itsestä muodostuu sen perusteella, miten hän itse näkee itsensä, millaista palautetta hän on kokenut saaneensa, miten muut näkevät hänet ja millainen hän haluaisi olla. (Laine ym., 2012, s. 17.) Humanistinen ihmiskäsitys toimii pohjana sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen työorientaatiolle. Sosiaali- ja terveydenhuollon ammateissa on yhteiset eettiset ja toimintaperiaatteet: elämän, itsemääräämisoikeuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen (Kenola ym., 2001, s. 65–66, 113). Opiskelijat tunnistavat tämän suuren vastuun ja tutkivat näitä periaatteita suhteessa omaan kokemukseensa, työskentelyynsä sekä omaan kohteluunsa miettien periaatteiden rajoja ja toteutumisedellytyksiä.

Ammatti-identiteetti rakentuu ihmisen käsityksistä itsestään suhteessa ammattiin ja työhön. Nämä taasen muodostuvat uuden oppimisen ja vuorovaikutuksellisuuden avulla. (Ammatillisen identiteetin rakentuminen, 2019.) Ammatti-identiteetin muodostumisen rakennusaineita ovatkin riittävä mielen-

kiinto ammattialaa kohtaan, riittävät tiedot ja taidot sekä ammatin arvostaminen (Laine ym., 2012, s. 22). Ammatti-identiteetti vakiintuu ja rikastuu ajan kuluessa aktiivisen reflektoinnin tukemana. Opiskeluaikana alkanut ammatti-identiteetin rakentuminen jatkuu siis läpi elämän (Ammatillisen identiteetin rakentuminen, 2019; Ora-Hyytiäinen, 2004, s. 80–87), eikä vastavalmistuneen siis tarvitsisi olla kovin huolissaan sen keskeneräisyydestä.

Työelämän vaatimukset valmistuvan opiskelijan silmin

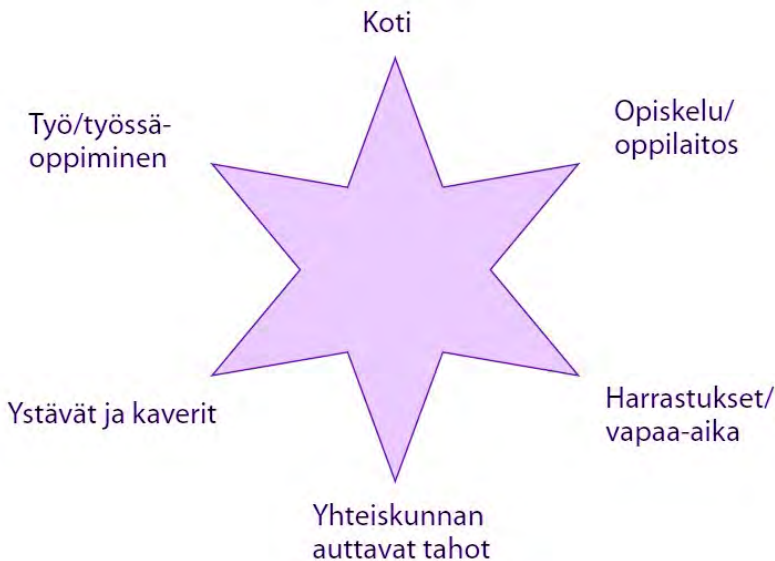
Sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemus työstä muodostuu opintoihin kuuluvien harjoitteluiden ja palkattujen työsuhteiden pohjalta. Työpaikasta ja sen henkilöstöstä riippuen työstä voi muodostua joko negatiivinen (rankkaa, uuvuttavaa, väkivalan uhkaa sisältävää) tai positiivinen (motivoivaa, antoisaa, mielekästä, palkitsevaa) kuva. Sairaanhoitajan toiminnan päämäärät ovat asiakkaan, oman ja organisaation hyvän edistäminen (Ora-Hyytiäinen, 2004, s. 51), mistä voikin syntyä ristiriitaa mietittäessä oman toiminnan oikeutusta. Jokaisella osa-alueella on mahdollisesti joustettava, eikä työ aina ehkä tunnu niin omaa hyvää edistävältä eivätkä tarjotut aikaresurssit mahdollista parhaalta mahdolliselta tuntuvaan hoitotyön toteuttamista. Tämä kuormittaa henkisesti ja fyysisesti, sosiaalisestikin. Kiire koetaan väsymyksenä, kireytenä ja rasittavuuden lisääntymisenä, eikä työpaikalla tunnu olevan aikaa asiakkaiden ja kollegoiden kanssa keskustelemiseen, ei hoitoon liittyen eikä yleishyvintointia tukien. Tästä jää tunne vajaasta suoriutumisesta (Ora-Hyytiäinen, 2004, s. 58), mikä heijastuu vapaa-ajallekin. Sosiaali- ja terveydenhuollon alan ammattissa on tyypillisesti keskimääräistä enemmän arkisia eettisiä haasteita, jotka asettavat oman kuormansa vastavalmistuneelle työntekijälle (Onnismaa, 2011, s. 113–115).

Valmistumisen kynnyksellä opiskelija kokee usein riittämättömyyttä, vaikka takana on runsaasti todennettua teoreettista ja käytännön taito-osaamista opintojen ajalta. Opiskelijan on vaikea hyväksyä omaa keskeneräisyyttään niin ammattiosaamisensa kuin kokonaisvaltaisesti elämänhallintansa osalta siirtyessään opiskelijasta työntekijäksi. Tarjolla olevat monet työvaihtoehdot ja omien arvojen pohtiminen voivat hämmentää merkittävässä määrin, mutta opiskelijan on joka tapauksessa tehtävä tämä itsetutkiskelu ammatti-identiteettinsä kehittämiseksi. Moniammatillinen ohjaustiimi auttaa opiskelijaa näkemään asiat ja niiden seuraukset eri puolilta ja työstämään tilannetta yhteistuumin. Opiskelijan ohjauksen suuntauksena tulisikin olla yksilö- ja kysyntälähtöinen ote, jossa moniammatillinen tiimi vastaa kullekin opiskelijalle ajankohtaisimpiin ja merkityksellisimpiin kysymyksiin antaen tukensa tähän vaativaan siirtymävaiheeseen (Onnismaa, 2011, s. 63, 65, 67).

Opiskelijan hyvinvointi ja opiskelukyky

Yksilön hyvinvointiin vaikuttavat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, onnellisuuden tunne sekä sosiaalinen pääoma ja suhteet. Koettua hyvinvointia voidaan kuvata elämänlaadun arvioinnilla, jonka osatekijöitä ovat terveys, materiaallinen hyvinvointi, odotukset hyvästä elämästä, omanarvontunto, ihmissuhteet ja mielekäs tekeminen. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, i.a.) Törrönen ym. (2011) ovat koonneet opiskelijan hyvinvoinnin osa-alueet Kuviossa 1 esitetyn kaltaiseksi Tukitähdeksi. Kaikkien kuuden elämän osa-alueen tulisi olla tasapainossa, eikä ongelmia saisi esiintyä useammalla osa-alueella samanaikaisesti, jotta hyvinvointi säilyisi.

Tukitähhti



Kuvio 1. Opiskelijan hyvinvointi (Törrönen ym., 2011)

Ammatillinen kasvu ja henkilökohtaisessa elämässä tapahtuvat asiat vaikuttavat toinen toisiinsa. Jos ajatellaan sairaanhoitajaksi opiskelevaa, ei ole merkityksetöntä, missä vaiheessa mikäkin harjoittelu toteutuu. Jos opiskelijalla on esimerkiksi käynnissä omaan elämäänsä liittyvä kriisi ja meneillään olevassa harjoittelussa ilmenee paljon samankaltaisuuksia, on melko luonnollista, että siinä kohden harjoittelun suorittamisesta tulee vaikeaa. On huomioitavaa, että myös vahvasti opintoihinsa sitoutunut, motivoitunut ja menestynyt opiskelija saattaa kokea riittämättömyyden

tunteita ja tarvita tukea. Tunnollisilla opiskelijoilla on usein haasteita ajan riittämissen kanssa ja itse asetettuja kohtuuttomia tavoitteita, jotka kuormittavat jatkuvasti. Opiskelijalle tarjottu priorisoinnin ja ajankäytön hallinnan tuki voi auttaa vahvasti ja nopeastikin oikein ajoitettuna. (Mikkonen & Nieminen, 2011, s. 41–43.) Vahvat siviilielämän ihmissuhteet auttavat opinnoissa tai harjoittelussa mahdollisesti ilmenevien ihmissuhdeongelmien kohdatessa. Samoin oppilaitoksen puolelta tarjolla olevalla tuella on merkitystä.

Opiskelijan tarvitsema tuki ja ohjaus

Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia ja terveyttä tarkastellaan säännöllisesti valtakunnallisessa KOTT-tutkimuksessa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Vuonna 2016 toteutetun tutkimuksen mukaan joka neljäs opiskelija koki terveydentilansa keskitasoiseksi tai huonommaksi, ja opiskelukyvyn heikkoudesta raportoi myös noin joka neljäs opiskelija (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, i.a.-a). Uusimman, korona-ajan huomioivan KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksien pohjalta korkeakouluopiskelijoista 70 prosenttia kertoo opiskelun vaikeutuneen, mutta toisaalta joka viides opiskelija kokee opiskelun helpottuneen koronapandemian aikana (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Opiskelijoiden toimeentulon epävarmuus on lisääntynyt jatkuvasti tällä vuosituhanella (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, i.a.-a), ja noin 40 prosentilla opiskelijoista, erityisesti ammattikorkeakouluopiskelijoista, taloudellinen tilanne on heikentynyt koronapandemian aikana (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Sosiaalisten kontaktien vaikeutta vuoden 2016 tutkimuksessa raportoi kokevansa aiempaa useampi opiskelija, eli viidesosa opiskelijoista (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, i.a.-a). Uusimman tutkimuksen mukaan yli puolella opiskelijoista yksinäisyyden tunne on lisääntynyt. Liki kolme neljäsosa opiskelijoista on vähentänyt yhteydenpitoa ystäviensä ja sukulaistensa kanssa, ja 80 prosenttia on vähentänyt yhteydenpitoa opiskelukavereidensa kanssa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021.) Näin tukiverkosto on mahdollisesti heikentynyt merkittävästikin. Myös harjoitteluja on peruuntunut koronan takia. Toisaalta osa terveysalan opiskelijoista, kuten lähihoitajataustaiset opiskelijat, ovat käyneet töissä jopa tavallista enemmän pandemian aiheuttaman työvoimapulan takia.

Opiskelijoiden hyvinvoinnissa ja terveydessä on siis havaittavissa heikkenemistä, joka vaikuttanee luonnollisesti myös oppilaitoksessa kaivatun tuen tarpeeseen ja opintojen pitkittymisriskiin. Koronapandemiasta johtuvat poikkeusolosuhteet ovat suunnanneet tukea yhä enenevässä määrin etäohjauksena toteutettavaksi. Osa opiskelijoista on reagoinut vahvasti tähän kokemalla yksinäisyyden lisääntymistä, sillä ihmiskontaktit ovat tälläkin saralla vähentyneet. Salmela-Aron (2018, s. 38) mu-

kaan yksinäisyyden kokemus opiskelijoilla aiheuttaa uupumisriskin, jolta sosiaalinen tuki suojaa. Opiskeluaikana ilmennyt uupumistaipumus siirtyy helposti myös työelämään. Opiskelu-uupumuksen kehittymistä voi ennaltaehkäistä kolmen koon kolmio -mallilla, eli tarkastelemalla kolmea elämän tärkeää osa-aluetta, jotka ovat koti, kaverit ja koulu. Jaksamista tukevia ja uhkaavia tekijöitä voi ilmetä niistä jokaisella. (Salmela-Aro, 2011, s. 43–46.)

Ammatillisen kasvun prosessia on mahdotonta erottaa omaan henkilökohtaiseen elämään liittyvien prosessien yhteydestä, ja tällaisissa tilanteissa kuratiivisella tuella ja opiskelijoiden toisilleen antamalla tuella on omat merkityksensä. Diakissa opintojen alkuvaiheessa järjestetään opiskelijatuutorointia opiskelijajyhdistyksen toimesta. Diakissa on kehitetty myös vertaismentoritoimintaa, jossa vertaismentoreilla on mahdollisuus suorittaa vaihtoehtoisesti osa opinnoistaan toimimalla mentorina toiselle Diakin opiskelijalle. Jokaiselle Diakissa opiskelevalle tarjotaan opinto-ohjausta (Diakonia-ammattikorkeakoulu, i.a.). Jokainen opiskelija osallistuu myös opintojensa aikana opinto-ohjaajan ja lukukausivastaavien pitämille opintunneille, joissa käydään läpi ajankohtaisia opintoihin liittyviä teemoja. Lisäksi harjoitteluiden aikana saatu, opettajan antama ohjaus on osa opiskelijan ohjausprosessia. Diakissa myös kuraattorit tekevät yhteistyötä opettajien kanssa ja tarjoavat tukea esimerkiksi vaativien harjoitteluiden yhteydessä. Tilanteesta riippuen opiskelija tarvitsee ja hyödyntää monialaista tukea opintojensa aikana. Tuen tarve on yksilöllistä. Ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden opiskeluterveydenhuolto siirtyi vuoden 2021 alusta Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) vastuulle (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, i.a.-b). Tätäkin kautta opiskelijan on mahdollista saada tukea jaksamiselleen.

Hankkeilla kohdennettua tukemista

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama valtakunnallinen, useampia korkeakouluja koskeva hyvinvointihanke, OHJY - Ohjauksella hyvinvointia, käynnistyi Diakin koordinoimana 6.4.2021. Hanke kestää vuoden 2023 loppuun saakka. Hankkeessa toteutetaan koronapandemian vuoksi tarvittavia toimenpiteitä korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja opiskelijahyvinvoinnin tuen vahvistamiseksi ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Pää tavoitteena on edistää korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia ja terveyttä ehkäisemällä yksinäisyyttä ja syrjäytymistä sekä vahvistamalla opiskelijoiden yhteisöllisyyttä ja kiinnittymistä korkeakouluyhteisöön. Keskeistä hankkeessa on verkossa tapahtuvan tuen vahvistaminen. Hankkeessa kehitetään yhtenä tuen muotona opiskelijoiden välistä vertaistoimintaa. Myös henkilökunnan tukeminen on yksi osatavoitteista. (Korkeakoulu tukee, 2021.)

Hanketta suunniteltaessa yhdeksi huolen aiheeksi nousi opiskelijoiden motivaatio valmistua ja hyvinvoinnista huolehtiminen koronapandemian aikana ja sen jälkeen. Tähän teemaan liittyen on tarkoituksena miettiä korkeakoulujen yhdessä ideoimia toimintamalleja eri opiskelijaryhmien hyvinvoinnin ja ammatillisen tuen vahvistamiseksi. Diakonia-ammattikorkeakoulussa tukea annetaan hankkeen puitteissa erilaisille opiskelijaryhmille. Tukea on kohdistettu ja kohdistetaan muun muassa valmistumisen kynnyksellä oleville sairaanhoitajaryhmille. Opintojen loppuvaihe on kaikilla valmistuvilla opiskelijoilla vaativa vallitsevista olosuhteista riippumatta. Ora-Hyytiäinen (2004, s. 79) nimeää tutkimuksessaan valmistumiseen liittyvän vaiheen “ristiriitaisen siirtymäidentiteetin” vaiheeksi. Opiskelijoiden tarinoissa tulee vahvasti esille työssä koettuja, negatiivisia tunteita. Vahvat tunteet liittyvät siirtymävaiheeseen opiskelijasta valmistuvaksi sairaanhoitajaksi. Ora-Hyytiäisen tekemän tutkimuksen aikaan terveydenhuollossa oli meneillään kärjistynyt tilanne, ja siksi ulkoisten tekijöiden merkitys on saattanut vaikuttaa tarinoiden laatuun. Koronapandemian aiheuttama kuormitus terveydenhuollossa ei voi olla näkymättä myöskään sairaanhoitajiksi opiskelevien harjoittelu- ja työkokemuksissa, ja siksi ristiriitainen siirtymäidentiteetti on myös tämän hetken sairaanhoitajaksi valmistuvilla tunnistettavissa. Poikkeusoloihin liittyvät paineet hoitoalalla ovat tulleet esille opiskelijoiden kertomina, ja asiasta on käyty myös julkisuudessa keskustelua. Tämä on yhtenä osatekijänä saattanut vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja jaksamiseen.

Kokemuksia etäohjauksesta ja tuesta

Kuntun (2011) mukaan opiskelukyky koostuu erilaisista osatekijöistä, joita ovat opiskelutaidot, omat voimavarat, opiskeluympäristö ja opetustoiminta. Nämä ovat yhteydessä keskenään ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Kysymykset ammatillisen identiteetin vahvistamisesta ovat aina ajankohtaisia, ja opiskelijat kipuilevat näiden kysymyksien kanssa riippumatta vallitsevista yhteiskunnallisista olosuhteista. Artikkelia kirjoittaessamme Suomessa on eletty jo liki kaksi vuotta poikkeuksellisissa olosuhteissa koronapandemian vuoksi. Emme voi jättää tässä artikkelissa huomioimatta niitä muutoksia, joita opiskelijoiden opiskelutaidot ja opiskeluympäristö ovat kokeneet myös Diakissa tänä aikakautena. Vaikka verkko-opinnot olivat jo aiemminkin olleet osana koulutuksien toteutuksia, kaikki teoreettinen opetus siirtyi yllättäen verkkoon keväällä 2020. Kampuksilla toteutettiin vain yksittäisiä terveysalan opiskelijoille suunnattuja taitopajoja. Luontainen, epämuodollinen kohtaaminen väheni radikaalisti, ja sen seurauksena kuulumisten vaihtamiseen, kohtamiseen ja ohjaamiseen oli mietittävä uusia etäyhteyksin toimivia ratkaisuja.

Etämenetelmät tuovat lisävaihtoehtoja yksilön kuulumisten todelliseen esiin saamiseen. Anonyymiys ryhmätapaamisessa toimii toisissa kohdissa, toisissa ei. Kasvokkain kohtaamisella on etunsa, joita kamerallinenkaan etäyhteys ei täysin korvaa. Omien kuulumisten kertominen voi olla paikkasidonnaista; toisille se on helpompaa etäyhteydellä esimerkiksi kotoa käsin ja ilman kuvaa, toisille taas olisi turvallisempaa olla samassa tilassa henkilökohtaisista asioista puhuttaessa. Kaikille ei ole koskaan tarjolla rauhallista, turvallista paikkaa osallistua etäyhteyksiin. Keskittyminen on monille hankalaa, kun kotona voi samaan aikaan tapahtua monenlaisia asioita ja huomio saattaa kiinnittyä useisiin asioihin yhtä aikaa. Toisille ihmisille puheenvuoron saaminen on helpompaa etäyhteyksiin, toisille taas kasvokkain, kun voi koko kehollaan ilmaista itseään. Etäyhteyksiin toimiminen tuntuu aikaansaavan ainakin toistaiseksi kasvokkain tapaamista enemmän väärinkäsityksiä ja vajaata tiedonkulkua.

Opiskelijoita etäyhteyksiin opettaessa Diakonia-ammattikorkeakoulussa on järjestetty lukukausivastaavien, opinto-ohjaajien ja kuraattorien toimesta useammalle opiskelijaryhmälle tunteja, joissa on keskitytty opiskelijoiden jaksamiseen ja motivaatioon pandemian keskellä. Motivaatio opintoihin vaihtelee ryhmän sisällä, ja myös valmistumassa olevien opiskelijoiden kohdalla tämä on ollut havaittavissa. Ryhmissä on hyvin selviytyviä, hyvin voivia ja vastavuoroisesti niitä, jotka voivat huonosti. Ryhmä myös ruokkii tietynlaista ilmapiiriä. Jokaisella opettajalla on kokemusta siitä, miten rohkeimmin äänessä olevat opiskelijat luovat opiskeluryhmiin tietynlaisen ilmapiirin joko kannattelemalla toisia ryhmäläisiä tai sitten levittämällä pahaa oloa. Etäyhteyksiin suurempaa ryhmää kohdatessa on mahdollista hyödyntää opiskelijoiden keskinäistä vertaistukea, jota voidaan lisätä jakamalla opiskelijat pienempiin keskusteluryhmiin. Toteutustapojen valinta tulee kuitenkin tehdä tilannetta tunnustellen ja kuunnellen, sillä eräässäkin valmistumassa olleessa opiskelijaryhmässä pienempiin ryhmiin jakaminen herätti vastustusta. Pienryhmiin jakaminen koettiin opettajan vastuunpakoiluksi. Opiskelijoiden keskinäinen keskustelu koettiin tässä kohtaa hyödyttömäksi ja turhauttavaksi, ja sitä koettiin jo käydyn liiaksikin. Pienryhmiin jakautumisesta luovuttiin ja keskustelua käytiin koko ryhmän kesken, koska se koettiin turvallisemmaksi opettajien ja kuraattorin läsnä ollessa.

Diakonia-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa korostuvat vahvasti eettiset arvot. Kohtaamisaaminen on keskiössä. Se tuntuma, mikä sekä opettajilla, kuraattoreilla että opinto-ohjaajilla on, liittyy opiskelijoiden eettisen herkkyyden havainnoimiseen. Kuraattorin näkökulmasta on tullut käytyä monia yksilökeskusteluja opiskelijoiden kanssa, joissa he tuovat esille omaa kykyään kiinnittää huomio-

ta ihmissuhdetyössä ilmeneviin epäkohtiin. Tällainen epäkohta voi olla esimerkiksi sairaalaosastolla vallitseva kiire ja tiukat aikataulut, jotka eivät suo mahdollisuutta potilaan aitoon kohtaamiseen. Tämä on tekijä, joka saa jotkut opiskelijoista pohtimaan omaa jaksamistaan ja arvojen toteutumista alalle kouluttautuessa. Pandemia-aikana kiire on lisääntynyt entisestään joissakin paikoissa, ja tämä aiheuttaa epävarmuutta alalle valmistumista ajateltaessa.

Ihmissuhdealalla työskentelevät kokevat myötätuntostressiä. Jotta työyhteisössä voitaisiin vaikuttaa myötätuntostressiin yhteisöllisesti, tulisi työntekijöille tarjota tilaa jakaa kokemuksiaan. Tämän kautta ihmiset saavat kokemuksen mahdollisuudesta vaikuttaa. (Nissinen, 2012, s. 114.) Myös opiskelijoita kohdatessa ja kuunnellessa voi aistia myötätuntostressin olemassaolon. Tämän takia myös Diakissa on haluttu erityisesti tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia kokemusten ja tuntemusten pohtimiseen ja jakamiseen yhdessä. Tämä vaatii luottamuksellisen tilan luomista. Etäyhteyksin se voi olla osalle opiskelijoista helpompaa, koska mielipiteensä voi ilmaista myös anonyymisti. Toisille fyysinen läsnäolo rohkaisisi omien kokemusten reflektointia ja loisi luottamuksellisemman ilmapiirin. Itse muiden hoitajiksi ja auttajiksi opiskelevia tulee myös rohkaista yksilöllisen avun tuen piiriin. On todettu, että tuen pyytäminen itselleen on usein vaikeaa juuri ihmissuhdetyötä tekevien keskuudessa (Nissinen, 2012, s. 142).

Moniammatilliset verkostot ja tukemistoimet

Haastavat ajat ovat saaneet lukukausivastaavat, opettajat, opinto-ohjaajat ja kuraattorit tiivistämään yhteistyötään. Aina ei ole niin helppoa tietää, mitä opiskelija tarvitsisi, mikä häntä mietityttää ja miten häntä voisi tarkoituksenmukaisemmin tukea ja kannustaa. Oppilaitoksella on suuri mahdollisuus (ja velvollisuuskin) toimia opiskelijan, tulevan ihmissuhdetyön ammattilaisen, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukijana ja sen tärkeyden osoittajana. Tämä vaatii pysähtymistä asiaa äärelle, motivaatiota ottaa asia niin sanotusti omaksi ja toimia moniammatillisesti ja rakentavasti yhdessä toinen toistaan tukien. Moniammatillisen ohjaustiimin eettisten, vastuunjako- ja asiantarttumiskäsitysten eroavaisuudet voivat nousta toimintaa tai sen laatua rajoittavaksi tekijäksi, ellei jokainen toimijoista antaudu sekä vastaanottamaan että jakamaan monipuolisesti osaamistaan (Onnismaa, 2011, s. 116–117). Nyt opittujen reflektiivisten ja moniammatillisten toimintatapojen toivoisi jäävän pohjaksi pysyvälle moniammatilliselle toiminnalle.

Moniammatillisen opiskelijoita tukevan toiminnan tavoitteena tulisi olla hyvinvointia edistävä ja ongelmia ennaltaehkäisevä työote, joka tavoittaa oppilaitoksen kaikki opiskelijat matalalla kynnyksellä. Ei riitä, että kohdataan ongelmiin jo

takertumassa oleva opiskelijajoukko. Opiskeluhyvinvointi on koko opiskeluyhteisön yhteinen asia, ja siihen vaikutetaan yhdessä toimimalla. Diakissa on toteutettu vuosien varrella erilaisia hankkeita opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisen vahvistamiseksi. Opiskelijoille tulee korostaa, että tukea olisi hyvä etsiä riittävän ajoissa ja matalalla kynnyksellä. OHJY-hankkeessa tätä edesautetaan muun muassa teemmällä tiivistä yhteistyötä opiskelijajärjestön kanssa ja tarjoamalla uudenlaisia kanavia tuen saamisen helpottamiseksi. Opiskelijoiden vertaistoiminnan kehittäminen on OHJY-hankkeessa keskeistä. Hankkeessa panostetaan myös henkilökuntaa tukevaan toimintaan esimerkiksi järjestämällä popup-tyyppisiä tapaamisia opettajakunnan ja lukukausivastaavien opiskeluhyvinvointiosaamisen kehittämiseksi.

Opiskelijoille tulee itsestä huolehtimisen ideologian lisäksi tarjota konkreettisia toimintatapoja sen toteuttamiseen. He tarvitsevat turvallisia, tukevia tilaisuuksia reflektoida ja harjoitella itseensä tutustumista, omien vahvuksiensa ja kehittämis-kohteidensa tunnistamista ja tunnustamista sekä voimavarakeskeisyyden ja ratkaisukeskeisyyden periaatteita. Nämä ovat henkilökohtaisen ja työhyvinvoinnin osatekijöitä. Puhutaan osaamisen identiteetistä. Opiskelijoille tulee antaa vastuuta ja asettaa tavoitteita sekä edellyttää niiden saavuttamista. Opiskelijoille tulee tarjota mahdollisuus kokea, että heihin luotetaan vastuuta antamalla ja tarjota heille mahdollisuus tavoitteiden saavuttamiseen, mikä puolestaan johtaa itseluottamuksen lisääntymiseen. Etätoteutukset tarjoavat uudenlaisia mahdollisuuksia tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia erilaisten roolien ja tehtävien haltuun ottamiseen. Samalla opiskelijoiden tulisi oppia armollisuutta itseään kohtaan. Tavoitteiden asetelun tulisi olla realistista, saavutettavissa olevaa. Haasteet on hyvä ottaa avoimesti vastaan ja olla valmis kehittymään koko ajan, mutta oman jaksamisen vuoksi ei ole tarkoituksenmukaista vaatia itseltään liikaa. Joskus on järkevää tyytyä vähän vähempään. Turvallinen, rauhallinen, kipuiluakin sietävä ilmapiiri lisää uskallusta voida hyvin ja oppia voimaan entistä paremmin.

Ammattiin valmistuminen ja työntekijäksi siirtyminen ymmärrettävästi pelottaa opiskelijoita. Opiskelijat miettivät usein liiankin kriittisesti omaa jaksamistaan ja uravalintaansa. Opiskelija tarvitsee koko opintojensa ajan, mutta etenkin valmistumisvaiheessa, sinnikkyyttä ja kykyä kurottautua tarvittaessa yli odotettavissa olevien psyykkisten ja fyysisten voimavarojensa sekä rohkeutta yrittää ja selvitä erilaisista tilanteista ja koettelemuksista (Lahti, 2015, s. 318–339). Oppilaitoksella on merkittävä rooli opiskelijan kasvun tukemisessa. Me Diakissa olemme häntä siinä tukemassa monin eri tavoin!

LÄHTEET

- Ammatillisen identiteetin rakentuminen. (2019). *Työn Osajat –blogi 8.11.2019*. StaffPoint. Saatavilla 19.5.2021 <https://www.staffpoint.fi/ideat-ja-ilmiot/blogit/ammattillisen-identiteetin-rakentuminen>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu (i.a.). *Opintojen ohjaus ja uraohjaus*. Saatavilla 15.11.2021 <https://www.diak.fi/opinto-ohjaus/opintojen-ohjaus-ja-uraohjaus-diakissa/#92568445>
- Kenola, J., Marttila, M., Nykänen, E., Voima, K. (2001). *MATKALLA – kasvu sosiaali- ja terveydenalan ammattilaiseksi*. Opetushallitus.
- Korkeakoulu tukee. (2021). *Diak hankkeet. Ohjauksella hyvinvointia*. Saatavilla 30.9.2021. <https://korkeakoulutukee.fi/>
- Kunttu, K. (2011). Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, & P. Pynnönen (toim.). *Opiskeluterveys* (s. 34–35). Duodecim.
- Lahti, E. (2015). Sisu – toiminnan tahtotila. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). PS-kustannus.
- Laine, A., Salervo, P., Sivén, T., & Välimäki, P. (2012). *Opi ammattiin*. SanomaPro.
- Mikkonen, J., & Nieminen, J. (2011). Opiskelustressi ja voimavarat. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, & P. Pynnönen (toim.). *Opiskeluterveys* (s. 40–43). Duodecim.
- Nissinen, L. (2012). *Rajansa kaikella. Miten estää myötätuntuupuminen?* Edita.
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Gaudeamus.
- Ora-Hyytiäinen, E. (2004). *Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6076-6>
- Salmela-Aro, K. (2011). Opiskelu-uupumus ja –into (s. 43–46). Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (i.a.). *Hyvinvointi- ja terveyserot. Keskeisiä käsitteitä*. Hyvinvointi. Saatavilla 20.5.2021 <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT)*. Saatavilla 16.6.2021. Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja opintoihin – KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021 (pdf 731kt)
- Törrönen, S., Hannukkala, M., Ruuskanen, U., Korhonen, E. (2011). *Hyvinvoiva oppilaitos. Mielen hyvinvoinnin opetus- ja koulutusaineisto toisen asteen oppilaitoksiin*. Suomen Mielen terveysseura. Saatavilla 20.5.2021 https://mieli.fi/sites/default/files/materials_files/hyvinvoiva_oppilaitos.pdf
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (i.a.-a). Tutkimus ja julkaisut. Opiskeluterveyden trendit. Saatavilla 20.5.2021 <https://www.yths.fi/yths/tutkimus-ja-julkaisut/opiskeluterveyden-trendit/>
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (i.a.-b) *Yhdenvertaista opiskeluterveydenhuoltoa*. Saatavilla 20.5.2021 <https://www.yths.fi/yths/yths-2021/yhdenvertaista-opiskeluterveydenhuoltoa/>
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. (i.a.-c) *Mitä on opiskelukyky?* Saatavilla 20.5.2021 <https://www.yths.fi/palvelut/opiskeluyhteistyö/mita-on-opiskelukyky/>

TULKKAUSPALVELUIDEN EDISTÄMINEN YHTEISVOIMIN SAAMEN KIELTEN TULKKAUS- -HANKKEESSA

Saamen kielten tulkkaus-hankkeessa toteutettiin lukuvuonna 2020–2021 saamen kielten tulkkauskoulutus, josta päävastuussa oli Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak). Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa hyödynnettiin Diakin tulkkaus- ja tulkkikoulutusosaamista. Koulutuksen tulkkauskielet ja saamenkielisten tulkkauspalveluiden konteksti edellyttivät erityisen vahvaa vuorovaikutusta sekä saamelaisalueen asiantuntijoiden ja hankkeen muiden toteuttajien kanssa että koulutuksen opiskelijoiden kanssa. Hankkeen päätoteuttajana oli Saamelaisalueen koulutuskeskus ja osatoteuttajana Diakin lisäksi Oulun yliopiston Giellagas-instituutti. Artikkelissa kerrotaan sekä tulkkauskoulutuksesta että -osaamisen kehittämisestä.

Saamelaisalueen tulkkaustarpeet

Viranomaisen on tarjottava palvelua saamen kielellä saamenkielisen henkilön niin halutessa, vaikka henkilö osaisi myös suomea. Vaihtoehtoina on joko järjestää palvelu suoraan saamen kielellä tai käyttää tulkkia. Saamen kielten tulkkaus-hankkeen lähtökohtina olivat systemaattisen saamen kielten tulkkien koulutuksen puute ja tarve kehittää tulkkauspalvelujen käytäntöjä saamelaisalueella. Näin ollen koulutuksessa korostui käytännön tulkkausosaamisen lisäksi sekä tulkkien että tulkkausta käyttävien tahojen ammatillisten käytäntöjen kehittäminen.

Suomessa on noin 10 000 saamelaista. Heistä yli 60 prosenttia asuu kotiseutalueensa eli Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kuntien sekä Sodankylän kunnan pohjoisosien ulkopuolella. Pohjoissaame on puhuma-alueeltaan ja puhujamäärältään suurin saamen kielistä, ja sitä puhuu arviolta noin 20 000–25 000 ihmistä Suomessa, Norjassa ja Ruotsissa. Saamen kieliä on elvytetty yhä voimakkaammin jo 1970-luvulta lähtien. Osittain tämän työn ansiosta Suomessa äidinkielenään saamea puhuvia on tällä hetkellä yli 2 000 henkeä, joista 75 prosenttia on

pohjoissaamen kielen puhujia. Inarinsaamea puhutaan Inarijärven ympäristössä, ja koltansaamea on perinteisesti puhuttu Venäjällä Kuolan niemimaalla ja siihen rajoittuvilla alueilla Suomessa ja Norjassa. Inarinsaamen puhujia on noin 400, ja koltansaamen puhujia Suomessa noin 300. Luvut perustuvat arvioihin, ja monet saamen kielen puhujista ovat kaksi- tai monikielisiä. (Saamelaiskäräjät, i.a.; Arola, 2020, s. 10.)

Saamelaiset ovat Euroopan unionin alueen ainoa alkuperäiskansa, ja alkuperäiskansa-asema on vahvistettu Suomen perustuslaissa (L 731/1999 17. §). Saamen kielilaki velvoittaa kuntia tarjoamaan palveluita asukkaankielellä, ja saamelaisilla on oikeus käyttää omaa äidinkieltään tuomioistuimissa ja muissa viranomaistilanteissa (L 1086/2003). Saamen kielillä voi asioida muun muassa Lapin lääninhallituksessa, Kelassa ja joissakin valtion viranomaisissa. Saamen kielilain soveltamisen ydinalue on saamelaisten kotiseutualue eli Enontekiön, Inarin, Utsjoen ja Sodankylän kunnan pohjoisosan muodostama alue. Näissä kunnissa on henkilöillä viranomaisissa asioidessaan aina oikeus valintansa mukaan käyttää saamen tai suomen kieltä.

Saamen kielten asemaa pyritään parantamaan jatkuvasti esimerkiksi kouluttamalla saamen kielten puhujia ja lisäämällä pätevyyskoulutuksia eri saamenkielille ammattialoille. Saamen kielten osaamisen vahvistamisesta huolimatta osaajia on kuitenkin liian vähän, jotta lakisääteinen oikeus asioiden hoitoon omalla äidinkielellä toteutuisi. Vuoden 2020 Saamebarometrin kyselyyn vastanneet saamea äidinkielenään puhuvat mainitsivat käännös- ja tulkkauspalvelut yhtenä keinona kuntien ja valtion saamenkielisten palveluiden parantamiseksi (Arola, 2020, s. 57).

Tulkkauspalveluiden kehittämisen tarve erityisesti sosiaali- ja terveysalalla nousi esille muun muassa vuonna 2016 oikeusministeriön toteuttamassa ensimmäisessä Saamebarometrissa (Pasanen, 2016), jossa käsiteltiin saamenkielisten kielilisten oikeuksien toteutumista kotiseutualueella. Myös hallituksen kertomuksessa kielilain soveltamisesta (Valtioneuvoston kanslia, 2017) todetaan, että sosiaali- ja terveyspalveluiden saatavuutta kaikilla kolmella saamen kielellä tulisi parantaa. Kehittämistarpeena mainitaan muun muassa saamenkielisten tulkkauspalveluiden saatavuuden ja laadun varmistaminen sekä sen selvittäminen, miten etätulkausta voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän sosiaali- ja terveyspalveluissa. Saamebarometrissa 2020 (Arola, 2020, s. 20) raportoidaan, että Saamelaisalueen kuntien yhteisessä kielistrategiatyössä kunnat ovat kartoittaneet käytössään olevat käännös- ja tulkkausresurssit. Jossakin määrin tulkkauspalveluita tarjotaankin sekä kunnissa että valtion virastoissa joko niin, että asiointi voidaan hoitaa saamen kielellä tai niin, että tulkkauspalvelu on käytettävissä (Arola, 2020, s. 22).

Tarpeisiin vastaava koulutus

Saamen kielten tulkkaus -hankkeen koulutuksella oli tarkoitus vastata tulkkauspalveluiden tarpeeseen sekä kuntien ja valtion palveluissa että yksityisen puolen, esimerkiksi elinkeinoelämän, toiminnassa. Hankkeen päätoteuttajana toimi Saamelaisalueen koulutuskeskus Inarissa. Tulkkausosaamista hankkeeseen toi Diakonia-ammattikorkeakoulu osatoteuttajana, ja saamen kielten asiantuntemusta puolestaan toi Oulun yliopiston Giellagas-instituutti toisena osatoteuttajana. Hanke sai rahoitusta Euroopan sosiaalirahastosta, ja lisäksi hankkeen rahoitukseen osallistuivat tulkkauspalvelujen käyttäjinä Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat sekä saamelaiskäräjät. Hanke toteutettiin vuosina 2020–2021.

Nyt toteutettu koulutus on laajempi kuin aikaisemmat saamen tulkkauksen koulutukset, ja sen sisällön suunnittelussa on huomioitu mahdollisimman laajasti erilaisia tulkkaustarpeita ja tilanteita. Saamelaisalueen koulutuskeskus oli aikaisemmin järjestänyt pari suppeampaa pohjoissaamen tulkkauksen koulutusta, joista vuonna 2003 järjestetty oli lyhytkoulutus ja muutamia vuosia myöhemmin järjestetty oli hieman laajempi koulutus (Anne-Kirste Aikio, saamelaiskäräjien kieliturvasihteeri, henkilökohtainen tiedonanto 31.5.2021).

Hankkeen suunnitteluvaiheessa päätoteuttaja kartoitti Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kuntien sekä saamelaiskäräjien tulkkaustarpeita. Kartoitus osoitti, että hankkeen kautta toteutettava koulutus olisi erittäin tarpeellinen, ja sen kautta saamenkielisten tulkkauspalveluiden saatavuus paranisi ja koulutettavien tulkkausosaaminen vahvistuisi. Hankkeen tavoitteena oli myös pilotoida koulutuksen mallia, jonka pohjalta voitaisiin tulevaisuudessa rakentaa saamen kielten tulkkikoulutus. Saamelaisalueen maantieteellistä laajuutta huomioiden hankkeessa kiinnitettiin erityistä huomiota etätulkkaukseen, mikä myös korostui tarvekartoituksessa.

Diakin vastuulla oli suunnitella koulutus, joka valmentaisi opiskelijoita toimimaan tulkkeina monipuolisesti eri tehtävissä. Koulutukseen sisällytettiin asioimistulkkausta vaihtelevissa tilanteissa, kokous- ja konferenssitulkkausta, oikeustulkkausta ja tulkkausta neuvottelutilanteissa. Me Diakin opettajat toimimme koulutukseen tulkkausalan ja tulkkikoulutuksen osaamista, mutta pidimme tärkeänä sitä, että sekä opiskelijat että myös saamen kielten ja saamelaisalueen asiantuntijat vaikuttaisivat omalla osaamisellaan koulutuksen lopulliseen sisältöön.

Vuorovaikutus ja valmentaminen pedagogiikan lähtökohtina

Diakissa kasvatus ja opetus tukeutuu dialogiseen muutospedagogiikkaan, jonka kautta opiskelijoiden osaamista rakennetaan ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Dialogisen muutospedagogiikan aineksia ovat oppiminen osallistumisena ja kas-

vaminen ammattiin, oppiminen tiedonhankintana ja toimimisena opitun varassa sekä oppiminen yhteisenä tiedon luomisena ja yhteisten toimintakäytäntöjen kehittäminen. Dialogisessa muutospedagogiikassa tulevan asiantuntijan muutosvalmius korostuu. Muutostyö voi kohdistua myös ammattialaan ja alan työkäytäntöjen uudistusten edistämiseen. (Helminen & Vesterinen, 2021.)

Saamen kielten tulkkaus -hankkeessa siirryimme opettajina kouluttamaan tulevia tulkkauksen asiantuntijoita maantieteelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, josta meillä oli ennestään vähäiset tiedot. Tilanteessa oli erityisen tärkeää, että dialogista muodostuisi aitoa vuorovaikutusta, jossa opettajat ja opiskelijat oppivat toisiltaan ja johon myös sisällytettäisiin hyvin laajasti työelämän edustajia ja asiantuntijoita. Opettaja ei ollut ainoa tiedon auktoriteetti, vaan tavoitteena oli tuoda yhteen opiskelijoita, saamen kielten asiantuntijoita, tulkkien tulevia työnantajia ja tulkkiyhteisön edustajia, jotta opiskelijoiden osaamisen kehittymistä voitaisiin tukea monilla eri tavoilla. Opettajina tehtävämme oli ennen kaikkea tuoda koulutukseen tulkkausalan asiantuntemusta ja mahdollistaa näin opiskelijoiden tulkkausosaamisen muotoutuminen ja kehittyminen kohti ammattimaista toimintaa.

Tulkkauksen opettajina toimimme valmentajina, jotka esittelivät ammattialan työkäytänteet ja pelisäännöt. Elisabet Tiseliu toteaa väitöskirjassaan (Tiseliu, 2013), että muiden asiantuntijataso ammattilaisten tavoin tulkit tukeutuvat tarvittavien osataitojen tavoitteelliseen harjoitteluun (deliberate practice) saavuttaakseen huipputason ammattitaidon. Opettajina meillä oli näin ollen myös tehtävänä ohjata ja kannustaa tavoitteelliseen tulkkaustaitojen harjoitteluun. Koulutuksessa tähtäsimme joustavaan ja käytännönläheiseen lähestymistapaan, jotta voisimme parhaiten vastata saamen kieliin liittyviin tulkkaustarpeisiin ja toisaalta edistää koulutuksen opiskelijoiden monipuolista työllistymistä kieli- ja käännösosalalla. Koulutuksen sisältö muotoutuikin pitkälti opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa.

Tavoitteena saamen kielten tulkkausosaamisen jatkuvuus ja vahvistaminen

Tulkkauksen opettajina tavoitteemme oli johdattaa opiskelijat osaksi niin saamen kielten tulkkien yhteisöä kuin tutustuttaa heidät lähemmin valtakunnallisiin tulkkausalan toimijoihin ja rakenteisiin. Tulkikkokoulutus on Suomessa ylipäänsä suhteellisen nuori ala, ja aiemmin monet tulkit ovat olleet joko itseoppineita tai tulleet alalle lyhyiden tulkkausopintokurssien kautta. Tulkin nimikettä ei ole Suomessa suojattu, jolloin tulkkinä voi toimia periaatteessa kuka tahansa, eikä tehtävässä toimimiseen välttämättä edellytetä mitään koulutusta. Tilanne on osaltaan johtanut

siihen, että tulkkausalan toimintatavat vaihtelevat esimerkiksi sen perusteella, mitä odotuksia tulkkiin tai tulkkaukseen kohdistuu. Tämä pätee myös saamen kielten tulkkaukseen. Saamen kielten tulkkaus -hankkeen koulutuksessa tähdättiin myös yhtenäisten toimintatapojen kehittämiseen ja juurruttamiseen, jotta niin tulkit kuin tulkkeja tarvitsevat tahot ymmärtäisivät toistensa työn edellytyksiä ja tavoitteita paremmin.

Koulutuksen yhtenä tärkeänä sisältönä oli ensinnäkin yhtenäisen saamen kielten tulkkiyhteisön vahvistaminen siten, että tulkkauksen opiskelijat saivat mahdollisimman monipuolisesti tietoa tulkkausalan ja sen käytännöistä. Opiskelijoita haluttiin erityisesti ohjata kiinnostumaan saamen kielten tulkkauksen jatkumoon. Aiemman tulkkaustyönsä kautta osa opiskelijoista olikin jo tullut osaksi saamen kielten tulkkien yhteisöä, jolla on erityisesti konferenssitulkkauksessa vuosikymmenten perinteet. Koulutuksessa siteitä saamen kielten tulkkiyhteisöön tiivistettiin tarjoamalla yhteisiä keskustelufoorumeita opiskelijoille ja kokeneille tulkeille. Ammatissa pitkään toimineet saamen kielten tulkit toimivat myös saamen kielten asiantuntijoina antamalla opiskelijoille saamen kieleen liittyvää palautetta ja ohjausta.

Koulutuksessa oli vierailijoina eri kielten kokeneita, ammatissa toimivia tulkkeja, jotka kertoivat esimerkiksi tulkin työn arjesta tai oikeustulkkauksen erityispiirteistä sekä opastivat palkkioihin ja laskutukseen liittyvissä asioissa. Koulutuksessa esiteltiin myös Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton toimintaa ja palveluita, kuten tulkkaustoimeksiantoihin tarkoitettua sopimuspohjaa, ja liiton edustajat kertoivat etätulkkauksen vallitsevista käytännöistä. Poliisihallituksen ja oikeustulkkipolikiteerilautakunnan edustajat puolestaan valottivat oikeustulkkiin kohdistuvia pätevyysvaatimuksia ja oikeustulkkipolikiteerin merkitystä tulkkausalanalla. Poliisin ja käräjäoikeuden edustajien vierailuilla kuultiin näiden instanssien tulkkaustarpeista ja päästiin keskustelemaan saamen kieleen liittyvän oikeustulkkauksen erityispiirteistä. Joiltain osin asiantuntijoiden vierailuilla sivuttiin myös käännösala, jonka kieliammattilaiset usein yhdistävät tulkkinä toimimiseen. Tietoa on kulkenut myös toiseen suuntaan, kun tulkkausalan kansalliset toimijat ovat hankkeemme kautta saaneet tietoa saamen kielten tulkkauksen erityispiirteistä ja havahtuneet saamen kielten asemaan suomalaisella tulkkausalanalla (ks. Vik & Vainikka, 2021).

Monilla opiskelijoilla oli jo ennen koulutusta omakohtaista kokemusta tulkkauspalveluista joko sen käyttäjinä tai tuottajina, ja näitä kokemuksia pyrittiin hyödyntämään opetustilanteissa ja oppimistehtävissä. Erityisen arvokas oli opiskelijoiden panos saamenkielisen elinpiirin ja kielenkäyttötilanteiden tuntijoina. Saamen kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityispiirteitä selvitettiin yhdessä opiskelijoiden kanssa, jolloin me opettajat saatoimme valita opetukseen tarkoituksenmukaisia ja

hyödyllisiä aiheita ja tilanteita. Koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi eli saamen kielten tulkkipulaan vastaamiseksi meille opettajille oli myös ensiarvoisen tärkeää tukeutua jo koulutuksen suunnittelun aikana saamen kieli- ja kulttuuripiiriä edustaviin hankekumppaneihin. Giellagas-instituutin ja Saamen kielten koulutuskeskuksen (SAKK) asiantuntemuksen avulla koulutuksessa pystyttiin suunnitamaan huomio keskeisiin tulkkausympäristöihin. Hankekumppaneiden kautta onnistui myös kontaktien luominen tulkkauspalveluja käyttäviin tahoihin ja saamen kielten asiantuntijoihin.

Alueelliset toimijat aktiivisesti mukana tulkkauspalvelujen kehittämisessä

Saamen kielten tulkkauspalvelujen toimivuus on koettu huonoksi; tulkkeja ei joko ole saatavilla tai tulkkauksen järjestäminen koetaan hankalaksi (Saamelaiskäräjien lausunto Hallituksen kertomukseen kielilainsäädännön soveltamisesta, 2021, s. 5–6). Koulutuksessa haluttiinkin paneutua tulkkauspalveluja tarvitsevien tahojen konkreettisiin tarpeisiin ja lisätä toisaalta ymmärrystä tulkkauksilanteen ja tulkin työn vaatimuksista. Opettajat toivat omaa tulkkausalan asiantuntemustaan myös tulkkauspalvelujen käyttäjien ulottuville muun muassa kertomalla sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisille erikseen järjestetyllä etäluennotulla perustietoa tulkin työstä.

Opettajien roolina tulkkauspalvelujen käytänteiden edistämässä oli saattaa yhteen tulkkaukselta tarvitsevia tahoja ja koulutuksen opiskelijoita. Koulutuksessa vieraili saamelaisten kotiseutualueen kuntien ja saamelaiskäräjien edustajia kertomassa tulkkaukseen kohdistuvista odotuksista ja tarpeista. Näiden kontaktien kautta välittyi puolin ja toisin ajatuksia ja tietoa siitä, miten saamen kielten tulkkauspalvelujen saavutettavuutta ja toimivuutta voitaisiin parantaa ja minkälaisia seikkoja tulee ottaa huomioon tulkkaustoimeksiannoista sovittaessa. Opiskelijoiden aloitteesta kurssin aikana suunniteltiin ja laadittiin kaksi esitettä, joissa kerrotaan perusasiat kokous- ja konferenssitulkkauksesta sekä asioimistulkkauksesta. Esitteiden tavoitteena on antaa tietoa tulkkauksesta saamen kielillä, mutta myös kertoa tulkin työn edellytyksistä ja vaatimuksista. Esitteet laadittiin kaikilla kolmella saamen kielellä ja suomeksi. Esitteet ovat saamelaisten kotiseutualueen kuntien ja muiden toimijoiden ja saamelaiskäräjien käytettävissä niin painettuna kuin sähköisenä versiona. Ylipäänsä tulkkauspalvelujen toimivuuden parantaminen näyttäytyi niin tulkkaukselta tarvitsevien tahojen ja kuin koulutukseen osallistuvien yhteisenä tavoitteena.

Vaikka tavoitteena oli valmentaa opiskelijoita vastaamaan toimintaympäristön tarpeisiin, tärkeää oli myös ottaa huomioon kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet.

Opiskelijat harjoittelivat aluksi tulkin perustaitoja ja siirtyivät sitten vähitellen soveltamaan karttunutta osaamistaan vaativampiin tilanteisiin. Harjoitukset sijoitettiin aina johonkin saamen kielisiin liittyvään kontekstiin, ja simulaatioharjoituksia käytettiin runsaasti.

Opiskelijat pääsivät kokeilemaan tulkkausta mahdollisimman aidontuntuissa tilanteissa. Esimerkiksi saamelaiskäräjien tulkkausta harjoiteltiin osin aidon materiaalin avulla. Kun osa näistä harjoituksista voitiin järjestää kontaktiopetusena Saamelaiskulttuurikeskus Sajoksessa, jossa Saamelaiskäräjätkin kokoontuu, pystyttiin tilannetta simuloimaan lähes autenttisissa olosuhteissa. Koulutuksen viimeisellä kontaktiopetuskerralla Inarissa järjestettiin asioimistulkkaustilanteiden simulaatioharjoitus, johon osallistui Inarin kunnan terveysalan ammattilaisia omilla ammattirooleissaan ja tilanteen kommentoijina. Osassa simulaatioista harjoiteltiin tulkkausta myös etäyhteyden välityksellä, mikä osaltaan auttoi tarkastelemaan etätulkkaustilanteen erityispiirteitä, mutta toi myös esille etätulkkauksen mahdollisuuksia saamen kielten kontekstissa. Simulaatioiden yhteydessä päästiin tarttumaan konkreettisesti myös ammattieettisiin kysymyksiin, kuten sensitiivisten aiheiden tulkkaus sekä tulkkiin työhyvinvointi ja sijaistraumatisoituminen (sijaistraumatisoitumisesta ks. esim. Määttä ym., 2019).

Erityistä huomiota koulutuksessa kiinnitettiin hallinnollisissa kokouksissa tarvittavaan kokousterminologiaan ja erilaisissa tulkkaustilanteissa esiintyviin erikoiskieliin. Yhtenä tulkkausharjoitusten punaisena lankana oli harjaantua myös sanastotyöhön ja tulkkauksessa tarvittavien vastineiden pohdintaan. Vierailuluenolla saamelaiskäräjien edustaja esitteli saamen kielisiin liittyvää kansallista ja pohjoismaista terminologiaa.

Opiskelijapalautteen satoa: ”Oman taitamattomuuden kasvaminen jotain jo taitavaksi, yhdessä toisten kanssa ”

Opiskelijoilta kerättiin palautetta opetuksesta ja omasta oppimisesta puolivälissä koulutusta. Koulutuksen loppuvaiheessa tehtiin vähän laajempi kysely, jossa lisäksi pyydettiin palautetta koulutuksesta kokonaisuutena ja kysyttiin opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen vaikutuksesta heidän tulkki-identiteettiinsä ja käsityksiinsä tulkkiyhteisöstä.

Alla olevassa opiskelijan välipalautteen kommentissa näkyy tulkkauksen oppimiseen alkuvaiheen tyypillinen suhtautuminen omaan tekemiseen. Aloitteleva tulkki keskittyy siihen, miten hän saa itse eri keinoin tuotettua tarvittavaa tulkkausta ja minkälaista ohjausta ja palautetta hän saa opettajilta.

*Olen oppinut paljon pikkukikkoja ja uusia muistettavia asioita ja eteenkin, että jos saan tuon sopimus/laskupohjan tehtyä, niin sillä jo pärjää pitkälle. –
– Opettajat ovat olleet kärsivällisiä ja ymmärtäväisiä minua kohtaan ja siitä olen tykännyt, koska se on inhimillistä ja kouluissa harvemmin sellaiseen kohtaa. Kiitos siis siitä 😊*

Loppupalautteen vastaajien mukaan koulutus on vaikuttanut saamen kielten tulkkiyhteisön vahvistumiseen, sillä se tarjosi mahdollisuuden verkostoitumiseen muiden saamen kielten tulkkien kanssa. Monissa vastauksissa korostui vertaisoppimisen ja tiedon jakamisen merkitys. Vastaajat kokivat, että oma osaaminen vahvistui yhteistyössä muiden kanssa ja yhdessä opiskeleminen motivoi ja innosti oppimaan lisää.

Tämä yhdessä, myös lähiopetuksena toteutettuna koulutuksena on ollut todella merkittävä yhteisön syntyyn. Oman taitamattomuuden kasvaminen joiain jo taitavaksi, yhdessä toisten kanssa ja kokeneiden tulkkien oman tietonsa jakaminen meille on tuonut meitä yhteen.

Koulutus mahdollisti keskustelun tulkkien työhön liittyvistä käytännöistä ja toimintatavoista, ja sen koettiin yhtenäistäneen niitä. Konkreettisina asioina opiskelijoiden vastauksissa nousivat esiin tilauksiin valmistautuminen, tulkin työhön liittyvät sopimukset ja palkkiot sekä asiakkaiden ohjaaminen tulkin käytössä. Vastauksissa viitattiin myös yhteisiin pelisääntöihin ja korkeampaan työmoraaliin. Tulkkiyhteisön sisällä käytävän keskustelun lisäksi koulutus mahdollisti keskustelun tulkkausta käyttävien viranomaisten ja tulkkien välillä, mikä koettiin tärkeäksi kielellisten oikeuksien toteutumisen näkökulmasta.

Kun koulutukseen osallistuneilta kysyttiin koulutuksen vaikutuksesta omaan tulkki-identiteettiin, vastauksista nousi esiin tulkin työn arvostus. Koulutus toi näkyväksi ammattimaisen tulkkauksen vaativuuden. Monissa vastauksissa korostettiin tulkkaustekniikoiden oppimisen ja runsaiden tulkkausharjoitusten tuoneen varmuutta tulkkaukseen. Ammattimaiseen tulkkaukseen liittyy myös tulkin työn eettisyyden korostuminen sekä tulkin oikeuksista ja velvollisuuksista keskustelu. Vastaajat pitivät niiden käsittelyä koulutuksessa omaa tulkki-identiteettiään vahvistavana. Yksi opiskelija toteaa loppupalautteessa tulkki-identiteettinsä synnystä: ”Tulkkauksen hienous ja tulkkina toimimisen hienous, kuka vain ei pystyäkään tähän vaan vaatii osaamista ja erityisosaamista.”

Koulutukseen osallistuneet opiskelijat kokivat saamen kielten asiantuntijat, kokeneet tulkit ja tulkkausta käyttävät viranomaistahot tärkeäksi osaksi koulutusta. Opiskelijoista oli hienoa, että vierailijoiden kautta päästiin tarkastelemaan

tulkin työtä eri näkökulmista. Loppupalautteessa opiskelija tiivistä oman kokemuksensa vierailuista seuraavasti: ”Asiantuntijat, vierailijat ja työelämätahot rikastivat koulutuksesta. Usein todella konkreettisia katsauksia todelliseen työhön liittyen. Mahtavaa!”

Ammattilaiseksi kehittymisen prosessi näkyy opiskelijoiden palautekyselyjen vastauksissa siten, että välipalautteessa opiskelijat nostivat esiin useita konkreettisia tulkin osataitoja, kuten valmistautumisen ja tulkkausteknisen osaamisen. Loppupalautteessa opiskelijat korostivat ammattimaisen tulkin roolia ja vastuuta. Tämä kehitys noudattaa Gun-Viol Vik-Tuovisen väitöskirjatutkimuksessa esiteltyä tulkkauksen oppimisen kehityskaarta, jonka loppupäässä on tulkkauksen ammattilainen, joka tuntee osallistuvansa tulkattuun viestintätilanteeseen vastuullisena osapuolena, joka toimii vuorovaikutuksessa toisten viestintätilanteen osapuolten kanssa (Vik-Tuovinen, 2006).

Opettajat opiskelijoiden ammatillisen kasvun peilinä

Koulutuksen valmentavan otteen tavoitteena oli opiskelijoiden kasvu kohti tulkkausalan ammattilaista, joka ymmärtää ammatin vaatimukset ja pystyy niiden pohjalta toimimaan konkreettisesti määritellyissä ympäristöissä, joissa saamen kielten tulkkausta tarvitaan. Opettajina halusimme luoda dialogisen muutospedagogiikan mukaisen keskinäisen arvostuksen ja kunnioituksen ilmapiirin, jossa on turvallista pohtia omia tulkkina toimimisen lähtökohtia ja nostaa esille myös ammatin ongelmallisia puolia. Konkreettisten tilanteiden kautta opiskelijat pääsivät pureutumaan jo koulutuksen aikana työkentällä mahdollisesti eteen tuleviin pulmallisiin tilanteisiin. Koulutuksessa käsiteltiin useasta näkökulmasta tulkin toimijuutta ja tulkin työhyvinvointia. Tulkkausalan opettajina ja oman käytännön tulkkauskokemuksemme kautta toimimme ikään kuin ammatillisena peilinä, johon opiskelijat saattoivat peilata ajatuksiaan siitä, mitä tulkkaus tarkoittaa saamen kielten ja niihin liittyvän kulttuurisen taustan yhteydessä.

LÄHTEET

- Arola, L. (2020). *Saamebarometri 2020 – selvitys saamenkielisten kielellisten oikeuksien toteutumista*. Oikeusministeriö. (Oikeusministeriön julkaisu, Selvityksiä ja ohjeita 2021:1). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-840-0>
- Helminen, J. & Vesterinen O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka – Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnat. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa* (s. 18–30). (TKI-toiminnan vuosikirja 6). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- L731/1999. Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>
- L 1086/2003. Saamen kielilaki 15.12.2003/1086. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031086>
- Määttä, S., Ylikomi, R. & Puumala, E. (2019). Asioimis- ja oikeustulkkausten psyykkinen hinta: sijaistraumatisoitumisen ehkäisy kuormittavissa tulkkaustilanteissa. *MikaEL Kääntämisen ja tulkkausten tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu*, 12, 195–209. <http://hdl.handle.net/10138/301338>
- Pasanen, A. (2016). *Saamebarometri 2016. Selvitys saamenkielistä palveluista saamelaisalueella*. (Oikeusministeriön julkaisu 39/2016). Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-530-0>
- Saamelaiskäräjät. (i.a). *Saamelaiset ja saamen kielet*. Saatavilla 26.11.2021 <https://www.samediggi.fi/kielelliset-oikeudet-ovat-perusoikeuksia/saamelaiset-ja-saamen-kielet/>
- Tiselius, E. (2013). *Experience and Expertise in Conference Interpreting: An investigation of Swedish Conference Interpreters*. [Doctoral Dissertation, University of Bergen]. University of Bergen.
- Valtioneuvoston kanslia (2017). *Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017*. (Hallituksen julkaisusarja 8/2017). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4>
- Vik, G.-V. & Vainikka, M. (2021). Saamen kielten tulkkauskoulutus vastaa tulkkipulaan. *Kääntäjä – Översättaren 1/2021* (s. 10–11). Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto. <https://www.sktd.fi/@Bin/2290756/ka%CC%88a%CC%88nta%CC%88ja%CC%88%2012020%20verkko.pdf>
- Vik-Tuovinen, G.-V. (2006). *Tolkning på olika nivåer av professionalitet* [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]. (Acta Wasaensia. Nr 153. Språkvetenskap 29). Vaasan yliopisto.

OHJAUS JA
VALMENNUS OSANA
ASIAKASTYÖTÄ

ELÄMÄNI PORTFOLIO MENETELMÄNÄ NUOREN TOIMINTAKYVYN TUKEMISESSA OSANA SOSIAALISTA KUNTOUTUSTA

Elämäni portfolio -työmenetelmän avulla nuori käy läpi menneisyyttään ja sen vaikutuksia tähän päivään, suunnittelee tulevaisuuttaan ja siihen liittyvää prosessia. Portfoliota rakennetaan työntekijän kanssa tietoisesti työskennellen voimavara- ja ratkaisukeskeisyyden periaatteiden pohjalta. Elämäni portfoliota voidaan käyttää yhtenä menetelmänä nuoren toimintakyvyn tukemisessa sosiaalisen kuntoutuksen viitekehyksessä. Artikkelissa kuvataan Elämäni portfolio -menetelmän taustaa, sen kehittämisen prosessia ja sisältöä.

Elämäni portfolio -työskentelyn taustaa

Sosiaalinen kuntoutus tuli lakisääteiseksi vuonna 2015 ja samalla osaksi sosiaalihuoltolain mukaisia sosiaalipalveluita. Sosiaalihuoltolain 17 § mukaan sosiaalisella kuntoutuksella tarkoitetaan tehostettua tukea syrjäytymisen torjumiseksi, sosiaalisen toimintakyvyn vahvistamiseksi ja osallisuuden edistämiseksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2019, s. 55.) Järvikosken ja Härkäpään (2011, s. 229) mukaan sosiaalisen kuntoutuksen tavoitteena on sosiaalisen toimintakyvyn parantuminen, joka tarkoittaa selviytymistä arkipäivän toiminnoista, vuorovaikutussuhteista ja omien roolien edellyttämistä vastuista, kuten esimerkiksi roolista vanhempana. Sosiaalisen kuntoutuksen toteutumisen dokumentointi noudattaa perinteistä sosiaali- ja terveydenhuollon dokumentointikäytäntöä, jolloin dokumentoinnista vastaavat työntekijät eri palveluissa. Elämäni portfolio tarjoaa lähestymistavan ja menetelmän, jota voidaan hyödyntää nuoren toimintakyvyn tukemisessa osana tämän sosiaalista kuntoutusta. Elämäni portfolio -työskentelyssä nuori paneutuu voimavarojensa löytämiseen ja tunnistamiseen ja asettaa itselleen tavoitteita ja suunnittelee tulevaisuuttaan. Elämäni portfoliota työstetään ohjatusti ja itsenäisesti. Työntekijä ohjaa luottamuksellisessa suhteessa nuorta tunnistamaan voimavarojaan ja mahdollisia ratkaisuja tilanteisiin, joihin kaivataan muutosta. Työskentely muuttaa siten työntekijän ajattelua ongelman

määrittelystä kohti ihmisen voimavaroja ja ratkaisuja.

Elämäni portfolion tarpeellisuus tunnistettiin aiemmassa sosiaalisen kuntoutuksen hankkeessa, jossa jäsennettiin sosiaalisen kuntoutuksen mallia. (Vuokila-Oikkonen & Siira, 2020). Elämäni portfolion kehittämistyö alkoi ESR-rahoitteisessa Yhdistämö-hankkeessa (3.8.2020–30.4.2023), jossa kehitetään uusia toimintamalleja nuorten sosiaaliseen kuntoutukseen. Tavoitteena on, että hankkeeseen osallistuneiden nuorten identiteetti, pärjääminen, osallisuuden kokemus, toimintakyky ja elämähallinta vahvistuvat. Laajemman tason päämääränä hankkeessa on kehittää alueellinen palvelukokonaisuus, Hyvinvointialusta-toimintamalli, työelämän ja koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille aikuisille Oulussa. Toimintamalli rakennetaan yhteistyössä hankkeessa mukana olevien nuorten ja julkisen, yksityisen, kolmannen sektorin sekä seurakunnan kanssa. Hankkeessa nuorille suunnatun sosiaalisen kuntoutuksen käytäntöä arvioidaan ja mallia kehitetään palautteiden mukaisesti. Nuoren tilanteen muutosta arvioidaan 3X10D-elämäntilannemittarilla (Kainulainen, 2019) ja nuoren itse pitämän Elämäni portfolion avulla. Hankkeen toteuttajat ovat Oulun Diakonissalaitoksen säätiö (ODL) ja Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) yhteistyössä Oulun kaupungin kanssa. Elämäni portfolion omistajuus on nuorella itsellään, ja hän voi käyttää sitä eri palveluissa.

Tässä artikkelissa kuvataan Elämäni portfolion tausta ja kehittämisprosessi Yhdistämö-hankkeessa. Elämäni portfolio on tällä hetkellä pdf- ja Windows Forms-muotoinen. Kuitenkin mielestämme on olennaista myös tiedostaa, mikä merkitys on käsin kirjoitetulla portfoliolla. Käsin kirjoittaminen auttaa oppimisessa ja kehittää kehon ja aivojen yhteistoimintaa. Kirjoitettavan pdf-tiedoston ja linkin Windows Formsiin saa kirjoittajilta.

Elämänkaarikirjoittaminen taustalla Elämäni portfoliossa

Elämäni portfoliosta voidaan löytää yhtymäkohtia elämänkaarikirjoittamiseen. Tarinallisen kiertokulun teorian mukaan kertomukset, kokemukset ja itse elämä voidaan hahmottaa tarinoina (Hänninen, 2002, s.19). Elämästään kirjoittaminen on keino kielellistää omia tarinoita, tulla niistä tietoisiksi ja kirjoittaa omaa tarinaa uudelleen kertomukseksi (Bruner, 1994, 43; Kiviniemi ym., 2015). Oman elämäntarinan laatiminen ja havainnointi lisää itsetuntemusta ja rakentaa omaa identiteettiä. Ukkosen (2000, s.15, 40) mukaan muistelu on prosessi, jossa olosuhteita, tapahtumia ja ihmisiä arvioidaan ajallisesta näkökulmasta. Kertomus on keino tehdä itseä ja omaa elämää ymmärrettäväksi. (Karjalainen, 2004, s. 25, 26.) Kokemuksellisessa oppimisessa ihminen palaa aiempiin kokemuksiinsa uuden kokemuksen tulkinnessa, ja jokainen oppimisesta ja sen tuomasta kokemuksesta muodostuva

käsitys muokkaa ihmisen oma käsitystä ihmisestä itsestään ja maailman välisestä suhteesta (Ojanen, 2000, s. 97).

Reflektoimalla kohdataan monta aikaulottuvuutta, jotka ovat monipuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään, kuten elämä ja minä eri ajankohtina menneisyydessä sekä näiden arviointi ja arvottaminen nykyisyyttä ja tulevaisuutta vasten. Kun yksilö tarkastelee nykyhetken kokemuksistaan menneisyyttä, hän rakentaa samalla nykyhetkeään. Muistelu mieleen nousevine tunteineen on keino palata menneisyyteen ja luoda siitä uutta tekstiä. Syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen omalla polulla voi auttaa itseymmärrystä ja hahmottaa loogisia yhteyksiä elämäntapahtumien välillä. (Karjalainen, 2004, s. 65–66, 181).

Elämäni portfolion yhteys oppimiseen

Elämäni portfolion taustalla on David A. Kolbin (1984) kehittämä kokemuksellinen oppiminen. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemuksen muuntumisen avulla. Kolb kuvaa kokemuksellisen oppimisen kehinä, joita ovat omakohtainen kokemus, reflektioiva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja kokeileva aktiivinen toiminta. Oppiminen on jatkuva tiedon luomisen prosessi, kehä. (Virtanen ym., 2020, s. 42, 43.)

Portfolioita on erilaisia sen mukaan, kuinka ne määritetään ja millaisia tavoitteita ja tarkoituksia niille asetetaan. Portfolio on enemmän kuin sisältö, tulos tai keino; se on menetelmä, joka yhdistyy yksilön kehitykseen ja oppimiseen. Portfolio voidaan nähdä prosessina, jossa oppiminen ja kasvun ja kehityksen tarkastelu on yhtä tärkeää kuin lopputuotos. (Niikko, 2001, s.103–104.) Niikko (2001, s. 107) esittää, että tavoitteen ja käyttötarkoituksen mukaan jaoteltuna erilaisia portfolion muotoja ovat perus-, sisältö- ja näyteportfolio, oppimisen ja kasvun portfolio, arviointiportfolio ja prosessiportfolio.

Portfolioista on tullut sillanrakentaja koulutuksen ja työelämän välille, koska koulutuksessa tehtyjä portfolioita on voitu käyttää työnhakuprosesseissa ja työhönottohaastatteluisissa (Niikko, 2001, s. 103). Siten voidaan puhua myös näyteportfolioista. Näyteportfolio on opiskelijalle väline, jolla hän tekee osaamisensa näkyväksi ja voi näin markkinoida ammattitaitoaan. Opintojen loppuvaiheessa – tai ennen kesätyön, työssäoppimis- tai jatko-opintopaikan hakemista – opiskelija valitsee omasta portfolioistaan edustavimmat työnäytteet ja oppimistehtävät. (Brotkin ym., 2014, s. 15.). Ammatillisella kentällä, etenkin luovilla aloilla, portfolioita on hyödynnetty jo pitkään (Hautala & Kankaanranta, 2007, s. 1).

Portfolioilla on havaittu olevan positiivinen vaikutus oppimiseen, kehittymi-

seen ja kasvuun erilaisissa oppimisympäristöissä aina päiväkodista yliopistoon. Portfoliolla on positiivisia yhtymäkohtia oppimis- ja arviointikulttuuriin, joissa korostetaan oppijan aktiivista roolia omassa oppimisessaan. (Niikko, 2001, s. 102.) Portfolioita on hyödynnetty oppimisen arvioinnissa Suomessa 90-luvun puolivälistä alkaen. Kasvatus- ja opetusaloilla portfoliolla viitataan opiskelijan tai lapsen omaan dokumentoituun kokoelmaan tämän kyvyistä ja saavutuksista, jotka edustavat henkilön kasvu- ja oppimiskokemuksia. (Hautala & Kankaanranta, 2007, s. 1–2.)

Portfolio on todettu koulumaailmassa joustavaksi välineeksi oppimisen, kehityksen ja kasvun monimuotoisuuden hahmottamisessa. Käyttötarkoitus ohjaa siis portfolioprosessin sisältöä ja rakennetta. Artikkelissa kuvattavasta Elämäni portfoliosta voidaan löytää yhtymäkohtia kasvun ja oppimisen portfolioon.

Elämäni portfolion lähestymistapa ja taustaoletukset

Elämäni portfolion taustalla vaikuttavat narratiivisuus, voimavara- ja ratkaisukeskeisyys sekä resilienssi. Narratiivisuudella tarkoitetaan ihmisen tarinoista ja kokemuksista muodostuneita kertomuksia. Ihmisen elämä on kertomuksen tapaan prosessi, jonka tapahtumista, niiden tiedostamisesta ja käsittelemisestä ihminen rakentaa identiteettiään. Vuorovaikutus toisten kanssa on merkityksellistä, koska siinä ihminen muodostaa oman käsityksensä ympäröivästä todellisuudesta. Vuorovaikutus on vastavuoroista siten, että yksittäisen ihmisen kertomus muokkaa toisen ihmisen kertomusta ja yhteistä kokemusta taikka kertomusta. Käytännössä kun ihminen elää, hän samalla rakentaa identiteettiään, ja yksi tärkeimmistä kysymyksistä kuuluu: ”mistä minä olen kotoisin?” (Vuokila-Oikkonen, 2014, s. 93–108.)

Narratiivisuuden lisäksi Elämäni portfolion taustalla on voimavara- ja ratkaisukeskeisyys, jolla tarkoitetaan keskittymistä menneisyyden vajeiden sijasta positiivisiin voimavaroihin ja ratkaisujen mahdollisuuksiin. (Insoo & Miller, 1994; Rapp & Sullivan, 2014.) Kokonaistavoitteena voidaan pitää ihmisen voimaantumista omassa arjessaan, mitä voidaan tukea voimavaralähtöisellä työotteella. Keskeistä on ihmisen kuuleminen ja dialogisuus sekä ihmisen omista tavoitteista lähteminen. Tiedostetaan, että ihminen itse tietää tavoitteensa ja odotuksensa, ja että niillä on taipumus toteutua. (Keskitalo & Vuokila-Oikkonen, 2018, s. 164–176; Vuokila-Oikkonen & Keskitalo, 2018, s. 84–96.) Elämäni portfoliossa tarkastellaan menneisyyttä syntyneiden voimavarojen näkökulmasta. Voimavarat on tärkeä saada käyttöön siinä hetkessä, jossa ihminen on. (Keskitalo & Vuokila-Oikkonen, 2018, s. 164–176; Vuokila-Oikkonen & Keskitalo 2018, s. 84–96.)

Portfoliotyöskentely vahvistaa resilienssiä. Yksilön resilienssi voidaan nähdä

elämänasenteena, jossa muutoksen ymmärretään olevan osa elämää, ja siten myös trauman tai kriisien kuuluvan osaksi sitä. Vastoinikäymiset ja vaikeudet sisältävät mahdollisuuden oppia (ns. muutosjoustavuus-taito). Resilienssin vahvistamisessa tärkeää on oppia ongelmanratkaisutaitoja ja nähdä sekä kokeilla erilaisia vaihtoehtoja. Resilienssiin vaikuttaa myös se, onko henkilöllä ollut turvallinen suhde ennen traumaa ja onko hänellä mahdollisuus turvalliseen suhteeseen trauman jälkeen, jolloin hän voisi puhua traumastaan ja järjeistää kokemuksiaan. Resilienssin lähteinä ovat kokemus rakastetuksi tulemisesta, sisäinen vahvuus sekä sosiaaliset taidot että ihmissuhdetaidot. (Cyrulnik, 2012; Poijula, 2018.) Siten resilienssi on mielen, ajattelun ja toiminnan joustavuutta, jossa tunnustetaan ja otetaan käyttöön olemassa olevat voimavarat, onnistumiset, osaaminen ja selviytyminen. Keskiössä on tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja ajatus siitä, että vaikeuksista voi puhua ja niistä voi selvitä. (Lipponen, 2020).

Portfolion ohjaajan on hyvä muistaa, että portfolion työstämisessä pyritään tietoiseen työskentelyyn. Tietoisessa työskentelyssä keskustelu perustuu dialogiin. Keskustelun dialogisuus tarkoittaa lausumien dialogista suhdetta toisiinsa. Ollessaan dialogisessa suhteessa toisiinsa puhujien lausumat ovat vastauksia edeltäviin lausumiin. Puhuja pyrkii lausumassaan ottamaan huomioon kuulijansa, hän tarkoittaa puheensa ymmärrettäväksi ja odottaa siihen joko sanallista tai sanatonta vastausta tai merkkiä siitä, miten lausuma on ymmärretty. (Haarakangas, 1997.) Dialogi on vuorovaikutuksen tapaan kulttuurisidonnaista; länsimaissa ollaan niukempia sanattoman viestinnän ilmaisussa, ja siten länsimaaisessa kulttuurissa korostuu katsekontakti (Vuokila-Oikkonen, 2004; Myllyneva, 2016). Tärkeää on kysyminen ja ei-tietäminen, sillä kysyminen ei tarkoita peräkkäisiä ja suljettuja kysymyksiä. Dialogia eteenpäin vieviä kysymyssanoja ovat *mitä*, *kuka*, *missä*, tai *kuinka*. Tärkeää on kuunnella, reflektoida ja tarkistaa kuulemaansa.

Elämäni portfolion kehittäminen

Elämäni portfoliota kehitettiin osana Yhdistämö-hanketta, ja se on hankkeen yhtenä menetelmänä toimintakyvyn tukemisessa osana sosiaalista kuntoutusta. Kehittämisprosessi eteni seuraavasti:

1. Luonnos: portfolion luonnoksen teki artikkelin kirjoittaja (Päivi Vuokila-Oikkonen) liittyen hänen aikaisempaan kokemukseensa oppimisen kehittämisestä ja tutkimuksesta. Hän myös hyödynsi tietoaan ja kokemustaan, joka oli syntynyt erilaisissa koulutuksissa ja kehittämistilaisuuksissa eri ikäisten ihmisten kanssa.
2. Kokeilut asiakastyössä: Elämäni portfoliota tarkasteltiin projektin työnteki-

jöiden kanssa. Projektin työntekijät kokeilivat sen käyttöä asiakastapaamisissa ja keräsivät sen pohjalta palautetta.

3. Asiakaskokemukset: Yhdistämö-hankkeeseen osallistuvat nuoret kertoivat kokemuksiaan artikkelin kirjoittajille.
4. Järjestäjätahon palaute: muutama sosiaalisen kuntoutuksen järjestäjätaho arvioi menetelmän käyttöä.
5. Ammattilaisten koulutus: Yhdistämö-hankkeen koulutustilaisuudessa tavoitteena oli viedä Elämäni portfolioa välineeksi sosiaalisen kuntoutuksen parissa työskenteleville.

Kehittämisprosessin ja Elämäni portfolion arviointien perusteella Elämäni portfolio muotoutui nykyiseen muotoonsa.

Elämäni portfolion sisältö

Elämäni portfolio muodostuu kolmesta osasta: menneisyyden ja nykyhetken kuvauksesta sekä tulevaisuusosioista. Tulevaisuusosio on kirjoittajan tulevaisuuden suunnittelua.

Menneisyys

Elämäni portfolio alkaa menneisyyden kuvaamisesta, jossa portfolion työstäjä eli kirjoittaja tarkastelee merkittäviä lapsuuden kokemuksiaan. Menneisyysosiossa ihminen pohtii yhteiskunnallisten voimien (työttömyys, monikulttuurisuus, eriarvoisuus) merkitystä elämässään. Hän voi nimetä muutamia tunteita ja ajatuksia, jotka liittyvät tämän lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin ja miettiä ajatusten ja tunteiden muuttumista. Hän miettii, millaisia tarinoita hänestä kerrottiin hänelle merkityksellisten ihmisten, kuten isovanhempien, tätien, setien, opettajien ja muiden toimesta.

On tärkeää palauttaa mieleen, millaiset menneisyyden tapahtumat kirjoittajalla on edelleen mielessään. Lisäksi on tärkeä pohtia, miten kirjoittaja on selvinnyt hankaluuksista ja vastoinkäymisistä. Millaisia keinoja hänellä on ollut käytössään, ja mitä hän on oppinut aiemmista kokemuksistaan?

Nykyhetki

Seuraavaksi Elämäni portfoliossa kirjoittaja kuvaa sen hetkisen elämäntilanteensa. Kuvaamisessa voidaan hyödyntää seuraavia kysymyksiä: ”Mikä elämässäsi on tällä hetkellä merkityksellistä? Mikä on sinulle tärkeää, mitkä näkymät, äänet, hajut? Arvioi kykyäsi pitää puolesi sanallisesti ja miten voisit vahvistaa kykyä edelleen? Arvioi omia yhteistyötaitojasi? Kuvaa, millainen olet ryhmässä ja mitä uusia taitoja

tarvitset ryhmässä toimimiseen?”

Tiedetään, että hengellisyys ja henkisyys ovat yhteydessä psyykkisen ja fyysisen hyvinvointiin. Rukoilu, mietiskely, jooga ja rituaalit vahvistavat pärjäämistä. Kirjoittaja pohtii hengellisyyden ja henkisyyden merkitystä elämässään. (Zell & Baumeister, 2015.)

Tulevaisuus

Tulevaisuuden suunnittelun prosessi mukailee reteaming-menetelmää, joka luo rakenteen kirjoittajalle (Ahola & Furman, 2015.) Tulevaisuuden suunnittelu alkaa unelman, vision tai tavoitteen nimeämisestä. Tulevaisuuden suunnittelussa on tärkeää myös tarkastella menneisyyden kertomusta. Menneisyyden analyysistä löytyy merkittäviä tapahtumia, joiden läpikäymisestä on muodostunut vahvuuksia ja voimavaroja. Näitä voimavaroja ja vahvuuksia voidaan tulevaisuusosiossa ottaa käyttöön ja hyödyntää.

Ensimmäiseksi portfolion kirjoittaja kuvaa unelmansa. Hän kuvittelee tilannetta noin 1,5–2 vuoden kuluttua, kun asiat ovat paremmin ja kirjoittaja on tyytyväinen tilanteeseensa. Kirjoittaja voi pohtia tilannetta esimerkiksi opiskeluihin, työhön, itseen, harrastuksiin ja muihin hänelle tärkeisiin asioihin liittyen. Kuvauksessa voidaan käyttää kuvia, piirustuksia, valokuvia, aarrekarttaa, musiikkia ja niin edelleen. Kirjoittaja antaa unelmalleen nimen ja kirjaa sen ylös.

On tärkeää miettiä muutoksen hyödyllisyyttä ja pohtia sen tärkeyttä. Ihminen voi pohtia muutoksen hyötyä ja tärkeyttä itselleen, perheelleen, tärkeille ihmisille tai yhteisöille, joihin hän kuuluu. Muutoksen hyödyllisyyttä voidaan pohtia ”viisi kertaa miksi” -tekniikalla, jolla pyritään löytämään hyödyn juurisyy esittämällä viisi kertaa peräkkäin kysymys *miksi*. Joskus ei tarvita viittä kysymystä, vaan tarvitaan useampikin (Taulukko 1).

Taulukko 1. Viisi miksi kysymystä prosessina

Portfolion kirjoittaja	Portfolion ohjaaja
Tavoitteeni on opiskella	Miksi sinulle on tärkeää opiskella?
Halua saada ammatin	Miksi sinulle on tärkeää saada ammatti?
Haluan päästä töihin	Miksi sinulle on tärkeää päästä töihin?
Työssä käydessä saan palkkaa	Miksi sinulle on tärkeää saada palkkaa?
Voin ostaa itselleni harrastusvälineitä?	Miksi harrastusvälineet ovat sinulle tärkeitä?

Seuraavaksi kirjoittaja kirjaa ylös muutaman tavoitteen, joiden avulla hän ajattelee saavuttavansa tavoitteensa ja muutoksen. Hän valitsee yhden tavoitteen, jonka saavuttamiseksi hän alkaa työskennellä. Seuraava askel on nimetä kirjoittajan voimavaroja ja vahvuuksia, joista muutoksen tavoittelussa on hyötyä. Tärkeää on huomata aikaisemmat onnistumiset. Lisäksi on hyvä miettiä, keneltä ja millaista kannustusta kirjoittajan on mahdollista saada.

Ratkaisukeskeisyyden mukaan on merkityksellistä huomata muutos, joka on syntynyt lähimenneisyydessä, kuten esimerkiksi viimeisen viikon aikana. Voidaan tarkastella, miten kirjoittaja on jo edistynyt asettamansa tavoitteen suuntaisesti. Edistyminen kirjataan ylös. On tärkeää havainnoida kaikki asiat, jotka muistuttavat voimavaroista ja vahvuuksista (esim. kuva, laulu, esine) ja pitää ne mielessä tai esillä. Mikäli kirjoittaja on käyttänyt jotain mittaria hyvinvointinsa kartoittamiseen, sisältää se tavoitteen saavuttamiseen liittyviä voimavaroja.

Koska tiedetään, että muutos ei ole suoraviivaista, on tärkeää myös pohtia ja kirjata ylös esteitä, joita voi tulla vastaan. Kuitenkin yhtä tärkeitä mietittäviä ja kirjattavia ovat voimavarat, kyvyt ja aikaisemmat onnistumiset, sillä ne auttavat esteiden voittamisessa. Edesauttavat ja hankaloittavat tekijät voidaan kirjata ylös käyttäen apuna vaakakuppia, jossa toiselle puolelle nimetään riskit ja toiselle puolelle voimavarat ja kyvyt, jotka kuitenkin mahdollistavat tavoitteen saavuttamisen.

Omista tavoitteista puhuminen on tärkeää. Ajatellaan, että ympärillä olevat ihmiset haluavat kannustaa tavoitteen saavuttamisessa, joten on tärkeää kertoa siitä myös muille. Vielä tässä vaiheessa kannattaa muistaa, että valitaan riittävän pieniä ja toteutettavia tavoitteita. Lupausten antaminen jäntevoittää muutosta. (Ahola & Furman, 2015.)

Edistyksen huomaamiseksi on merkityksellistä havainnoida pienetkin askeleet tavoitteen suuntaan, ja ne on hyvä kirjata itselleen. Muutoksen mahdollistuminen viestii myös siitä, että kannattaa lisätä sitä, mikä on jo toiminut. Asioita, jotka ihminen arvioi toimiviksi, ei kannata muuttaa. On kuitenkin hyödyllistä miettiä, miten toimivia asioita voi käyttää tavoitteen saavuttamisessa. Kun saavuttaa onnistumisia tavoitteen suuntaisesti, on tärkeää kiittää itseään ja niitä ihmisiä, jotka ovat kannustaneet tavoitteiden saavuttamisessa. Itselle ja muille kiitoksen antaminen on merkityksellistä, ja erityisesti silloin, jos se ei ole ollut aiemmin tapana tai kuulunut omiin toimintatapoihin. Tärkeää on siten havainnoida, miten kiitoksen antaminen ja saaminen vaikuttavat tunnetasolla.

Elämäni portfolio työmenetelmänä

Elämäni portfolio muuttaa sekä sen tekijän että työntekijän ajattelua ongelmalähtöisyydestä voimavaroihin ja mahdollisuuksiin. Tyypillisesti ajatellaan, että ongelmien määrittely on tärkeää. Tärkeämpää on kuitenkin se, miten ihminen on ongelmansa ratkaissut ja mitä voimavaroja on syntynyt. (Insoo & Miller, 1994.) Kehittämisen prosessin aikana eräs portfolion käyttäjä kuvasi kokemustaan portfolion kirjoittamisesta niin, ettei ole koskaan aiemmin voinut kuvata elämäänsä voimavara- ja resilienssilähtöisesti, koska palveluissa on aina oltu kiinnostuneita lähinnä hänen ongelmistaan. Edellä kuvattu kokemus ongelmalähtöisyyden muutoksesta voimavaroihin on myös hyvä ottaa huomioon kehitettäessä esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan palveluja.

Olennaista on myös havaita ja tiedostaa, mitä ja miten ihminen elämäänsä kertoo. Löytääkö hän sieltä hankaluuksia ja ongelmia vai pärjäämistä ja voimavaroja? Ihminen kertoo kyllä ongelmansa. Voimavara- ja ratkaisukeskeisessä työssä painopiste on kuitenkin siinä, miten hankaluuksista voidaan selvitä ja vahvistaa näin resilienssiä eli kykyä selvitä kriiseistä ja traumaista ja saada pärjäävyyden kokemusta. Siten yksilön resilienssi on elämän asennetta, jossa muutoksen ymmärretään olevan osa elämää. Vastoinikäymiset ja vaikeudet sisältävät mahdollisuuden oppia. Resilienssin vahvistamisessa tärkeää on oppia ongelmanratkaisutaitoja ja nähdä sekä kokeilla erilaisia vaihtoehtoja. (Poijula, 2018.)

Sosiaali- ja terveydenhuollossa on tyypillisesti ylläpidetty potilasrekistereitä, joihin työntekijät ovat kirjanneet tietoja. Elämäni portfolio muuttaa myös tätä ajattelua, koska kirjoittava ihminen on oman elämänsä portfolion omistaja, joka sekä säilyttää että jakaa sitä itse esimerkiksi palvelujärjestelmän toimijoille. Tällä tavoin portfolion kirjoittaja määrittyy vielä selkeämmin oman elämänsä asiantuntijaksi ja toimijaksi.

Yhdistämö-hankkeen järjestämässä Elämäni portfolio sosiaalisen kuntoutuksen menetelmänä -koulutuksessa kuntien, kolmannen sektorin ja seurakunnan työntekijät kokeilivat menetelmää itse. Osallistujat kommentoivat kokeilua seuraavasti:

Kokeilin itse työskentelytapaa. Oma kohtainen kokemus oli opettavainen. Toivon, että pääsen kokeilemaan menetelmää työssäni.

Mielenkiintoinen ja varmasti hyödyllinen työväline nuorten kanssa.

Nuoren toimintakyvyn tukemisessa osana sosiaalisen kuntoutuksen menetelmiä Elämäni portfolio on käyttökelpoinen eri sektoreiden työntekijöille tilanteissa,

joissa pohditaan keinoja nuoren voimavarojen tunnistamiseen sekä tämän itse-tuntemuksen, toimintakyvyn ja elämänhallinnan kehittämiseen ja uuden elämän suunnan löytämiseen. Elämäni portfolio on uudenlainen tapa jäsentää ihmisen itsensä kokemusta menneisyydestään ja suunnitella tulevaisuuttaan. Sote-uudistuksen yhteydessä voisi järjestää kokeilun, jossa ihminen itse kirjaa ja jäsentää elämänsä. Uusi innovaatio on myös se, että ihminen itse omistaa kirjoittamansa Elämäni portfolion ja käyttää sitä eri palveluissa. Toisaalta voidaan myös ajatella, että Elämäni portfolio olisi myös Kanta-palveluissa saatavilla, kuten eräs nuori ehdotti osallistuessaan kehittämishankkeeseen.

LÄHTEET

- Adger, W.N. (2000). Social and Ecological Resilience: are they related? *Progress in Human Geography* 24 (3), 347–364.
- Ahola, T. & Furman, B. (2015). *Reteaming-valmennus*. Lyhytterapiainstituutti.
- Brotkin, E., Konkarikoski A., Lankinen H., Mattila K., Silander P., Siven T., Toijala H. (2014). *Mobiileilla työssäoppimista ohjaamaan*. <https://salpro.salpaus.fi/topo/mobiileilla-tyossaoppimista-ohjaamaan.pdf>
- Bruner J. (1994). Life as a narrative. Teoksessa A. Dyson & C. Genishi C. (toim.) *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community* (s. 28–37.) National Council of Teachers of English, Institute of Educational Sciences.
- Cyrulnik B. (2012). *Ihmeellinen kurjuus*. Rasalas Kustannus.
- Hautala, P. & Kankaanranta M. (2007). *Kasvun kansio*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla 24.11.2021 https://peda.net/hankkeet/dmd/dppm/pmtl/kkt2:file/download/3eeced52ca3cf6f4d951d8ab1d7349f6f630983b/Digimatka_Kasvun%20kansio%20taustaa.pdf
- Insoo K.B. & Miller S.D (1994). *Ihmeitä tapahtuu. Alkoholiongelman ratkaisukeskeinen hoito*. Lyhytterapiainstituutti.
- Järviöskoski, A. & Härköpää, K. (2011). *Kuntoutuksen perusteet: näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen*. WSOYPro.
- Kainulainen, S. (2019). *3X10D-elämäntilannemittarin kehitystyö 2015–2019*. (Diak puheenvuoro 29). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN::978-952-493-344-5>
- Karjalainen, A. (2004). *Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus: omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä*. (Diak tutkimuksia A7). Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Keskitalo E. & Vuokila-Oikkonen P. (2018). Voimavaralähtöisyys sosiaalisen kuntoutuksen viitekehystenä. (s. 164–176). Teoksessa H. Kostilainen & A. Nieminen 2018. *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia*. (Diak Työelämä 13). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-307-0>
- Kiviniemi, L., Läksy M-L., Matinlauri, T., Nevalainen, K., Ruotsalainen, K., Seppänen, U-M. & Vuokila-Oikkonen, P. (2015). *Minä mielenterveystyöntekijänä*. (2–3. painos). Edita.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lipponen, K. (2020) *Resilienssi arjessa*. Duodecim.
- Niikko, A. (2001). Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen, & Savolainen E. (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 102–119). <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/AnneliN.htm>
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Pojjula, S. (2018). *Resilienssi*. Kirjapaja.
- Rapp, C. A., & P. W. Sullivan (2014). The Strengths Model: Birth to Toddlerhood. *Advances in Social Work* 15 (1), 129–142. <https://doi.org/10.18060/16643>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2019). *Tiekartta 2030. Aikuisten parissa tehtävän sosiaalityön tulevaisuus selvitys*. (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:41). Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4076->
- Ukkonen, T. (2000). *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuksestomusten tuottamisprosessina* [väitöskirja]. (Suomen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 797). Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.
- Virtanen A., Helin J., & Tynjälä P. (2020). *Työpeda. Työelämäpedagogiikkaa korkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>

- Vuokila-Oikkonen, P. (2014). Ratkaisukeskeisyys, narratiivisuus ja dialogisuus työnohjauksessa kohtaavat toivon näyttämöllä. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, P. Sääntti & A. Wallin (toim.), *Parempaa työelämää tekemässä : tutkiva ote työnohjaukseen* (s. 93–108).. United Press Global.
- Vuokila-Oikkonen, P., & Siira, T. (2020). Nuoren sosiaalista kuntoutusta kehittämässä. *Kuntoutus*, 43(2), 15–21. <https://doi.org/10.37451/kuntoutus.97302>
- Vuokila-Oikkonen P. & Keskitalo E. (2018). Sosiaalisen kuntoutuksen voimavara- ja ratkaisukeskeiset menetelmät. Teoksessa H. Kostilainen, & A. Nieminen (toim.), *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia* (s. 84–96). (Diak Työelämä 13). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-307-0>
- Zell, A.L., & Baumeister, R. F. (2015). How Religion Can Support Self-Control and Moral Behavior (s. 498–518). Teoksessa R. F. Paloutzian, & C.L Park (toim.). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (Second edition). The Guilford Press.

LUONTOPERUSTEISILLA MENETELMILLÄ OSALLISUUTTA JA HYVINVOINTIA

Ihmisten hyvinvointia ja osallisuutta vahvistavat ja mahdollistavat monet asiat, joista luonnon tunnistetut ja tunnustetut positiiviset vaikutukset ovat yksi. Jotta nämä vaikutukset olisivat kaikille saavutettavissa ja mahdollisia myös heikoimmassa asemassa oleville, keskeiseksi nousee tasavertainen pääsy luonnon moninaisten hyvinvointivaikutusten piiriin. Tarkastelemme tässä kirjoituksessa luonnon hyvinvointivaikutuksia ja esitämme muutamia hyväksi havaittuja luontoperustaisia menetelmiä, joilla voidaan vahvistaa ihmisten osallisuutta ja hyvinvointia. Lisäksi kuvailemme heikoimmassa asemassa elävien ihmisten kertomusten kautta, millaisia hyvinvointivaikutuksia he ovat saaneet luonnosta ja eläinten kanssa vuorovaikutuksessa olemisesta.

Luonto ja me

Luonto on olemassaolomme elinehto sekä osa kulttuurista identiteettiämme. Lisäksi elinympäristömme vaikuttaa arkeemme sekä hyvinvoinnin ja osallisuuden kokemuksiimme. Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ovatkin havahtuneet huomaamaan luontoperustaisten toimintamallien ja toimintojen positiiviset, voimaannuttavat ja kuntouttavat vaikutukset sekä asiakkaiden että myös ammattilaisten oman osallisuuden vahvistumiseen. (Esim. Gianfredi ym., 2021; Mäki & Väänänen, 2021; Minkkinen, 2021; Loponen ym., 2020.)

Se, että kiinnitämme luonnossa ollessamme huomiota myönteisiin asioihin ja ilmiöihin, tukee positiivisesti jatkuvasti muokkautuvaa kuvaa itsestämme. Tutkimusten mukaan luonnolla onkin useita erilaisia hyvinvointia vahvistavia vaikutuksia. (Mielenterveystalo.fi, i.a.) Luonto on lähtökohtaisesti kaikkia tasa-arvoisesti kohteleva, ja osa sen hyvinvointivaikutuksista perustuukin tähän. Luonnossa liikkua ja oleskellessa merkityksellisyyden kokemus vahvistuu muun muassa eheytyksen, hyväksytyksi tulemisen ja virkistäytymisen kokemusten kautta. Merkitykselliset kokemukset vahvistavat ja voimaannuttavat, mikä edistää kuntoutumista.

Luontoperustainen osallisuustyö tuo uusia työmenetelmiä sosiaali- ja terveys-

palveluiden toteuttamiseen. Erilaisia toimintatapoja ja -malleja voidaan hyödyntää kuntien ja alueiden hyvinvointisuunnittelussa, koulujen ja päiväkotien opetustyy-leissä, kuntoutusprosessien eri vaiheissa sekä sosiaali- ja terveyspalveluiden toteut-tamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä.

Lisääntynyt kiinnostus luontoperustaisia toimintoja kohtaan nostattaa kuitenkin kysymyksiä. Onko luontoperusteisista toiminnoista ja luontoon pääsemisestä tulossa jotain sellaista, joka ei ole kaikkien saavutettavissa? Tiedetäänkö sosiaali- ja terveys-alalla hyvistä toimintamalleista ja luontoperustaisista palveluista ja siitä, miten nämä huomioidaan suunnittelussa ja toteutuksessa? Kuvailimme artikkelissa, millaista luontoperustainen asiakastyö voi käytännössä olla, millaista osaamista se edellyttää ja miten kyseistä osaamista voi edistää ja vahvistaa. Tarkastelemme myös, millaisia vaikutuksia niukkuutta kokevat kuvailevat saavansa luonnosta ja eläimistä.

Luontoperustaista osaamista asiakastyöhön

Luontoperustaisten toimintojen käyttöönotto ja aiempaa laajempi hyödyntämi-nen asiakastyössä edellyttää uutta osaamista sekä luontoperustaisten menetelmien asiantuntijoilta että sosiaali- ja terveyspalvelujen henkilöstöltä ja organisaatioiden johdolta. Osaamiselle on erilaisia määritelmiä, mutta yleisesti osaamisella tarkoitetaan työssä tarvittavien ominaisuuksien sekä tietojen ja taitojen käyttämistä työn tavoitteiden saavuttamiseksi. Tiedot voivat olla opiskelemalla tai käytännön koke-musten kautta saatuja. Taidot viittaavat yksilön kykyihin käyttää tietojaan tehok-kaasti, ja ne voivat olla esimerkiksi käden taitoja tai sosiaalisia taitoja. Osaaminen pitää sisällään myös asenteet, eli valmiudet suhtautua suotuisasti tai epäsuotuisas-ti esimerkiksi asioihin, ihmisiin tai ajattelutapoihin. Asenteet eivät ole pysyviä, vaan oppimisprosessit vaikuttavat niihin. Tietojen kasvaessa asenteetkin voivat siis muuttua. (Laulainen ym., 2020, s. 154–155.)

Luontoperustaisten menetelmien juurtuminen asiakastyöhön edellyttää siis tietoa niiden hyödyistä ja soveltamistavoista. Mikäli henkilöstön on tarkoitus hyö-dyntää menetelmiä itse, tarvitsevat he myös luontoperustaisten menetelmien hyö-dyntämiseen liittyviä taitoja. Työntekijän on hyvä hallita esimerkiksi luonnossa liikkumisen perusteet ja hätäensiapu. Luonnollisesti ohjaajalla tulee olla riittävä osaaminen luontoperustaisista toiminnoista niin, että toiminnalla on selkeä tavoite ja tarkoitus esimerkiksi kuntoutusprosessissa. Tärkeitä asioita huomioitavaksi ovat myös turvallisuus, kuljetuskalusto ja varusteet, erityisesti silloin, kun toimintaa toteutetaan muualla kuin lähiympäristöissä. Ammattilaiset voivat ottaa toimin-nan aikana erilaisia rooleja huomioiden kuitenkin vastuunsa ryhmän toiminnasta. Taidot eivät kuitenkaan ole niin tärkeitä, mikäli sote-ammattilainen enemmänkin

ohjaa asiakkaitaan esimerkiksi ulkopuoliselta taholta ostettaviin luontopalveluihin. Ennen kaikkea tarvitaan innostusta ja positiivista asennoitumista luontoperustaisia menetelmiä kohtaan sekä tahtoa uudistaa asiakastyötä totutusta poikkeavaan suuntaan. Luontoperustainen toiminta nojaa vahvasti siihen ammatillisuuteen ja pohjakoulutukseen, joka palveluntuottajalla on; sosiaalialan ammattilainen voi tuottaa sosiaalipalvelua, terapeutti terapiaa ja luonto-ohjaaja luontoon liittyviä ohjelmapalveluita. Yhteistyössä eri alojen ammattilaisten kesken voidaan myös tuottaa monenlaisia palveluita, joiden ohjaamiseen ei yhden ammattilaisen osaaminen riitä (Lipponen, 2019).

Yhteistyössä sote-ammattilaisten kanssa työskentelevän luontoperustaisten menetelmien asiantuntijan on hyvä omata tietoa sote-palvelujärjestelmän toiminnasta sekä yhteistyötahojen substanssitoiminnasta. Myös sosiaalisista taidoista sekä verkostoitumistaidoista on hyötyä, mikäli tarkoituksena on rakentaa yhteistyötä esimerkiksi sote-organisaatioiden suuntaan ja pyrkiä laajentamaan luontoperustaisten menetelmien hyödyntämistä. Sosiaali- ja terveystieteiden kuvastavat vahvat professiot ja niiden pitkät toimintaperinteet (esim. Zitting ym., 2019), joten menetelmiä on osattava niin sanotusti ”markkinoida” tehokkaasti.

Jotta luontoperustaiset menetelmät juurtuisivat tehokkaasti sote-alojen asiakastyöhön, myös organisaatioiden johdon on tunnettava niiden potentiaali. Menetelmät on kirjattava myös organisaatioiden toimintasuunnitelmissa ja -strategioissa. Johdolta tämä edellyttää avoimuutta ja myönteisyyttä uusille ideoille ja toimintatavoille, eli tässä tapauksessa positiivista asennoitumista luontoperustaisten menetelmien hyödyntämistä kohtaan. Savolaisen ja Spännärin (2021) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan luonto tarjoaa kuntoutukselle monipuolisesti erilaisia ympäristöjä, joissa voidaan toteuttaa monialaisesti eri interventiomuotoja sekä toimintoja ja siten vastata asiakkaiden moninaisiin palvelutarpeisiin. Erilaisien luontoympäristöjen ja -menetelmien hyödyntäminen kokonaisvaltaisesti ihmisten hyvinvoinnin ja terveyden tukemisessa on toimiva sekä kustannustehokas vaihtoehto. Myös luontoperustaisia hyvinvointipalveluita tuottavien toimijoiden ja organisaatioiden tueksi suunniteltua vaikuttavuusvalmennusta (Tykkyläinen ym., 2020) voi käyttää apuna.

Osallisuutta vahvistavia luontoperustaisia toimia voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Toimintaa voivat järjestää erilaiset paikalliset toimijat pysyvänä yhteistyönä tai hanketoimintana. Aloitteen tai ehdotuksen luontoperustaisen toiminnan aloittamisesta voi tehdä joko asukas, joukko asukkaita, järjestö, paikallinen yritys, kunnanvaltuutettu tai kunnan työntekijä tai tulevaisuudessa hyvinvointialueen työntekijät. Toimintaan liittyviä vastuita voidaan jakaa kunnan, järjestöjen,

yritysten ja asukkaiden kesken. Luontoperusteisia toimia kehitetään usein hanke-rahoituksella, olloin niiden juurtuminen pysyviksi käytänteiksi voi olla epävarmaa rahoituksen päätyttyä.

Perusteita luontoperustaiseen asiakastyöhön

Luontoperustaisissa toimintamalleissa ihmiset kokevat tulevansa kunnioitettuna kohdatuiksi ja vuorovaikutukseen innostetuiksi. Koska luonnossa on mahdollisuus kokeilla erilaisia rooleja turvallisesti (esimerkiksi eläinavusteisissa toiminnoissa), ja menetelmät lisäävät toimintakykyä sekä mahdollisuuksia löytää yhteys omiin voimavaroihin, vahvistavat nämä osallisuutta. Toimintaan osallistuvia henkilöitä voimaannuttavat tekijät tulisi huomioida palvelutarpeen arvioinnissa, suunnitelman teossa sekä palvelujen ja toimintamallien valinnassa.

Luonnossa oleminen poistaa jännitteitä vuorovaikutustilanteista ja parhaimmillaan nopeuttaa esimerkiksi ammattilaisen ja asiakkaan välisen luottamussuhteen ja dialogin syntymistä ja syventymistä. Luontoperusteisia menetelmiä voidaan hyödyntää niin ehkäisevässä kuin korjaavassa työssä. Lisäksi toiminta voi tuoda vaihtelua arkeen ja mielekästä tekemistä koko perheelle. Toiminnalla tuetaan myös omaehtoista luonnon hyvinvointivaikutusten hyödyntämistä. Toiminta voi olla esimerkiksi retkeilyä, luontokohteiden kunnostamista, eläinten hoivaamista tai luonnon tarkkailua. Nämä vaikutukset sekä toimintakyvyn edistyminen ovat usein varsin merkityksellisiä, kun tehdään työtä heikommassa asemassa olevien parissa. Kokemusten ja onnistumisten myötä osaaminen ja rohkeus lisääntyvät. Luonnon elementtejä voidaan lisätyn todellisuuden tai luonnonmateriaalien hyödyntämisen kautta tuoda ja käyttää esimerkiksi laitosympäristöissä. Sosiaalisen median kautta voidaan myös jakaa omia luonnon hyvinvointikokemuksia esimerkiksi kuvien ja videoiden kautta.

Esimerkkejä luontoperustaisista toiminnoista

Luontoperustaista toimintaa on kehitetty esimerkiksi työpajatoiminnassa, kuten Luontoa toimintaan – Yhteistyömalleja osallisuuteen Oulun osahankkeessa, jossa kehittämistyötä tehtiin yhdessä Metsähallituksen kanssa. Hankkeessa hyödynnettyjä luontoperustaisia toimintoja olivat muun muassa luonnonhoitotöiden tekeminen, leiritoiminta, retkeily, puutarhatoiminta, ympäristötaide, luontokummitoiminta sekä luontoyksilö- ja ryhmävalmennukset. Keskeistä on niin ohjaajan kuin ohjattavan kiinnostus luontoympäristöissä liikkumiseen tai muunlaisen luontoperustaiseen toimintaan, kuten esimerkiksi luonnonmateriaalien hyödyntämiseen työpajalla. Toiminnan onnistumista ja tuloksellisuutta tukee se, että

toiminnan tavoitteet sovitaan yhdessä kunkin ohjattavan tarpeet ja toiveet huomioiden. On huomioitava myös, että luonnossa toimiminen ei kiinnosta kaikkia ja luonnossa liikkumiseen voi liittyä pelkoja tai ennakkoluuloja. Toisaalta pelot voivat myös hälvetä käytännön toiminnan ja kokemusten myötä sekä ohjaajien ja ryhmän tuen avulla.

Parasta Etelä-Savoon hankkeessa puolestaan tarjottiin sosiaali- ja terveystalvelujen työntekijöille taide-, kulttuuri- ja luontolähtöisen toiminnan valmennusta Pieksämäellä. Valmennusohjelma rakennettiin yhteistyössä mukana olleiden ikäihmisten palveluasumista, kehitysvammaisten asumispalveluja sekä mielenterveyskuntoutujien asumispalveluja tuottavien työyhteisöjen kanssa. Kuuden teemakokonaisuuden valmennusohjelmasta luontoon liittyi etenkin luontovalokuvaus sekä luontolähtöisen toiminnan valmennus. (Aschan & Juhola, 2021.)

Jokaiseen valmennusteemaan etsittiin kilpailutuksella ammattimainen palveluntarjoaja. Kussakin valmennusteemassa oli kolme valmennuskertaa, ja niiden välillä opittujen menetelmien kokeilua työyhteisöissä. Samalla työntekijät pohtivat menetelmien hyödynnettävyyttä ja kehittämistä omissa työyhteisöissään. Jokaiselle valmennukseen osallistuneelle koottiin myös oma materiaalisalkku, joka jäi työyhteisön käyttöön jatkohyödynnettäväksi asiakastyössä. Luontolähtöisten menetelmien valmennukseen sisältyi muun muassa erilaisten aistiharjoitusten tekeminen luonnossa, luonnon hyvinvointivaikutukseen perehtyminen tutkimusten valossa sekä kalevalaisen kulttuuriperimän näkyminen ja kokeminen luonnossa. Valmennuksessa opittuja asioita hyödynnettiin muun muassa sisustamalla mukana ollutta vanhuspalveluyksikköä luontoteemaisesti. (Emt.)

Edellä kuvattuun valmennukseen kuului luonnon hyvinvointivaikutukseen perehtyminen tutkimusten kautta. Elleivät sote-alan ammattilaiset hyödynnä luontoperustaisia menetelmiä suoraan omassa työssään, olisi heidän kuitenkin hyvä olla tietoisia edes niiden hyödyistä sekä mahdollisuuksista järjestää tai hankkia niitä asiakkailleen. Esimerkiksi Sotkamossa on saatu hyviä kokemuksia mielenterveysongelmia ehkäisevästä Luontoseteli-toimintamallista, jossa kunnan ja seurakunnan nuorisotyöntekijät pystyvät hankkimaan luontoympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa asiakkaanaan oleville nuorille. Toiminnan tuottaa yleishyödyllinen järjestö, ja Luontoseteliä hyödyntävä työntekijä toimii niin sanotusti palvelun tilaajana katsoessaan nuoren hyötyvän tällaisesta toiminnasta. (Kotilainen, 2020.)

Luontoympäristöt yhteisöllisyyden vahvistajana

Koska ohjatuilla luontokokemuksilla on merkitystä luontokokemusten kokonaisvaltaisuuteen ja koettuihin vaikutuksiin (Salonen, 2020), ohjauksella voidaan todennäköisesti vähentää luontokokemukseen liittyvää kielteisyttä. Lisäksi mahdollisuudet hyödyntää luontoa psyykkisessä prosessoinnissa lisääntyvät koettujen vaikutusten tiedostamisen kautta. Osallisuutta voidaan vahvistaa ottamalla ohjauksessa huomioon osallistujien tarpeet ja vastaamalla niihin sekä etsimällä keinoja, joilla osallistujat voivat vaikuttaa itselleen tärkeisiin asioihin elinympäristössään ja omassa elämässään. Lähiseudun luontoympäristöt mahdollistavat toisten ihmisten tapaamisen lisäten sosiaalisia siteitä ja yhteisöllisyyttä. Näin toiminta tukee eri väestöryhmien kohtaamista. Toisaalta luonnossa oleskelu ja toimiminen herättää ihmisen huomaamaan sen arvokkuuden ja saattaa näin johdattaa ajatuksia ja tekoja luonnon suojelun hyväksi.

Niukkuudessa elämisen vaikutukset teoreettisesta näkökulmasta

Luonnon hyvinvointivaikutuksilla on myös eriarvoisuutta tasaava elementti. Tämä tulisi huomioida palveluissa, yhdyskuntasuunnittelussa ja elinympäristön kohentamisessa. Tässä yhteydessä on hyvä tarkastella niitä ilmiötä, jotka heikentävät hyvinvointia niukkuutta kokevien elämässä. Niukkuudessa elävät ihmiset kokevat monin eri tavoin stressiä elämäntilanteestaan. Tätä ilmiötä ovat kuvanneet muun muassa Mullainathan & Shafir (2013). Heidän mukaansa niukkuus muovaa elämää ja taloushuoliensa aiheuttama stressi rajoittaa ihmisen kapasiteettia. Eläminen on usein mitoitettu niin, että pienikin poikkeama voi suistaa arjen raiteilta, koska joustovaraa ei ole. Niukkuudessa eläminen aiheuttaa myös omaehtoisuuden heikentymistä, sillä ihmiset eivät ole vapaita päättämään omista tekemisistään. Ihmiset eivät ole itseohjautuvia välttämättä edes perustarpeiden näkökulmasta. Deci ja Ryan (2000) tuovat esiin perustarpeiden välttämättömyyden optimaaliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Ristiriitaa ihmisille aiheuttaa sekaannus motivaation lähteestä, jota ohjaavat pitkälti ulkoiset pakotteet. Niukkuudessa elävän kyvykkyys on tässä suhteessa ristiriitaista, sillä he eivät koe osaavansa eivätkä selviävänsä yhteiskunnan asettamista haasteista.

Niukkuudessa elävien selviytymiskeinoja voidaan reflektoida ja syventää salutogeenisen teorian (Antonovsky, 1987) kautta, joka jäsentää terveyttä elämäntapaamisen pituisena prosessina. Jos terveys nähdään voimavarana ja sosiaalisena pääomana, silloin niukkuudessa elävillä on sitä vain vähän. Tähän ajatukseen sovellettuna niukkuudessa elävä ihminen ei pysty toteuttamaan itseään sillä, että tavoittelee elämäänsä päämäärää yhteisössä opittujen arvojen mukaisesti, vaan huo-

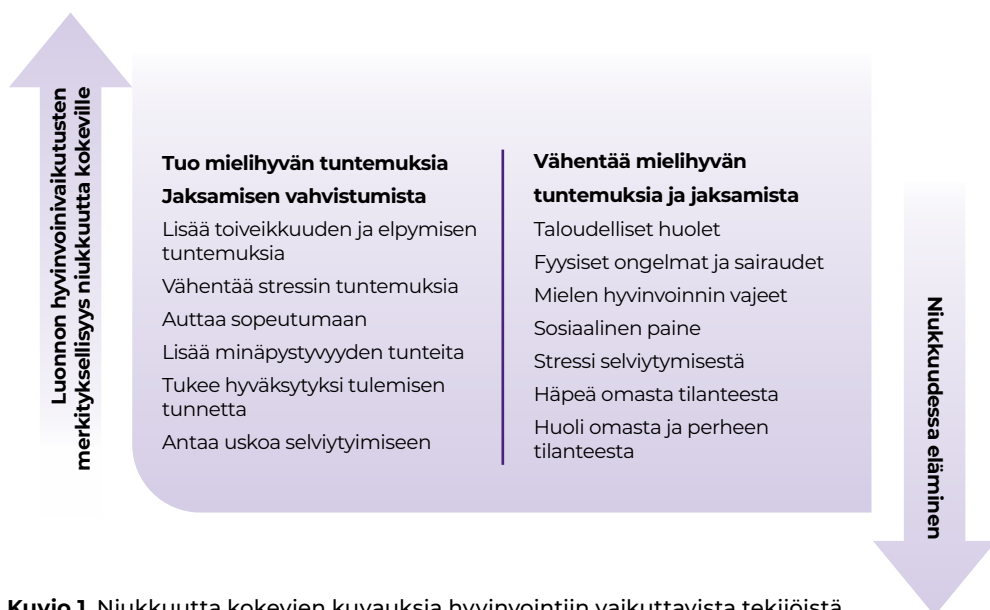
noimmassa tapauksessa hän joutuu käyttäytymään niitä vastaan saavuttaakseen terveyttä (esim. varastamalla, näpistelemällä tai valehtelemalla). Näin todentuu se, että he eivät koe selviävänsä yhteiskunnan asettamista haasteista.

Näin ollen niukkuudessa elävät eivät koe elämäänsä sellaiseksi, jossa omia ja ympäristön yleisiä voimavaroja voidaan ja osataan käyttää hyväksi (Lindström & Eriksson, 2010). Haasteet näyttäytyvät liian isoina, jotta voimavaroja olisi mahdollista käyttää mielekkäällä tavalla hyväksi. Banduran (1997) minäpystyvyyden teorian kautta voi myös tarkastella niukkuudessa elävien tilannetta. Minäpystyvyyttä määrittävät aikaisemmat kokemukset, jotka ovat niukkuudessa elävillä pääosin negatiivisia. Sosiaalisen ympäristön antama palaute koetaan pääasiallisesti negatiivisena, mikä johtaa negatiivisten tunteiden ja tuntemusten noidankehään.

Niukkuutta voi kuvata myös muutoksen ja siihen sopeutumisen kautta. Keltikangas-Järvinen (2008) kuvaa sopeutumisen tarkoittavan sitä, miten yksilö suhtautuu muutoksiin, kuinka joustavasti hän pystyy toimimaan muutostilanteissa, kuinka nopeasti hän hyväksyy muutoksen ja millainen hänen joustamiskykynsä on. Voidaan ajatella, että niukkuudessa elävät joutuvat jatkuvasti sopeutumaan muutoksiin. He joutuvat myös (ehkä vastentahtoisestikin) hyväksymään asian, vaikka kokisivatkin sen vääryydeksi. Toisaalta Hedrenius, Johansson ja Strellman (2016) kuvaavat, että keskeistä resilienssissä on kyky säilyttää vakaus, sopeutuminen, toipuminen ja kehittyminen. Niukkuudessa elävillä nämä kaikki elementit ovat uhattuina. Jotta voi kokea elämänsä mielekkääksi, hallittavaksi ja ymmärrettäväksi, on oltava kykyä säilyttää vakaus, kyky sopeutua, toipua ja kehittyä. Lisäämällä mielekkyyttä niukaksi koettuun elämään voidaan vahvistaa resilienssiä. Seuraavassa kappaleessa niukkuudessa itse elävät kuvailevat, miten luonnon rooli voi olla tässä merkityksellistä ja tarjota apua.

Luonnon merkityksellisyys niukkuutta kokevien näkökulmasta

Seuraavaksi kuvaamme luonnon merkitystä niukkuudessa elävien kertomana. Analyysin aineisto muodostettiin Helsingin Sanomien niukkuuskyselyn (2018) vastauksista, joita oli yhteensä 4 400. Niukkuuskyselyn vastauksista löytyi mielihyvän lisäämiseen tapoja, jotka olivat niin lyhytkestoisia tai kertaluonteisia, mutta myös pitkäaikaisempia suunnitelmia ja toteutuksia, jotka johtaisivat pois niukkuudesta (Kuvio 1). Vastauksista tunnistettiin toimintoja, joiden avulla selviää tästä ja seuraavasta päivästä, mutta myös toimintoja, jotka johtaisivat parempaan tulevaisuuteen. Osa mielekkyyttä lisäävistä toimista olivat sellaisia, joiden avulla saattoi hetkeksi unohtaa kurjan tilanteen, osa taas sellaisia, jotka auttoivat rentoutumaan. Tekstin lomassa olevat lainaukset ovat suoria lainauksia aineistosta.



Kuvio 1. Niukkuutta kokevien kuvauksia hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.

Eläinten ja luonnon merkitys niukkuudessa elävien arjessa näyttäytyi *mielihyvän tunteiden kokemisena ja jaksamisen vahvistumisena*. Erilaiset negatiiviset tunteet, kuten häpeä tai konkreettinen rahan puute, saattoivat rajoittaa kotoa lähtemistä, mutta koiran kanssa ulos lähteminen oli välttämätöntä ja perusteltua.

Liikun paljon koirien kanssa, mikä vapauttaa hetkeksi henkisestä pahasta olotilasta, se on oikeastaan ainoa henkireikä selviytyä.

Koira on selviytymiskeino numero 1. Ilman sitä en olisi elossa

Lemmikit auttavatkin pitämään ajatuksia pois negatiivisista asioista. Lisäksi ne antavat välitöntä positiivista palautetta ja onnistumisen tunteita.

Eläinten rapasuttelu ja niiden kanssa keskustelu, ilman että joutuu varomaan puheitaan.

Ennen kaikkea lemmikit tuovat elämää kotiin ja auttavat asettamaan näkemyksiä perspektiiviin ja lievittävät yksinäisyyden tunteita. Vaikka lemmikeistä aiheutuu kuluja ja niiden mahdolliset sairastumiset ja siitä johtuvat kulut stressaavat, tuo niiden seura ja niistä huolehtiminen kuitenkin niin paljon mielihyvää, että eläimiä halutaan pitää.

En tapattanut lemmikkiäni, koska siitä oli minulle seuraa, vaikka kuulin lojettamisvinkkejä parempituloisilta.

Lemmikkien lisäksi selviytymistä ovat auttaneet luonnossa liikuskelu. Ilmeisin apu on se, että silloin saa taukoa ajatusten kielteisestä kehästä ja tilalle tulee mielihyvän tuntemuksia.

Ravitsen ympäröivällä luonnolla sekä sielua että ruumista.

Luonnon merkitys muodostui mahdollisuuksista palautumiseen, elpymiseen ja virkistäytymiseen. Nämä tunteet ovat auttaneet jaksamaan niukkuudessa.

Liikuntaa voi ilmaiseksi harrastaa mielin määrin luonnossa, myös lasten kanssa.

Tämän tarkastelun tulosten perusteella tulee käydä keskustelua siitä, miten luontoperusteisia menetelmiä ja eläinavusteisia aktiviteetteja tulisi käyttää myös niukkuudessa elävien palveluissa ja arjessa. Hyvä olisi kiinnittää erityistä huomiota asuinalueiden suunnittelussa viheralueiden saavutettavuuteen ja saatavuuteen (ympäristöoikeudenmukaisuus) ja kaksisuuntaiseen kehittämiseen ja asukkaiden osallistamiseen.

Aikaisemmat teoriat luonnon ja eläinten hyvinvointivaikutuksista todentuivat myös tässä aineistossa, niukkuudessa elävien kokemuksissa. Luonto ja eläimet mahdollistavat omaehtoisen ja omatahtisen elpymisen, ne houkuttelevat liikkumaan, auttavat unohtamaan surun ja ikävät asiat sekä vahvistavat henkistä jaksamista. Ne tuovat niukkuudessa eläville iloa, auttavat rauhoittumaan ja antavat voimia. Eläin- ja luontokokemuksiin voi hakeutua tarpeenmukaisesti saaden välittömän vasteen ja positiivisen palautteen kokonaisvaltaisesti. Osa ihmisistä toimii omaehtoisesti, mutta osa tarvitsee ohjausta lähtemiseen ja mielihyvää tuovien asioiden havainnointiin. (Salonen, 2020.)

Ihmisiltä tulisi kysyä heidän luontosuhteensa merkityksestä sekä palvelutarpeen arvioinnin ja suunnitelmavaiheen aikana että itse palveluissa. Ja jos tiukassa taloudellisessa tilanteessa olevilla ihmisillä on lemmikkieläimiä, tulisi mahdollisuuksien mukaan lemmikkien omistamista tukea tai muutoin mahdollistaa vuorovaikutus eläinten kanssa. Luonnon hyvinvointivaikutuksia ja niiden toteuttamista olisi hyvä tarkastella myös hoivaympäristöissä. (Wiens ym., 2021.)

Luonnollista hyvinvointia asiakkaille ja työntekijöille

Alussa esitetty kysymys siitä, miten luontoperustaiset toiminnot saataisiin kaikkien ulottuville, on ajankohtaisempi kuin koskaan aiemmin. Toimintamelleille tarvitaan vahvempaa näkyvyyttä ehkäisevässä työssä sekä osaamisen lisäämistä korjaavas-

sa työssä. Hyviä luontoperustaisia toimintamalleja ja palveluita tulee "brändätä" näkyvimmin sekä tuoda esiin niiden hyödyt ehkäisevässä ja korjaavassa työssä. Ilmaston muuttuessa ja lajien monimuotoisuuden vähentyessä edessä on paljon sopeuttavia päätöksiä, mutta myös mahdollisuuksia tehdä sellaisia muutoksia, jotka vahvistavat sekä luonnon että ihmisten hyvinvointia. Nämä tulevat koko ajan merkityksellisemmiksi ja tärkeämmiksi.

Me ihmiset koemme vuorovaikutuksen luonnon kanssa kehollisesti ja psyykkisesti, ja se herättää meidät huomaamaan, että olemme osa luontoa. Emme ole luonnosta riippumattomia tai siitä itsellisiä. Kaikki vaikuttaa kaikkeen, yksi muutos saa aikaan toisia ja kokonaisuuden osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Se, mikä eilen oli merkityksellistä ja arvokasta, voi olla huomenna arvotonta.

LÄHTEET

- Aschan, T., & Juhola, J. (2021). *Ihmisen huoltokirja – Hyvinvointia taiteesta, kulttuurista ja luonnosta*. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-344-320-4>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- 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), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gianfredi, V., Buffoli, M., Rebecchi, A., Croci, R., Oradini-Alacreu, A., Stirparo, G., Marino, A., Odone, A., Capolongo, S., & Signorelli, C. (2021). Association between Urban Greenspace and Health: A Systematic Review of Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5137. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105137>
- Hedrenius, S., Johansson, S., & Strellman, U. (2016). *Kriisituki – Ensiapua onnettomuuksien, katastrofien ja järkyttävien tapahtumien käsitteelyyn*. Tietosanoma.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Wsoy.
- Kotilainen, H. (2020). *Luontoseteli -toimintamalli nuoren kasvun mukana. Kasvatusalojen työntekijöiden kokemuksia* [Opinnäytetyö, Savonia-ammattikorkeakoulu]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020103021847>
- Laulainen, S., Zitting, J., & Niiranen, V. (2020). Henkilöstön ja johtajien osaamisvaatimukset integroituissa palveluissa. Teoksessa A. Hujala, & H. Taskinen (toim.) *Uudistuva sosiaali- ja terveysala* (s. 151–177). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202011308326>
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2010). Salutogeeninen lähestymistapa terveyteen – teoria terveyden resursseista. Teoksessa A.-M., Pietilä (toim.), *Terveyden edistäminen, teorioista toimintaan*. WSOYpro
- Lipponen, M. (2019). *Luonto- tai eläinavusteisen palvelun asema julkisen sektorin palvelutarjonnassa*. Saatavilla 26.11.2021 <https://www.gcfinland.fi/kehittaminen/maaseudun-hyvinvointiyrittäjyyden-koordinaatiohanke/hyvinvoi-blogit/maija-lipponen--luonto--tai-elainavusteisen-palvelun-asema-julkisen-sektorin-palvelutarjonnassa/>
- Loponen, J., Pakanen, A., & Vadi, K. (2020). *Metsässä liikkeessä on kuin olisi tullut kotiin: Luonnon vaikutus mielen hyvinvointiin TOLPPA-hankkeessa* [Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202002112310>
- Mielenterveystalo.fi. (i.a.). *Tietoa luonnon hyvinvointivaikutuksista* [Opas]. Saatavilla 15.11.2021 https://www.mielenterveystalo.fi/aikuiset/itsehoito-ja-oppaat/oppaat/tietoa_luonnon_hyvinvointivaikutuksista/Pages/default.aspx
- Minkkinen, T. (toim.). (2021). *Vihreä hoiva – vihreä voima*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-608-8>
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Times Books/Henry Holt and Co.
- Mäki, E., & Väänänen, T. (2021). Hyvinvointia ja terveyttä Green Care -toiminnasta –asiakasnäkökulmaa palvelupolkumallien luomiseen Etelä-Pohjanmaalla [Opinnäytetyö, Seinnäjoen ammattikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202105036712>
- Salonen, K. (2020). *Kokonaisvaltainen luontokokemus hyvinvoinnin tukena..* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1563-4>
- Savolainen, A. & Spännäri, J. (2021). *Luonto kuntouttavana ympäristönä: integroiva kirjallisuuskatsaus*. [Opinnäytetyö, Turun ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202105067465>
- Tykkyläinen, S., Vehmasto, E., Lipponen, M., & Lilja, T. (2020). *Hyvinvointipalveluiden vaikuttavuusvalmennus: sähköinen työkirja*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-326-900-2>

Zitting, J., Laulainen, S., & Niiranen, V. (2019). Lähi- ja keskijohdon osaamisvaatimukset sosiaali- ja terveyspalvelujen integraatiossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(4), s. 380–392. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091828780>

Wiens, V., Huhtala, S., Manninen, M., & Pölkki, T. (2021). Luonnon hyvinvointivaikutukset hoivaympäristössä. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021082544179>

AMMATTILAISTEN JA KOKEMUSASIAANTUNTIJOIDEN TYÖPARITYÖ DIAKONIAN KANSALAISVAIKUTTAMISEN PROJEKTISSA

*Artikkelissa tarkastellaan ammattilaisen ja kokemusasiantuntijan yhteistyötä Diakonian kansalaisvaikuttamisen tukena -projektissa (2019–2020). Erilais-
ten vaikuttamistoiminnan kuvausten avulla tuodaan esiin, kuinka ammatti-
lainen ja kokemusasiantuntija toimivat yhdessä, hyödyntävät kokemuksiaan
ja ohjaavat sekä tukevat toinen toisiaan erilaisissa työprosesseissa. Samalla
annetaan esimerkkejä erilaisista projektissa syntyneistä diakonian vaikutta-
mistoiminnoista ja tapahtumista.*

Ammattilaisen ja kokemusasiantuntijan yhteistyö

Yhteiskunnallisessa keskustelussa korostetaan kansalaisten ja hyvinvointipalvelu-
jen käyttäjien osallistumisen ja vaikuttamismahdollisuuksien monipuolistamista
ja kehittämistä (Kivipelto & Kotiranta, 2011; Pohjola ym., 2017). Keskustelun yh-
tenä teemana on ollut ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden erilaiset yhteis-
työn muodot (Niskala ym., 2017, s. 7–12). Kumppanuuteen perustuvassa työssä
asiantuntijuuden ajatellaan toteutuvan horisontaalisesti, jolloin yhteistyön osapuol-
lilla ei katsota olevan lähtökohtaisesti sellaista asiantuntijuutta, joka ylittäisi toi-
sen osapuolen asiantuntijuuden (Hyväri, 2015, s.153; Juhila, 2006, s. 137–138).
Kansalaisten näkemyksiä hyödyntävät ja kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamis-
mahdollisuuksia arvostavat ammattilaiset edistävät usein demokraattisia ja avoimia
päättökentekoprosesseja (Young, 2000; Laurian, 2009, s. 373–374).

Kokemusasiantuntijan ja ammattilaisen yhteistyö lähtee siitä oletuksesta, että
prosessissa kohtaa kaksi ihmistä, jotka yhteisen tekemisen kautta saavuttavat jotain,
mitä he eivät yksinään saisi aikaan. Ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden
kahden välisiä ja verkostomaisia työmuotoja kutsutaan myös yhteiskehittämisek-
si ja yhteistoiminnallisuudeksi. Työparityöllä tarkoitetaan vakiintunutta ja pitkä-

jäniteistä kahden toimijan yhteistyötä erilaisissa tehtävissä. (Hannus ym., 2017, s. 209–210.)

Kokemusasiantuntemus ymmärretään tässä artikkelissa oman elämänkriisin ja palvelujen käytön pohjalta rakentuvaksi, kokemuksia hyödyntäväksi asiantuntijuudeksi (Hyväri & Rissanen, 2014). Kansalaisvaikuttamista lähestytään osallisuuden, kuulluksi ja nähdyksi tulemisen näkökulmasta. Osallisuus on mahdollisuutta vaikuttaa palvelujen kehittämiseen kansalaisena ja erilaisten palvelujen käyttäjänä. (Kivinen ym., 2020.)

Artikkelissa tuodaan esiin, miten ammattilaisen ja kokemusasiantuntijan yhteistyö rakentui kansalaisvaikuttamisen eri työmuodoissa ja minkälaisia vuorovaikutuksen, ohjauksen ja toiminnan muotoja siitä syntyi. Lopussa pohditaan, mitä haasteita ja mahdollisuuksia ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden työparityö tuo kansalaisvaikuttamisen vahvistamiseen diakoniatyössä.

Kansalaisvaikuttamisen projektin tausta ja tavoitteet

Diakonia kansalaisvaikuttamisen tukena -projektissa haluttiin edistää kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia Malmin seurakunnassa. Tarkoituksena oli kehittää kaupunkidiakoniaa osallisuuden näkökulmasta. Projekti nousi tarpeesta vahvistaa kaupunkilaisten äänen kuulemistä diakoniassa, seurakunnassa ja laajemmin yhteiskunnassa. Projektityöntekijän tehtävänä oli kehittää seurakunnan diakoniatyöhön toimintamalleja diakonian asiakkaiden osallistumismahdollisuuksien tueksi ja edistää diakoniatyön yhteiskunnallista vaikuttamistoimintaa. Projektisuunnitelman taustalla olivat Helsingin seurakuntien diakoniatyön vaikuttamistoiminnan kokeilut, joissa vaikuttamistyötä on lähdetty tekemään yhdessä ihmisten kanssa.

Projektissa työskenteli projektityöntekijänä Veera Wallenius, jolla oli tukenaan ohjausryhmä. Ohjausryhmään osallistui sen perustamisesta alkaen kokemusasiantuntija Jaana Saikkonen. Lisäksi ryhmä koostui kansalaistoimintaan ja kehittämistyöhön perehtyneistä diakoniaa ja järjestökenttää tuntevista henkilöistä. Projekti oli alusta alkaen yhteydessä Helsingin seurakuntayhtymän *Varustamatoiminnan* kehittämiseen. Projektin toiminnallisia kokeiluja oli toteutettu vuonna 2020 käynnistetyssä *Malmin Varustamossa* (Hyväri ym., 2021, s. 146–150).

Kaksivuotinen *Diakonia kansalaisvaikuttamisen tukena* -projekti oli varsin kunnianhimoinen ja monitasoinen, pääosin yhden työntekijän vastuulla oleva kokonaisuus. Helsingin seurakuntayhtymän diakoniaprojektit ovat olleet usein konkreettisia, rajattuja ja paikallisia, mutta niiden avulla on haluttu jakaa hyviä käytäntöjä laajemmin eri seurakuntiin. Myös tässä projektissa lähdettiin kehittä-

mään paikallisia, muuallakin sovellettavia kokeiluja. Samalla haastettiin diakonia-työn ammatillista itseymmärrystä pääkaupungin toimintaympäristössä. Selkeä rajaus, konkreettisuus ja paikallisuus ovat keskeisiä tekijöitä onnistuneiden projektien taustalla.

Projekti koostui alun havainnointivaiheesta, kokeiluista, mallintamisesta ja johtopäätöksistä. Kokeilujen avulla kehitettiin toimintamallia, jota diakoniatyöntekijät voisivat hyödyntää työssään vahvistaessaan kohtaamiensa ihmisten omaa toimijuutta. Projektityöntekijän ja kokemusasiantuntijoiden yhteistyö oli keskeisessä roolissa koko projektin ajan, ja se toimi lähtökohtana kaikille kokeiluille. Ihmiset lähtivät mielellään pohtimaan ja toteuttamaan asioita, kun heidän näkemyksiään kysyttiin heiltä itseltään. Merkittävä havainto olikin se, että niin kansalaisvaikuttamisen kuin diakoniatyössä tavoitellun toimijuuden tukemisen ytimessä on ihmisen halu muutokseen. Tärkeimmän tavoitteen tulisi olla ihmisen tukeminen palveluiden käyttäjästä tai toiminnan kohteena olemisesta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Lopulta kansalaisvaikuttamisen tukeminen on hyvin monitasoista ja usein pienieleistäkin toimintaa: rohkaisua, yhteistyötä, voimavarojen löytämistä, oikeiden ihmisten ja tahojen yhteen saattamista tai tilojen käyttöön antamista. Ytimessä on se, että diakonia ja diakoniatyö voivat toimia lähtökohtana uusien toimintamahdollisuuksien luomiselle. (Wallenius, 2021.)

Kokemusasiantuntijan ja ammattilaisen työparityön käynnistyminen

Projektin aikana havaittiin, että uudet toimintamallit vaativat diakoniatyöntekijöiltä ennen kaikkea erilaisen toimintatavan ja ajatusmallin omaksumista. Sen oivaltaminen, että kokemuksista kumpuava asiantuntemus ja työntekijän tietotaito täydentävät toisiaan, voi avata uusia kehittämistyön malleja ja toimintatapoja. Se voi myös auttaa löytämään ratkaisuja palvelujen toimimattomiin käytäntöihin. Kansalaisvaikuttamisen tukemisessa työntekijän olisi erittäin tärkeää havaita ne signaalit, joita nousee esiin vuorovaikutuksessa niiden ihmisen kanssa, joilla on usein vaikeita kokemuksia yhteiskunnassa toimimisesta ja erilaisista palveluista. Tuoko ihminen arjestaan esiin jonkin pulman tai epäkohdan, johon voisi vaikuttaa joko paikallisesti tai jopa yhteiskunnallisesti? Toistuuko tämä pulma tai epäkohta useamman ihmisen arjessa? Voidaanko näitä ihmisiä tuoda yhteen ja yhdessä tehdä muutoksen eteen jotakin?

Seuraavassa Jaana muistelee seurakuntayhteistyön ja oman vaikuttamistyönsä alkuvaiheen tapahtumia:

Olin juhannusviikolla 2019 tapaamassa Elinaa (diakoniajohtaja). Juteltiin paljon kaikenlaista. Elina kyseli yleisesti vointiani, tekemisiäni. Kerroin suruista, ystävien kuolemantapauksista, työttömyydestä, yksinäisyydestä, häpeästä, rahavaikeuksista. Kerroin, että olen hakenut apua kolme eri kertaa terveyskeskuksesta ahdistuneisuuteeni, murheisiin, pyytänyt tavata joku, jolle voisin puhua onnistumatta siinä. Elina kuuli ja kuunteli. Kysyi ja kommentoi. Mainitsin, että olen EAPN-Fin:n eli Suomen köyhyyden vastaisen verkoston, kansalaistoimintaryhmässä mukana aktiivisesti. Sen toiminta oli Elinalle tuttua. Hän kertoi, että Malmilla on alkanut kansalaisvaikuttamisen projekti. Kuulin, että hankkeen vetäjä, Veera, on diakoniatyöntekijä, joka on kiinnostunut kehittämään diakoniatyötä. Elina kysyi, haluaisinko tavata Veeran yhteistyön merkeissä. Miksipä ei, kuulin itseni sanovan. Sovittiin, että Elina antaa yhteystietoni Veeralle.

Sain sähköpostia Veeralta. Sovittiin tapaaminen uuden projektin työtilaan Malmille. Olin hyvissä ajoin paikalla. Mietin, mitä kaikkea yhteistyö voisi pitää sisällään. En tiennyt, osaisinko mitään sellaista, jota tässä tarvittaisiin. Jännitti, mutta hyvällä tavalla.

Veera tuli minua vastaan talon pihalle keltaisessa kukkamekossa, paljain jaloin. Ystävällinen ja lämmin hymy, iloinen ja luonteva olemus. Tunsin olevani odotettu ja tervetullut. Jännitys katosi. Keskusteltiin projektista, Malmin ihmisistä, elämästä ja kansalaisvaikuttamisesta. Veera pyysi minua ohjausryhmään. Mietittiin muitakin mahdollisia tapoja tehdä yhteistyötä. Tapaaminen oli luonteva, aito, kiinnostunut. Tunsin itseni, mielipiteeni tärkeäksi. Yllättävää kyllä oma uteliaisuus ja tiedonhalu oli herännyt. En tiennyt, mihin kaikkeen projekti minut vielä veisi. En aavistanut, kuinka paljon oppisin uutta. Kuinka hyvää se tekisi murentuneelle itsetunnolleni. Tapaisin uusia kiinnostavia ihmisiä, näkisin ammattilaisia työssään. Tunsin kuuluvani joukkoon sellaisena kuin olin. En tiennyt osaisinko mitään hyödyllistä, olisiko minusta apua. Sillä ei kuitenkaan nyt ollut merkitystä. Aika näyttäisi sen. Minuun ja osaamiseeni uskottiin.

Kutsuin Veeran vierailulle tutustumaan työttömien yhdistykseen Helsingin työkanava HeTy ry:n (työttömien yhdistys) toimintaan. Veera kertoi Suomen köyhyyden vastaiseen verkoston EAPN-Fin:in kansalaistoimintaryh-

mälle Malmin projektista. EAPN-Fin kuuluu eurooppalaiseen köyhyyden vastaiseen verkostoon. Kerroin Veeralle suunnitelmista perustaa uusi työttömien yhdistys yli 50-vuotiaiden tueksi. Malmille oli suunniteltu Malmin ääniä -esitystä kansalaisvaikuttamisen päiväksi. Minulta pyydettiin parin minuutin kertomus surustani ja työttömyyden mukanaan tuomista asioista. Olin monessa mukana. Mieli oli avoin ja odottava. Mihin kaikkeen minua pyydetäisiinkin.

HeTy:ssä syksyllä 2019 kävimme muiden kanssani samanlaisessa tilanteessa olevien ihmisten kanssa hyviä keskusteluja. Yksillä aamukahveilla keskustelimme siitä, miten Japanissa on yli 50-vuotiaille suunnattua työllitystä. Suomessa ei tuolloin ollut vastaavaa kohdennettua palvelua meidän ikäryhmällemme. Olimme itse kaikki tuota kohderyhmää ja kokeneet nykyisten palveluiden riittämättömyyden monin tavoin. Lähdimme ideoimaan työttömien yhdistystä, joka ajaisi yli 50-vuotiaiden etuja, neuvoisi, auttaisi, kulkisi rinnalla unohtamatta osatyökykyisiä. Ajatus jäi meidän kaikkien mieleen hautumaan. Tarkemmin ajateltuna yhdistyksen perustaminen kuulosti epätodelliselle. Kenelläkään meistä ei ollut tarvittavaa kokemusta taikka osaamista. Olisi saatava lisää ihmisiä, jotka sitoutuisivat ajatukseemme ja toimintaamme. Joku, jolla olisi rahoitusalan osaamista sekä joku, joka olisi ollut yrittäjänä. Kenenkään tuttavapiiriin ei sellaisia henkilöitä kuulunut. Minut valittiin joukostamme. Olisin paras, rohkein sekä osaisin kertoa asian vakuuttavasti ja innostavasti. Epäröin, yritin toppuutella, puhua järkeä – turhaan. Porukan into sekä luottamus minuun jo tässä kohtaa ratkaisivat asian.

Kulkiessani erilaisissa työttömyyttä, köyhyyttä ja toimeentuloa koskevissa tilaisuuksissa jututin ihmisiä. Kuljin kirjaimellisesti korvat höröllä kuulostellen porukoitten keskusteluja. Kohtaisinko tarkoitukseemme sopivia henkilöitä? Kuinka esittäisin asiani mahdollisimman selkeästi ja houkuttelevasti kuulijalle? Millaisen vastaanoton ehdotukseni saisi? Enhän saanut muita eväitä matkaan kuin kertoa, että olemme harkitsemassa toden teolla uuden työttömien yhdistyksen perustamista. Kohtasin varsin nopeasti sopivat henkilöt. Elettiin marraskuun loppupuolta 2019. Olimme kaikki uuden äärellä perustamassa yhdistystä, joka sai nimekseen ViisNollaTuki ry (työttömien yhdistys, jatkossa VNT).

Jaanan kuvaus tuo esiin, kuinka arkisesti ja epämuodollisesti yhteistyö vaikuttamistyössä alkoi kehittyä. Ammatillisten roolien jättäminen sivuun kohtaamistilanteessa luo tasavertaisuutta ja luottamusta vuorovaikutukseen (Hyväri, 2017). Lisäksi sillä on voimaannuttava vaikutus elämäntilanteessa, jossa viranomaisten ja ammattilaisten kohtaamisessa on syntynyt paljon huonoja kokemuksia. Kiinnostavaa on, että huolimatta Jaanan vaikeasta elämäntilanteesta juuri aktiivinen yhteiskunnallinen osallistuminen vei häntä eteenpäin ja toi uutta suuntaa elämään.

Veera kuvaa omaa prosessiaan asiakas- ja kansalaisvaikuttamistyössä:

Valmistuessani diakonissaksi vuonna 2005 en olisi voinut uskoa, miten ammatti-identiteettini ja käsitykseni auttamistyöstä muuttuisivat seuraavien kuudentoista vuoden aikana. Näkemyksiini ovat vaikuttaneet työkokemuksen ja kouluttautumisen lisäksi ennen kaikkea monenlaiset kohtaamiset erilaisten ja eri tavoin syrjäytettyjen ihmisten kanssa. Minulle kohtaamisen keskiössä on ihmisen oma käsitys tilanteestaan ja mahdollisen muutoksen tarpeesta. Haluan olla purkamassa kaikenlaisia valta-asetelmia ja asiantuntijavaltaa, sillä koen, että vasta ammattilaisen ja kokemusasiantuntijan tietojen täydentäessä toisiaan voidaan puhua todellisesta asiantuntijuudesta.

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa tehdessäni kiinnostuin diakoniatyön viestinnästä ja vaikuttamisesta ja lähdin tutkimaan sitä opinnäytetyönäni osana Diakoniabarometri 2018 -tutkimusta. Tutkimuksessa kävi muun muassa ilmi, että diakoniatyöntekijät pitävät vaikuttamistyötä ja erityisesti ihmisarvon puolustamista tärkeänä, mutta varsinaisiin toimenpiteisiin tällainen ajattelu harvoin johtaa. Opintojen jälkeen kiinnostuin Malmin seurakunnan projektityöntekijän tehtävästä. Se oli hyvin poikkeava perinteisten diakoniatyön työpaikkailmoitusten joukossa. Olin jo pitkään kokenut oman työnäköni diakoniatyötä kehittäväksi ja tähän tehtävään haettiin nimenomaan diakonian kehittäjää. Lisäksi syntyi tunne siitä, että projektissa saattaisi jopa löytyä vastauksia siihen vaikuttamistyön aukkoon, joka diakoniabarometrissa oli havaittu ja johon halusin omalta osaltani vaikuttaa.

Jaanan ja muiden kokemusasiantuntijoiden kanssa toimiminen projektin aikana on entisestään vahvistanut omaa käsitystäni työtavasta, joka pyrkii purkamaan auttamistyöhön liittyvää valta-asetelmaa ammattilaisen ja kokemusasiantuntijan väliltä. Tämä prosessi on vielä voimakkaammin vienyt ammatillisuuttani suuntaan, jossa en esimerkiksi kuvittele tietäväni mikä on

kohdatun henkilön parhaaksi, vaan koitan lähteä aina puhtaalta pöydältä luottaen, että vastaus löytyy ihmiseltä itseltään tai yhdessä etsien. Vaikuttamistyön kannalta koen, että kokemusasiantuntijan kokemuksesta syntynyt tieto on olennaisen tärkeää; se on ydin, josta lähdetään liikkeelle. Nykyinen diakonianäkyni ei erottele vaikuttamistyötä muista tuen muodoista. Uskonkin, että tämän oivaltaminen on vienyt työtapaani uuteen suuntaan. Haluan olla vaikuttamassa ongelmien juurisyihin pika-avun ja laastaroinnin sijaan.

Veeran kuvaus tuo esiin, kuinka kokemusasiantuntijan kanssa työskentely muuttaa ammatillista roolia ja identiteettiä ratkaisevalla tavalla uuteen suuntaan. Tasavertaisen suhteen muodostuminen kokemusasiantuntijan kanssa avaa ammatilliseen työhön ja toimintamalleihin uusia mahdollisuuksia. Työhön motivoituminen vahvistuu, kun näkee työn tuomat myönteiset muutokset ihmisten arjessa ja osallisuudessa. Myös kriittinen ja refleктоiva suhde työhön tulee enenevästi esille.

Työparityö *Mahdoton tehtävä?* -tapahtuman toteutuksessa

Yksi suurimpia projektin ponnistuksia koronavuoden keskellä, erityisesti oppimisen kannalta oli kokemusasiantuntijoiden perustaman VNT:n kanssa yhteistyössä toteutettu *Työtä ja toivoa yli viisikymppiselle, Mahdoton tehtävä?* -tapahtuma. Projektista ja Malmin *Varustamosta* saatiin tilat ja resursseja tapahtuman toteutukseen. Projekti hyötyi kokeilusta, jossa kokemusasiantuntijan näkemykset ja yhteiskehittäminen olivat lähtökohtana tapahtumalle sen ideoinnista lähtien. Koko tapahtuman tuottamisprosessi toteutettiin tasavertaisina toimijoina yhteiskehittämällä. Kaikki tapahtuman osapuolet hyötyivät näkyvyydestä, jota ne saivat striimauksen ja medianäkyvyyden kautta. Helsingin seurakuntayhtymän diakoniatyössä alettiin edistää kokemusasiantuntijuuden kehittämistä samaan aikaan projektin kanssa ja osana projektia.

Projektin ohjausryhmässä pohdittiin, olisiko jotain, mitä voitaisiin tehdä yhdessä yli 50-vuotiaiden työllistämisen edistämiseksi ja asenteiden muuttamiseksi työmarkkinoilla. Lähdettiinideoimaan tapahtumaa, jossa olisi mukana sekä kokemusasiantuntijoita, yhteistyökumppaneita, työmarkkinoiden edustajia että päättäjiä, kuin myös tarinateatteri elävöittämässä kokemusasiantuntijoiden tarinoita. Syntyi tapahtuma, joka oli tarkoitus pitää *Malmin Varustamolla*, mutta koronakevään poikkeustila alkoi juuri pari viikkoa ennen suunniteltua tapahtuman ajankohtaa. Tästä ei kuitenkaan lannistuttu, vaan tapahtuman ajankohtaa päätettiin siirtää syksyille. Tapahtuma toteutettiin lopulta syyskuussa hybridimallilla; osallistujamäärä *Varustamolla* oli rajoitettu ja tilaisuus myös striimattiin.

Vaikka koronakevät vaikutti tapahtuman toteutumiseen, olivat kaikki järjestävät osapuolet tyytyväisiä tapahtuman onnistumiseen ja sen saamaan näkyvyyteen. Tapahtumalla haluttiin vaikuttaa yli 50-vuotiaiden ikäryhmittään työmarkkinoilla, ja näkyvyyttä saatiin sosiaalisessa mediassa ja paikallislehdissä (Loponen, 2020). VNT:n jäsenet olivat myös valtamediassa kuultavana teemasta tapahtuman jälkeen.

Vaikuttamistyö vaatii pitkäjänteisteistä ja peräänantamatonta työtä. Se vaatii myös rohkeutta tuoda esiin epäkohtia jopa hieman provosoiden, jotta syntyy rakentavaa keskustelua ja saadaan aikaan muutosta. Kokemusasiantuntijuudella oli hyvin merkittävä rooli sekä keskustelupaneelissa että koko tapahtuman järjestämisessä. Paras lähtökohta olisi se, että aloite puuttua johonkin epäkohtaan lähtisi kokemusasiantuntijoista itsestään. Ammatilliset voivat olla mahdollistamassa ja tukemassa tapahtuman järjestelyissä, mutta kaikessa toiminnassa tulisi päästä eroon työntekijän keskeisestä roolista.

Julkaisut osana vaikuttamistoimintaa

Projektin aikana projektityöntekijä ja kokemusasiantuntija tekivät vaikuttamistyötä työparina esimerkiksi yhteiskirjoittamalla artikkelin diakoniatyöhön liittyvistä valtakysymyksistä ja vierailamalla *Kirkko Helsingissä* -podcastissa (Jaakkola, 2019). *Maan suola* -verkkajulkaisuun pyydettiin kirjoitusta diakoniatyöhön liittyvistä vallankäytön kysymyksistä. Veerasta tuntui oudolta kirjoittaa aiheesta vain ammattilaisen näkökulmasta, joten päätettiin, että myös Jaana osallistuisi artikkelin kirjoittamiseen. Yhteiskirjoittaminen alkoi keskustelemalla aiheesta, ja olikin hedelemällistä huomata, että Veeran ja Jaanan ajatukset ammattilaisten vallankäytöstä täydensivät toisiaan. Jaana toivoi ammattilaisten käyttävän rohkeasti positiivista valtaa suhteessa asiakkaaseen niin, että hän tunnistaa asiakkaan mahdollisuudet ja tarpeet. (Wallenius & Saikkonen, 2019.)

Artikkelissa pohdittiin diakoniatyön rakenteisiin liittyviä valtakysymyksiä, joita tulisi purkaa. Esimerkiksi se tapa, jolla ihminen kohdataan asiakkaana toimistomaisessa ympäristössä pöydän takana, luo mielikuvaa ylhäältä alas suuntautuvasta avusta tasavertaisuuden sijaan. Tai se, miten diakoniatyössä jaetaan esimerkiksi ruokakasseja tai ruokaa valmiiksi annosteltuina. Ihmisten yksilöllisiä tilanteita ei juuri huomioida.

Kokemusasiantuntijan ja ammattilaisen tekemää yhteiskirjoittamista ei ole tehty paljoakaan. Sen lisäksi että yhteiskirjoittaminen luo enemmän vaikuttavuutta kirjoitetulle tekstille, on ollut myös suuri rikkaus havaita, millaisia keskusteluteemoja yhteiskirjoittamisen aikana on syntynyt. Molempien näkemykset ja mielipiteet tulevat esille kirjoitettuna eikä haittaa, vaikka ne olisivatkin keskenään eriävät.

Kokemusasiantuntijan ja ammattilaisen yhteistyö diakonian kehittämässä

Kokemusasiantuntijatoiminta on kirkon kentällä vielä varsin uutta. Näin *Diakonia kansalaisvaikuttamisen tukena* -projekti luo diakoniatyön mallia, jossa vaikeuksia kokeneiden ihmisten ääni yhteiskunnassa vahvistuu. Kirkon strategiassa vuodelle 2026 visioidaan samansuuntaisesti diakonian tulevaisuutta: ”Asetumme heikoimpien puolelle ja voimistamme niiden ääntä, joilla sitä yhteiskunnassa ei ole. Kohdistamme diakoniaa entistä vahvemmin sinne, missä vaikeudet kasautuvat tai mihin muu apu ei ulotu. Olemme aloitteellinen ja aktiivinen kuuntelija ja keskustelija” (Suomen evankelis-luterilainen kirkko, 2020). Myös Helsingin seurakuntayhtymän *Varustamo*-toiminnassa kehitetään diakoniatyön asiakkaiden osallisuuden ja vaikuttamistoiminnan mahdollisuuksia (Hyväri ym., 2021).

Kokemusasiantuntijan ja ammattilaisen työparityön kehittäminen edellyttää ammatillisten roolien ja identiteettien uudenlaista muotoilua sekä rohkeutta kokeilla uudenlaisia työtapoja. Erityisesti erilainen matalan kynnyksen toiminta seurakunnissa antaa mahdollisuuksia testata totutusta poikkeavia yhteistyön ja vaikuttamisen malleja sekä hyödyntää niitä eri asiakasryhmien ja kansalaisten kanssa.

Tässä artikkelissa kuvatun kokemusasiantuntijan ja ammattilaisen työparityössä korostuu tasavertainen kohtaaminen ja erilaisen osaamisen yhteensovittaminen. *Diakonian kansalaisvaikuttamisen tukena* -projekti antoi erinomaisen lähtökohdan diakoniatyön yhteiskunnallisen vaikuttamistyön kehittämiseksi. Tulevaisuudessa toteutetaan toivottavasti yhä enemmän tällaisia kokeiluja, joissa diakoniatyöntekijät ja kansalaistoimijat sekä kokemusasiantuntijat tuovat näkyviin yhteiskunnan marginaaliin jääneiden ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä.

LÄHTEET

- Hannus, R., Kinnunen, J., Marttala, P., & Valtonen, U. (2017). Työntekijän kokemuksia yhteistyöstä kokemusasiantuntijan kanssa. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly, & A. Niskala (toim.), *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaan osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 206–221). Vastapaino.
- Hyväri, S. (2015). Kokemusasiantuntijat kumppaneina hyvinvointityön kehittämisessä. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen* (s. 147–158). United Press Global.
- Hyväri, S. (2017) Luottamuksen rakentuminen kokemusasiantuntijoiden ja viranomaisten välillä. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly, & A. Niskala (toim.), *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaan osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 181–205). Vastapaino.
- Hyväri, S., Niiranen-Linkama, P., Maunuksela, A-M., Pehkonen-Elmi, T., Steffanson, & M., Thitz, P. (2021). Kynnyksetöntä kohtaamista – matalan kynnyksen palvelut osallisuuden vahvistajina. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6>
- Hyväri, S., & Rissanen, P. (2014). Kuntoutujien kokemustutkimuksen menetelmät. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 51 (4), 289–300.
- Jaakkola, E. (17.1. 2020). Työttömästä asiantuntijaksi – omat kokemukset voimaksi -podcast. Saatavilla 26.11.2021 <https://diakoniaa.net/tyottomasta-asiantuntijaksi-omat-kokemukset-voimaksi/>
- Juhila, K. (2006). *Sosiaalisyöntekijänä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. Vastapaino.
- Kivinen, T., Vanjusov, H., & Vornanen, R. (2020) Asiakkaan ääni – osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa A. Hujala, & H. Taskinen (toim.), *Uudistuva sosiaali- ja terveysala* (s. 267–293). Tampere University Press.
- Kivipelto, M., & Kotirinta, T. (2011) Valtaistumisen ja vaikuttavuuden arviointi. Miten voimme edistää sosiaalityössä? *Janus* 19 (2), 122–142.
- Laitila, M. (2010). *Asiakkaan osallisuus mielenterveys- ja päihdetyössä. Fenomenografinen lähestymistapa* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. (Itä-Suomen yliopiston julkaisuja 31). Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0224-5>
- Laurian, L. (2009). Trust in planning: Theoretical and practical consideration for participatory and deliberative planning. *Planning Theory & Practice* 10 (3), 369–391.
- Leppihalme, E., & Wallenius V. (26.9.2019). Voimaannuttavan kaupunkidiakonian tehtäväkuvausta laatimassa. *Diakonia+*. <https://www.diakoniaplus.fi/voimaannuttavan-kaupunkidiakonian-tehtavankuvausta-laatimassa>
- Loponen, T. (30.9.2020.) *Miksi yli viisikymppisen on vaikea löytää töitä? Asennemuutos avuksi ikärasismiin*. Saatavilla 12.10.2021 <https://www.lahitieto.fi/2020/09/30/miksi-yli-viisikymppisen-on-vaikea-loytaa-toita-asennemuutos-avuksi-ikarasismiin/>
- Niskala, A., Kairala, M., & Pohjola, A. 2017. Asiakkaan aseman ja toimijaroolin muutos. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly, & A. Niskala (toim.), *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaan osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 7–12). Vastapaino.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. (2020). *Ovet auki - Suomen evankelis-luterilaisen kirkon strategia vuoteen 2026* [hyväksytty kirkkohallituksen täysistunnon kokouksessa 22.9.2020] <https://evl.fi/plus/hallinto-ja-talous/strategiat/kirkon-strategia-20261/>
- Wallenius, V., & Saikkonen, J. (5.12.2019) Vallankäyttäjän hyvä ja paha. Saatavilla 12.10.2021 <https://www.maansuola.fi/auttajan-vallankayton-paha-ja-hyva/>
- Wallenius, V. (2021) Diakonia kansalaisvaikuttamisen tukena -projektin loppuraportti. Hyväksytty projektin ohjausryhmässä Malmin seurakunnassa 11.1.2021. [Julkaisematon].
- Young, I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

Maija Toivonen, Leena Udo ja Susanna Hyväri

KULTTUURIKOMPETENSSI OMAKIELISESSÄ OHJAUKSESSA – OMAKIELISTEN OHJAAJIEN KOKEMUKSET

Palvelujärjestelmässä tulisi vaalia ja tukea monikielisyyttä, jolla tarkoitetaan useiden kielten yhteiseloä. Siitä hyötyisivät niin asiakkaat kuin koko yhteiskunta. Eri palveluissa työskentelee tällä hetkellä omakielisiä ohjaajia, jotka edistävät ohjauksen monikielisyyttä käyttämällä tietoisesti kieli- sekä kulttuuriosaamistaan. Omakielisten ohjaajien työ ja sen merkitys jää monilta osin huomaamatta, sillä omakielistä ohjausta ei ole vielä vakiinnutettu palvelujärjestelmässä. Lisäksi sitä on tutkittu vielä hyvin vähän. Artikkelit on osa ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyötä, ja sitä varten on haastateltu viittä eri palveluissa ja eri ammattinimikkeillä työskentelevää omakielistä ohjaajaa, joiden työtehtäviä yhdistää vuorovaikutuksellinen asiakastyö. Haastattelututkimuksen esiselvityksenä on laadittu artikkeli Virtaa ohjaukseen -hankeen loppujulkaisuun (Udo & Toivonen, 2021).

Omakielisen ohjauksen yhteys kulttuurikompetenssiin

Omakielinen ohjaus on asiakkaan ohjaamista palveluissa hänen omalla tai hyvin osaamallaan kielellä. Omakielinen ohjaus ei rajoitu vain tietyille ammattialoille, vaan omakielisiä palveluja voidaan tarjota kaikilla palvelualueilla. Monelle omakieliselle ohjaajalle omakielinen ohjaus sisältyy työhön ilman erillistä omakieliseen ohjaukseen annettua nimikettä, tarkennetta tai vakiinnutettua työtehtävää. Omakielisessä ohjauksessa ohjaajalla on yhteisen kielen lisäksi usein mahdollisuus peilata vuorovaikutustilannetta asiakkaan kanssa jaettuun kokemukseen yhteisestä kulttuurista. (Kanniainen ym., 2021, s. 4; Kotona Suomessa -hanke. i.a., s. 14.) Tämän mahdollistaa omakielisen ohjaajan kulttuurikompetenssi eli syvempi tuntemus yhteisestä jaetusta kulttuurista.

Kulttuuri on monirakenteinen kokonaisuus, joka voidaan ymmärtää ihmisyyteisöille ominaisina tapoina ja toiminnan tuotteina sekä myös yhteisön toimintaa

ja järjestäytymistä määrittävänä ja selittävänä asiana (Tieteen termipankki). Kulttuuriin sisältyvät niin moraalit, usko, tieto, tavat kuin myös laulu ja taide. Se on sosiaalinen, yhteisöllinen ilmiö, joka voi syntyä ja elää vain ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Yhteisöissä oleminen ja toimiminen ei kuitenkaan sulje pois yksilöllisen kokemuksen merkityksellisyyttä; kaikki yhteisöjen jäsenet ovat myös yksilöitä, ja ihmisellä on subjektiivisena toimijana mahdollisuus valikoida elämäänsä osia häntä ympäröivistä kulttuureista. Kulttuurin omaksuminen ja siinä toimiminen on siis aina ainutlaatuista, vaikka kulttuuri onkin ilmiönä yhteinen ja jaettavissa. (Tylor, 1871, s. 1; ks. myös Rauhalta, 2005, s. 14, 17, 66.)

Kulttuurikompetenssilla tarkoitetaan henkilön tuntemusta hänen oman elämänsä kulttuureista ja kykyä toimia kyseisissä kulttuureissa parhaalla mahdollisella tavalla. Kulttuurienvälisellä kompetenssilla taas tarkoitetaan kykyä tarkastella kulttuureja etäämmältä ja sopeutua erilaisiin kulttuurisiin vuorovaikutustilanteisiin tavalla, joka saavuttaa toisen osapuolen kunnioituksen ja luottamuksen. (Katisko, 2016; Salo-Lee, 2005, s. 125.) Kieli- ja kulttuuriosaamisen käyttäminen tietoisesti työkaluna ohjauksessa mahdollistaa monikielisten asiakkaiden yksilöllisemmän kohtaamisen. Nykyään puhutaan entistä useammin kaksikielisyyden rinnalla tai sen sijaan monikielisyydestä määrittelemättä tarkemmin kielten määrää (Honko & Mustonen, 2018, s. 120–121). On kuitenkin tärkeää, ettei tehdä oletuksia kulttuurin perusteella, vaan kohdataan asiakas huomioiden hänen oma yksilöllinen kokemuksensa omaan elämäänsä vaikuttavista kulttuureista. Artikkelissa selvitetään omakielisten ohjaajien kokemuksia työstään ja työtehtävistään sekä ammattiroolinsa erityispiirteistä. Lisäksi tuodaan esille omakielisten ohjaajien näkemyksiä omakielisen ohjauksen merkityksistä ja monikielisen osaamisen hyödyntämisestä palveluissa.

Kieli ja kulttuuri työkaluina omakielisessä ohjauksessa

Tutkimukseen osallistuneista omakielisistä ohjaajista kaikki kuvasivat kieltä ja sen taitavaa käyttöä merkittävänä työkaluna ohjauksessaan. Heille kieli on avain, joka mahdollistaa niin työntekijälle kuin asiakkaallekin oikean tiedon saavuttamisen. Omakielisessä ohjauksessa yhteisen kielen lisäksi merkittävässä osassa on yhteinen kulttuuri. Kieli ja kulttuuri nivoutuvat toisiinsa luoden omakieliselle ohjaajalle työkalun, jota hyödyntämällä hän voi edesauttaa asiakassuhteessa rakentuvaa luottamusta. Ohjaajat kuvaavat kulttuurin läsnäoloa ohjauksessa monella tavalla. Kun keskustellaan kulttuurin ja kielen ilmenemisestä heidän ammattiroolissaan, yksi haastateltavista täsmentää kulttuurin merkitystä yhteenkuuluvuuden vahvistajana asiakassuhteessa:

Se yhteinen tausta, ja kieli ja kulttuuri, että kaikilla on oma taustansa, mutta kuitenkin on paljon sellaisia kulttuurisia piirteitä mitkä yhdistää, mitä minulla ei välttämättä ole suomalaisten kanssa... Että ne, jotka on kasvanut samoissa olosuhteissa kuin minäkin, tai siis samankaltaisissa, niin jotenkin tuntee sellaista ehkä isompaa yhteenkuuluvuutta heidän kanssa kuin muiden [ohjattavien] kanssa. H4

Omakielisessä ohjauksessa yhteinen kieli ja kulttuuri mahdollistavat kokemuksen yhteenkuuluvuudesta. Yhteenkuuluvuuden tunne tuo ohjaajien ammattirooliin lämpöä ja lähestyttävyyttä, ja sillä on myös yhteys luottamuksellisen suhteen syntymiseen. Kasvokkain tapahtuvassa kanssakäymisessä luottamus (trust) kietoutuu toimijoiden kykyyn eläytyä, ymmärtää ja ennustaa toistensa tapaa olla vuorovaikutuksen osapuolina. (Hawley, 2012; Hyväri, 2017, s. 182–183). Yhteenkuuluvuuden tunne ja syvempi luottamus madaltavat kynnyistä käsitellä sensitiivisiä asioita sekä aiheita ohjaustyössä.

Ohjaajat kokivat yhteenkuuluvuuden tunteen luovan asiakkaille mahdollisuuden samaistumisen kokemukseen. Etenkin nuorille asiakkaille samaistumisen kokemus on hyvin tärkeää. Yhteiskuntatasolla omakieliset ohjaajat toimivat monikielisuuden edustajina ja tarjoavat näin myös laajemmalle kohderyhmälle mahdollisuuden samaistumisen kokemukseen. Seuraavassa eräs haastateltavista avaa toiveitaan monikielisuuden edustuksesta tulevaisuuden Suomessa:

Haluaisin koko tässä haastattelussa erityisesti alleviivata juuri tätä representaatiota. Olis tosi hienoa, jos tulevaisuudessa nähtäisiin näitä eri alan ammattilaisia, jotka pystyy, ei ainoastaan ohjaamaan, mut myöskin palvelemaan omalla äidinkielellään saman kielisiä ihmisiä. Se kans tukis sitä, että se jatkuisi myöskin tulevaisuudessa. Et vähemmistökielten opiskelua tuettais ja ylläpidettäis sitä kieltä. Ertei kävisi niin, et se kieli unohtuu, koska siinä vaiheessa, kun se kieli unohtuu niin siinä menettää aika paljon, aika suuren osan itseään. Se on se kohta, milloin etenkin nuoret alkaa voimaan pahoin. H2

Kaikkien eri vähemmistökielten edustusta palvelujärjestelmässä on mahdotonta toteuttaa. Monikielinen edustus kuitenkin lisää monikielisuuden näkyvyyttä ja edesauttaa monikielisuuden arvon tunnistamista yhteiskuntatasolla.

Monilla haastatelluilla on asiakkainaan muitakin kuin omakielisiä ohjattavia. Vaikka omakielisessä ohjauksessa luottamus ja yhteenkuuluvuuden tunne syventävätkin asiakassuhdetta, on ohjaajalla ammatillinen vastuu toimia tasapuolisesti

kaikkia eri kieliryhmiin kuuluvia asiakkaita palvellessaan. Tämä vastuu edellyttää ohjaajalta taitoa tarkastella kulttuureja objektiivisesti, vaikka hän toimisikin kyseisissä kulttuureissa subjektina. Ohjaajan tulee siis kyetä reflektoimaan toimintaansa omaan elämäänsä vaikuttavat kulttuurit tiedostaen. Seuraavassa haastateltava painottaa kulttuurikompetenssin ja kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyttä ohjaustyössä:

Tärkein juttu on, että se henkilö, joka tekee tää omakielinen ohjaus, että hän ymmärtää oikeasti kaikki kulttuurit ja kaikki, ja ymmärtää hänen kieli, mitä hän käyttää, että hän käyttää sen oikealla tavalla... mun työtehtävä tarvitsi näin, että mä olen vähän ulkopuolella, että mä selitän molemmista kulttuureista. H1

Ohjaaja tulkitsee ohjaustilanteessa vaikuttavia kulttuurisia merkityksiä ja pyrkii näin ehkäisemään kulttuurieroista johtuvia väärinymmärryksiä sekä lisäämään kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Kun ohjaajalla on omaan elämäänsä vaikuttavien kulttuurien tuntemuksen lisäksi myös tuntemus ympäröivästä kulttuurista, kulttuurien välinen vuoropuhelu asiakaskohtaamisessa mahdollistuu. Syvempi kulttuurinen tietotaito yhdessä kielitaidon kanssa luo pohjan ohjaajan taidolle käyttää sopivia sanoja ja kieltä oikealla tavalla asiakastilanteessa. Käsi kädessä kielen kanssa kulkee myös valta sen käytöstä sekä vastuu sen käytön seurauksista. Jos ohjaajan kielen tai kulttuurin tuntemus on liian suppeaa, saattaa siitä aiheutua väärinymmärryksiä ja väärän tiedon välittymistä.

Kysyttäessä, mitkä asiat omakielisessä ohjauksessa ovat tärkeitä, sama haastateltava painotti myös Suomen palvelujärjestelmän tuntemisen tärkeyttä.

Se, että henkilö itse, joka tekee tämä homma, että hän itse ymmärtää, jos me puhumme Suomen järjestelmästä. Se ei ole riittävä, että hän osaa kieli, vaan että hän ymmärtää se juttu, mistä hän puhuu. H1

Haastatelluilla omakielisillä ohjaajilla oli toisistaan eriävät koulutus- ja työhistoriat sekä työnkuvat nykyisissä työtehtävissään. Ohjaajien ammattitaito ei pohjautu vain kieleen ja kulttuuriin, vaan heillä on oltava ymmärrys oman palvelualueensa ammatillisesta kontekstista kuin myös laajemmin Suomen yhteiskunnasta. Omakielisen ohjaajan työ sisältää siis paljon vaativia ja vastuullisia elementtejä.

Omakielisen ohjaajan tasapainottelu moninaisten roolien välillä

Monella alalla omakielinen ohjaus on vielä tuntematon tai melko uusi palvelumuoto. Koska sitä ei ole vielä vakiinnutettu omaksi erityisasiantuntijuudekseen kaikissa palveluissa, omakieliset ohjaajat saattavat joutua usein rakentamaan työnkuvaansa itse. Ohjaajat joutuvat selkiyttämään työnkuvaansa asiakkailleen ja työyhteisöilleen, joilla on usein epärealistisia odotuksia ja toiveita tarjottavan omakielisen ohjauksen suhteen. Kun ohjauskieli on eri kuin työyhteisön kieli, on ohjaajien usein mahdotonta saada esihenkilöiltään suoraa palautetta tekemästään omakielisestä ohjauksesta. Työnantajien tulisi olla tietoisia omakielisen ohjauksen erityispiirteistä, jotta he pystyisivät tukemaan ohjaajien työtä ja ajamaan heidän asemaansa palvelukentällä. Omakielisen ohjauksen erityisluonteisuuden vuoksi ohjaajien työhyvinvointia tukevat rakenteet tulisi mahdollistaa varmistamalla muun muassa työohjauksen ja lisäkoulutuksen tarjoaminen heille.

Omakielisen ohjaajan ammattirooli edellyttää jatkuvaa reflektointia hänen omassa elämässään esiintyviin kulttuureihin. Monet haastatelluista kertoivat oman henkilökohtaisen elämänsä roolien asettuvan näkyville ja muovaavan heidän ammattirooliaan ohjaustilanteissa. Haastattelussa kävi ilmi, että ohjaajat olivat tiedostaneet pohtivansa usein omaa rooliaan omakielisissä ohjaustilanteissa. Kun haastateltavalta kysyttiin kielen ja kulttuurin ilmenemisestä omakielisen ohjaajan ammattiroolissa, kuvaili tämä omaa rooliaan seuraavasti:

Oon itse asiassa miettinyt sitä itsekkin, että tuntuu, kun käyttää sitä omaa kieltä ohjaustilanteessa niin jotenkin mä oon ehkä vähemmän sellainen virkamiesmäinen, vaikka pyrin ihan kaikkien asiakkaiden kanssa siihen, että en oo sellainen mikään virallinen taho ja sellainen ehkä pelottavakin, että pyrin siihen että oon ystävällinen ja näin pois päin, mutta sanoisin, että se on ehkä rennompaa kuin muiden [asiakkaiden] kanssa. H4

Ohjaajat kokivat roolinsa omakielisissä ohjaustilanteissa rennompana kuin muussa asiakastyössä. He kuvasivat roolinsa ilmenemistä muun muassa adjektiiveilla *lähestyttävä, karismaattinen, sydämellinen* sekä *energinen*. Ohjaajat tiedostivat roolinsa piirteiden merkityksen asiakassuhteessa. Kyseiset piirteet tarjoavat ohjaajalle mahdollisuuden rakentaa syvempää luottamusta asiakassuhteissaan. Omakielisen ohjaajan roolin myönteiset piirteet saattavat kuitenkin haastaa asiakkaiden välisen tasavertaisuuden edistämistä silloin, kun asiakkaina on muitakin kuin omakielisiä ohjattavia, joiden kanssa lähestyttävämpi, rennompaa ammattirooli ei ilmene niin luontevasti. Lisäksi nämä omakielisen ohjaajan roolissa ilmenevät myönteiset piirteet saattavat haastaa ohjaajan ammatillisuuden säilyttämistä. Ohjaajat

kertoivat kokemuksistaan, joissa he olivat joutuneet vaarantamaan jo syntyneen luottamuksen ammatillista rajaamista vaativissa tilanteissa. Seuraavassa eräs haastateltavista kuvaa tasapainottelua luottamussuhteen rakentamisen ja ammatillisuuden säilyttämisen välillä:

Huomasin, että ku se ohjattava huomaa, että ohjaaja edustaa samaa kulttuuria ja kieltä, se ohjattava saattaa helposti heittäytyä semmoseks ystävälliseksi tai ajatella et okei, no nyt tää on mun kansanmies ja saan asiat paljon helpommalla. Eikä välttämättä ymmärrä sitä, että hänen lisäksi on kaksikymmentä muuta ihmistä, ketkä tarvitsee sitä samaa ohjausta. Että mä en häneltä pysty vastaanottaa niitä puheluita, että hän soittaa minulle kuudelta tai seitsemältä kysyäkseen, että mites tää CV-juttu menee. Koska jos teen hänelle sen, mun täytyy tehdä se kaikille muille. Siinä vaiheessa kun sinä ehkä kieltäydyt tekemästä tai jotenkin asetat niitä rajoja, niin se vastaanotetaan silleen, että onpa syrjivää tai onpa ikävää. [...] että missä on ne haasteet siinä ohjaamisessa, kun käyttää sitä omaa äidinkieltään, että siinä niinku se luo heti sen yhteyden ja sitten sitä ehkä välillä hyväksikäytetään ja ajatellaan, että koska puhutaan samaa kieltä ja edustetaan samaa kulttuuria, niin sä ihan varmasti autat vain minua, sinä vain palvelet minua. H2

Omakieliset ohjaajat kohtaavat tilanteita, joissa he joutuvat tuottamaan pettymyksen asiakkaille, joiden odotukset eivät kohtaa palvelujen asettamien raamien kanssa. Se, että ohjaaja on asiakkaan kanssa saman kulttuuriyhteisön jäsen, tekee ammatillisesta rajaamisesta entistä henkilökohtaisempaa. Ohjaajan ja asiakkaan kuuluminen samaan kulttuuriyhteisöön saattaa herättää asiakkaassa toiveikkuutta ohjauksellisesta erityiskohtelusta. Usean kielen ja kulttuurin läsnäolo työn arjessa saattaa toisinaan asettaa ohjaajat asemaan, jossa heitä ei kohdata alansa ammattilaisina, vaan heidät nähdään vain tietyn kulttuurin edustajina. Seuraavassa haastateltava kertoo, miten hän on kahden yhteisön jäsenenä joutunut kohtaamaan ulkopuolelta tulevaa kyseenalaistamista ammatillisessa roolissaan:

Mä oon saanu semmoisia tosi toiseuttavia kommentteja missä niin kun ehkä jollain tavalla muistutetaan mua siitä, että mä olen suomalainen [ja kansallisuus x] ja mitä mä tällä tarkoitan on, että jotenkin totta kai mun kielestä ja murteista niinku huomaa, että mä en ole esimerkiksi kasvanut [maassa x], ja jotenkin niin kun he tietää ja huomaa, että mä olen kasvanut täällä niin jotenkin he ulk- ehkä syrjäyttää tai niinku dismissaa sen todellisuuden ja sen mun identiteetin [kansallisuutena x] ja ehkä näkee mut vaan suomessa kas-

vaneena, jolla ei välttämättä ole niitä samanlaisia arvoja tai samanlaisia niin kuin näkökulmia niistä asioista, mistä me vaikka puhutaan. Saatetaan sanoa, et sä oot tosi suomalaistunut, mikä sitten mua triggeröi tosi helposti. Siinä sitten taas tosi vahvasti ehkä hyökätään sitä minuutta vastaan ja se ehkä on mulle tosi semmoinen kipeä paikka, koska se on asia, mistä niin kuin suomalaiset että [x maalaiset] on mua muistuttanut, että sinä et ole tarpeeksi suomalainen tai sä et oo tarpeeksi [kansallisuus x]. Niin joka kerta kun nää on tullut jommasta kummasta yhteisöstä tahansa, niin silloin mä olen niinku tosi vahvasti siihen reagoinut. H2

Haastateltavat toivat ilmi, että tehdessään ohjaustyötä he olivat saaneet ”toiseuttavia kommentteja” heidän asiakkailtaan koskien heidän henkilökohtaista rooliaan. Tutkimuskirjallisuudessa toiseuden käsitteellä tarkoitetaan tutun ja vieraan suhdetta (Hall, 1997, s. 234–238; Löytty, 2005). Kyse on samalla kahden asian välisten erojen korostamisesta sekä hierarkiasta, jossa normista poikkeava eli ’toinen’ on vähempiarvoinen. Omakielinen ohjaaja joutuu toisinaan asettamaan henkilökohtaiset juurensa ja minuutensa alttiiksi ulkopuoliselle arvottamiselle. Koska omakielisen ohjaajan henkilökohtaisen elämän roolit ovat väistämättä läsnä ammattiroolissa, hänen täytyy tehdä yksin päätökset haluamastaan tavasta rajata omaa ammattirooliaan säilyttääkseen yksityisyytensä.

Omakielisessä ohjaustilanteessa vallitsevien eri kulttuurien käyttäytymisetiketit ja kulttuurikäytännöt saattavat joskus olla ristiriidassa keskenään. Ohjaajat kohtaavat toisinaan tilanteita, joissa he joutuvat käymään omien kulttuuriensa hyväksytyjä normeja vastaan ammatillisissa rajaamistilanteissa. Kysyttäessä edeltävässä sitaatissa ilmenevien toiseuttavien kommenttien seurauksista kyseisiin ohjaustilanteisiin haastateltava antaa esimerkin omasta toiminnastaan rajaamistilanteessa:

[...] mä asetan sen rajan ja pistän sille stopin. Mä saatan ehkä rikkoo tosi paljon semmoisia ns. etikettejä meidän kulttuurissa vaan sen takia, että minä asetan ne rajat. Hyvä esimerkki vaikka siitä, että yksi vanhempi [kansallisuus x] nainen mulle sano juuri näin, että sä oot suomalaistunut. Ja se on tosi epätavanomaista meidän kulttuurissa etenkin puhua vanhemmille ihmisille rumasti. Niin siinä mä puhuin aika rumasti ja pistin hänelle aika jauhot suuhun, mikä oli semmoinen asia, mitä ei välttämättä odoteta tai ei välttämättä edes tapahdu. Vaan jos vaikka vanhempi ihminen dissaa tai sanoo jotain, ni oletuksena on se, että nyt se nuorempi ihminen vaan kääntää pään ja ottaa sen dissin. Niin siinä on joutunut rikkoo kulttuurillisia etikettejä ainoastaan vaan sen takia, että olen pystynyt asettamaan ne rajat ja on pystynyt napakasti

sanoa sen ja näyttää myöskin esimerkkiä muillekin siitä, että noin ei puhuta minulle. [...] niin kyllä olen joutunut semmoiseen tilanteeseen, missä oli vähän joutunut punnitsemaan sitä, että sanoks mä nyt tälle rumasti ku minun ei kuulu sanoa näin vaan jääks mä hiljaa koska mun kuuluu olla hiljaa. H2

Koska omakielisten ohjaajien työssä henkilökohtainen rooli on vääjäämättä esillä asiakastilanteessa, joutuvat he kehittämään ammatillisen rajaamisen keinojaan erityisen paljon. Parhaassa tapauksessa ammatillisuudesta kehittyä suoja ohjaajalle tilanteissa, joissa hän joutuu vastaanottamaan henkilökohtaiseen rooliinsa liittyviä toiseuttavia kommentteja. Tällöin omakielisen ohjaajan varmuus rajata asiakastilanteita vahvistuu.

Kulttuurikompetenssi yksilöllisen asiakaskohtaamisen mahdollistajana

Omakielisen ohjaajan on oltava tietoinen kielen ja kulttuurin ilmenemisestä omassa ammattiroolissaan. Hänen tulee ymmärtää, että ohjauksessa on aina läsnä myös asiakkaan yksilöllinen kokemus kulttuurista. Vaikka sekä ohjaaja että asiakas kuuluisivatkin samaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön, heillä on molemmilla omat subjektiiviset kokemuksensa kulttuurista. Omakielisten ohjaajien elämässä vaikuttavat monet kielet ja kulttuurit. Niiden ominaispiirteet ilmenevät arjessa eri tavoin esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa, aikakäsityksessä, tavoissa ja käytänteissä sekä kohteliaisuuskäsitelyssä. Ohjaajan ei tule antaa yhteisen kielen ja mahdollisen yhteisen kulttuurin määrittellä ohjaustilanteen dynamiikkaa, vaan hänen tulee kohdata jokainen asiakas yksilönä. Kun ohjaaja mukautuu ohjaustilanteessa vallitseviin kieliin ja kulttuureihin kyeten hyödyntämään niitä työkaluina, mahdollistuu yksilöllinen asiakkaan kohtaaminen.

Omakielinen ohjaaja käyttää kulttuurikompetenssiaan peilattaessaan ohjaustilanteessa ilmeneviä asioita mahdollisen yhteisen kotimaan kulttuuriin ja palvelujärjestelmään. Seuraavassa ohjaaja pohtii yhteisen kielen ja kulttuurin mahdollisuuksia helpottaen ohjaustyötä:

Siinä täytyy käyttää kuitenkin sellaista, mitä mä sanoisin, ehkä luovuutta, koska aina ne [suorat käännökset] ei vastaa toinen toisiaan, tai ei välttämättä löydy kielellistä vastinetta. Sitten mietitään yhdessä, että mikä se vois olla. Että mä luulen, jos tällaista työtä tekisi pelkästään suomen kielellä sellaisen henkilön kanssa, joka ei tiedä niitä [maan x] kulttuurin erityispiirteitä tai vaikkapa koulutusjärjestelmää tai muuta, niin se olisi ollut paljon hankalampaa. H4

Omakielisessä ohjauksessa kulttuurikompetenssi näkyy asiakkaan kulttuurin erityispiirteiden ja mahdollisen yhteisen kotimaan palvelujärjestelmän tuntemisena ja huomioimisena. Ohjaajalla on mahdollisuus osallistaa ohjattavaa asiakasta ohjaustilanteessa yhteisen kielen ja kulttuurin avulla. Mahdollisen yhteisen kotimaan järjestelmään peilaaminen tarjoaa asiakkaalle ja ohjaajalle mahdollisuuden jaettuun asiantuntijuuteen (ks. myös Sarja, 2011). Jaetun asiantuntijuuden myötä asiakas ja ohjaaja asettuvat tasavertaisesti samalle puolelle, ja yhteenkuuluvuuden tunne mahdollisesti syvenee.

Haastatteluista ilmeni, että omakieliset ohjaajat toteuttavat työtään asiakaslähtöisesti kielen näkökulmasta. He korostivat asiakkaiden oikeutta saada palvelua omalla äidinkielellään, mutta kuitenkin siten, että asiakkaalla itsellään on päätätävältä ohjaustilanteessa käytettävästä kielestä. Kysyttäessä onko haastateltavalla asiakkaita, joiden kanssa toimisi monella kielellä, hän kuvaa asiaa seuraavasti:

Mulla on kielen suhteen aina se juttu, että käytän sitä kieltä, mitä mulle puhutaan. Jos ohjaustilanteessa, ohjattava tulee ja on vaikka [kansallisuus x]-oletettu ja alkaa puhumaan suomea niin mä en kesken kaiken vaihda sitä kieltä [kieliksi x] vaan jatkan sitä suomeksi. Jos siinä keskustelussa mä huomaan, että se käyttää tätä suomi-[kieltä x] niin sit mäkin käytän sitä [...] Musta on tosi tärkeää, että jotenkin menee niin kuin ehkä sen kielen mukaan, minkä kanssa se toinen on comfortable, tai millä hän itse sinua lähestyy. H2

Haastatteluissa ilmeni, että ohjaajat kunnioittivat asiakkaidensa toiveita käytettävästä kielestä asettaen oman kielellisen mukavuusalueensa toissijaiseksi prioriteetiksi. On tärkeää, että myöskään omakielisessä ohjauksessa ei tehdä oletuksia asiakkaan kielestä tai kulttuurista, vaan annetaan asiakkaalle itselleen tilaa tuoda itsensä esille omana yksilönään. Kokonaisvaltainen asiakaslähtöisyys toteutuu, kun asiakas otetaan huomioon hänen yksilöllinen kieli- ja kulttuurikokemuksensa keskiössä.

Omakielisen ohjauksen mahdollisuudet monikielisessä Suomessa

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että omakieliset ohjaajat kykenevät kieltä ja kulttuurikompetenssia työkaluinaan käyttäen luomaan mahdollisuuden ainutlaatuisen yhteenkuuluvuuden tunteeseen asiakassuhteissa. Tämä yhteenkuuluvuuden tunne edesauttaa luottamuksellisen asiakassuhteen syntymisessä, joka mahdollistaa vaikeiden ja sensitiivisten asioiden puheeksi ottamisen ja käsittelyn. Koska asiakkaina on omakielisten ohjattavien lisäksi muihinkin kieliryh-

miin kuuluvia henkilöitä, joiden kanssa samanlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta ei välttämättä synny, on ohjaajan kiinnitettävä työssään erityistä huomiota kaikkien asiakkaidensa tasavertaiseen palvelunlaatuun.

Omakielisten ohjaajien työ on vastuullista ja moniulotteista, ja siinä vaaditaan kulttuurikompetenssin lisäksi kulttuurienvälisen kompetenssin tietoista hyödyntämistä. Nämä kompetenssit ovat omakielisten ohjaajien erityisasantuntijuutta. Usein edustaessaan kyseistä asiantuntijuutta ohjaajat joutuvat kiinnittämään erityistä huomiota ammatilliseen rajaamiseen ja työnkuvan rakentamiseen, joka valittavan usein saattaa jäädä yksin heidän vastuulleen. Kun ohjaajat reflektoivat ohjaustilanteita mahdolliseen yhteiseen kotimaahan ja kulttuuriin, saattaa heidän henkilökohtainen roolinsa tulla lähelle heidän ammatillista rooliaan ja aiheuttaa näin ollen haasteita ammatillisuuden ja yksityisyyden tasapainottelussa. Kulttuurienvälisestä kompetenssista hyödyntäessään ohjaajat mahdollistavat yksilöllisen, asiakaslähtöisen kohtaamisen. Heidän tulee varmistaa, että yksilön subjektiiviselle kokemukselle elämäänsä vaikuttavista kulttuureista jää tilaa.

Sitä mukaa kun väestörakenne monimuotoistuu kielellisesti ja kulttuurisesti, syntyy yhteiskunnan palvelujärjestelmässä tarve kehittämistyölle, jonka tavoitteena on vastata kohdennetummin monimuotoistuvan asiakaskunnan tarpeisiin. Tämänlaisessa kehittämistyössä tulisi keskittyä rakentamaan palveluja asiakkaan yksilöllinen kulttuurikokemus keskiössä. Organisaatiotasolla työnantajien ja esihenkilöiden tulisi pyrkiä havaitsemaan ja tunnistamaan työyhteisön sisäisiä kielellisiä ja kulttuurisia kompetensseja, joita hyödyntää työn kehittämisessä. Tässä työnantajilta vaaditaan taitoa ja sensitiivisyyttä kunnioittaa ja arvostaa työntekijän henkilökohtaisia toiveita ja rajoja.

Omakielisiä palveluja kehitettäessä ja tarjottaessa on otettava huomioon kohderyhmän tarpeisiin vastaava ja oikea-aikainen kohdentaminen. Palveluja luotaessa olennaista on tietyn kohderyhmän erityisen palvelutarpeen tunnistaminen. Tällöin palvelu voidaan rakentaa alusta lähtien tarvittavat kielelliset ja kulttuuriset piirteet huomioon ottaen. Omakielisten ohjaajien kulttuurikompetenssi tulisi ottaa mukaan palvelujen ja materiaalien luomiseen ja kehittämiseen. Ohjaajien asiantuntijuutta ja erityisosaamista hyödyntämällä saadaan palvelu ja materiaalit kohdennettua paremmin. Jos palvelu tai materiaalit on luotu kääntämällä ne suoraan kielestä toiselle tai valmista mallia käyttämällä, eivät ne kohdennu yhtä osuvasti. Omakielisiä ohjaajia osallistettaessa kehittämistyön tulee aina tapahtua ohjaajien omin ehdoin, heidän ammatillisuuttaan ja yksityisyytensä rajoja kunnioittaen.

Omakielinen ohjaus luo väylän asiakaslähtöisyydelle silloin, kun asiakkaan suomen kielen taito on vielä heikko. Omakielisestä ohjauksesta ei kuitenkaan hyö-

dytä ainoastaan silloin, kun asiakkaan suomen kielen taito on rajallinen, vaan sitä tulisi tarjota laajemmin kaikkien monikielisten asiakkaiden palveluissa. Palvelujen tarjoaminen kaikilla yhteiskunnassa käytetyillä kielillä on luonnollisesti mahdollista. Jos monikielisyttä kuitenkin vaalitaan palveluissa mahdollisuuksien mukaan, edesauttaa se monikielisuuden näkyväksi tulemistä yhteiskunnassa. Tämä jo itsessään luo pohjaa monikielisen yksilön yhdenvertaiselle asemalle yhteiskunnassa.

Suomen nuoren väestön monimuotoistuksessa monikielisen edustuksen tarve on lisääntynyt. On tärkeää, että lapset ja nuoret näkevät samaistuttavia roolimalleja arjessaan. Itsensä kaltaisten ihmisten kohtaaminen monipuolisemmissa rooleissa arjessa edesauttaa nuoria ohjautumaan monipuolisempien mahdollisuuksien poluille tulevaisuudessa. Omakieliset ohjaajat tarjoavat monille mahdollisuuden samaistumisen kokemukseen toimiessaan monikielisuuden edustajina yhteiskunnassa. Jos omakielistä ohjausta hyödynnettäisiin laajemmin lasten ja nuorten palveluissa sekä koulutusjärjestelmässä, monikielisille suomalaisille tarjoutuisi jo nuorena tilaisuus käyttää omaa toista kieltään, saada samaistumisen kokemuksia sekä nähdä monikielisuuden arvo omassa arjessaan. Tällä tavoin mahdollistetaan heidän monikielisytydellä rikastetun identiteettinsä tukeminen.

Oman kulttuurikokemuksen väistämätön läsnäolo työn arjessa tuo omakieliseen ohjaukseen muusta ohjaustyöstä poikkeavia haasteita ja vastuita. Työnantajilla tulisi olla riittävästi tietoa näistä omakielisen ohjauksen erityispiirteistä, jotta he voisivat tukea ohjaajien työtä ja ajaa heidän asemaansa. Omakielisen ohjauksen erityisluonteisuuden vuoksi ohjaajien työhyvinvointia tukevat rakenteet tulisi varmistaa muun muassa työnantajan tuella ja yksilötyönohjauksella. Sitä mukaa kun monimuotoistuvien tarpeiden määrä kasvaa yhteiskunnassa, lisääntyy myös tarve aloillaan erikoistuneille ohjaajille, joilla on tietyn kohderyhmän erityistarpeisiin vastaavaa osaamista. Ohjaajat joutuvat usein rakentamaan itse työnsä raameja, sillä omakielistä ohjausta ei ole vielä vakiinnutettu palvelujärjestelmässä. Organisaatioiden tulisi järjestää mahdollisuuksia lisäkoulutukselle omakielisten ohjaajien työn tukemiseksi ja sujuvoittamiseksi. Lisäkoulutus takaisi myös paremman ja yhtenäisemmän palvelun laadun, mikä edesauttaisi omakielisen ohjauksen asemaa yhteiskunnan palvelujärjestelmässä.

LÄHTEET

- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. SAGE Publications.
- Hawley, K. (2012). Trust, distrust, commitment. *NOÛS* 48:1, 1–20.
- Honko & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli – Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn lectura.
- Hyväri, S. (2017). Luottamuksen rakentuminen asiakkaiden ja viranomaisten välillä. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly, & A. Niskala (toim.), *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaiden osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 181–205). Vastapaino.
- Kanniainen, A., Lahti, J., Mancak, S., Mänttari, R., Paavilainen, K., Parkkali, E., & Turunen, T. (2021). *Omakieliset tilaisuudet pakolaistaustaisten ohjaus -hankkeessa 2019–2021*.
- Katisko, M. (2016). Kulttuurienvälinen kompetenssi sosiaalityössä. Teoksessa: Törrönen, M., Hänninen, K., Jouttimäki, P., Lehto-Lundén, T., Salovaara, P., Veistilä, M. & Anttonen, A. *Vastavuoroinen sosiaalityö*. Gaudeamus.
- Kotona Suomessa -hankkeen työryhmä (2020). *Maahanmuuttajien alkuvaiheen palvelujen malli*. https://kotouttaminen.fi/documents/3464316/4354222/KotonaSuomessa-Maahanmuuttajien_palvelumalli_final.pdf/a4adf557-f9c3-47ba-ad99-06d0a42547c7
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa: A. Rastas, O. Löytty & L. Huttunen (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s.161–189). Vastapaino.
- Rauhala, L. (2005). *Ihminen kulttuurissa- kulttuuri ihmisessä*. Helsingin yliopisto.
- Salo-Lee, L. (2005). Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.), *Uusrenessanssi-ajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*.
- Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa K. Koivisto, E. Latvala, L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen*. Professori Sirpa Janhosen juhla-kirja. (ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1). <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-597-070-1>
- Tieteen termipankki. Ihmistieteet: *Kulttuuri*. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Ihmistieteet:kulttuuri>
- Tylor, E. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Murray.
- Udo, L., & Toivonen, M. (2021) Omakielinen ohjaus- askel kohti kielellistä yhdenvertaisuutta. Teoksessa: S. Hyvärinen, & P. Sahonen (toim.) *Monikulttuurisen ohjausosaamisen kehittäminen – Virtaa ohjaukseen -koulutushankkeen tulokset* (s. 122–127). (Diak Työelämä 22). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-378-0>.

Mikko Malkavaara

USKONTOLUKUTAITO OSAKSI MONIKULTTUURISTA OHJAUSTA

Tässä artikkelissa pohdin uskontolukutaitoa monikulttuurisen ohjauksen osana ja monikulttuurisuusasiantuntijan osaamisperustaan kuuluvana asiana. Uskontolukutaito on uskonnollisesti neutraali ja kulttuurisensitiivinen lähestymistapa ja oppiaine, joka toimisi helposti monikulttuurisen ohjauksen osa-alueena ja näkökulmana uuteen kulttuuriin sopeuduttaessa.

Esittelen artikkelissani nykyistä ymmärrystä kulttuuri- ja uskontolukutaidosta ja miten sen avulla voidaan ymmärtää uskontoja ja uskonnollisuutta moniarvoisesta ja laajasta näkökulmasta. Pohdin sen jälkeen uskontojen muutosta sekä niitä diskursseja, joissa uskonnoilla on relevanssia julkisessa tilassa. Tämän jälkeen selvitän monikulttuuriseen ohjaukseen johdattavista opetussisällöistä, miten niissä käsitellään uskontoa ja uskonnollista maailmankuvaa ja niiden vaikutusta jokapäiväiseen elämään ja etsin niiden yhtymäkohtia uskontolukutaitoon. Lopuksi esitän suosituksia.

Uskontolukutaito

Uskontolukutaidolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää uskonnon sekä uskontoon ja katsomuksiin sisältyvien eettisten käsitysten, käskyjen, kieltojen ja tabujen merkitystä ja roolia kulttuurissa ja yhteiskunnassa, yhtä hyvin niin julkisessa tilassa kuin ihmisten yksityisessä elämässä ja käyttäytymisessä, niitä yli- tai aliarvioimatta. Silmä tarkoitetaan myös kykyä tunnistaa eri uskontojen ja uskonnollisten yhteisöjen ominaispiirteitä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Uskontolukutaito on tietoon ja muuhun osaamiseen perustuvaa kulttuurisensitiivisyyttä.

Edellä oleva uskontolukutaidon määritelmä on omani. Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan johdolla vuosina 2018–2020 toteutetussa Argumenta-hankkeessa *Uskontolukutaito moniarvoisessa maailmassa* uskontolukutaito määriteltiin seuraavasti:

Uskontolukutaito ymmärretään uskontosokeuden ja uskonnollistamisen väliin jääväksi tilaksi, jossa uskontojen merkitystä ei yli- eikä aliarvioida, vaan

tunnustetaan uskonnon merkitys sekä yksilöiden omassa elämässä että julkisessa tilassa. Tällöin uskonnon merkitys niin yksilöiden omassa elämässä kuin julkisessa tilassa tunnustetaan, mutta uskontoa ei käytetä ihmisten valintojen, menestyksen tai esimerkiksi yhteiskuntaan sopeutumisen ainoana selittäjänä. Uskontolukutaito viittaa myös yksilöllä oleviin perustietoihin ainakin joistakin uskontoperinteistä sekä motivaatioon ja kykyyn hankkia tarpeen tullen lisätietoa. (Konttori, 2018.)

Määritelmässä korostuvat uskonto ihmisten yksityisessä elämässä ja julkisessa tilassa, uskontoon ja uskontoihin liittyvän tiedon ymmärtämisen merkitys ja se, että uskontoa ei pidä yli- eikä aliarvioida. Uskonnon merkityksen vähättely tai suoranainen poissulkeminen on uskontosokeutta, siinä missä ihmisen ja hänen toimintansa tarkasteleminen lähinnä hänen uskontonsa kautta on uskonnollistamista. Molemmat osoittavat uskontolukutaidottomuutta.

Uskontolukutaidon merkitystä perustellaan usein juuri uskontolukutaidottomuuden lisääntymisellä, ja sitä on yritetty ymmärtää uskontosokeuden ja uskonnollistamisen sekä ali- ja yliarvostamisen välisellä jatkumolla. Uskontolukutaito paikantuu näiden ääripäiden välille. Uskontolukutaitoinen ymmärtää, että esimerkiksi monin tavoin sekulaarissa Suomessa uskonnolla on jatkuvasti merkitystä ja että yhteiskunnassa on tapoja ja käytäntöjä, joiden taustalla on uskonto. Uskontolukutaitoinen ymmärtää myös, että ihmisen elämään vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten talous, terveys, koulutus, sosiaalinen asema ja ihmissuhteet. Uskonto tai muu katsomus voi kuulua tällaisiin tekijöihin. (Konttori, 2019.)

Moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvitaan herkkyyttä ymmärtää erilaisia arvoja, uskomuksia ja perinteitä sekä kykyä keskustella niistä asiallisesti ja kriittisesti. Uskontolukutaidon käsite on lähellä uskonto- ja katsomussensitiivisyyden, kulttuurisensitiivisyyden ja kulttuurilukutaidon käsitteitä. (Konttori, 2019.) Sen tuottama osaaminen ilmentää tietämistä, herkkyyttä ja arvostelukykyä. Katsomuksiin ja uskontoihin liittyvien asioiden tunteminen avaa ymmärrystä ja tuottaa uusia näkökulmia. Se myös auttaa eläytymään toisen ihmisen asemaan paremmin. Uskontolukutaitoinen pyrkii välttämään ennakkoluuloja ja tunnistaa virheelliset yleistyksset.

Uskontolukutaito kulttuurilukutaitona on ennen muuta yhden kulttuurin tuntemista niin, että osaa toimia kyseisessä kulttuuripiirissä. Kulttuurienvälinen lukutaito tarkoittaa kykyä irrottautua muutaman kulttuurisen käyttäytymiskoodiston osaamisesta kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa vaadittavaan osaamiseen. Sellainen edellyttää ymmärrettävästi aina oman kulttuuritaustan ja arvomaailman

riittävän hyvää osaamista. (Salo-Lee, 2005; Salo-Lee, 2020.) Uskontolukutaitoisuus on pikemmin jälkimmäistä, mutta olennaista on tuntee myös uskontoa omassa kulttuurissa, johon sisältyvät uskonnolliset piirteet ovat usein piilossa.

Uskontolukutaito ei ole uskonnollista puhetta eikä sen hallitsemiseen tarvita vakaumusta tai maailmankatsomusta. Uskontolukutaidon tehtävänä on ymmärtää sekä uskonnollisuutta että uskonnottomuutta. Uskonnottomiksi itseään kutsuvat tarvitsevat uskontolukutaitoa erityisen paljon.

Uskontolukutaidon rinnalla esiintyy joskus sana *uskontodialogi*, mutta sanat eivät ole synonyymeja keskenään. Uskontolukutaito ei edellytä dialogia, vaan järjestys on pikemmin peräkkäinen. Uskontodialogi ei ole mahdollista ilman uskontolukutaitoa. Uskontodialogi vaatii vakaumuksen sisäistämistä ja oman uskontoon liittyvän näkökannan, käytännössä oman uskonnon, hyvää hallitsemista dialogia varten.

Uskontolukutaito tyytyy vähempään kuin uskontodialogi, mutta sekin edellyttää tasapuolisuutta ja kriittistä arviointikykyä uskonnoista ja katsomuksista. Se on kuitenkin myös aktiivinen taito, joka Esko Kähkösen sanoin ”antaa laajan perspektiivin uskontojen ja katsomusten sekä niiden yhteiskunnallisen roolin hahmottamiseen ja jäsentämiseen”. (Kähkönen, 2016, s. 271–272.)

Viime vuosikymmenten yhteiskuntatieteissä tyypillinen asenne, jossa uskonnot, uskonnollisuus ja niiden merkitys yhteiskunnassa on aliarvioitu tai jätetty tyystin ottamatta huomioon, on esimerkki laajasta uskontosoikeudesta.

Uskonnon merkityksen muutos

Uskonnon merkitys on maailmanlaajuisesti muuttunut. Ilmiön tunnetuimpiin havainnoitsijoihin lukeutuu saksalainen filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Jürgen Habermas. Hän on pohtinut Euroopan jälkisekulaareja yhteiskuntia, joissa sekularisaation voimistuessa uskontojen merkitys näyttää samalla kasvavan. Paradoksaalisesti molemmat vahvistuvat samanaikaisesti. Ilmiöön näyttäisi liittyvän se, että molempien muoto muuttuu. Toisin kuin jo 1800-luvulta lähtien oletettiin, sekularisoinnin myötä uskonnot eivät ole marginalisoitumassa ja häviämässä, vaan ne ovat sekä häviämässä että tulossa takaisin. Habermas on haastanut lännen postmoderneja yhteiskuntia tarkastelemaan käsityksiään maallistumisesta ja uskonnottomuudesta. Hänen mielestään nämä yhteiskunnat ovat kyvyttömiä luomaan arvoja, ja hän suosittelee niille ammennettavaksi niiden omaa juutalaiskristillistä kulttuuriperimää. (Kyrklund, 2014; Jokela, 2021, s. 50.)

Varhaisen sosiologian johtavat edustajat, kuten Émile Durkheim ja Max Weber, tutkivat uskonnon merkitystä yhteiskunnassa. Sittemmin yhteiskunnan proses-

sien kuvauksissa uskonnon rooli on jäänyt vähemmälle. Sosiologia keskittyi ensin industrialismin mukanaan tuomien yhteiskunnallisten muutosten selvittelyyn. Sen jälkeen tutkimus on keskittynyt ilmiöihin kuten luokka, syrjäytyminen, työ, köyhyys tai polarisoituminen. Näissä uskontoa on harvemmin nähty selittäjäksi.

Yhteiskuntatieteissä yleistyi näkemys, jonka mukaan uskonto ja moderniteetti eivät sovi yhteen. Etenkin Euroopassa sekularisaatio eteni ja valtakirkot menettivät jäseniään. Oletettiin, että uskonnot privatisoituisivat, niiden merkitys kapenisi ja muuttuisi lopulta merkityksettömäksi. Uskonto ajautui näin yhteiskuntatieteissä sivuraiteille.

Niklas Luhmannin systeemiteorian mukaan moderneilla yhteiskuntajärjestelmillä ei ole ”keskusta” vaan alajärjestelmiä, kuten politiikka, talous, oikeus, tiede, uskonto ja kasvatustieteet. Kukin alajärjestelmä palvelee yhtä funktiota. Yhteiskunta on näin ollen kehittyvä sosiaalinen systeemi, jossa kommunikaatio on keskeisessä roolissa. Alajärjestelmät vaikuttavat toisiinsa, ja niissä voi tapahtua muutoksia, kuten uskonnon merkityksen heikentymistä, jolloin sekularisaatio on seurausta yhteiskunnallisesta erilaistumisesta. (Jalava, 2013.)

Sekularisaatio-oletus on osoittautunut riittämättömäksi tavaksi hahmottaa uskonnon merkitystä. Suuri yllätys oli uskontojen merkityksen lähes yhtäkkäinen vahvistuminen maailmanpolitiikassa. (Toft ym., 2011.) Uskonto ei privatisoitunut eikä sen merkitys vähentynyt ainakaan niin kuin oletettiin. Euroopan sekularisaatio on totta, mutta globaalisti se on poikkeus. (Vuola, 2016.)

Kun kehitys lähti uuteen suuntaan ja uskontojen tärkeä rooli poliittisissa kysymyksissä havaittiin, oltiin neuvottomia, kun uskontoja tunnettiin huonosti ja uskontojen merkitystä ei ymmärretty eikä tunnistettu. Tämä on yksi tärkeä perustelu uskontolukutaidolle. (Kähkönen, 2016, s. 263–264.)

Diskursseja uskonnoista julkisessa tilassa

Uskontolukutaidon perusteiden opettaminen on hyvä aloittaa siitä, miten uskonto näkyy julkisessa tilassa. Uskontoon viittaavia signaaleja on julkisessa yhteiskunnassa paljon.

Luterilaisten kirkkojen maailmanlaajuinen yhteisö, Luterilainen maailmanliitto (LML), julkaisi vuonna 2016 asiakirjan *The Church in Public Space* (Kirkko julkisessa tilassa). Sen teemat soveltuvat hyvin ylipäänsä uskontoja koskeviksi.

Uskonnot voivat vahvistaa ja voimaannuttaa, mutta myös haavoittaa. Uskonnot saattavat kärjistä näkymättömiä voimasuhteita, mutta niillä voi olla myös kyky paljastaa sortoa ja haavoittuvuutta. Kysymys uskonnon asemasta yhteiskunnassa liittyy sekä ihmisten eksistentiaalisiin kokemuksiin että rakenteisiin. Kes-

kustelut siitä, onko uskonto yksityinen vai julkinen asia ja siitä, miten sekulaari ja uskonnollinen tulisi erottaa toisistaan, ovat jatkuvia.

Seuraavat viisi diskurssia ovat sovellettuja poimintoja LML:n dokumentista:

- **Uskonto ja politiikka.** Miten uskonnolliset yhteisöt, poliittiset toimijat ja instituutiot liittyvät toisiinsa? Miten näkyvästi uskonnot vaikuttavat politiikassa? Mikä on uskonnollisen elämän laillinen kehys yhteiskunnassa ja kuinka uskovat toteuttavat kansalaisuuttaan yhteiskunnissaan? Miten kansainvälisiä ihmisoikeusstandardeja korostetaan?
- **Uskonto ja talous.** Miten uskonnot ilmaisevat näkynsä sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta? Kuinka ne toimivat markkinataloudessa? Miten uskonnolliset yhteisöt reagoivat siihen, että markkinarationalismi hallitsee niin monia elämän osa-alueita?
- **Uskonto ja kulttuuri.** Miten uskonnolliset yhteisöt reagoivat siihen, miten kulttuuri vaikuttaa ihmisten tapaan havainnoida, tulkita ja analysoida maailmaa? Miten uskonnolliset yhteisöt käyttävät kulttuurisia ilmaisumuotoja, kuten mediaa? Miten erilaiset taiteen muodot välittävät yhteiskunnan uskontotodellisuutta? Reflektoidaanko mediaa kriittisesti? Miten media ja muut kulttuurin ilmaisukeinot välittävät tietoa ja ymmärrystä uskonnoista julkisessa tilassa?
- **Uskonto ja väkivalta.** Miten uskonnolliset yhteisöt reagoivat väkivaltaan? Milloin uskonnolliset opetukset ja toimintatavat sallivat väkivallan? Miten uskonnollisissa yhteisöissä voitetaan väkivalta ja johdetaan sovinnon tekemistä? Miksi jotkut uskonnolliset yhteisöt tuottavat väkivaltaisuutta? Miten uskonnolliset yhteisöt tuovat käsityksensä rauhasta julkiseen tilaan ymmärrettävästi?
- **Uskonto ja tiede.** Miten uskonnolliset ja tieteelliset maailmankuvat ovat vuorovaikutuksessa? Millainen tieteellinen tieto edistää uskontojen läsnäoloa julkisessa tilassa? Kuinka tieto uskonnoista voi edistää yleistä hyvää maailmassa? (The Church in the Public Space, 2016, s. 7–8.)

Uskontolukutaidon kannalta tärkeitä diskursseja ovat myös:

- **Uskonto ja etiikka.** Millaisia käskyjä, kieltoja ja tabuja uskontoihin sisältyy? Miten niitä kontrolloidaan? Miten keskeinen rooli niillä on uskonnonharjoittamisen kokonaisuudessa, miten kiinteästi moraalisten ohjeiden ajatellaan kuuluvan uskontoon itseensä? Miten uskonnon eettiset sisällöt vaikuttavat yhteiskunnan eettiseen ajatteluun? Miten uskonnon etiikka vaikuttaa positiivisesti, elämää suojelevasti tai heikoimpien auttamiseksi?
- **Uskonto ja sen spiritualiteetti.** Millaisesta hengellisyydestä tai hartau-

denharjoituksesta tunnistat eri uskonnot? Mikä niiden spiritualiteetissa on olennaista? Eroavatko uskontojen spiritualiteetit toisistaan? Mikä on spiritualiteetin ja uskuntoon liittyvän muun käyttäytymisen, esimerkiksi etiikan edellyttämien normien, välinen suhde eri uskonnoissa?

- **Uskonnot ja arjen tapakulttuuri.** Miten uskonnot näkyvät käyttäytymistavoissa? Voiko kodeista nähdä, mihin uskontokuntaan lukeudutaan tai mitä uskontoa tunnustetaan? Ilmentääkö vaatetus, esineistö tai ruokaperinne jotakin uskonnosta? Mitkä ovat uskonnon hautaustavat? Onko uskonnolla tunnusomaista musiikkiperinnettä? Mitkä jokapäiväiset tavat kertovat uskonnosta?
- **Uskonnot ja niiden jäljet julkisessa tilassa.** Miten paljon ihmisten ja paikkojen nimet ovat sidoksissa uskuntoon? Miten arkkitehtuuri ilmentää uskontoa? Onko julkinen valta mukana uskonnon julkisessa harjoittamisessa? Tunnustaako valtio uskontoa? Näkyykö piirteitä yhteiskuntauskonnollisuudesta?

Diskurssien yhteydessä esitetyt kysymykset vievät syvälle uskontoihin. Uskontolukutaidon perusteissa ei päästä niin pitkälle. Ne antavat kuitenkin osviittaa siitä, miten paljon voidaan nähdä ihmisten käyttäytymisestä ja yhteiskunnista, jos elämää katsotaan uskonnon suunnasta.

Ketkä tarvitsevat ammatillista uskontolukutaitoa?

Uskontolukutaitoa on luonnehdittu kansalaistaidoksi, jokapäiväisessä elämässä tarvittavaksi osaamisalueeksi ja yleistiedoksi. (Kähkönen, 2015; Kähkönen, 2016, s. 271–272; Malkavaara 2021, s. 133–134.) Kun uskonnollinen tilanne oli melko vakaa, erityistä uskontolukutaitoa ei tarvittu, koska julkisen yhteiskunnan uskonnot ja uskonnollisuuden vaikutukset tunnettiin riittävän hyvin. Uskonnollisuuden murrokset, muuttoliike ja monikulttuuristuminen ovat kuitenkin muuttaneet tilanteen. Eri uskontoja ja niiden vaikutusta elämään ei hallita niin hyvin kuin tarvittaisiin.

Hyvää ammatillista uskontolukutaitoa tarvitaan erityisesti siellä, missä ihmisiä ohjataan ja neuvotaan. Tällaista työtä tehdään kouluissa, päiväkodeissa, neuvoloissa ja terveydenhoidon sekä laajasti ymmärrettyjen sosiaalipalveluiden piirissä. Niissä kaikissa asiakaskuntana voi olla hyvin monikulttuurisesta taustasta tulevia asiakkaita, jotka tarvitsevat tietoa ja palveluja, mutta joiden kohtaamisen ongelmaksi voi koitua riittämätön uskontolukutaito.

Koulutuksen, kasvatuksen sekä sosiaali- ja terveystalveluiden ohella hyvää ammatillista uskontolukutaitoa edellytetään myös mediassa työskenteleviltä. Esimerkkejä toimittajien uskontolukutaidottomuudesta, esimerkiksi uskonnon roolin liioittelusta ja varsinkin sen vähättelystä tai unohtamisesta, on kyllin. Usein on pu-

huttu journalistien uskontolukutaidon kohottamisen tärkeydestä, mutta toimeen ei juuri ole tartuttu.

Merkkejä uskonnosta on nykyisyydessä ja koko siinä laajassa kulttuuriperinnössä, joita yhteiskunnat kantavat mukanaan ja joita ne ilmentävät.

Monikulttuurinen ohjaus ja neuvonta

Monikulttuurinen ohjaus on kulttuurisensitiivistä ohjausta, jossa otetaan huomioon ohjattavien lähtökohtia ja tuetaan heitä tulevaisuuden valinnoissa, oli kyse sitten kotoutumisesta, koulutuksesta tai työstä. Monikulttuurinen ohjaus on psykososiaalista ja muuta tukea, jolla autetaan sopeutumaan uuteen ympäristöön. Kouluympäristössä monikulttuurisella ohjauksella tarkoitetaan toimia ja järjestelyjä, joilla edistetään eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulleiden oppilaiden sopeutumista.

Monikulttuurisen ohjauksen suomalaisessa perusteoksessa *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* tähdennetään, miten äskettäin maahan muuttaneet tarvitsevat erityistä tukea päästäkseen uuden elämän alkuun. Onnistunut monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö vaatii ”osapuolilta kulttuurienvälistä ymmärrystä, laajaa kulttuurikuvaa, ihmisarvon ja erilaisten taustojen kunnioitusta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä tietoa sopeutumis- ja integroitumisprosesseista, joita vähemmistöryhmät käyvät läpi.” (Puukari & Korhonen, 2013, s. 16, 19–20, 24–26, 28–29, 391.)

Puukari ja Korhonen korostavat koetun kulttuurin merkitystä ihmisten elämässä. Vaikka ohjattavalla ei olisi uskonnollista vakaumusta, ohjaajan ammattitaitoon kuuluu ymmärtää, että uskonnolla on monille ohjattaville suuri merkitys. Siksi ohjaajalle on avuksi tutustua tiedollisesti eri uskontoihin muodostaakseen niistä kokonaiskuvaa. (Puukari & Korhonen, 2013, s. 14–15.) Uskontolukutaidon käsitettä ei Suomessa juuri käytetty vuonna 2013, jolloin Korhosen ja Puukarin teos ilmestyi. Sen intentio ja lähtökohta sisältyvät kuitenkin selvästi monikulttuuriseen ohjaukseen.

Maahanmuuton yhteydessä tapahtuu akkulturaatiota, ensin kontakteja uuden maan kulttuuriin ja yhteiskuntaan, sitten kulttuurin omaksumista ja myöhemmin jopa samastumista. Akkulturaatio on sopeutumista ja integraatiota, ja usein melko hidasta. (Korhonen, 2013a, s. 36–37.) Sopeutuminen on aina oppimisprosessi, jota tukee oma motivaatio ja jota voidaan edistää kulttuurienvälisellä dialogilla. (Pietilä, 2013, s. 46–52.)

Vaikka uskontolukutaidon käsitettä ei käytetäkään Korhosen ja Puukarin kirjassa, sen lähikäsitettä, kulttuurilukutaitoa (*cultural literacy*) pidetään monikulttuurisuuden haltuunoton edellytyksenä. Se määritellään ”kyvyksi lukea, ymmärtää

ja löytää eri kulttuurien merkityksiä ja edelleen kyvyksi arvioida, vertailla ja avata erilaisia kulttuureja, jotka ovat toisiinsa kietoutuneita tietyssä paikassa. Henkilökohtainen kulttuurinen toimintakyky laajenee omakulttuurikeskeisyydestä kulttuurienväliseen ymmärrykseen, ja tämä haaste koskee ohjauksen molempia osapuolia, sekä ohjaajaa että ohjattavia.” (Korhonen, 2013b, s. 65–66.)

Monikulttuurisen ohjauksen perusteoksessa on myös kokonainen luku uskonnon pyhän kohtaamisesta. Juha Parkkinen kuvaa maallistunutta yhteiskuntaa, jossa pyhään sitoutuneiden maahanmuuttajien kokemusmaailmaa ja sen monitasoisia merkityksiä ei ymmärretä. Kuitenkin maahanmuuttajien kohtaaminen ja tukeminen edellyttää heidän lähtökohtiensa ja uskomustensa ymmärtämistä. Artikkeliki pyrki opastamaan tässä, koska ”pyhä on monille maahanmuuttajille elämän merkityksellinen asia”. ”Avoin ja rohkea ohjauskeskustelu pyhän merkityksistä murtaa maallistuneen yhteiskunnan vaikenemisen muuria, joka on vuosikymmenten aikana kulttuurisesti rakentunut uskonnollisten ja hengellisten kysymysten ympärille.” (Parkkinen, 2013, s. 112–118.) Pyhän tarkasteleminen on uskontolukutaidon vahvistamista.

Samoin melko lähelle uskontolukutaidon ajatusta tulee kirjassa esitelty käsitteellinen malli erilaisten maailmankatsomusten huomioon ottamiseksi ohjaus- ja neuvontatyössä. Siinä lähdetään siitä, että luonteva uskonnosta puhuminen on Suomessa vaikeaa, kun taas yhteisöllisten kulttuurien maissa uskonto ja siitä puhuminen ovat luonteva osa arkipäivää ja muutenkin vahvasti integroituneita kulttuuriin. Mallin tarkoituksena on auttaa ohjaajaa ja ohjattavaa tarkastelemaan omaa maailmankatsomustaan ja kohtaamaan olennaisia kysymyksiä. (Puukari ym., 2013, s. 122–131.)

Puukarin ja Korhosen toimittamassa teoksessa tunnistetaan teemoja, joita varten uskontolukutaidon osaamista kehitetään monikulttuurisen ohjauksen tueksi.

Työkalupakki monikulttuuriseen osaamiseen

Euroopan sosiaalirahaston rahoittamien OSMO- ja OSMO2-hankkeiden (*Monikulttuurista osaamista Ohjaamoihin*) piirissä rakennettiin työkalupakki Ohjaamojen työntekijöiden monikulttuurisen osaamisen kehittämiseksi. Ohjaamot ovat 15–29-vuotiaille tarkoitettuja neuvontapisteitä. Työkalupakki on jaettu kieli- ja kulttuuriosaamiseen, monikulttuuriseen ohjausosaamiseen, toimintaympäristöosaamiseen sekä ohjaajan itsetuntemukseen ja hyvinvointiin.

Kieli- ja kulttuuriosaamista kutsutaan työkalupakissa myös kielitietoiseksi ja kulttuurisensitiiviseksi osaamiseksi. Kulttuurisensitiivisessä ohjauksessa ohjaaja ymmärtää yksilölliset ja kulttuuriset näkökulmat osana ohjausprosessia. Kielitie-

toisuus tarkoittaa tässä näkökulmaa, ”jossa ymmärretään kielen ja kielitaidon merkitys ohjauksen vuorovaikutuksessa oman maailmankuvan hahmottamisessa” sekä pyritään ”poistamaan ymmärtämisen ja osallistumisen esteitä kielitietoisilla menetelmillä”, jollaisiksi mainitaan esimerkiksi selkokieli ja tulkin käyttäminen. Lisäksi todetaan, että ohjaajan tulee tiedostaa oman ja ohjattaviensa kulttuurisen taustan merkitys ohjausprosessissa sekä ymmärtää ohjauksen syrjiviä ja toiseutta tuottavia rakenteita, jollaisia voivat olla stereotyyppisyys, ennakkoluulot sekä kuvitelma yhdenvertaisuuden toteutumisesta kaikille samanlaisin menetelmin.

Monikulttuurinen ohjausosaaminen rakentuu ohjaajan itsetuntemukselle, hänen arvoilleen ja asenteilleen, maailmankuvalleen, ennakkokäsityksilleen ja käsityksilleen ohjauksesta. Tämän osaamisen päälle rakentuu ohjausosaaminen, ja vasta niiden päällä on tiedollinen osaaminen. Ohjausosaamiseen työkalupakkiin luetaan dialogitaidot, ohjauskeskustelun rakentaminen ja kulttuuritietoinen ohjaus.

Ohjauksen kontekstina on toimintaympäristö, jolla tarkoitetaan esimerkiksi palvelujärjestelmän ja verkostojen tuntemusta. Esiin nostetaan yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja syrjimättömyys, maahanmuutto ja kotoutuminen, koulutus ja työllistyminen sekä monikulttuurisuustyön verkostot ohjauksen tukena.

Monikulttuurisen ohjaajan osaaminen jaotellaan tietoihin, taitoihin ja asenteeseen. Tietoon liittyvä osaaminen on omaa toimintaa ohjaavaa tietoa sekä tämän tiedon kriittistä arviointia. On tärkeää tietää kulttuurien erityispiirteistä, mutta tärkeää on myös ymmärtää, että ohjattavan määrittäminen tällaisen tiedon mukaan voi olla virheellistä ja ennakkoluuloista. Ohjattavaa on lähestyttävä yksilöllisesti, eikä häneen tule siirtää stereotyyppioita jostakin maasta tai alueesta. Ohjaajan on tärkeää tunnistaa oman toimintansa takana vaikuttavia arvoja ja asenteita ja nähdä, miten hänen oma kulttuurinsa vaikuttaa ajatteluun ja toimintaan. Monikulttuurisen osaamisen tiedolliseen ulottuvuuteen sisältyvät myös tiedot työtä säätelevistä laeista, muista säädöksistä ja tulevaisuudensuunnitelmista sekä kulttuurisensitiivisen ja dialogisen ohjauksen teorioista.

Taidollinen taso on taitoa toimia kulttuurisensitiivisenä ohjaajana, reflektoida omaa toimintaa, ottaa vakavasti omat ennakkoluulot sekä valita sopivat menetelmät ohjaustilanteisiin. Asenneosaamista on omien ja toisten asenteiden tiedostaminen, jotta toimittaisiin mahdollisimman vähän oletusten ja ennakoasenteiden mukaan. Tunnetaidot tarkoittavat kykyä tunnistaa ja säädellä omia ja toisten tunteita. Usein se on rohkaisemista, rauhoittelua tai empatian osoittamista. (Monikulttuurisen ohjauksen työkalupakki, JAMK.)

Maahanmuuttajien ohjauksen ja kehittämisen tuki

Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelujen yhteistyökumppaneidensa kanssa toteuttamassa hankkeessa *Maahanmuuttajien ohjauksen ja kehittämisen tuki* luotiin tätä tarkoitusta varten laaja sivusto (Maamot), jossa käsitellään myös monikulttuurista ohjausta.

Maamot-sivustolla todetaan monikulttuuriseen opinto- ja uraohjaukseen usein viitattavan myös termeillä *kulttuurisensitiivinen ohjaus* tai *moninaisuutta arvostava ohjaus*. Monikulttuurinen ohjaus tarkoittaa sen mukaan ”asiakkaan, ohjaajan ja toimintaympäristön monikulttuurisuuden ja siihen liittyvien teemojen käsittelyä ohjauksessa.” Lisäksi monikulttuurisessa ohjauksessa ”jatkuvasti luodaan, muokataan ja uusinnetaan kulttuurista ymmärrystä asiakkaan ja ohjaajan osallistuessa konstruktivistiseen ja kulttuurienväliseen vuorovaikutusprosessiin, jossa rakennetaan yhdessä uudenlaista monikulttuurisuutta.” Ohjaus voidaan näin ”mieltää kokonaisuudessaan kulttuuriseksi toiminnaksi, jossa sovelletaan kulttuurista tietämystä.”

Ohjauksessa olennaista on tapauskohtaisuus, koska asiakkaiden lähtötilanteet vaihtelevat. Maahan muuttaneiden elämäntilanteet, tarpeet ja voimavarat ovat erilaisia, ja samoin uuden maan kielen ja kulttuurin oppiminen etenevät yksilöllisesti. Koulutukseen liittyvää ohjausta ei tule eikä voi erottaa muista elämän osa-alueista irralliseksi. Siihen liittyvät yhteiskunnan realiteetit, ihmissuhteet sekä yhteisöstä, arvoista ja maailmankatsomuksesta kumpuavat merkitykset.

Monikulttuurinen ohjaus voi lisätä ymmärrystä ”yhteiskunnallisista, maailmankatsomuksellisista ja kulttuurisista vaikutteista, käytänteistä ja rakenteista.” Joillekin on tärkeää opiskella vanhempien kunnioituksen takia suvun ja perinteiseen ammattiin. Jotkut aikovat opiskella ammattiin, jossa voi työllistyä ulkomaille. Sivustossa tukeudutaan Anne-Mari Souton tutkimukseen, jonka mukaan valinnoissa voi olla ”kyse etnisestä identifioitumisesta tai se voi auttaa mahdollistamaan monikielisyyden kautta tutulta tai läheiseltä tuntuvaa kosmopoliittista ja transnationaalista elämäntapaa.” Tähän kuuluvat myös kysymykset tehtävistä, jotka ”saataisivat olla ristiriidassa oman uskonnollisen vakaumuksen kanssa.”

Monikulttuurisessa ohjaussuhteessa molemmat tutkivat avoimesti kulttuuri- taustojaan, jakavat kulttuuriaan sekä kehittävät ”ymmärrystään suhteessa toisiinsa, erilaisiin kulttuureihin ja yhteiskuntaan”, sivustossa todetaan tukeutuen Puukarin ja Taajamon artikkeliin. (Puukari & Taajamo, 2007, s. 17–18.) Tässäkin muistutetaan, että monikulttuurisessa ohjauksessa vaarana on uusintaa ja vahvistaa koulutusten, ammattialojen ja työelämän syrjiviä käytäntöjä ja luokitteluja, mutta myös mahdollisuudet luoda uudenlaista toimijuutta.

Uuteen ja itselle vieraaseen kulttuuriin sopeutumista Maamot-sivustossa pide-

tään kulttuurisena kehitystehtävänä. Kun se toteutuu monikulttuurisen ohjauksen avulla, samalla myös ohjaaja käy läpi omia kulttuurisia kehitystehtäviään, koska hän oppii ohjausdialogissa ohjattavaltaan.

Yhteiskunta tuottaa syrjiviä käytäntöjä, jotka kaventavat yksilöiden toimijuutta. Ohjaajan tulee tunnistaa niitä ja rohkaistua ottamaan puheeksi esimerkiksi rasismia, syrjintää ja ennakkoluuloja koskevia teemoja. Jos maahanmuuttajataustainen hakeutuu tai joutuu ammattialalle, koulutukseen tai työpaikkaan, jossa ei ole muita samaa kulttuuritaustaa, uskonnollista taustaa tai etnisyyttä edustavia henkilöitä, tilanteet voivat olla vaikeita ja niitä pitää käsitellä ohjauksen yhteydessä. On myös varottava eri vaihtoehtojen näkemistä liian kapea-alaisesti.

Maamot-sivustossa korostetaan, miten ihminen uuteen kulttuuriin tutustuessaan joka tapauksessa tutkii ympäristöään ja yrittää ymmärtää itselleen vierasta kulttuuria, kuten esimerkiksi sen tapoja, arvoja ja normeja, samoin kuin vuorovaikutuksen tapoja tai sitä, mistä ei ole soveliasta puhua. Tällaiset kulttuurierot heijastuvat maailmankatsomukseen.

Suomalaisten koulujen opinto-ohjauksessa ei yleensä oteta esiin esimerkiksi perheeseen tai uskonnolliseen taustaan liittyviä asioita. Monikulttuurisessa ohjauksessa yksilön ohjaaminen hänen vahvuuksiensa ja kiinnostuksiensa tunnistamiseksi ei kuitenkaan riitä, vaan on otettava huomioon myös yhteisöllisiä perusteita. Uskontoa ei kuitenkaan erikseen mainita, mutta todetaan, miten ohjauksessa on tarpeen käsitellä arvokysymyksiä ja tarjota laaja-alaista tukea uuteen kulttuuriin sopeutumisessa.

Monikulttuurisen ohjaajan kompetensseista ensimmäiseksi mainitaan dialogisen vuorovaikutuksen ja luottamuksellisen ohjaussuhteen luominen kuuntelemalla, kysymällä ja kunnioittavalla kiinnostuksella. Toinen on kulttuurinen pätevyys, joka jaetaan kolmeen osaan, 1) ohjaajan monikulttuuriseen tietoisuuteen, 2) kulttuurien ja maailmankatsomusten tuntemukseen ja 3) monikulttuuriin ohjauskäytänteisiin liittyvään osaamiseen.

Niistä ensimmäinen rakentuu ohjaajan omien kulttuuristen lähtökohtien, arvojen, oletusten ja asenteiden tiedostamiselle sekä asiakassuhteen kulttuuristen erojen hyväksymiselle ja kunnioitukselle. Ohjaajan tulee tietää kulttuurien moninaisuuteen, yhteisöön tai ohjaajan omiin taustoihin liittyvistä mahdollisista valta-asemista, etuoikeuksista, syrjinnästä, riistosta tai rasismista.

Kulttuurien ja maailmankatsomuksen tuntemus perustuu siihen, että ohjaaja hankkii tietoa asiakkaansa kulttuurisista taustoista, elämäkokemuksista ja mahdollisen lähtömaan historiasta ja poliittisesta tilanteesta. Samoin hän pyrkii ymmärtämään, miten uskonto, maailmankatsomus sekä asiakkaan kulttuuritaustaan

ja yhteisöön liittyvät arvot, normit ja asenteet voivat heijastua hänen käsityksiinsä yhteiskunnasta, työelämästä ja koulutuksesta.

Monikulttuurisiin ohjauskäytänteisiin liittyvä osaaminen perustuu kulttuurisensitiivisyydelle ja kommunikaatiolle. Ohjaaja osaa kehittää asiantuntemustaan ja päivittää tietojaan, ja samalla hän edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Monikulttuurinen ohjaus, Maamot.)

Monikulttuurinen ohjaus ja uskontolukutaito

Edellä esitellyt monikulttuurisen ohjauksen mallit ovat lähellä uskontolukutaidon opetuksen lähestymistapaa. Suurin ero on oikeastaan huomion kiinnittämisessä siihen, että suomalaisessa kulttuurissa uskonnosta puhumista pidetään vaikeana eikä eksplisiittiseen uskonnosta puhumiseen kannusteta. Tällöin tarvitaan keinoja, koska sellainen olisi ohjattaville tärkeää. Syvempi uskontolukutaitoon perehtyminen voisi antaa ongelmaan ratkaisuja ja edesauttaa suoraa puheeksi ottamista.

Monikulttuurisen ohjauksen ja yleensä monikulttuurisuustyön alueelle suositetaan samaa muutosta kuin mitä kehitystyön alueella on tapahtunut viimeksi kuluneiden 10–15 vuoden aikana.

Uskonnon ja kehitystyön suhteen tutkiminen alkoi kunnolla vasta 2000-luvulla. Oletus sekularisaation vähittäisestä, varmasta voitosta hallitsi yhteiskunnallista ajattelua ja samoin kehitystyön teoriaa ja käytäntöä. Oletus osoittautui kuitenkin vääräksi.

Hollantilais-englantilainen tutkijapariskunta Gerrie ter Haar ja Stephen Ellis on tutkinut ja arvioinut, mutta myös kritisoinut Euroopan unionin Afrikan maissa tekemää kehitystyötä. Palkitussa artikkelissaan vuodelta 2006 he kirjoittivat uskonnon sitkeän elinvoiman tuottaneesta yllätyksestä. Euroopan unioni oli perustanut kehityspolitiikkaansa oletukselle uskonnosta yhteiskunnallisen modernisaation esteenä. Uskonnon vähättely oli kuitenkin ollut virhe. Uskonnot ovat keskeistä ihmisten maailmankatsomuksissa, ja uskonnolliset tavat ja uskomukset vaikuttavat inhimilliseen toimintaan, myös politiikkaan. Oli tarpeellista ajatella uudelleen uskonnon ja kehityksen välisten suhteiden olettamuksia ja välttää tekemästä liian jyrkkää eroa sekulaarin ja uskonnollisen välillä. Uskontoa ei tulisi tutkia vain yhteiskunnallisena ja poliittisena tekijänä, vaan sitä pitäisi tarkastella sen oman itseyttä ja erityislaadun kannalta. (ter Haar & Ellis, 2006, s. 351–365; Malkavaara, 2021, s. 136–137.)

Länsimaiden hallitusten ja ei-uskonnollisten avustusjärjestöjen tärkeimpiä oivalluksia on ollut aloittaa kiinteä yhteistyö uskonnollisten yhteisöjen kanssa. Uskonto on läsnä ihmisten arjessa, ja yhteistyössä uskontotoustaisten verkostojen

kanssa avun tarpeessa olevat löytyvät tehokkaimmin. Aikaisemmin uskonnollista neutraalisuutta korostanut ajattelu esti tällaisen yhteistyön. Vastaavantyyppinen ajattelutavan muutos olisi syytä viedä läpi myös monikulttuurisessa ohjauksessa. (Malkavaara, 2021, s. 137.)

Tällä en luonnollisesti tarkoita monikulttuurisen ohjauksen uskonnollistamista, sillä se tarkoittaisi uskontolukutaidottomuutta, vaan uskontolukutaidon näkökulmaa, joka ei yli- eikä aliarvioi uskonnon roolia, vaan tarkastelee uskontoja sellaisena kuin ne ovat. Uskontolukutaidon ottaminen vakavasti veisi nimenomaan kohti moninaisuutta arvostavaa ohjausta.

Tällä hetkellä monikulttuurisen ohjauksen koulutusta tarjoavat lukuisat koulutuksen järjestäjät. Koulutukset ovat yleensä lyhyitä, muutamasta opintopisteestä kymmeneen. Uskontolukutaitoa ei niistä julkaistujen tietojen perusteella niiden opetussisällöissä näy. Sama koskee paljon laajempaa, korkeakoulututkimuksen suorittaneille suunnattua Diakonia-ammattikorkeakoulun vuoden kestävästä 40 opintopisteen laajuista monikulttuurisuuden asiantuntijan erikoistumiskoulutusta. Senkään opetussuunnitelmaan uskontolukutaito ei sisälly ainakaan kokonaisen opintojakson nimenä. Uskonto mainitaan vain jakson Kulttuuritieteiset työkäytännöt (5 op) yhdessä osiossa.

Uskontolukutaitoa tarvitaan nykyajan yhä monikulttuurisemmiksi muuttuvissa yhteiskunnissa. Sitä tarvitaan monilla ammattialoilla ja koko yhteiskunnan hahmottamisessa, mutta aivan erityisesti monikulttuurisessa ohjauksessa. Siihen kouluttavien tulisi ottaa uskontolukutaito opetussisältöihinsä.

Uskontolukutaitoa ja uskonnon roolia julkisessa tilassa ja yksityisen ihmisen elämässä tulisi voida opettaa myös vähemmistöuskonnon näkökulmasta. Maa-hanmuuttajien kouluttaminen monikulttuurisen ohjauksen ja uskontolukutaidon asiantuntijoiksi olisi tärkeää. Tällaisen koulutuksen tulisi olla tutkintotavoitteista.

LÄHTEET

- The Church in the Public Space*. A Study Document of the Lutheran World Federation. Geneva: The Lutheran World Federation.
- ter Haar, G. & Ellis, S. (2006). The Role of Religion in Development: Towards a New Relationship between the European Union and Africa. *The European Journal of Development Research*.
- Jalava, Janne (toim.) (2013). Yhteiskunnan järjestelmät – Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokela, E. (2021). Uskonnoton hengellisyys – kirkko jälkisekulaarissa yhteiskunnassa. Teoksessa A. Mäkinen (toim.). *Tulevaisuuden sanat*. Kirjapaja.
- Konttori, J. (2018). Uskontolukutaito ja suomalainen uskonnontutkimus. – *Uskonnontutkija – Religionsforskaren* 2/2018.
- Konttori, J. (2019). Mikä ihmeen uskontolukutaito? *Katsomukset.fi*, <https://katsomukset.fi/2019/04/25/mika-ihmeen-uskontolukutaito/>.
- Korhonen, V. (2013a). Kulttuurien kohtaaminen yhteiskunnallisena kysymyksenä. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Korhonen, V. (2013b). Haasteena monikulttuuriset ohjaustilanteet – sosiokulttuurisen oppimisen ja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmia. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Korhonen, V. ja Puukari, S. (toim.) (2013). *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Kyrklund, H. (2014). *Uskon ja järjen liittoutuminen: uskonnollisten käsitysten merkitys Jürgen Habermasin yhteiskuntafilosofiassa* [Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta, Poliittikan ja talouden tutkimuksen laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201703272766>
- Kähkönen, E. (2015). Uskontolukutaito kansalaistaidoksi. *Suomen Kuvalehti* 37/2015.
- Kähkönen, E. (2016). Uskontolukutaito sekulaarin ja uskonnollisen välisenä siltana. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2*. (Diak Työelämä 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-275-2>.
- Malkavaara M. (2021). Uskontolukutaito ja sen merkitys monikulttuurisessa työssä. Teoksessa S. Hyväri & P. Sahonen (toim.), *Monikulttuurisen ohjausosaamisen kehittäminen – Virtaa ohjaukseen -koulutushankkeen tulokset*. (Diak Työelämä 22). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-378-0>
- JAMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. *Monikulttuurisen ohjauksen työkalupakki*. Avoimet oppimateriaalit. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/monikulttuurinenohjaus/>.
- Monikulttuurinen ohjaus*, MAAMOT. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelut, Maahanmuuttajien ohjauksen ja kehittämisen tuki, Monikulttuurinen ohjaus. <https://maamot.fi/monikulttuurinen-ohjaus/#T25>.
- Parkkinen, J. (2013). Uskonnon pyhän kohtaamisen etiikka monikulttuurisessa ohjauksessa. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Pietilä, I., (2013). Uuteen kulttuuriin sopeutuminen oppimisprosessina. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Puukari, S. & Korhonen, V. (2013). Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.
- Puukari, S., Parkkinen, J., & Korhonen, V. (2013). Käsitteellinen malli erilaisten maailmankatsomusten huomioon ottamiseksi ohjaus- ja neuvontatyössä. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. PS-Kustannus.

- Puukari, S. & Taajamo, M. (2007). Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2861-2>
- Salo-Lee, L. (2005). Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.), *Uusrenessanssi-ajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. OSAKA-säätiö.
- Salo-Lee, L. (2020). Towards Integrative Intercultural Communication. Teoksessa G. Rings & S. Rasinger (eds.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. Cambridge University Press.
- Toft, M. D., Philpott, D., Shah, T. S. (2011). *God's Century. Resurgent Religion and Global Politics*. Norton.
- Vuola, E. (2016). Saako uskontoja kritisoida? *Politiikasta.fi*. <https://politiikasta.fi/saako-uskontoja-kritisoida/>

Satu Kajander-Unkuri ja Arja Suikkala

OPETTAMINEN JA OHJAAMINEN – SUOMALAISTEN VALMISTUMASSA OLLAIDEN SAIRAANHOITAJAOPISKELIJOIDEN ITSEARVIOITU KOMPETENSSI

Terveysalan ammattilaisten työhön kuuluu keskeisesti asiakkaiden ja potilaiden ohjaaminen sekä opiskelija- ja työtovereiden opetus ja ohjaus. Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella vuosina 2011–2018 valmistumassa olleiden suomalaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden opettamisen ja ohjaamisen kompetenssia. Tässä artikkelissa kompetenssilla tarkoitetaan sairaanhoitajan toiminnallista kyvykkyyttä ja kapasiteettia soveltaa tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja käytännön tilanteiden edellyttämällä tavalla (Meretoja, 2003; Meretoja ym., 2004).

Opettämisen ja ohjaamisen lähtökohdat

Asiakaslähtöisyys on keskeinen sosiaali- ja terveydenhuoltoa ohjaava periaate ja siten myös keskeinen sairaanhoitajan kompetenssi (Kajander-Unkuri ym., 2020a). Hoitotyö edellyttää nykyistä enemmän monialaista yhteistyötä, jossa myös potilaalla ja hänen läheisillään on tärkeä rooli. Asiakaslähtöisyyttä on potilaiden sitoutuminen kumppanuuteen ja yhteiseen päätöksentekoon omaa hyvinvointiaan koskevissa asioissa. Tämä edellyttää, että sairaanhoitajan ja potilaan välisessä yhteistyösuhteessa potilas saa riittävästi opetusta ja ohjausta tavalla, joka mahdollistaa potilaan aktiivisen osallistumisen omaa hoitoaan koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Potilaan osallistaminen on yhteydessä myönteiseen asiakaskokemukseen, potilasturvallisuuteen ja hoitotuloksiin. (Ebrahimi ym., 2021; Jylhä ym., 2019.)

Hoitotyön koulutuksessa – erityisesti kliinisissä oppimisympäristöissä – sairaanhoitajaopiskelijat oppivat dialogisessa yhteistyösuhteessa potilaan kanssa tuntemaan hänet yksilönä ja kuuntelemaan hänen kuvaustaan ja kokemuksiaan elämäntilanteestaan ja sairaudestaan sekä hänelle itselleen merkityksellisistä tar-

peista ja toiveista (Ebrahimi ym., 2021; Suikkala ym., 2018; 2021a). Koulutuksen aikana opiskelijoista kehittyy asiakaslähtöisiä ja empaattisia hoitotyön ammattilaisia, mutta he tarvitsevat osaamisvaatimustensa mukaista tukea ja ohjausta kyetäkseen muodostamaan kokonaiskuvan potilaan ohjaukseen vaikuttavista tekijöistä, omasta roolistaan potilaan hyvinvoinnin edistämiseksi sekä tarvittaessa myös ohjamaan muita opiskelijoita ja työtovereita potilaslähtöisessä opetuksessa ja ohjauksessa (Kajander-Unkuri ym. 2020a). Opittuihin toimintamalleihin perustuva yhteistyösuhde opiskelijan ja potilaan välillä on kuitenkin edelleen vallitseva, eikä potilaan asiantuntemusta omasta hoidostaan ja tilanteestaan hyödynnetä kovinkaan paljon potilaan opetus- ja ohjaustilanteissa kliinisen harjoittelun aikana (Suikkala ym., 2021a).

Sairaanhoitajan opettamisen ja ohjaamisen kompetenssi

Sairaanhoitajan kompetenssin kehittyminen alkaa heti opintojen alussa ja jatkuu läpi koko työuran (Kajander-Unkuri ym., 2020b; Meretoja ym., 2004). Koulutuksen aikana opiskelijan kompetenssin kehittymisen arviointi on keskeinen hoitotyön opettajan tehtävä (Järvinen ym., 2021; Maailman terveysjärjestö, 2016), ja sitä arvioidaan erilaisilla menetelmillä, muun muassa OSCE-menetelmällä (Objective Structured Clinical Examination) (Zampira ym., 2018), simulaatioilla (Hanshaw & Dickerson, 2020) ja kliinisen harjoittelun arvioinneilla erilaisiin kriteereihin perustuen (Immonen ym., 2019). Valmistumisvaiheessa kompetenssia on pääsääntöisesti arvioitu itsearviointiin perustuvilla kyselyillä (Kajander-Unkuri ym., 2021).

Työssä olevien sairaanhoitajien opettamisen ja ohjaamisen kompetenssi on vaihdellut itsearvioinnin perusteella hyvästä tasosta erinomaisen hyvään tasoon (muun muassa Faraji ym., 2019; Numminen ym., 2013). Juuri valmistuneet sairaanhoitajat (alle vuosi työkokemusta) ovat arvioineet opettamisen ja ohjaamisen kompetenssinsa keskinkertaiselle, hyvälle tai erittäin hyvälle tasolle (muun muassa Lima ym., 2016; Numminen ym., 2017). Hoitotyön johtajat arvioivat sairaanhoitajien opettamisen ja ohjaamisen kompetenssin pääsääntöisesti korkeammaksi kuin sairaanhoitajat itse (Numminen ym., 2015), kun taas hoitotyön opettajat arvioivat juuri valmistuneiden sairaanhoitajien opettamisen ja ohjaamisen kompetenssin korkeammaksi kuin hoitotyön johtajat (Numminen ym., 2014). Sairaanhoitajat, jotka arvioivat toiminnan tiheyden eli sen, kuinka paljon he ovat arvioineet päässeensä soveltamaan opettamisen ja ohjaamisen kompetenssia käytäntöön korkeaksi, arvioivat myös opettamisen ja ohjaamisen kompetenssinsa korkeaksi (Flinkman ym., 2017).

Osaamistarpeita vastaavan ja riittävän pitkän perehdytyksen ja siihen sisältyvän opetuksen ja ohjauksen on todettu kehittävän uusien sairaanhoitajien kom-

petenssia ja edistävän vastavalmistuneiden siirtymistä työelämään (Lindfors ym., 2021). Säännöllinen ja rakentava palaute auttaa perehdytettävää tunnistamaan kompetenssiaan ja kehittymistarpeitaan osana laadukasta hoitoa. Laadukas perehdytys vahvistaa työhön ja työyhteisöön sitoutumista sekä vähentää riittämättömyyden ja moraalisen ahdistuksen tunnetta. (Flinkman, 2014.)

Seuraavaksi tarkastellaan suomalaisten vuosina 2011–2018 valmistumassa olleiden sairaanhoitajaopiskelijoiden opettamisen ja ohjaamisen kompetenssia.

Aineisto

Tässä artikkelissa on hyödynnetty aikaisemmin julkaistujen tutkimuksien (Kajander-Unkuri ym., 2014; Kajander-Unkuri ym., 2020b; Kajander-Unkuri & COMPEUnurse konsortio, 2021) tuloksia. Kaikissa näissä tutkimuksissa kohdejoukkona ovat olleet valmistumassa olleet sairaanhoitajaopiskelijat Suomessa vuosina 2011–2018. Tutkimuksien aineistonkeruu on tehty Suomessa kehitetyllä ja laajassa kansainvälisessä käytössä olevalla Sairaanhoitajan ammattipätevyys – Nurse Competence Scale -mittarilla (Flinkman ym., 2017; Meretoja, 2003; Meretoja ym., 2004), jossa on yhteensä 73 väittämää seitsemässä eri kategoriassa: Auttaminen (7 väittämää), Opettaminen – ohjaaminen (16), Tarkkailutehtävä (7), Tilanhallinta (8), Hoitotoimien hallinta (10), Laadun varmistus (6), ja Työrooli (19). Jokainen väittämä arvioidaan VAS-asteikolla 0–100 (0=matala osaaminen; 100=erittäin hyvä osaaminen). Lisäksi jokaisen väittämän soveltamisen tiheys arvioidaan asteikolla 0–3 (0=ei sovellettavissa; 3=sovellettavissa erittäin usein) (Meretoja, 2003; Meretoja ym., 2004).

Tässä artikkelissa hyödynnetään aikaisemmin julkaisemattomia Opettaminen – ohjaaminen –kategorian väittämäkohtaisia tuloksia. Kategorian väittämissä vastaajaa pyydettiin arvioimaan kompetenssiaan potilaan ja omaisten ohjaamistarpeiden tunnistamisessa, ohjattavan asian sisällön hallinnassa ja oikea-aikaisessa ohjaamisessa, potilasohjauksen koordinoinnissa, ohjauksen tuloksien arvioimisessa potilaan, omaisten ja hoitoryhmän kanssa, opiskelijaohjauksessa sekä potilasohjauksen ja uuden työntekijän perehdyttämisen kehittämisessä (Taulukko 1).

Tulokset

Valmistumassa olleet sairaanhoitajaopiskelijat arvioivat kompetenssinsa opettamisessa ja ohjaamisessa kokonaisuudessaan hyvälle tasolle käytetyllä asteikolla (VAS > 50–75). Kompetenssi oli korkeinta vuonna 2011 sekä vuosina 2015–2016 valmistumassa olleilla sairaanhoitajaopiskelijoilla, joiden koulus kesti 3,5 vuotta verrattuna kolmen vuoden opintojen jälkeen vuosina 2015–2016 ja vuonna 2018 valmistu-

massa olleisiin opiskelijoihin. Matalinta kompetenssi oli vuosina 2015–2016 valmistumassa olleilla sairaanhoitajaopiskelijoilla, jotka valmistuivat kolmen vuoden opintojen jälkeen. Ero samana aikana 3,5 vuoden opintojen jälkeen valmistumassa olleisiin oli tilastollisesti merkitsevä. ($p = 0,027$) (Taulukko 1.)

”Ohjaan potilasta yksilöllisesti” arvioitiin kaikissa aikapisteissä erittäin hyvälle tasolle. Lisäksi opiskelijat arvioivat tunnistavansa otollisen ajankohdan potilaan ohjaukselle, hallitsevansa potilaalle ohjattavan asian sisällön ja kartoittavansa huolellisesti potilaan ohjaustarpeen hyvällä tai erittäin hyvällä tasolla. Ohjauksen tulosten arviointi yhdessä potilaan ja tämän omaisten kanssa jäi kolmen vuoden opintojen jälkeen valmistumassa olleilla sairaanhoitajaopiskelijoilla selvästi matalammaksi verrattuna muihin opiskelijoihin (vastaavat erot 5,5–13,6 ja 4,2–12,4 VAS-pistettä). Matalinta kompetenssi oli opiskelijoiden itsearvioinnin perusteella potilasohjauksen koordinoinnissa ja kolmessa kehittämistä mittaavassa muuttujassa.

VAS-pisteiden nousua aikavälillä on tapahtunut vain potilaan yksilöllisessä ohjaamisessa (83,1→84,4; +1,3 VAS-pistettä) ja oman ammattitaidon kehittymisestä huolehtimisesta (82,5→83,7; +0,9). Suurimmat laskut VAS-pisteissä ovat tapahtuneet potilasohjauksen koordinoinnissa (61,2→51,4; -9,8) ja ohjauksen tulosten arvioinnissa yhdessä omaisten kanssa (62,3→54,1; -8,2) sekä potilaan kanssa (69,1→61,0; -8,1).

Kun tarkastellaan toiminnan tiheyttä eli sitä, kuinka paljon sairaanhoitajaopiskelijat olivat arvioineet päässeensä harjoittelemaan kyseisen väittämän sisältöä, potilaan yksilöllinen ohjaaminen ja omasta ammattitaidosta huolehtiminen oli arvioitu kaikissa aikapisteissä keskiarvolla 2,6–2,7. Vähiten sairaanhoitajaopiskelijat olivat päässeet harjoittelemaan kehittämiseen ja arviointiin liittyviä tehtäviä.

Taulukko 1. Valmistumassa olleiden sairaanhoitajaopiskelijoiden itsearvioitu opettamisen ja ohjaamisen kompetenssi

Opettaminen – ohjaaminen -kategorian väittämä	Kajander-Unkuri ym., 2014 Aineisto kerätty 2011 (n=154)		Kajander-Unkuri ym., 2020b Aineisto kerätty 2015–2016 3 v. jälkeen valmistuneet (n=119–129)			Kajander-Unkuri ym., 2020b Aineisto kerätty 2015–2016 3,5 v. jälkeen valmistuneet (n=79–90)			Kajander-Unkuri & COMPEUnurse konsortio, 2021 Aineisto kerätty 2018 (n=324–332)		
	ka	kh	ka	kh	f	ka	kh	f	ka	kh	f
Ohjaan potilasta yksilöllisesti	83,1	12,2	76,3	23,3	2,6	81,5	21,5	2,7	84,4	15,2	2,6
Pidän aktiivisesti huolta omasta ammattitaidostani	82,5	16,4	75,7	22,2	2,6	79,9	19,5	2,6	83,7	15,8	2,7
Tunnistan otollisen ajankohdan potilaan ohjaukselle	77,7	14,2	72,2	18,1	2,5	76,6	19,3	2,5	73,7	18,6	2,3
Hallitsen potilaalle ohjattavan asian sisällön	75,3	14,2	69,1	19,7	2,5	76,6	19,6	2,6	71,3	18,2	2,3
Kartoitan huolellisesti potilaan ohjaustarpeen	74,0	15,7	69,5	20,2	2,5	77,5	21,8	2,6	72,4	18,8	2,3
Ohjaan omaisia itsenäisesti	73,1	20,2	56,1	27,9	1,6	67,9	30,9	2,0	70,5	25,1	2,0
Tuen opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa	73,1	22,1	59,3	29,0	1,6	66,2	30,9	1,7	70,6	26,3	1,6
Tunnistan omaisen ohjaustarpeita	71,3	17,3	61,2	24,6	1,8	70,8	27,0	2,2	69,1	21,4	2,0
Arvioin ohjauksen tuloksia yhdessä potilaan kanssa	69,1	19,8	55,5	27,5	1,7	62,4	31,6	1,9	61,0	23,6	1,7
Tunnistan opiskelijan kehitysvaiheen ohjauksen lähtökohtana	67,9	21,7	61,0	29,8	1,8	70,3	27,0	1,8	64,3	26,3	1,7
Arvioin potilasohjauksen tuloksia hoitoryhmän kanssa	67,3	21,2	64,0	27,5	2,0	71,7	28,7	2,1	65,9	24,1	1,8
Arvioin ohjauksen tuloksia yhdessä omaisten kanssa	62,3	21,8	49,9	28,5	1,3	59,7	31,9	1,7	54,1	24,7	1,5
Koordinoin potilasohjausta	61,2	20,9	53,2	28,0	1,5	60,1	30,7	1,9	51,4	23,2	1,5
Kehitän omaa vastuualuettani yksikössäni	58,7	28,3	47,2	32,4	1,0	55,5	34,0	1,5	55,5	28,6	1,2
Kehitän potilasohjausta yksikössäni	54,2	25,9	44,7	29,6	1,1	54,2	31,9	1,4	49,0	25,8	1,3
Kehitän uusien työntekijöiden perehdytystä yksikössäni	52,4	27,1	41,0	30,6	0,9	53,7	34,9	1,3	48,2	29,3	1,1
OPETTAMINEN - OHJAAMINEN YHTEENSÄ	68,9	14,2	60,9	18,5		68,3	21,0		65,6	15,3	

Kompetenssi VAS asteikolla 0–100: heikko 0–25; melko hyvä >25–50; hyvä >50–75, erittäin hyvä >75–100. Ka, keskiarvo; kh, keskihajonta; f, toiminnan tiheyden frekvenssi (asteikko 0–3)

Opetus ja ohjaus tulevaisuudessa

Tulosten mukaan suomalaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden opettamisen ja ohjaamisen kompetenssi valmistumisvaiheessa oli opiskelijoiden itsensä arvioimana hyvällä tasolla. Tulos noudattelee sairaanhoitajaopiskelijoiden arviointeja valmistumisvaiheessa muualla Euroopassa. (muun muassa Gardulf ym., 2019; Kajander-Unkuri ym., 2021; Kiekkas ym., 2019; Nilsson ym. 2019) ja Australiassa (van de Mortel ym., 2021.) Tuloksista voidaan kuitenkin nähdä, että kun opiskeluaika oli kolme vuotta, opettamisen ja ohjaamisen kompetenssi oli matalinta verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka käyttivät opintoihinsa sairaanhoitajatutkinnolle määritetyn ihannekestoajan 3,5 vuotta (tilastollisesti merkitsevä ero 7,4 VAS-pistettä). Kompetenssi kehittyy opintojen aikana, ja tuloksen perusteella näyttää siltä, että viimeinen puoli vuotta on kehittymisen näkökulmasta erittäin merkityksellinen. Tämä on tärkeä huomioida muun muassa viimeisten harjoittelujen hyväksiluvuissa kesätöiden perusteella. Kiireisissä yksiköissä sairaanhoitajan sijaisuudessa työskennellessään sairaanhoitajaopiskelijat eivät välttämättä saa kokemusta potilaan ja omaisten opettamisesta ja ohjaamisesta samalla tavoin kuin suorittaessaan ohjattua harjoittelua lukukausien aikana. Tällöinkin harjoittelun ohjaajan on tärkeää tiedostaa, millaista tukea ja ohjausta opiskelija tarvitsee.

Opettamisen ja ohjaamisen kompetenssissa on nähtävissä aineistojen perusteella hienoista laskua, sillä vuonna 2011 valmistuneilla kategorian kokonaiskompetenssi oli 68,9 ja vuonna 2018 valmistuneilla 65,6. Vaikka ero onkin vain 3,3 VAS-pistettä, on laskeva trendi huomioitava jatkossa. Opettamisen ja ohjaamisen kompetenssi on keskeistä sairaanhoitajan asiantuntijuutta, joka muodostaa ontologisen kompetenssin perustan yhdessä käytetyn mittarin Auttaminen-kategorian kanssa. Näiden molempien kategorioiden kompetenssien hallinta tuottaa valmistuvalle sairaanhoitajalle tunteen kliinisesti kompetentista sairaanhoitajasta. (Lejonqvist & Kajander-Unkuri, 2021.)

Vaikka kokonaistaso arvioitiin käytetyllä mittarilla hyvälle tasolle, on huomattavaa, että hyvä taso tarkoittaa VAS-pistein mitattuna 50–75 pistettä. Tämä on melko matala määrä, erityisesti tason alarajalla. Sairanhoitajaopiskelijat arvioivat itse ohjaamiseen liittyvät väittämät erittäin hyvälle tasolle, mutta osa sairaanhoitajan työtä on myös kyky arvioida oman toimintansa tuloksia ja kehittää sitä eteenpäin. Ohjauksen tulosten arviointi yhdessä potilaan ja omaisten kanssa jäi selvästi kolmen vuoden opintojen jälkeen valmistumassa olleilla opiskelijoilla matalammaksi verrattuna muihin opiskelijoihin. Matalinta kompetenssi oli opiskelijoiden itsensä arvioimana potilasohjauksen koordinoinnissa ja kaikissa kolmessa kehittämistä mittaavassa muuttujassa, jotka arvioitiin joko melko hyvän ja hyvän tason

rajalle (VAS 50). Juuri valmistuneet sairaanhoitajat ovat arvokkaita tuodessaan viimeisimmät näyttöön perustuvat tietonsa koulutuksestaan käytäntöön (McKenna ym., 2018). Työelämässä tuleekin huomioida juuri valmistuneiden sairaanhoitajien valmiudet osallistua aktiivisesti opetus- ja ohjauskäytäntöjen kehittämiseen. Lisäksi potilaiden ja heidän läheistensä palautetta tulee hyödyntää nykyistä aktiivisemmin opettamisen ja ohjaamisen kehittämisessä (Suikkala ym., 2018; 2021a).

Terveyspalveluiden käyttäjien omahoidon merkitys kasvaa. Parhaaseen näyttöön ja hyviin käytäntöihin perustuva opettaminen ja ohjaaminen sekä omahoidon tukeminen korostuvat entisestään, jotta valmistuneet pystyvät vastaavaan potilaan yksilöllisiin tiedollisiin, emotionaalisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin (Ebrahimi ym., 2021; Jylhä ym., 2019; Suikkala, ym., 2021b). Palveluohjauksen kompetenssi on myös yksi keskeinen sairaanhoitajan kompetenssi (Noro & Karppanen, 2019; Suikkala ym., 2021b). Avohoidon ja kotona toteutettavan hoidon lisääntyessä opettaminen ja ohjaaminen eri menetelmiä ja kanavia käyttäen tulee olevaan entistä tärkeämpi kompetenssivaatimus sairaanhoitajalle, jotta voidaan vastata potilaan ja hänen läheistensä tarpeisiin yhdenvertaisesti asuinpaikasta riippumatta. Tämä tulee huomioida sairaanhoitajakoulutuksessa.

Perus-, täydennys- ja jatkokoulutuksessa tulee ottaa huomioon tulevaisuuden osaamistarpeet, kuten digitaalisten hoitopolkusuovellusten hyödyntäminen potilaan ja hänen läheistensä opettamisessa, ohjaamisessa ja omahoidon tukemisessa (Suikkala ym., 2021b). Digitaaliset ratkaisut ovat laajentaneet monella tavalla terveydenhuollon palveluita ja yksittäisten ihmisten sosiaalisia kontakteja erityisesti koronapandemian myötä (OECD/European Union, 2020). Hoitotyön koulutuksessa mahdollisuudet perehtyä näiden sovellusten käyttöön esimerkiksi ohjatussa harjoittelussa tai simulaatio-opetuksessa ovat vielä olemattomat. Vaikka sosiaali- ja terveydenhuollon sähköiset ohjauspalvelut yleistyvät, osalla potilaista ei esimerkiksi terveydentilansa, ikänsä, kielitaitonsa tai taloudellisen tilanteensa vuoksi ole riittäviä edellytyksiä käyttää sähköisiä palveluita ja siten hyötyä sähköisistä ohjauspalveluista. Siten on tärkeää, että sairaanhoitajiksi valmistuvat tunnistavat potilaan ohjauksen ja opetuksen erityistarpeita ja varmistavat, että potilas ja hänen läheistensä saavat opetusta ja ohjausta kielellisesti ja kulttuurisesti sopivalla tavalla matalan kynnyksen periaattein. (Suikkala ym., 2021b.)

LÄHTEET

- Ebrahimi, Z., Patel, H., Wijk, H., Ekman, I., & Olaya-Contreras, P. (2021). A systematic review on implementation of person-centered care interventions for older people in out-of-hospital settings. *Geriatric nursing* 42(1), 213–224.
- Faraji, A., Karimi, M., Azizi, S.M., Janatolmakan, M., & Khatony, A. (2019). Evaluation of clinical competence and its related factors among ICU nurses in Kermanshah-Iran: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(4), 421–425.
- Flinkman, M. (2014). Young registered nurses' intent to leave the profession in Finland - a mixed-method study. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, D 1107). Turku.
- Flinkman, M., Leino-Kilpi, H., Numminen, O., Jeon, Y., Kuokkanen, L., & Meretoja, R. (2017). Nurse Competence Scale: a systematic and psychometric review. *Journal of Advanced Nursing*, 73(5), 1035–1050.
- Gardulf, A., Florin, J., Carlsson, M., Leksell, J., Lepp, M., Lindholm, C., ..., & Nilsson, J. (2019). The Nurse Professional Competence (NPC) Scale: A tool that can be used in national and international assessments of nursing education programmes. *Nordic Journal of Nursing Research*, 39(3), 137–142.
- Hanshaw, S.L. & Dickerson, S.S. (2020). High fidelity simulation evaluation studies in nursing education: A review of the literature. *Nursing Education in Practice*, 46, Artikkelin 102818.
- Immonen, K., Oikarainen, A., Tomietto, M., Kääriäinen, M., Tuomikoski, A-M., MihaKaučić, B., ..., Mikkonen, K. (2019). Assessment of nursing students' competence in clinical practice: A systematic review of reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 100, Artikkelin 103414.
- Jylhä, V., Oikarainen, A., Perälä M.-L. & Holopainen A. (2019). Näyttöön perustuvan toiminnan edistäminen hoito- ja kätilötyössä Maailman terveysjärjestön Euroopan alueella (Facilitating evidence-based practice in nursing and midwifery in the WHO European Region). Hoitotyön tutkimussäätiö. Raportti 2/2019. <https://www.hotus.fi/wp-content/uploads/2019/10/nayttoon-perustuvan-toiminnan-edistaminen.pdf>
- Järvinen, T., Virtanen, H., Kajander-Unkuri, S., & Salminen, L. (2021). Nurse educators' perceptions of factors related to the competence of graduating nursing students. *Nurse Education Today*, 101, Artikkelin 104884.
- Kajander-Unkuri, S., Meretoja, R., Katajisto, J., Saarikoski, M., Salminen, L., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2014). Self-assessed level of competence of graduating nursing students and factors related to it. *Nurse Education Today*, 34(5), 795–801.
- Kajander-Unkuri, S., Melender, H-L., Kanerva, A-M., Korhonen, T., Suikkanen, A., & Silén-Lipponen, M. (2020a). Sairaanhoitajien osaamisvaatimukset – suomalainen koulutus 2020-luvulle. Teoksessa M. Silén-Lipponen & T. Korhonen (toim.). *Osaamisen ja arvioinnin yhtenäistäminen sairaanhoitaja-koulutuksessa -yleSHarviointi-banke* (s. 22–30). (Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja 5/2020). Savonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111089877>
- Kajander-Unkuri, S., Meretoja, R., Katajisto, J., Leino-Kilpi, H., & Suikkala, A. (2020b). Students' self-assessed competence levels during nursing education continuum – A cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 17(1).
- Kajander-Unkuri, S. & COMPEUnurse konsortio (2021). Valmistuvan sairaanhoitajan osaaminen hyvällä tasolla Euroopassa. *Pinsetti*, 33(2), 16–19.
- Kajander-Unkuri, S., Koskinen, S., Brugnolli, A., Cerezuela Torre, M., Elonen, I., Kielé, V., ..., & Leino-Kilpi, H. (2021). The level of competence of graduating nursing students in 10 European countries – comparison between countries. *Nursing Open*, 8(3), 1048–1062. <https://doi.org/10.1002/nop2.712>
- Kiekkas, P., Michalopoulos, E., Igoumenidis, M., Michalopoulos, A., & Stefanopoulos, N. (2019). Factors associated with self-reported competence of graduating nursing students. *Collegian*, 26, 267–272.

- Lejonqvist, G-B. & Kajander-Unkuri, S. (2021). Evaluating nursing competence with the Nurse Competence Scale from an ontological and contextual point of view: An integrative literature review. *Nordic Journal of Nursing Research*, <https://doi.org/10.1177/20571585211000972>. Advance online publication
- Lima, S., Newall, F., Jordan, H.L., Hamilton, B., & Kinney, S. (2016). Development of competence in the first year of graduate nursing practice: a longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, *72*(4), 878–888.
- Lindfors, K., Kaunonen, M., Huhtala, H., & Paavilainen, E. (2021). Newly graduated nurses' evaluation of the received orientation and their perceptions of the clinical environment: An intervention study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, <https://doi.org/10.1111/scs.12963>. Advance online publication.
- Maaailman terveystajärjestö. (2016). Nurse educator core competencies. Saatavilla https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf
- McKenna, L., Irvine, S., & Williams, B. (2018). 'I didn't expect teaching to be such a huge part of nursing': A follow-up qualitative exploration of new graduates' teaching activities. *Nurse Education in Practice*, *32*, 9–13.
- Meretoja, R. (2003). *Nurse Competence Scale*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. (Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, D 578). Turun yliopisto.
- Meretoja, R., Isoaho, H., & Leino-Kilpi, H. (2004). Nurse competence scale: development and psychometric testing. *Journal of Advanced Nursing*, *47*(2), 124–133.
- Nilsson, J., Mischo-Kelling, M., Thiekoetter, A., Deufert, D., Mendes, A.C., Ferdandes, A., ... Lepp, M. (2019). Nurse professional competence (NPC) assessed among newly graduated nurses in higher educational institutions in Europe. *Nordic Journal of Nursing Research*, *39*(3), 159–167.
- Noro, A., & Karppanen, S. (2019). Ikäihmisten kotihoidon ja kaikenikäisten omaishoidon uudistus 2016–2018: Tuloksia ja toimintamalleja. (Sosiaali- ja terveystajärjestö: Raportteja ja muistioita 2019:29). Sosiaali- ja terveystajärjestö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4060-4>
- Numminen, O., Meretoja, R., Isoaho, H., & Leino-Kilpi, H. (2013). Professional competence of practising nurses. *Journal of Clinical Nursing*, *22*(9-10), 1411–1123.
- Numminen, O., Laine, T., Isoaho, H., Hupli, M., Leino-Kilpi, H., & Meretoja, R. (2014). Do educational outcomes correspond with the requirements of nursing practice: Educators' and managers' assessments of novice nurses' professional competence. *Scandinavian Journal of Caring Science*, *28*(4), 812–821.
- Numminen, O., Leino-Kilpi, H., Isoaho, H., & Meretoja, R. (2015). Congruence between nurse managers' and nurses' competence assessments: A correlational study. *Journal of Nursing Education and Practice*, *5*(1), 142–150.
- Numminen, O., Leino-Kilpi, H., Isoaho, H., & Meretoja, R. (2017). Development of competence early in their career: A longitudinal study. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *48*(1), 29–39.
- OECD/European Union (2020). *Health at Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*. <https://doi.org/10.1787/82129230-en>
- Suikkala, A., Koskinen, S., Katajisto, J., & Leino-Kilpi, H. (2021a). Congruence between nursing students' and patients' views of student-patient relationships. *Advances in health sciences education: Theory and practice*, *26*(1), 79–115.
- Suikkala, A., Koskinen, S., & Leino-Kilpi, H. (2018). Patients' involvement in nursing students' clinical education: A scoping review. *International Journal of Nursing Studies*, *84*, 40–51.
- Suikkala, A., Tohmola, A., Rahko, E & Hökkä M. (2021b). Future palliative competence needs – a qualitative study of physicians' and registered nurses' views. *BMC Medical Education* *21*, Artikkelin 585.
- van de Mortel, T.F., Nilsson, J., & Lepp, M. (2021). Validating the Nurse Professional Competence Scale with Australian baccalaureate nursing students. *Collegian*, *28*, 244–251.
- Zampira, I., Rapti, A., Tsoutsis, A., Gouva, M., & Mantzoukas, S. (2018). A systematic literature review of OSCE's potential to standardize the assessment of undergraduate nurses' clinical competences. *Interscientific Health Care*, *10*(4), 17–26.

OHJAUS JA VALMENNUS
OSANA JOHTAMISTA JA
TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMISTÄ

Sari Vilminko, Ilse Vogt ja Suvi Äärilä

VALMENTAVA JOHTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUN KEHITTÄMISTOIMINNASSA

Tässä artikkelissa tarkastelemme valmentavaa johtajuutta ja esihenkilötyötä omassa työssämme asiantuntijaorganisaatiossa. Tarkastelu on ajankohmainen, sillä Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) ollaan syksyllä 2021 ottamassa käyttöön OKR-tavoitejohtamisen malli, johon valmentava johtaminen vahvasti linkittyy. Me, artikkelin kirjoittajat, toimimme esihenkilöinä Diakin innovaatiotoiminnan tulosalueella, ja tarkastelumme näkökulma rakentuu oman työroolimme kautta. Esittelemme valmentavan johtajuuden peruselementtejä, vaihtelevia käytäntöjä kuten etätyön lisääntymistä, ja reflektoimme omia kokemuksiamme valmentavan johtajuuden mahdollisuuksista, haasteista ja tulevaisuudesta.

Uudistuva johtaminen Diakissa

Diakissa ollaan usean muun suomalaisen organisaation tavoin ottamassa käyttöön valmentavan johtamisen kanssa vahvasti linkittyvä OKR-tavoitejohtamisen malli. Organisaatioiden muutostilanteissa strategian ketterä vieminen konkreettialueelle on keskeistä. OKR eli *Objectives and Key Results* on tavoitejohtamisen malli, jonka avulla ylitason strategiaa viedään käytäntöön ja johdetaan konkreettista tekemistä organisaation kaikilla tasoilla. Yksi kuuluisimmista OKR:n käyttäjäorganisaatioista on Google. OKR-malli soveltuu nykyisiin muuttuvissa toimintaympäristöissä toimiiviin organisaatioihin, ja sen etuihin kuuluvat muun muassa ketteryys ja dynaamisuus, helppo ymmärrettävyys, henkilöstön sitoutumisen paraneminen, mitattavuus sekä toiminnan fokusointi, tehostaminen ja yhdenmukaistaminen (Fox, 2020).

OKR-tavoitejohtaminen Diakissa

OKR-tavoitejohtaminen perustuu yhteisen tarkoituksen jakamiseen. Diakin olemassaolon tarkoitus kiteytyy lauseeseen "Vasta kun maailma on hyvä Diakia ei enää tarvita." Diak rakentaa hyvää maailmaa meille kaikille ja toimii hyvän tekemisen korkeakouluna.

Artikkelia varten haastateltiin Diakin rehtori, toimitusjohtaja Elina Juntusta, joka kuvailee uudistuvaa johtamista ja OKR-tavoitejohtamista Diakissa “Meillä Diakissa on hyvin vahva tarkoituksajattelu ja ajatus Diakin olemassaolon merkityksestä hyvän tekemisen korkeakouluna. OKR-tavoitejohtaminen lähtee yhteisen tarkoituksen jakamisesta, missä jokaisella diakilaisella on tärkeä rooli. Uuden strategiakauden alettua ja muutoksen keskellä OKR on mahdollisesti tehokas tapa strategian toteuttamiseen Diakin arjessa. Se sopii meidän arvoihimme ja tarjoaa syklisen kehän tavoitteiden laatimiselle sekä niiden tarkentamiselle. Diakin jatkuvan kehittämisen mallista saadaan pohjaa tähän. Kulttuurinen perusta mallin käyttöönotolle meillä on jo olemassa. OKR perustuu luottamukseen siitä, että ihmiset osaavat ja kykenevät. Tavoitteet ja niiden seuraaminen ovat läpinäkyviä. Kokeilukulttuurilla ja siihen kannustamisella on tärkeä rooli ja sillä, että epäonnistuminen on sallittua ja siitä opitaan.”

Muutosprosesseissa ja OKR-tavoitejohtamisen jalkauttamisessa esihenkilöllä on tärkeä rooli. Sekä valmentava johtaminen että OKR-tavoitejohtaminen perustuvat luottamukseen ja siihen, että niillä mahdollistetaan tiimien pääsy tavoitteisiin. Haasteitakin uusien johtamisen tai työskentelyn mallien käyttöönotossa on, ja niihin perehtyminen ja opettelu vaativat sekä esihenkilöiltä että tiimiläisiltä aikaa. “Diakin kontekstissa haasteet kumpuavat tarpeesta muuttaa toimintatapoja, johtamista ja kulttuuria. Johdon sitoutuminen on tärkeää mallin käyttöönotossa ja se, miten ihmiset sitoutuvat ja innostuvat. Aluksi tarvitaan erityisesti soihdunkantajat, jotka ottavat mallin omakseen. Prosessin läpivienti vaatii kestävyyttä, sitkeyttä, kärsivällisyyttä ja aikaa sekä epäonnistumisten sietämistä - otetaan opiksi ja tehdään uudestaan. Ajurina on tiimin ja yhteisön etu ilman erillisiä palkkioita. Liikkeelle lähdetään koulutukset ja valmennukset edellä”, kiteyttää Elina Juntunen.

Valmentava johtajuus ja OKR

Johtaminen ja esihenkilötyö muotoutuvat uudistuvissa organisaatioissa entistä enemmän yhdistelmäksi valmentajaa, tavoitteisiin pääsyn mahdollistajaa ja palvelutehtävää (servant leadership, palveleva johtaminen). Palvelevan johtamisen filosofiassa korostuu kokonaisuudesta huolehtiminen, työntekijöiden menestymisen mahdollistaminen, kunnioitus, arvostus ja voimaannuttaminen (Sarkkinen, 2016). Valmentava johtaminen, palveleva johtaminen ja OKR-tavoitejohtaminen ovat hyvin läheisesti toisiaan syleileviä johtamisen filosofioita, jotka ammentavat toisistaan vaikutteita.

Elina Juntunen tiivistää ajatuksiaan valmentavasta johtamisesta ja valmenta-

vasta johtajasta seuraavasti: “Valmentava johtaminen on olennainen johtamistapa ja työote Diakin kaltaisessa asiantuntijaorganisaatiossa. Valmentava johtaja johtaa vahvasti tavoitteiden kautta, arvostaa ihmisiä ja tiimejä. Olennaista on se, että ratkaisuja etsitään yhdessä työntekijöiden kanssa. Keskeistä on miettiä sitä, miten tiimejä mahdollistetaan onnistumaan yhdessä ja miten tiimien jäsenten erilaiset vahvuudet otetaan huomioon. Valmentava johtaja on kiinnostunut ihmisten vahvuuksista ja mahdollistaa ihmisten kasvun asiantuntijana.”

Elina Juntunen tiivistää valmentavan johtamisen ja OKR-tavoitejohtamisen suhdetta toisiinsa: “Molemmissa on perustana luottamus ihmisiin ja se, että mahdollistetaan tiimien pääsy tavoitteisiin. Johtaja ja esihenkilöt ovat palvelutehtäväsä suhteessa tiimeihin. Heidän tehtävänsä on johtaa, valmentaa ja tukea tiimien dynamiikkaa tavoitteista käsin. He tukevat itseohjautuvuutta, tekevät yhdessä tiimiläisten kanssa toiminnasta läpinäkyvää ja kannustavat tiimin jäseniä valmentamaan myös toisiaan.”

Diakin esihenkilötyössä ja tiimien työskentelyssä tulevat OKR-tavoitejohtamisen käyttöönoton myötä Juntusen mukaan korostumaan tavoitteiden kautta johtaminen, jossa tiimit pohtivat, miten asiat tehdään ja kuinka ne yhdessä löytäisivät parhaimman tien tavoitteidensa toteuttamiseen ja tulosten saavuttamiseen. Tämä tuo sekä vapautta että vastuuta sekä vähentää mikrojohtamista. Prosessissa keskeinen rooli on retrospektiiveillä eli retroilulla. Tiimien vetäjien tehtävänä on huolehtia, että retroja pidetään ja että niissä puhutaan avoimesti ja rehellisesti siitä, mitä opittiin, mistä otetaan opiksi ja miten kuljetaan eteenpäin.

Esihenkilötyön näkökulmasta OKR-mallin käyttöönoton mahdollistaa jo olemassa olevan osaamisen vahvistamista ja uusien asioiden oppimista. Valmentavan johtamisen ja esihenkilötyön rooli vahvistuu, ja työhön on mahdollista saada uusia jaettuja välineitä.

Valmentavan johtajuuden ja esihenkilötyön peruselementit

Työelämän ja toimintaympäristöjen jatkuvat ja nopeat muutokset haastavat kehittämään organisaatioiden toimintakulttuuria hierarkkisesta ylhäältä alaspäin johtamisesta yhdessä toimimisen ja yhteiskehittämisen suuntaan, ja tähän OKR-mallikin meitä vahvasti ohjaa. Avainasemassa uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisessa ovat johtaminen ja esihenkilötoiminta, joilta edellytetään entistä vahvempaa ihmisten johtamisen taitoa ja arvostamista, innostamista ja motivoimista. Vuorovaikutus, avoimuus ja luottamus ovat keskeisiä valmentavan johtajuuden aineksia.

Tietäjistä valmentajaksi

Nykyisissä organisaatioissa valmentavalle johtamiselle on tilaa, kun uudenlainen yhteistoimintaan, hierarkkisten asemien purkuun ja tasa-arvoon perustuva organisaatioajattelu haastaa johtamisen ja esimiestyön perusteita. Esimerkiksi suhde tietoon, tietämiseen ja tiedon käsittelyyn on muuttunut. Aiemmin esihenkilöt olivat pääsääntöisesti substanssiasiantuntijoita, joiden tehtävänä oli asioiden tietäminen, ohjeiden antaminen ja jopa käskijänä toimiminen. Nykyään asiantuntijaorganisaatioissa tarvitaan moninaista erityisosaamista ja tunnistetaan se, että työntekijä hallitsee oman työnsä sisällöt ja menetelmät esihenkilöään paremmin (Uutela, 2019, s. 11, 27). Tällöin esihenkilön rooli muuttuu tietäjistä valmentajaksi, joka on tietoinen työntekijän erityisosaamisesta, arvostaa sitä ja mahdollistaa työntekijän osaamisen hyödyntämisen sekä kehittymisen tavoitteiden mukaisessa toiminnassa.

Itseohjautuvuuden tukeminen ja luottamus

Valmentava johtajuus on tapa olla ja hahmottaa organisaatiota kokonaisvaltaisesti. Siinä tunnistetaan samanaikaisesti yksittäisten työntekijöiden ja tiimien erityisosaaminen ja vahvuudet. Esihenkilöllä on tärkeä tehtävä auttaa työntekijöitä löytämään omat voimavaransa ja potentiaalinsa. Parhaimmillaan yksilöiden potentiaali vapautuu ryhmän ja organisaation käyttöön, ja ryhmän potentiaali tukee vastavuoroisesti yksilöiden voimaantumista. Tiimeissä keskiössä ovat itseä ja toista arvostava suhtautuminen sekä tavoitteellinen ja osallistava työote. (Carlson & Forsell, 2017, s. 6–63; Ristikangas & Grünbaum, 2016, s. 13, 27.)

Kannustaminen itseohjautuvuuteen on yksi keskeisistä valmentavan esihenkilön tehtävistä (Uutela, 2019, s. 24). Omien voimavarojen löytäminen ja hyödyntäminen ja niiden sitouttaminen organisaation tavoitteiden mukaisen toimintaan edellyttääkin työntekijöiltä aktiivista ja itseohjautuvaa työotetta. Valmentavan johtajuuden keinoin luodaan työntekijöille ja tiimeille yhteisesti ymmärretyt tavoitteet ja raamit, jotka mahdollistavat itseohjautuvuuden toteutumisen.

Valmentava johtajuus edellyttää luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luomista sekä yksittäisiin työntekijöihin että tiimeihin. Siinä yhdistyvät yksilön kehittymisen näkökulma ja organisaation tavoitteiden saavuttaminen. Vastavuoroisen luottamuksen rakentaminen edellyttää luottamuksen merkityksen ymmärtämistä ja sellaisia foorumeita, joissa työntekijät ja tiimit tulevat kuuluiksi ja ymmärretyiksi. Luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa esimies osoittaa kiinnostusta, kuuntelee, kysyy ja on läsnä kohtaamisen hetkessä esitettävälle pohdinnoille ja kysymyksille. (Ristikangas & Grünbaum, 2016, s. 27; Salmimies & Ruutu, 2013, s. 87.)

Esihenkilötyön vaihtelevat toimintamallit ja roolit

Käytännön työssä johtaminen tai esihenkilötoiminta voi harvoin olla ainoastaan valmentavaa luonteeltaan. Organisaation kokonaiskehittäminen ja toimivien rakenteiden luominen edellyttää johtajuudelta erilaisia toimintamalleja ja rooleja, joiden merkitys ja painoarvo vaihtelevat työyhteisön muuttuvissa tilanteissa. Myös olemassa olevien toimintamallien analysointi ja uudistaminen ovat osa johtamistyötä. Erilaisia toimintamalleja ja rooleja voidaan tietoisesti hyödyntää yhteistyökulttuurin rakentamisessa, ja esihenkilön rooli ja toiminta ovat riippuvaisia tilanteista ja toiminnan tavoitteista. *Managerointi* on asijaohtamista ja aikaansaamista, *leaderin* roolissa esihenkilö esittää toiminnan vision ja näyttää muutoksen suunnan ja *valmennuksessa* sparrataan tiimejä saavuttamaan yhteiset tavoitteet ja yksittäisiä työntekijöitä löytämään ja hyödyntämään vahvuuksiaan (Ristikangas & Grünbaum, 2016, s. 26–27). Joissain tilanteissa esihenkilön toiminnassa voivat korostua myös opettajan, mentorin tai konsultin roolit (Uutela, 2017, s. 25).

Uutela (2019) liittää väitöskirjassaan valmentavaan esihenkilötyöhön työntekijöiden työhyvinvoinnin ja työssä oppimisen. Hänen mukaansa valmentava esihenkilö on työssäoppimisen mahdollistaja ja työn sujuvuudesta huolehtija, rakentavan ja oppimista edistävän palautteen antaja, työhyvinvoinnin voimavaratekijöiden vahvistaja sekä yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden edistäjä. Hän panostaa työntekijöiden tuntemukseen ja luottamuksellisten suhteiden rakentamiseen. (Uutela, 2019, s. 2.)

Yleistynyt ja korona-ajan myötä harppauksella lisääntynyt etätö haastaa johtamista ja esihenkilötyön käytäntöjä. Etätöyössä hyvän johtamisen kulmakiviä ovat luottamus, arvostus, avoimuus, toimivat pelisäännöt, avoin vuorovaikutus ja yhteisöllisyys (Vilkman, 2016, s. 18). Myös itseohjautuvuus ja sen vahvistaminen korostuvat etätöyössä ja sen johtamisessa (Haapakoski ym., 2020, s. 111–117).

Johtamista haastavat myös työelämän erilaiset kasaantumisen prosessit, joissa kasvavat nopeatempoiset tavoitteet ja tiedontuotanto lisäävät työn ylikuumentumista. Ylikuumentuminen näyttäytyy yksittäisen työntekijän kiireenä, kalenterin tukkoisuutena ja lisääntyvinä päällekkäisyyksinä. Tukkoiseen työelämään tarvitaan huokoisuutta, jota voidaan lisätä työtahdin hidastamisella, tauoilla ja palautumiseen tarvittavan ajan arvostamisella ja mahdollistamisella. (Kokkinen, 2020, s. 11–27.) Huokoisuus tuo työhön tilaa ajatella, innovoida ja kehittää. Työn huokoisuutta tukevat selkeät tavoitteet ja yhdessä tehty priorisointi. Tätä tukee jatkossa OKR-malli. Selkeiden tavoitteiden lisäksi me esihenkilöinä voimme tukea tiimiläisten työtä ja työskentely-ympäristöä monin eri tavoin. Seuraavassa tarkastelemekin johtamistyötämme valmentavan johtamisen eri ulottuvuuksien kautta.

Kokemuksia ja havaintoja valmentavasta johtamisesta yksilöiden ja tiimien tukena

Reflektoimme tässä omia kokemuksiamme esihenkilöinä ja tarkastelemme sitä, miten valmennamme työntekijöiden ja tiimien itseohjautuvuutta (autonomia), vahvuuksien tukemista ja hyödyntämistä (kompetenssi) ja tuemme yhteisöllisyyttä (yhteys toisiin ja yhteisöllisyys). Itseohjautuvuusteorian perusajatukset ovat yhteneväisiä valmentavan johtajuuden teoreettisten elementtien kanssa. Itseohjautuvuusteoria perustuu ajatukseen ihmisestä aktiivisena toimijana, joka pyrkii toteuttamaan itseään ja itse valitsemiaan päämääriä. Ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, joiden läsnäolo on edellytyksenä motivaatiolle, optimaaliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Nämä perustarpeet ovat *autonomia*, *kompetenssi* ja *yhteys toisiin*. *Autonomia* eli *omaehtoisuus* tarkoittaa vapautta valita omat toimintatavat itse. Omaehtoinen toiminta perustuu sisäiseen motivaatioon ja mielenkiintoon, eikä siihen sisälly ulkoista pakottamista tai kontrollointia. Toiminnan päämäärät ovat merkityksellisiä. *Kompetenssi* eli *kyvykyys* tarkoittaa osaamisen ja onnistumisen kokemuksia sekä kasvua ja kehitystä. Ihminen kokee pystyvänsä käyttämään omaa osaamistaan ja saa onnistumisen kokemuksia. *Yhteys toisiin* tai *yhteisöllisyys* tarkoittaa ihmisen tarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin, autenttisia kohtaamisia kokonaisvaltaisina ihmisinä, ilman tarvetta esittää roolia tai mielistellä toista. Ihminen haluaa tulla hyväksytyksi ja kohdatuksi, olla osa turvallista yhteisöä. (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2020.)

Olemme kahden edellisen vuoden aikana kehittäneet tulosalueemme rakenteita, prosesseja ja toimintamalleja niin, että valmentava esihenkilötyö on mahdollistunut entistä vahvemmin. Valmentava esihenkilötyö alkaa jo työntekijöiden rekrytoinnissa ja uusien työntekijöiden perehdytyksessä, ja se jatkuu koko työsuhteen elinkaaren ajan.

Autonomia

Tulosalueemme asiantuntijatyö perustuu suurelta osin autonomiaan. Asiantuntijalta edellytetään aktiivista ja itseohjautuvaa työtettä sekä oman työnsä suunnittelua, toteutusta ja arviointia suhteessa organisaation tai hankkeen tavoitteisiin. Useimmiten asiantuntijoillamme on mahdollisuus toimia sisäisen motivaation ja mielenkiinnon pohjalta, jolloin myös esihenkilön on mahdollista toimia valmentavasti sparraten, tukien ja palautetta antaen. Asiantuntijat ovat erilaisia suhteessa itseohjautuvuuteen; toisille itseohjautuvuus on työskentelyn elinehto, siinä missä toiset tarvitsevat enemmän esihenkilöiden tukea itseohjautuvuuden vahvistamiseksi omassa työssään.

Itseohjautuvuuden edellytyksiä ovat toimivat rakenteet, yhdessä kehitetyt prosessit, selkeät toimintatavat ja johtamiskäytännöt. Itseohjautuva yhteisö vaatii jopa enemmän johtamista kuin perinteinen, koska kyetäkseen toimimaan itseohjautuvalla tavalla yhteisössä ihminen tarvitsee selkeät tavoitteet ja reunaehdot. (Haapakoski ym., 2020, s. 100–109.)

Itseohjautuvuutta tarvitaan erityisesti etätyössä, joka edellyttää työntekijältä kykyä priorisoida ja organisoida sekä tauottaa työtä. Etätyössä saattaa joskus olla hankala erottaa se, milloin on selviydyttävä yksin ja milloin on toimittava yhdessä muiden kanssa, työyhteisöltä apua saaden. Itseohjautuvuutta tukee työntekijöiden sisäinen motivaatio. Tunnetuimpia sisäisen motivaation käsitteitä ovat työn imu (Hakanen, 2011) sekä flow (Csikszentmihalyi, 2005). Työn imu kuvaa parasta mahdollista työhyvinvoinnin tilaa, ja sen edistäminen luo parhaita inhimillisiä mahdollisuuksia lisätä hyvää, laatua ja menestystä työelämässä. (Hakanen, 2011, s. 38–42.) Kun verrataan työn imun ja flown käsitteitä, flow kuvastaa enemmän hetkellistä huippukokemusta, kun taas työn imu on pysyvämpi olotila, joka ei kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan. Esihenkilöiden on mahdollista tukea työntekijöiden työn imun ja flown kokemuksia valmentavan johtamisen keinoin. Toisaalta esihenkilöiden on hyvä osata myös vetäytyä ja antaa tilaa työntekijöiden tekemiselle, oppimiselle ja omalle vastuutolle. Esihenkilöt voivat olla työn imun lähteitä silloin, kun he ovat itsekin uteliaita työnsä suhteen, haluavat tehdä asioita uusilla tavoilla ja oppia uutta. (Hakanen, 2011, s. 46.) Lisäksi selkeä päämääränasettelu toimii flown yhtenä keskeisimpänä tekijänä (Csikszentmihalyi, 2005, s. 310), ja juuri päämääränasettelussa valmentavien esihenkilöiden työntekijöitä tukeva rooli korostuu. Työn vaatimusten ja työn hallinnan tulisi olla sopusoinnussa paitsi flowkokemuksen mahdollistamiseksi, myös laajemman työhyvinvoinnin takaamiseksi (Virolainen, 2012, s. 83–84).

Valmentava johtaminen auttaa työntekijää pääsemään tilanteeseen, jossa työssä on sopivasti haasteita ja hallinnan tunnetta. Valmentava esihenkilö auttaa työkonaisuuden hahmottamisessa osana koko organisaation tavoitteita ja auttaa asettamaan rajoja työskentelylle. Työn imu ja vahva motivaatio ovat lähtökohtaisesti hyviä ja tavoiteltavia asioita. Ongelmallisiksi ne muuttuvat silloin, kun osaavalle asiantuntijalle kasaantuu liikaa työkuormaa ja uupumus uhkaa. Tällaisissa tilanteissa liiallisesta työkuormasta ei tule muodostua yksittäisen työntekijän ratkaistavaksi lankeavaa ongelmaa, vaan valmentavan esihenkilön on autettava tiimiläistään rajaamaan työtään myös ennaltaehkäisevästi. Työn rajaaminen ei aina ole helppoa, koska työtä on usein paljon, mutta myös siksi, että asiantuntijan on vaikea luopua hänelle tärkeistä työtehtävistä. Priorisointeja ja rajauksia tehdään tulosalueen ta-

voitteiden mukaisesti tavoite- ja työhyvinvointikeskusteluissa sekä aina tarvittaessa matalan kynnyksen periaatteella.

Kompetenssi

Valmentavassa esihenkilötyöskentelyssä tarkastelemme yhdessä tiimiläisten kanssa mahdollisuuksia olemassa olevan osaamisen hyödyntämiseen, kehittämiseen ja rikastamiseen huomioiden kunkin omat kiinnostuksen kohteet mahdollisuuksien mukaan.

On hyvin palkitsevaa saavuttaa työntekijöiden kanssa sellainen luottamuksellinen suhde, jossa on turvallista pohtia, ideoida ja ymmärtää yhdessä. Merkityksellistä on se, että esihenkilöinä voimme toimia niin mahdollistajina, kysyjinä kuin oivalluttajina, jolloin asiantuntijoiden asiantuntemus pääsee kukoistamaan ja kehittymään.

Koska asiantuntijatyöhön liittyy vahva sisäinen motivaatio omaan erityisosaamisalueeseen ja halu edistää näitä asioita työyhteisössä, vahvuuksien hyödyntäminen on useimmiten ongelmatonta. Aina ei kuitenkaan ole mahdollista suunnitella työtehtäviä niin, että ne vastaavat täysin asiantuntijan erityisosaamiseen ja henkilökohtaiseen motivaatioon. Silloin tehtävänämmä on auttaa asiantuntijaa kasvamaan kohti uusia tehtäviä ja laajentamaan osaamistaan uusille alueille. Tämä voi aiheuttaa kipuilua, mutta on lohdullista tunnistaa se, että kipuilu kuuluu muutosprosesseihin.

Haasteita arkipäivän esihenkilötoimintaan voi syntyä, jos työntekijällä ja esihenkilöllä on erilainen kuva työntekijän asiantuntijuudesta, roolista tiimissä ja hänelle kuuluvista työtehtävistä. Tärkeää on, että kunkin työntekijän työnkuva osataan jo rekrytointivaiheessa kuvata riittävän selkeästi ja että työnkuvan muutoksista kommunikoidaan riittävästi työntekijän ja tiimin kanssa.

Esihenkilön ja asiantuntijan välinen suhde on vuorovaikutussuhde, jonka perustana on luottamus. Luottamusta rakennetaan koko organisaation tasolla luomalla toiminnalle yhteinen suunta, toiminnan raamit ja yhteiset pelisäännöt. Luottamus syvenee ja konkretisoituu esihenkilön ja asiantuntijan kohtaamisissa. Kupiaksen (2019) mukaan kyvykkyys omassa työssä on yksi tärkeä tekijä luottamuksen rakentumisessa. Kyvykkyuden ohella luottamuksen rakentuminen edellyttää myös kokemusta vastavuoroisesta avoimuudesta, sanojensa pitämisestä sekä hyväntahtoisuudesta. (Kupias, 2019, s. 85–88.)

Työntekijöiden ja esihenkilöiden kyvykkyys tulee esille vuorovaikutustilanteissa, joissa ajatellaan yhdessä, kirkastetaan tavoitteita, mahdollistetaan tavoitteiden saavuttaminen ja annetaan palautetta. On tärkeää, että esihenkilö on kiinnostunut

työntekijän työn sisällöistä, haasteista ja onnistumisista.

Avoimuuden vaade luottamuksen rakentajana koskettaa koko organisaatiota; mitä avoimemmin ja rehellisemmin toimitaan koko organisaation tasolla, sitä helpompi on myös esihenkilön toimia niin. Avoimuus tarkoittaa avoimuutta kaikessa toiminnassa: avointa kommunikaatiota, yhteistyötä, päätöksentekoa sekä tiedon mahdollisimman avointa kulkua organisaatiossa. Organisaatiossa on myös hyvä määritellä se, mitkä asiat eivät ole kaikille avoimia ja miksi, sillä tämä vahvistaa kokemusta rehellisyydestä toiminnan perustana.

Hyväntahtoisuuden merkitys luottamuksen elementtinä tulee esille erityisesti vaikeissa muutostilanteissa. Näissä toimimisessa auttaa se, että työntekijälle syntyy kokemus siitä, että vaikeista päätöksistä ja tilanteista huolimatta esihenkilön toimintaa ohjaa hyvä tahto toimia mahdollisimman hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi, työntekijän puolelle asettuen.

Myös etäjohtamisessa korostuvat luottamus ja avoimuus, joiden rakentuminen esihenkilön ja työntekijän välille edellyttää avointa ja runsasta kommunikointia sekä jatkuvaa dialogia. On arvioitu, että täysin virtuaalisesti toimivassa tiimissä luottamuksen rakentamiseen menee neljä kertaa enemmän aikaa kuin perinteisessä ympäristössä. Luottamus kasvattaa luottamusta, ja esihenkilön on tärkeää päättää luottaa tiimiläisiinsä ja päinvastoin. Luottamus on toimintatapa, valinta sekä myöskin tunnetila. (Vilkman, 2016, s. 18–20.)

Yhteisöllisyys

Työpaikoilla on monia yhteisöjä, joihin erilaisissa tehtävissä toimivat työntekijät liittyvät. Meidän organisaatiossamme työntekijät ovat osa koko Diakin yhteisöä, tulosalueen yhteisöä. Näiden lisäksi työntekijät kuuluvat erilaisiin tiimeihin ja työryhmiin. Innovaatiotoiminnassa yksittäisten työntekijöiden lähiyhteisöt ovat muun muassa hanketiimejä sekä palvelu- ja kehittämistiimejä, joilla kaikilla on omat tavoitteensa. Tavoitteena on, että tiimit koettaisiin tärkeiksi yhteisöiksi, joissa kunkin tiimiläisen osaaminen konkretisoituu ja pääsee kukoistamaan. Erilaisten tiimien kohtaamiselle ja työskentelylle on luotava riittävästi foorumeita, joissa tavoitteiden mukainen työskentely mahdollistuu.

Virtuaalisessa työskentelyssä vuorovaikutuksen ja jatkuvan dialogin tulee olla keskeisessä roolissa ja tarve avoimelle keskustelulle on suurempi kuin samapaikkaisessa työssä. Tarvitaan myös paljon keskustelua yhteisistä pelisäännöistä ja toimintatavoista. Lisäksi esihenkilön tavoitettavuus korostuu etäjohtamisessa, ja tähän kunkin tiimin on hyvä etsiä parhaiten toimivat käytännöt. (Vilkman, 2016, s. 26–35.)

Tulosalueemme rakenteellisen uudistuksen yhteydessä loimme tiimirakenteen, jossa asiantuntijat kuuluvat esihenkilöveitoisten kotitiimien ohella erilaisiin palvelu- ja kehittämistiimeihin. Uusi tiimimalli on mahdollistanut yhteisöllisyyden vahvistumisen, ja toiminnassamme on monenlaisia foorumeita, prosesseja ja käytäntöjä jotka tukevat yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta: koko tulosalueen henkilöstölle suunnatut päivän mittaiset, lukukausittain pidettävät pysähtymispäivät, muutama kerran lukukaudessa koko tulosalueen henkilöstön yhteiset kahden tunnin temaattiset kuntopiirit, kotitiimien kokoukset ja tapaamiset, tulosalueen palvelu- ja kehittämistiimien kokoukset, vuosittaiset henkilökohtaiset tavoite- ja työhyvinvointikeskustelut, kotitiimikohtaiset tavoite- ja työhyvinvointikeskustelut sekä epävirallisemmat kahvihetket eri tiimeillä ja muut tapaamiset, joita eri tiimit järjestävät tiimien toiveiden mukaisesti joko itsenäisesti tai esihenkilön avulla. Lisäksi koko Diakin yhteisöllisyyttä ja tiedon jakamista tukevat viikoittaiset, tunnin mittaiset temaattiset Diak- ja kvartaali-infot sekä muun muassa koko talon yhteiset, vuosittain järjestettävät kehittämispäivät.

Etätyöaika on korostanut tarvetta panostaa yhteisöllisyyden rakentamiseen. Yhteisöllisyyden rakentamisen ja ylläpitämisen kannalta erityisen tärkeää on yhteydenpidon määrä ja laatu, ja näitä tulee räätälöidä tiimikohtaisesti kunkin tiimin tarpeiden mukaan. Tapaamiset kasvotusten rakentavat tehokkaimmin tiimin me-henkeä, mutta yhteisöllisyyttä on mahdollista rakentaa myös täysin virtuaalisesti. Tämä kuitenkin edellyttää niin esihenkilöltä kuin tiimiläisiltä hyvää työvälineiden hallintaa, halua ja kykyä hyvään vuorovaikutukseen sekä taitoa rakentaa tiimihenki virtuaalisten työvälineiden avulla. (Vilkman, 2016, s. 27–29.) Kansainvälinen työjärjestö ILO suosittaa etätyössä ja virtuaalijohtamisessa myös epävirallisten sosiaalisten tilaisuuksien järjestämistä esimerkiksi viikoittain, sillä näiden avulla varmistetaan ja edistetään yhteisöllisyyttä, autetaan etätyöntekijöitä kokemaan yhteenkuuluvuutta sekä olemaan yhteydessä muihin tiimin jäseniin (Työterveyslaitos, 2021).

Esihenkilöinä kannustamme tiimiläisiä aktiivisesti myös matalan kynnyksen yhteydenottoihin ja vuoropuheluun. Tähän tarkoitukseen onkin olemassa useita kanavia: puhelin, sähköpostit, Teams-palaverit, chatit ja normaalioloissa myös ihan perinteiset kasvotusten tapahtuvat kohtaamiset vaikkapa kahvikupin, lounaan tai lyhyen yhteisen kävelylenkin muodossa. Olemme tulosalueellamme pohtineet yhteisesti, miten onnistuisimme lisäämään työssämme työn iloa, ja tässä koonnissa nousi paitsi työkäytäntöihin ja vapaa-aikaan liittyviä huomioita ja ideoita, myös lukuisia yhteisöllisyyteen liittyviä kehittämisajatuksia. Pitkän poikkeusajan jälkeen uuteen normaaliin siirtyminen edellyttää jatkossakin jatkuvaa yhteisöllisyyden lisäämisen keinojen sekä työkäytäntöjen arviointia.

Jatkuva kehittyminen esihenkilötyössä

Esihenkilötyössä kuljetaan jatkuvan oppimisen ja oivalluksien polkua. On hienoa, että me Diakin yhteisössä tuemme toisiamme esihenkilötyössä ja toimimme toinen toistemme valmentajina. On myös hyvin lohdullista tietää, että apua ja tukea on saatavilla. Esihenkilötyötä tuetaan Diakissa järjestämällä koulutuksia ja valmennuksia. Olemme osallistuneet muun muassa esihenkilöiden valmennukseen, ja juuri kirjoittamishetkellä käynnissä on muutosjohtamisen valmennuskokonaisuus. Suurin osa oppimisesta tapahtuu kuitenkin päivittäisessä työssä, vuorovaikutuksessa tiimiläistemme ja muiden kollegoiden kanssa, yhdessä kysyen ja ihmetellen, eteen tulevia kysymyksiä ja tilanteita tiimiläisten tukena ratkoen. Uusi OKR-tavoitejohtamisen malli auttaa ja ohjaa meitä jatkossa aiempaakin systemaattisempaan johtamistyöhön ja tukee meitä osaltaan jatkuvalla valmentavan johtamisen oppimisen polulla.

Innovaatiotoiminnan tulosalueella olemme viimeisen vuoden aikana kiinnittäneet erityistä huomiota palautekulttuurin kehittämiseen sekä tavoitteiden ja tehtävien priorisointiin. Henkilöstökyselyssä tuli ilmi palautekulttuurin puuttuminen. Tähän huomioon puutuimme tulosalueella valmentavan johtamisen keinoin innovoimalla yhdessä erilaisia palautteenantotapoja ja toteuttamalla niitä käytännössä. Valmentava johtaminen on parhaimmillaan juuri tällaista yhdessä kehittämistä, jossa jokainen ottaa vastuun toimintatapojen kehittämisestä. Olemme useissa tilanteissa “painaneet jarrua” ja pidentäneet aikajanaa, yhdessä asiantuntijoiden kanssa asiasta keskustellen. Priorisoinnin vahvistaminen on koettu tärkeäksi, sillä se on rauhoittanut tulosalueellemme tyypillistä nopeatempoista työtahtia ja auttanut keskittymään olennaiseen. Jarrua painamalla ja aikajanaa pidentämällä tuemme huokoisemman työkulttuurin kehittymistä tulosalueellamme. Me esihenkilötkin kehitymme jatkuvasti, emmekä ole koskaan valmiita. Esihenkilöiden keskinäinen vertaistuki on tärkeää ja yksi kehittymisen kulmakivistä. Lisäksi oman esihenkilön tuki on vakaata ja kannustavaa, vaikka ympärillä välillä myrskyäkin.

LÄHTEET

- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow. Elämän Virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Rasalas Kustannus.
- Fox, G. (2020). *OKR Guide – How to use – Google’s secret to success*. Saatavilla 18.10.2021 <https://www.garyfox.co/okr-guide/>
- Haapakoski, K. & Niemelä A. & Yrjölä E. (2020). *Läsnä etänä. Seitsemän oppituntia tulevaisuuden työelämästä*. Alma Talent.
- Hakanen, J. ja Työterveyslaitos (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Juntunen, E. Haastattelu 18.8.2021.
- Kokkinen, L. (toim.) (2020). *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä*. Työterveyslaitos. Saatavilla 16.8.2021 file:///C:/Users/cvogils/Downloads/Hyvinvointia%20työstä%202030-luvulla%20(1).pdf
- Kupias, P. (2019). *Toimijuus työssä. Tukena työnohjaus, coaching, mentorointi ja fasilitointi. Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämispalvelut*. Saatavilla 16.8.2021 file:///C:/Users/cvogils/Downloads/pai-vi_kupias_toimijuus_tyossa_tukena_tyonohjaus_coaching_mentorointi_fasilitointi_web%20(6).pdf
- Ristikangas, M.- R. & Grünbaum, L. (2006). *Valmentava esimies. Onnistumista palvelevat positiot*. Talentum Pro.
- Ristikangas, M.-R. & Ristikangas, V. (2017). *Valmentava johtaminen*. SanomaPro.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salmimies, R. & Ruutu, S. (2013). *Ratkaisuja esimiestyön haasteisiin*. Sanoma Pro Oy.
- Sarkkinen, M. (2016). Palveleva johtaja keskittyy ihmisten vahvuuksiin. Saatavilla 18.10.2021 <https://www.ttl.fi/tyopiste/palveleva-johtaja-keskittyy-ihmisten-vahvuuksiin/>
- Työterveyslaitos. Etätöyön johtaminen. Saatavilla 11.6.2021 <https://www.ttl.fi/tyontekija/tyoaika/joustava-tyoaika/etatyon-johtaminen/>
- Vilkman, U. 2016. *Etäjohtaminen. Tulosta joustavalla työllä*. Talentum Pro.
- Virolainen, H. (2012). *Books on Demand*. Helsinki.

Arja Koski, Maire Vuoti ja Anne Määttä

HYVINVOINTIA SEURAKUNTATYÖHÖN YHTEISKEHITTÄMÄLLÄ JA VALMENTAVALLA OTTEELLA

Yhteiskunnallinen ja työelämän murros haastaa myös kirkkojen organisaatioita ja seurakuntien työyhteisöjä kehittämään jatkuvasti toimintaansa. Artikkelin taustalla on 1.8.2020–31.7.2022 toteutettu Osallisuus suhteessa – osallistava johtaminen ja hyvinvointi työyhteisössä -hanke, joka toteutettiin toisiaan täydentävinä valmennusprosesseina työntekijöille ja esihenkilöille. Artikkelissa kuvataan ja tarkastellaan Avaimia työhyvinvointiin – itsensä johtaminen ja työyhteisötaitot -valmennusprosessia, jossa strategiaan peilava yhteiskehittäminen sekä työhyvinvointia edistävät kokeilut seurakunnissa mahdollistivat yhdessä oppimisen ja kehittämistyön.

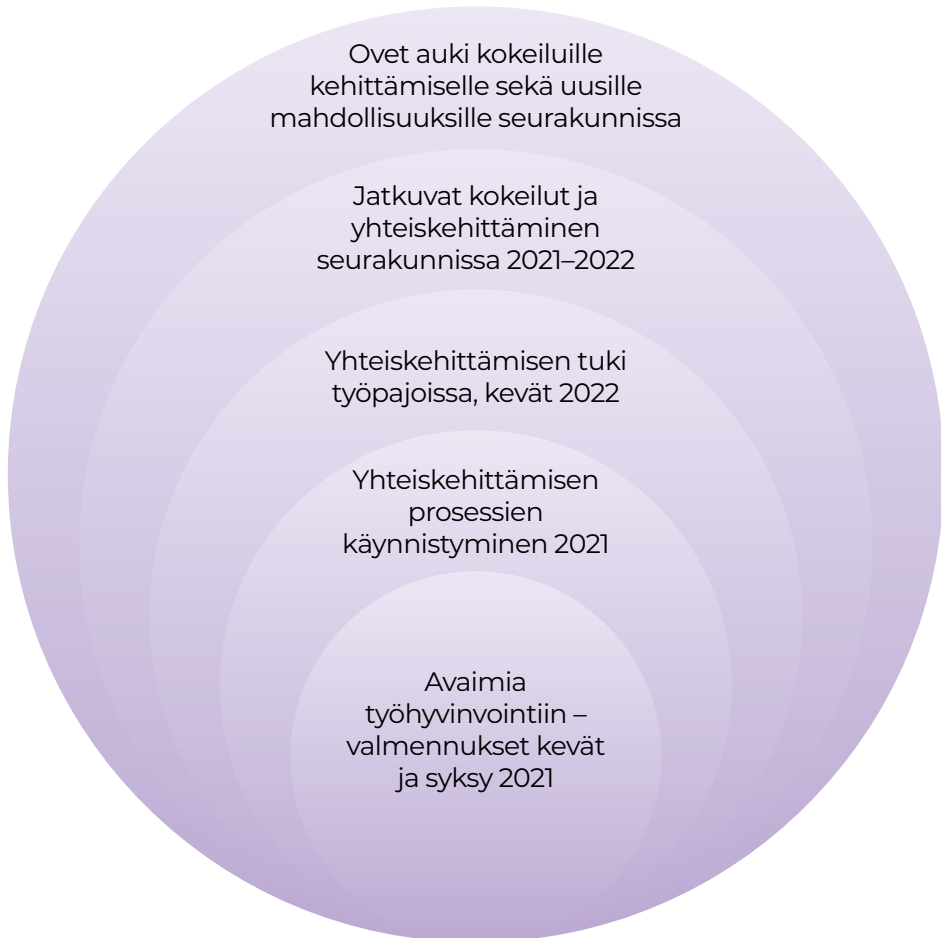
Osallisuutta suhteessa – kehittämishankkeen askeleet

Kompleksiset toimintaympäristöt, äkilliset muutokset ja työelämän monimutkaiset ongelmat haastavat organisaatioita kehittämään toimintaansa. Kirkon organisaation toimintaa ja kehittämistyötä ohjaavat organisaation missio, visio ja strategiset tavoitteet. Avaimia työhyvinvointiin -valmennuksen perustana ja punaisena lankana ovat olleet Suomen evankelisluterilaisen kirkon Ovet auki -strategia vuoteen 2026 sekä Suomen ortodoksisen kirkon tavoite- toimintasuunnitelma vuoteen 2025. Ne ovat ohjanneet hankkeen valmennusten toteutusta.

Ovet auki -strategia perustuu kirkon tulevaisuuden kannalta olennaisten, hallinto- ja työalarajat ylittävien ilmiöiden tunnistamiseen. Se pyrkii keskittymään tärkeimpiin kokonaisuuksiin ja kaikkia toimijoita ja työaloja yhteisesti koskettaviin valintoihin ja priorisointeihin. Yhtenä sen tavoitteena on tukea ja kannustaa seurakuntia avaamaan ovia uusille mahdollisuuksille yhteiskehittämisen ja kokeilujen avulla. Paikallisesti arvioidaan se, miten koko kirkon yhteisiä tavoitteita voidaan parhaiten edistää seurakuntatasolla. (Suomen evankelis-luterilainen kirkko, 2020.) Suomen ortodoksisen kirkon tavoite- ja toimintasuunnitelmassa vuoteen 2025 ta-

voitteena on muun muassa lisätä luottamushenkilöiden, seurakunnan työntekijöiden ja seurakuntalaisten vuorovaikutusta yhteisten tavoitteiden kirkastamiseksi ja saavuttamiseksi sekä luoda yhteiset toimintamallit kirkon koko henkilöstön hyvinvoinnin, avoimen kuulemisen, vaikutusmahdollisuuksien sekä jatkuvan oppimisen edistämiseksi. (Suomen ortodoksinen kirkko, Tavoite- ja toimintasuunnitelma vuosille 2021–2025.)

Artikkelin keskiössä ovat Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diakin) toteuttamat Avaimia työhyvinvointiin – itsensä johtaminen ja työyhteisötaidot -valmennusprosessit, jotka toteutettiin samansisältöisinä kaksi kertaa. Yhteiskehittämisen prosesseissa tavoitteena on ollut valmentaa seurakunnan työntekijöitä ja esihenkilöitä työhyvinvoinnin yhteiskehittämiseen digitaalisia työkaluja hyödyntämällä, käynnistää kehittämiskokeiluja sekä tukea kehittämistyötä seurakunnissa keväällä 2022 toteutettavissa yhteiskehittämisen työpajoissa. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Avaimia työhyvinvointiin -valmennuksen eteneminen kohti strategisia tavoitteita

Yhteiskehittämällä kohti yhteistä tavoitetta

Yhteiskehittämisen tarkoituksena on nimensä mukaan kehittää yhdessä. Alun perin, käsitteen syntyaikoina 1970-luvulla, yhteiskehittäminen on tarkoittanut asiakkaan äänen kuulemista tuotekehityksessä (Pestoff ym., 2006, s. 593), jota on motivoinut pyrkimys tuottaa halutumpia tuotteita. 2000-luvulla yhteiskehittämisestä kiinnostuttiin markkinoiden sijaan julkisella sektorilla. Taustalla vaikuttava *New Public Management* (NPM) toi julkisen sektorin toimintaan mittaamisen lisäksi myös tavoitteen tiivistää vuorovaikutusta asiakkaiden, työntekijöiden ja eri sidosryhmien välillä. Yhteiskehittämällä pyrittiin edelleen tuotekehitykseen, tosin nyt kohteena olivat julkiset palvelut. Toivottuna tuloksena hallinnon, asiakkaiden ja kansalaisyhteiskunnan vuorovaikutuksesta ovat käyttäjälähtöisemmät, tehokkaammat, edullisemmat ja mahdollisesti myös paremmat palvelut.

Yhteiskehittämisen keskiössä on osallisuus. Pyrkimyksenä on usein myös asiakkaiden laajempi valtaistaminen ja aktivoiminen liittyen heitä koskettaviin asioihin. (Osborne ym., 2016; Boyle ym., 2013, s. 9.) Asiakkaan äänen lisäksi halutaan kuulla muiden sidosryhmien ääntä ja kokemuksia liittyen samaan tarkastelun tai kehittämisen kohteeseen. Yhteiskehittämisen tavoitteet ja toteutukset voivat olla monenlaisia. Osallistuminen voi tarkoittaa julkisia tapaamisia, neuvoa antavien ryhmien kokoamista tai fokusryhmätyöskentelyä, jolloin toteutukset muistuttavat enemmän kuulemistilaisuuksia, joissa asiakkaiden rooli on ollut lähempänä osallistumista kuin yhdessä kehittämistä (Sicilia ym., 2015, s. 14). Tämä on herättänyt kritiikkiä menetelmää ja sen tehokkuutta kohtaan (Whitaker, 1980, s. 241).

Yhteiskehittäminen voi olla myös tavoitteellista, osallistavaa yhdessä pohtimista, jossa lähtökohtana on kaikkien osapuolten kuuleminen ja kuulluksi tuleminen ja näiden kautta halutun kohteen kehittäminen. Tavoitteena voi olla palvelut tai toiminta, jota suunnitellaan, johdetaan, tuotetaan tai arvioidaan yhdessä (Osborne ym., 2016, s. 647). Osallisuus suhteessa -hankkeen valmennuksissa yhteiskehittäminen nähdään yhteisen tavoitteen äärelle tulemisena, osallisuutena ja kuulluksi tulemisena, erilaisten näkökantojen pohtimisena ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisenä.

Yhteiskehittämistä voidaan edistää työyhteisössä dynaamisen kokeilukulttuurin keinoin, jolloin kokeiluja toteutetaan ja testataan aikaisemmasta poikkeavalla tavalla tai täysin uudenaikaisessa kontekstissa. Kokeilut kehittämisen työvälineenä ovat keveämpi, nopeasyklisempi ja ketterämpi tapa juurruttaa pienin askelin uusia tapoja toimintakulttuuriin tai muuttaa sitä. Näin hyvät ideat jalostuvat ketterästi eteenpäin ja toimimattomat karsiutuvat pois. (Hassi ym., 2015; Poskela, 2015; Stenvall, 2017; Vataja & Seppälä, 2018.) Kokeilut edellyttävät työyhteisön jäseniltä

sitoutumista kehittämään ratkaisuja tunnistettuihin ongelmiin osallistaen ja tasa-arvoisesti. Tällöin hierarkiat, sektorit ja eri työalat menettävät merkitystään tavoiteltavien vaikutusten rinnalla.

Vataja ja Seppälä-Järvelän (2018) mukaan kokeilemalla kehittäminen tarjoaa joustavan tavan hahmottaa kehittämistyötä, sillä kokeilevassa kehittämisessä pyritään idean nopeaan konkretisoimiseen aidossa toimintaympäristössä niiden ihmisten kanssa, keitä muutostarve koskee. Näin syntyy tosiasioihin ja kokemukseen perustuvaa tietoa ennakko-oletusten tai arvailujen sijaan (Hassi ym., 2015). Kokeilulle tulee luoda tavoitteellinen suunnitelma, jossa toiminnan yhteisellä arvioinnilla ja uudelleen suuntaamisella on tärkeä merkitys (Hassi ym., 2015; Poskela ym., 2015; Stenvall, 2017). Kokeilun avulla saadaan nopeasti tietoa siitä mikä toimii ja mikä ei, miltä tuntui ja mitä säilytetään ja mitä muutetaan (Poskela ym., 2015).

Kokeilevaan kehittämiseen liittyvät oleellisena osana myös epäonnistumiset. Epäonnistumiset ovat tärkeitä ja niitä tulee sietää, sillä ne ovat usein onnistuneen kehittämistyön edellytys. Onnistumisia ei saavuteta, ellei uskalleta epäonnistua ja tarkastella siihen johtavia tekijöitä. Mitä nopeammin epäonnistuminen havaitaan, sitä parempi onnistuneen lopputuloksen kannalta. Epäonnistumisen kautta uudelleen suuntautuminen tuottaa onnistumisen, jonka lopputulos on kokeiluprosessin aikana muotonsa saanut uusi toimintatapa, palvelu tai tuote. (Hassi ym., 2015; Poskela ym., 2015; Stenvall, 2017; Vataja & Seppälä-Järvelä, 2019.)

Kokeilevassa kehittämisessä jatkuva reflektio mahdollistaa työyhteisössä eri tilanteiden ja ratkaisujen tarkastelun, uusien oivallusten löytämisen ja uudelleen suuntautumisen. Kyse on jatkuvasta oppimisesta. (Hilden, 2019, s. 29.) Kokeileva yhteiskehittäminen tuo seurakuntatyöhön dynaamista ja strukturoitua yhteisöllistä resilienssiä (muutosjoustavuutta) alati ja yllättävästi muuttuvassa toimintaympäristössä (Saari, 2016). Arjessa tapahtuvien kokeilujen kautta seurakunta näyttäytyy elävänä yhteisönä.

Työhyvinvointia työyhteisöön valmentavalla otteella

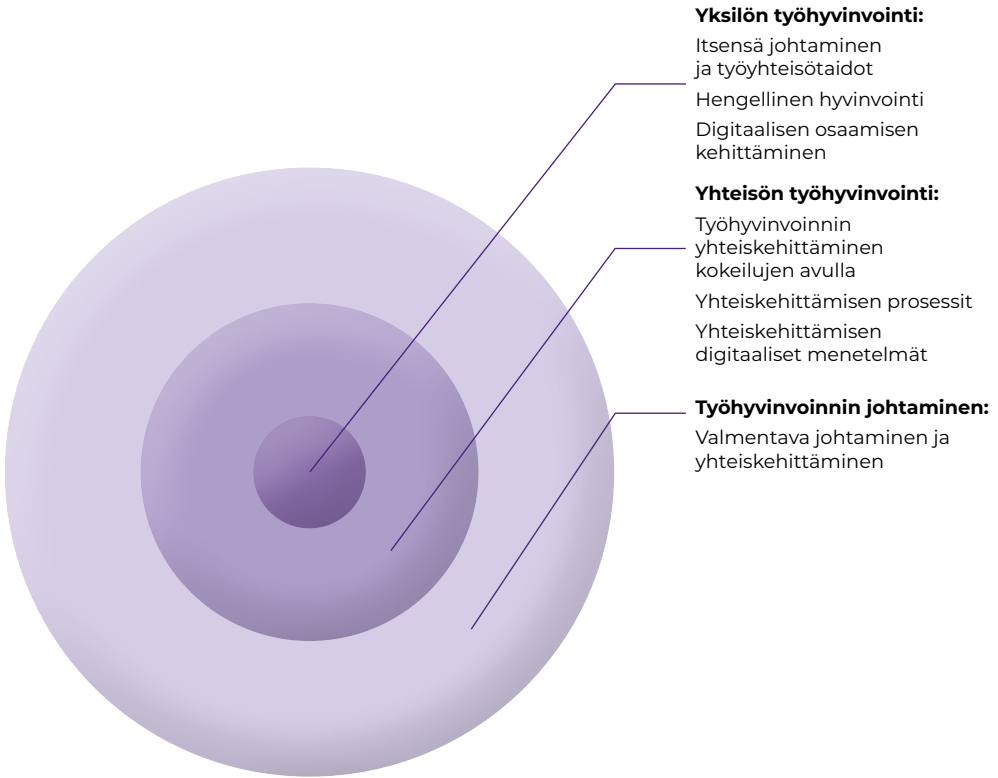
Avaimia työhyvinvointiin -valmennuksen keskeisenä tavoitteena on ollut edistää seurakuntien kehittämiskulttuuria työhyvinvointia vahvistavilla yhteiskehittämisen kokeiluilla. Valmennukset suunniteltiin siten, että työntekijöiden kokemukset kehittämistarpeista olivat keskiössä. Työskentelyyn luotiin rakenne, jolla pyrittiin vahvistamaan valmennukseen osallistuvien muutostoimijuutta ja asiantuntijuutta. (Korhonen, 2017; Stenvall, 2017.) Yhdessä työskentely ja osallistuminen lisäävätkin lähteiden mukaan merkittävästi työhyvinvointia sekä osallisuuden ja vaikuttamisen kokemusta (Chkolenko & Kettunen, 2016).

Valmennuksen taustalla vaikuttaa positiivinen psykologia, ajattelu subjektiivisesta hyvinvoinnista, hyvästä elämästä sekä hyvän tuottamisesta laajemmassa sosiaalisessa yhteydessä. Yksilöllistä hyvinvointia tuo yksilön suhde omiin tunteisiinsa, tietoisuus itsestä ja omasta tavasta olla vuorovaikutussuhteissa ja arvostaa toisia. (Lewis, 2016, s. 107–109.) Valmennuksessa on pyritty luomaan toiveikkautta sekä tunnistamaan ja jakamaan onnistumisia ja merkityksellisyyden kokemuksia, mikä luo mahdollisuudet yhdessä kehittämiseen ja kehittämiseen. Kyse on voimavara-keskeisyydestä ja dialogisuudesta työn ja työyhteisön kehittämisessä. (Ruutu & Salmimies, 2016.)

Positiivisen psykologian rinnalla valmennuksen toisena tausta-ajatuksena on ollut, että todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa merkityksenantoprosessina (Gergen, 2003, s 35), jossa näkökulman vaihtamisen taito on sekä työhyvinvoinnin että kehittämisen näkökulmasta keskeistä (Manka & Manka, 2016; Mattila, 2015). Muutos- ja kehittämishaasteiden rinnalla oman työn kokeminen merkityksellisenä on työhyvinvointia vahvistava tekijä (Martela, 2020; Rosso ym., 2010; Sahimaa, 2017; Tammead, 2020).

Valmennusprosessissa on rohkaistu ja tuettu sparrausryhmiä käynnistämään työhyvinvointia edistäviä kokeiluja omissa seurakunnissa. Työpajat ja sparrausryhmät ovat mahdollistaneet osallistujien dialogisen työskentelyn, jossa Isaacin mukaan korostuvat kohtaaminen, kuunteleminen, eri näkökulmien tarkastelu ja yhteisen ymmärryksen rakentuminen. (Isaacs, 2001).

Valmennuksessa on tarkasteltu työhyvinvointia yksilön, työyhteisön sekä johtamisen näkökulmista (Kuvio 2).



Kuvio 2. Avaimia työhyvinvointiin -valmennuksen eri tasot

Yksilön näkökulmasta valmennus tarjoaa työvälineitä itsensä johtamiseen sekä digitaalisen osaamisen ja työyhteisötaitojen kehittämiseen. Seurakuntatyössä eittämättä yhdeksi työn merkityksellisyyttä tuovaksi tekijäksi voidaan mainita henkilökohtainen vakaumus, jonka kautta oma työ liittyy osaksi suurempaa tarkoitusta. Tämä näyttäytyy valmennuksessa erityisesti seurakuntien hengellisen työntekijöiden työssä.

Vahvuuksien, voimavarojen ja onnistumisten näkyväksi tekeminen työyhteisössä rakentaa usein luottamusta työyhteisössä. Tämä tuottaa tulevaisuusoptimismia, jota on tärkeä vaalia jatkuvassa työelämän muutoksessa työyhteisössä. Onnistumisten myötä myös henkilökohtainen resilienssi kehittyy. Rohkeus itseohjautuvuuteen lisääntyy, kunhan se työyhteisössä mahdollistetaan ja sitä johtamisella tuetaan (Martela, 2020).

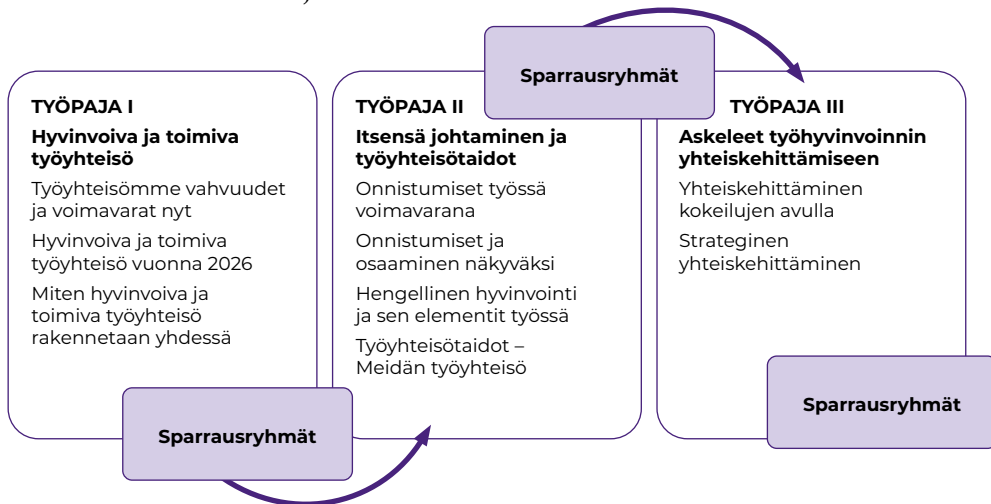
Työhyvinvoinnin johtamisessa korostuu esihenkilön toiminta. Työhyvinvoinnin edellytys on kuunteleva, työntekijöiden ammatillista kehittymistä tukeva ja aidosti vuorovaikutukseen asettuva esihenkilö, joka johtaa valmentavalla otteella strategian mukaisesti. Valmentavassa johtamisessa korostuu jokaisen työyhteisön

jäsenen vahvuuksien arvostaminen ja työyhteisön moninaisuuden ymmärtäminen rikkautena, mikä vahvistaa työyhteisön jäsenten työmotivaatiota. Ensiarvoista on luottamus työyhteisön jäsenten vahvuuksiin ja voimavaroihin. (Uutela, 2019.)

Valmennuksessa avaimia kehittämiskulttuuriin

Avaimia työhyvinvointiin -valmennusprosessin aikana osallistujat ovat työskennelleet monialaisissa työpajoissa, seurakuntaakohtaisissa sparrausryhmissä sekä tutustuneet yksilöllisesti valmennuksen materiaaleihin valmennuksen oppimialustalla (Diakin Moodle-oppimisympäristö). Moodle-oppimisympäristöön oli koottu valmennuksen materiaalia, kuten alustusten materiaalit, tallenteet, Mural-linkit jatkokäyttöön, harjoitukset, sparrausryhmien työskentelyjen koonnit ja kirjallisuusvinkit kehittämistyön tueksi.

Valmennukseen luoduilla työskentelyn rakenteilla (Kuvio 3) on tuettu osallistujia asettamaan ja saavuttamaan tavoitteita kysymällä, kuuntelemalla, haastamalla rajoittavia uskomuksia ja tarjoamalla eri vaihtoehtoja ja näkökulmia (Carlsson & Forssell, 2017). Valmennuksessa yksilöllinen työskentely, kaikkien osallistujien yhteiset työpajat ja seurakuntaakohtaiset sparrausryhmät vuorottelivat ja täydensivät toisiaan valmennuksen ajan.



Kuvio 3. Valmennuksen prosessi ja työskentelyteemat

Yhteiskehittämisen työpajat

Yhteiskehittämisen työpajojen tarkoituksena oli tukea monialaista, eri seurakuntien ja eri työalojen välistä yhteistyötä. Työpajat toteutettiin etäyhteyksin Teamsin välityksellä. Työpajat oli alun perin suunniteltu etäyhteyksin toteutettaviksi, mikä

osoittautui hyväksi ratkaisuksi myös vallitsevan Covid19-pandemian vuoksi. Näin vahvistettiin osallistujien digitaalisen osaamisen kehittymistä ja uudenlaista kehittämiskulttuuria. Sähköisten visualisoinnin työkalujen avulla osallistujat tekivät näkyväksi sekä onnistumisia että muutostarpeita työssä ja työyhteisössä. Työpajat toimivat kehittämisen foorumeina, joissa eri työskentelyvaiheet dokumentoitiin Mural-alustalle, Diakin Moodle-alustalle, Flinga-alustalle ja kirjallisiin koosteihin. Näin ryhmäläiset pystyivät hyödyntämään niitä myöhemmin. Visualisointi koettiin etenkin Mural-alustalla mielekkääksi.

Työskentely Teamsilla ja sähköisillä alustoilla edellytti fasilitointia, jolla helpotettiin osallistujien keskustelua ja ajatusten kirjaamista. Työpajoissa kolmen fasilitaattorin yhteistyön edellytyksenä oli huolellinen yhteissuunnittelu, jossa sovittiin työnjako fasilitoinnista työpajojen eri vaiheissa. Samoin työpajojen alustukset ja materiaalien kokoaminen sekä harjoitusten ja tehtävien tekeminen edellytti yhteistä suunnittelua. Toimme työpajoihin erilaisia näkökulmia valmennuksen pääteemoista, joita olivat itsensä johtaminen, työyhteisötaidot, yhteiskehittäminen, kokeilukulttuuri ja ketterä kehittäminen. Digitaalisilla alustoilla toimiminen yhteisten kysymysten ratkaisemiseksi edellytti myös konkreettista ohjausta ja opastusta, jotta kaikki pääsivät aidosti osallisiksi työskentelyssä. Teams-verkkoalustalla toimiminen edellytti kaikilta osallistujilta teknistä osaamista, joka kehittyi koko valmennuksena ajan.

Valmennuksen tavoitteet ohjasivat työskentelyämme fasilitaattoreina. Huolimatta siitä, että toimme fasilitaattorin roolissa materiaalia ja uutta tietoa keskusteluihin, olimme neutraaleja ryhmien keskusteluissa. Ryhmillä oli asioiden ratkaisuun tarvittava tieto, jota houkuttelimme kysymyksillä esiin. (Nummi, 2018.) Tehtävämme oli myös jatkuvasti peilata toimintaa työpajoissa suhteessa koko valmennukseen. Mitä tapahtui edellisellä kerralla, mitä olemme tällä kertaa löytäneet, mitkä ovat seuraavat askeleet?

Valmennusprosessi käynnistyi ensimmäisessä työpajassa osallistujien yhteisellä työskentelyllä (yli seurakunta- ja työalarajojen), jossa tarkasteltiin työyhteisöjen vahvuuksia ja voimavaroja sekä hahmoteltiin hyvinvoivaa tulevaisuuden työyhteisöä. Keskeistä oli tunnistaa keinoja ja konkreettisia tekoja, joilla hyvinvoivaa ja toimivaa työyhteisöä rakennetaan yhdessä. Toisen työpajan teemoina olivat itsensä johtaminen ja työyhteisötaidot, joissa pohdinnat liittyivät itsensä johtamiseen työssä, työn merkityksellisyyden pohdintoihin, onnistumisiin, hengelliseen hyvinvointiin ja toimivan työyhteisön elementteihin sekä kokemuksiin omista vaikeuttamisen ja päätöksenteon mahdollisuuksista työyhteisössä. Tämän työpajan työskentelyyn liittyivät sähköisellä Moodle-oppimisalustalla olevat itsensä johta-

misen harjoitukset.

Kolmannessa työpajassa harjoiteltiin yhteiskehittämistä siten, että se olisi prosessina siirrettävissä ja fasilitoitavissa työyhteisöissä. Kehittämistehtävän tavoite valikoitui ryhmäkeskustelun pohjalta. Tavoitteen asettamisen jälkeen ryhmät työstivät konkreettisia askeleita ja välitavoitteita, joiden kautta varsinainen tavoite oli mahdollista saavuttaa. Ryhmäkohtaisen työskentelyn jälkeen jokainen ryhmä kertoi omasta tavoitteestaan ja kehittämisaskeleistaan koko ryhmälle. Tavoitteena oli vahvistaa ideoiden yhteistä jakamista ja mahdollisuutta inspiroitua muiden työskentelystä.

Ryhmäsparraukset

Voimavaralähtöinen ja dialoginen asenne ja työote luovat toiveikkuutta sekä vahvistavat kehittävää työtettä. Rohkeus hankaliinkin kohtaamisiin, puheeksi ottaminen, asioiden tarkastelu eri näkökulmista, reflektiivinen työote ja tulevaisuuteen suuntaaminen vahvistavat jokaista työyhteisön jäsentä työssään. Oma henkilökohtainen reflektio sekä työyhteisön yhteiset reflektion paikat vahvistavat osaamista ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä eettistä herkkyyttä työssä. (Juujärvi ym., 2007.) Omien vahvuuksien ja osaamisen sekä itsensä johtamisen pohdinta auttavat näkemään työtä ja työyhteisön toimintaa eri näkökulmista. Tämä tuottaa uusia toisen tekemisen tapoja, vahvistaa ammatillista itsetuntoa ja osaamista sekä tukee myös ammatillista kehittymistä. Sparraus toimintana linkittyy vertaismentorointiin, jossa jokainen on sekä mentori että aktori – oppimassa ja tukemassa toisia. (Koski & Kittilä, 2016; Ristikangas ym., 2020.)

Sparrausryhmät muodostettiin seurakunta- tai tiimikohtaisesti, ja ne kokoon tuivat yhteensä kolme kertaa. Näistä kaksi oli fasilitoituja tilanteita. Tapaamisten tarkoituksena oli jakaa kokemuksia työstä ja työhyvinvoinnista, pohtia itsensä johtamista, antaa ja saada sparrausta ryhmän jäseniltä sekä suunnitella ja toteuttaa yhdessä työhyvinvointia edistävä kehittämisshanke omassa työyhteisössä tai tiimissä. Sparrausryhmien työskentelyssä syntyi moninaisia kehittämiskokeiluja, jotka osaltaan edistivät työhyvinvointia eri seurakunnissa (Kuvio 4). Kehittämisskokeilut liittyivät työyhteisön rakenteisiin ja yhteistyöhön, organisaation rakenteisiin ja toimintaan, henkilöstöön ja seurakunnan palvelutoimintaan.

Työyhteisön rakenteet ja toiminta

- Osallisuuden lisääminen
- Hyväksyvä työyhteisö
- Työyhteisön toimintaperiaatteiden päivittäminen
- Psykologisen turvallisuuden kehittäminen
- Hengellisen hyvinvoinnin kehittäminen
- Yhteisöllisyyden lisääminen
- Myönteisen ja positiivisen ilmapiirin kehittäminen

Organisaation rakenne ja toiminta

- Toiminnan organisoiminen ja rakenteiden päivittäminen ja selkeyttäminen – näkyväksi tekeminen
- Some-viestinnän kehittäminen – prosessit ja rakenteet
- Poikkeusoloista uuteen normaaliin
- Yhteiskehittämisen edellytysten kehittäminen
- Uusien toimintojen, järjestelmien ja työkalujen käyttöön oton prosessit ja suunnitelma/rakenne
- Hankehallinnoinnin rakenteen kehittäminen
- Viestinnän pelisääntöjen kirkastaminen

Henkilöstö

- Perehdytyksen kehittäminen – perehdytyksen prosessit, rakenne ja vastuut
- Varahenkilöstöjärjestelmän rakenteen kehittäminen – prosessit ja rakenteet

Palvelutoiminta

- Pyhiinvaellus-reitin näkyväksi tekeminen
- Lapsi- ja nuorisotyön parastaminen
- Ekumeeninen yhteistyö lapsi- ja nuorisotyössä

Kuvio 4. Avaimia työhyvinvointiin -valmennuksessa käynnistyneet yhteiskehittämisen prosessit seurakunnissa

Kokemuksia ja havaintoja prosessista

Valmennuksen lähtökohtana oli, että osallistujat tulevat valmennukseen tiimeinä tai työyhteisöinä. Tavoitteena oli herättää yhteisöllistä motivaatiota ja tahtotilaa työyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Odotuksena oli, että työskentelyssä syntyy yhdessä punnittuja päätöksiä, reflektoivaa oppimista ja oivalluksia sekä kollektiivista yhteiskehittämistä.

Valmennusprosessissa hyödynnettiin erilaisia toiminnallisia ja digitaalisia menetelmiä, jolloin yhdessä tekeminen konkretisoitui aluksi yhteiskehittämistoiminnan käynnistämisenä ja jatkui yhteiskehittämisenä. Vuorovaikutteisessa digitaalisessa toimintaympäristössä osallistujien oli mahdollista jakaa kokemuksiaan sekä saada ja antaa palautetta erilaisissa ryhmissä. Oman työyhteisön sekä eri työalojen ja seurakuntien työntekijöiden yhteinen keskustelu toi uusia näkökulmia työhön. Näin osallistujien oli mahdollista laajentaa näkemystään ja käsityksiään työhyvinvoinnista ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen sekä luoda kokonaiskuva kehittämistarpeista. Kehittämisen kohteet nousivat osallistujien arkitodellisuudesta ja kokemuksista ryhmien yhteiseksi tavoitteeksi ja konkreettisiksi toimenpiteiksi.

Osallistujat odottivat pääsevänsä täydennyskoulutukseen, josta saisi uutta tie-

toa ja konkreettisia ohjeitakin. Ajatus siitä, että vastaus ja toimintamallit löytyvät heiltä itseltään, koettiin alkuun ongelmallisena ja työläänä. Työpajoissa työskentelyssä ja oman ryhmän sparrauksessa tunnistettiin oman työyhteisön paras tapa toimia ja käynnistää muutosta. Vastauksia löydettiin valmennuksen avulla omasta toimintaympäristöstä ja sen tuntemisesta, ei ulkopuolelta annettuina. Valmennuksessa tuli näkyväksi myös osallistujien asiantuntijuus ja eri seurakunnissa tehty kehittämistyö. Näin voitiin tarkastella eri seurakunnissa tehtäviä kehittämisuunnitelmia yli seurakuntarajojen ja parantaa niitä yhdessä.

Valmennus toteutettiin kokonaan etäyhteyksin, mikä osaltaan haastoi osallistujia. Digitaalisten työvälineiden käyttöönotossa oli hieman alkukankeutta, mutta alun jälkeen kokemukset työvälineistä olivat varsin positiivisia. Mural-alustan tarjoamat erilaiset mahdollisuudet ja eri työskentelypohjien tuottama visualisoitu tieto käynnistivät rohkeaa ideointia ja innostusta. Yhteiskehittämisen visualisointi Muralilla konkretisoi ja vahvisti osallistujien kokemusta kokeilevasta yhteiskehittämisestä. Yhteisen visualisoinnin tuloksena syntyi useita sellaisia kehittämisen prosesseja, joilla on todellista potentiaalia edetä yhteiskehittämisen keinoin osallistujien työyhteisöissä.

Digitaalisten työkalujen ja -menetelmien hyödyntämisellä tuettiin ja vahvistettiin osallistujia myös strategian mukaiseen työorientaatioon edistämällä seurakuntien kokeilukulttuuria. Avaimia työhyvinvointiin -valmennus oli osa merkittävää tiedontuotantoa toimintakentästä ja sen moninaisuudesta, joka konkretisoitui yhteisissä työpajatyöskentelyissä ja sparrauksissa. Visualisoitu työskentely on arvokasta tietoa organisaation kehittämistyössä tänä päivänä.

Seuraavassa vaiheessa valmennuksen prosessissa tuotetut hyvinvointia ja työkykyä tukevat toimintatavat ja kokeilut kootaan yhdessä osallistujien kanssa edelleen kehitettäväksi, hyödynnettäväksi ja kokeiltavaksi sekä alueellisesti että valtakunnallisesti. Käynnistyvät ja käynnissä olevat kokeilut ja hankkeessa tuotetut työkalut jaetaan Kehittämisen iduissa, joka on Kirkon koulutus- ja työelämäpalvelujen ylläpitämä nettisivusto. (Suomen evankelisluterilainen kirkko, i.a.)

Kokeiluista kehittämiskulttuuriin

Valmennus on mahdollistanut kehittämiskohteiden tunnistamisen seurakuntien työyhteisöissä. Työpajoissa on mietitty kehittämisskeleitä ratkaisujen löytämiseksi. Innostus, vaikuttamisen tahto ja kehittämistyön osaaminen on ollut näkyvää. Toisaalta kehittämisen käynnistäminen on vaatinut paljon keskustelua työyhteisöissä, ja kokeilujen toteuttaminen on ollut jossain määrin hankalaa. Havaintojemme mukaan erityisesti esihenkilön osallisuus valmennusprosessissa on edistänyt kehit-

tämiskokeilujen toteuttamista. Kokonaisuutena on tärkeä pohtia, miten kehittämistyö jatkossa suunnitellaan koko työyhteisön kehittämiskulttuuria rakentavaksi eikä vain yksittäiseksi kehittämistehtäväksi. (Ranta, 2020.) Toisiaan seuraavat ja täydentävä pienet ja ketterät kokeilut vahvistavat kehittämiskulttuuria, kunhan niiden merkitystä arvioidaan laajemminkin työyhteisössä.

Johtaminen ja esihenkilöiden sitoutuminen on kehittämistyössä keskeistä. Mahdollistava johtaminen on avainasemassa muutoksessa. (Uhl-Bien & Arena, 2017.) Mikäli valtuutusta ja toimivaltaa kehittämistyöhön ei organisaatiossa saada, kehittämisprosessit eivät etene. Seurakuntien työyhteisöissä on tunnistettu muutoksen välttämättömyys, ja se on hyväksytty organisaatio- ja työyhteisötasolla. Tämä näyttäytyy myös toimintaa kannattelevassa strategiassa. Organisaatiossa on hankkeen aikana käynnistynyt jatkuvan muutostyön organisointi. Valmennusprosessit ovat olleet osaltaan vaikuttamassa tähän muutokseen. Seuraavat kehittämisaskeleet organisaatiossa osoittavat, miten yksittäisistä kehittämiskokeiluista edetään yhteisen tulevaisuusnäyn ja strategian mukaiseen muutostyöhön, joka läpäisee koko organisaation. (Ranta, 2020.)

Valmennuksen aikana osallistujat eivät aina tunnustaneet tai tunnustaneet sitä, että ratkaisu on heillä itsellään – se piti vain houkuttaa esiin erilaisissa vuorovaiikutustilanteissa. Osallistujat tekivät hyviä oivalluksia ja löysivät ratkaisuja omaan työhönsä ja työyhteisön kysymyksiin. Ryhmien sanoittamat positiiviset kokemukset kertoivat innostuneisuudesta ja hämmästyksestä; miten työpajassa syntyi niin lyhyessä ajassa toteuttamiskelpoisia suunnitelmia työyhteisön kehittämiseen? Eriytyisesti esihenkilöiden ryhmässä todettiin, että toteutettu ryhmän kehittämistehtävä askelluksineen olisi suoraan toteutettavissa. Yhteiseen työskentelyyn käytetty lyhyt aika ja saadut tulokset vahvistivat uskoa siihen, että vastaavaan työskentelyyn voisi löytyä resursseja myös arjen työstä.

Prosessia tarkasteltaessa voi todeta, että kokeilujen kautta ryhmissä on syntynyt innostusta ja luottamusta itseen ja työyhteisöön sekä johtamiseen. Toisaalta joissain prosesseissa innostus hieman laimeni, kun havahduttiin siihen, että niiden kannattelu työyhteisöissä oli heiveröistä. Onkin oleellista kysyä, mikä työyhteisössä tukee ja mahdollistaa kehittämisprosessien toteuttamisen? Toisaalta on myös tärkeä pohtia, mitkä ovat prosessia hidastavia tai estäviä tekijöitä.

Työskentelyssä myös me fasilitaattorit opimme koko ajan lisää ja digiosaamisemme kehittyi. Toimimme tiiminä koko prosessissa ja täydensimme toistemme osaamista. Molempien toteutuneiden Avaimia työhyvinvointiin -valmennusprosessien suunnittelussa reflektiivinen työotteemme työpajojen fasilitaattoreina ja samalla prosessien valmentajina kehittyi. Herkkyys ja kuuntelemisen taito korostuivat

digitaalisen osaamisen rinnalla. Verkkofasilitointi edellyttääkin selkeää suunnitelmaa ja työnjakoa, jossa vastuut digitaalisten alustojen osalta ja ryhmän keskustelujen fasilitoinnissa on sovittu ennalta. Alustukset ja inspiraatiopuheenvuorot on tärkeä pitää suhteellisen lyhyinä, ja yhteiskehittämisen foorumit tulee rakentaa mahdollisimman vuorovaikutukselliseksi. Tämä edellyttää fasilitoinnilta aktiivisuutta sekä innostavaa, rohkaisevaa ja vuorovaikutteista läsnäoloa.

Valmennusten jälkeen voikin pohtia, miten muutoshalukkuutta seurakuntien työyhteisöissä pidetään elävänä. Millaisia tekoja koko organisaatiossa tulisi tehdä, jotta kaikki tehty työ valmennuksen aikana saataisiin hyödynnettyä? Miten koikeilut dokumentoidaan näkyviin? Miten osallistujia rohkaistaan ja heille annetaan palautetta tehdystä työstä? Kehittämiskulttuurin vahvistuminen edellyttää katseen suuntaamista myös organisaation rakenteisiin, käytäntöihin ja pelisääntöihin. Koikeileva kehittämisskulttuuri tarvitsee uudenlaisia, työtä mahdollistavia rakenteita – myös päätöksenteossa.

Artikkelimme käynnistyi kirkon strategian kuvaamisesta ja sen merkityksen tarkastelusta. Valmennusprosessissa strategia on ollut esillä käytännössä koko ajan eri tavoin. Voikin kysyä, onko yhteinen ymmärrys strategiasta ja sen merkityksestä työssä vahvistunut? Entä onko strategia hankkeen aikana konkretisoitunut käytännön toimintaan? Se näyttäytynee ainakin osittain seuraavissa koko hankkeen askelissa ennen sen päättymistä huhtikuussa 2022.

Johtopäätöksenä voi todeta, että seurakunnissa on resilienssiosaamista ja tahtoa kehittää omaa toimintaa toimintaympäristön tarpeita vastaavaksi. Valmennuksiin osallistujat ja kehittämissprosessien käynnistäjät olivat aktiivisia ja kehittämismyönteisiä seurakunnan työntekijöitä ja esihenkilöitä, jotka pitävät yllä ajassa elävää seurakuntaa. Digitaalisten menetelmien hyödyntäminen ja osaaminen ovat kahden viime vuoden aikana osoittautuneet perustellusti tarpeellisiksi, ja näin edistäneet digitaalisten palveluiden kehittämistä ja käyttöönottoa. Valmennuksessa hyödynnetyt digitaaliset välineet ovat osoittaneet, miten ketterää yhteiskehittämistä voidaan tehdä laajallakin osallistujajoukolla samanaikaisesti. Valmennuksessa käytetyt menetelmät ovat käyttökelpoisia niin työyhteisön sisäiseen yhteiskehittämiseen kuin myös seurakuntalaisten ja yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävään yhteiskehittämiseen.

LÄHTEET

- Boyle, D., Coote, A., Sherwood, C., & Slay, J. (2013). *Right here, right now. Taking co-production into the mainstream*. Discussion paper. National Endowment for Science, Technology and the Art.
- Byrne, A. (2017). *The Lean turnaround action guide. How to implement Lean, create value, and grow your people*. McCraw-Hill Saatavuus (Diakonia-ammattikorkeakoulun Finna): <https://diak.finna.fi/Record/diana.113213>
- Carlsson, M., & Forssell C. (2017). *Esimies ja coaching – oivaltava coaching johtamisen työkaluna*. Tietosanoma.
- Chkolenko, J., & Kettunen, E. (2016). *Työhyvinvoinnin kehittäminen kokeilevan kehittämisen keinoin* [Opinnäytetyö YAMK, Lahden ammattikorkeakoulu, Liiketalouden ja matkailun ala, Yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen]. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Gergen, K. (2003). *An Invitation to Social Construction*. Sage Publications.
- Hakanen, J. (2018). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos. <http://urn.fi/URN:9789522618153>
- Hassi, L., Paju, S. & Maila, R. (2015). *Kehitä kokeillen – Organisaation käsikirja*. Talentum Pro.
- Hildén, M. (2019). Jatkuva oppiminen haastaa työn ja toimintatavat sekä toimijuuden. *Tietoasiantuntija 2–3/2019*. <https://www.tietojohtaminen.com/tietoasiantuntija-2-32019>
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Kauppakaari.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). *Eettinen herkeyys ammatillisessa toiminnassa*. SanomaPro.
- Korhonen, K. (2017). *Kokeileva kehittäminen kaupunkiympäristössä, Tapaustutkimus Helsingin Kalasatamasta* [Pro gardu-tutkimus, Valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto]. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201710315596>
- Koski, A., & Kittilä, R. (2016). Ryhmämentorointi johtajuuden tukena sosiaali- ja terveysjärjestöissä. Teoksessa A. Kettunen, P. Vuokila-Oikkonen & A. Määttä (toim.), *Hyvinvointipalvelut toimiviksi*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-268-4>
- Kostilainen, H., Määttä, A., Nieminen, A., & Perikangas, S. (2020). Yhteiskehittäminen hyvän elämän palvelujen muotoiluna. Teoksessa J. Helminen (toim.), Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5. (Diak Työelämä 18). Diakonia-ammattikorkeakoulu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3>
- Laaksonen, H. (toim.) (2018). *Työn ilolla – dialogia ja yhteistoiminnallista kehittämistä*. (Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja B, Raportteja 99). Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-13-7>
- Lewis, S. (2016). *Positive Psychology and Change. How Leadership, collaboration and Appreciative Inquiry Create Transformational Result*. Wiley-Blackwell.
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum.
- Mattila, A. S. (2015). Näkökulman vaihtamisen taito. WSOY.
- Martela, F. (2020). Merkityksellinen työ. Mitä se on, miksi siihen kannattaa panostaa ja miksi se on erityisen tärkeää juuri nyt? *Työn tuuli* 1/2020, 8–16.
- Nummi, P. (2018). *Fasilitoivan johtamisen käsikirja: 9 avainbeteä*. Alma Talent. Saatavuus (Diakonia-ammattikorkeakoulun Finna): <https://diak.finna.fi/Record/diana.114327>
- Osborne, S.P., Radnor, Z., & Strokosch, K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment? *Public Management Review*, 18:5, 639–653. DOI: 10.1080/14719037.2015.1111927
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. (2020). *Ovet auki - Suomen evankelis-luterilaisen kirkon strategia vuoteen 2026* [hyväksytty kirkkohallituksen täysistunnon kokouksessa 22.9.2020] <https://evl.fi/plus/hallinto-ja-talous/strategiat/kirkon-strategia-20261/>
- Pestoff, V. & Osborne, S. P. & Brandsen, T. (2006) Patterns of co-production in public services. *Public Management Review*, 8:4, 591–595. DOI: 10.1080/14719030601022999

- Poskela, T., Kutinlahti, P., Hanhike, T., Martikainen, M. & Urjankangas, H-M. (2015). *Kokeileva kehittäminen*. (TEM raportteja 67/2015). Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74944>
- Ranta, R. (2020). *Ryhmätahto- ja dialoginen johtaminen organisaatioiden kehittämisessä: Onnistuneen kehittämistyön elementit sote-organisaatiossa ja elintarvikeyrityksessä* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-94-3002-4>
- Ries, E. (toim.) (2016). *Lean Start-Up – kokeilukulttuurin käsikirja: kuinka jatkuvan innovoinnin avulla luodaan merkittävästi onnistuneempaa liiketoimintaa*. Lavas Design W3. Saatavuus (Diakonia-ammattikorkeakoulun Finna): <https://diak.finna.fi/Record/diana.112773>
- Ristikangas, V., Ristikangas M-R. & Alatalo, M. (2020). *Valmentava mentorointi. Opas tehokkaaseen vuorovaikutukseen*. Helsingin seudun Kauppakamari
- Roos, S. & Mönkkönen, K. (2015) *Ihmiseksi työssä: työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta*. UNIPress. Saatavuus (Diakonia-ammattikorkeakoulun Finna): <https://diak.finna.fi/Record/diana.106817>
- Rosso, B.D., Dekas, K.H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior* 30, 9–127.
- Ruutu, S. & Salmimies, R. (2016). *Työnohjaajan opas. Valmentava ja ratkaisukeskeinen ote*. Alma-Talent.
- Saari, T. (2016). Resilienssi työntekijän voimavarana asiantuntijatyön aikapaineiden hallinnassa. *Hallinnon tutkimus* 35(3), 232–242.
- Sahimaa, J. (2017). *Psykologiset perustarpeet ja työn merkityksellisyys työtyytyväisyyden, työpaikkaan sitoutumisen, työtehokkuuden ja työpaikalla tapahtuvan vapaaehtoisuuden selittäjinä* [pro gradu, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201710235575>
- Schein, E. H., Miettinen, A. & Rosti, P. (2009). *Yrityskulttuuri - selviytymisopas: tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta*. Suomen Laatu keskus (2. painos). Saatavuus (Diakonia-ammattikorkeakoulun Finna): <https://diak.finna.fi/Record/diana.89646>
- Sicilia, M., Guarini, E., Sancino, A., Andreani, M. & Ruffini, R. (2015). Public services management and co-production in multi-level governance settings. *International Review of Administrative Sciences* Vol. 82(1), 8–27. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0020852314566008>
- Stenvall, J. (2017). *Kokeilut rubikin kuutioina? Kokeilujen ja kokeilukulttuurin arviointi ja merkitys julkishallinnossa*. Suomen kuntaliitto. Saatavilla 26.11.2021 <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2017/1858-kokeilut-rubikin-kuutioina-acta-nro-269>
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. (i.a.). *Kehittämisen idut*. <https://evl.fi/plus/koulutus-ja-tyoelama/kehittamisen-idut>
- Suomen ortodoksinen kirkon Tavoite- ja toimintasuunnitelma vuosille 2021–2025. <https://ort.fi/suomen-ortodoksisen-kirkon-toimintaa-ohjaavat-asiakirjat/tavoite-ja-toimintasuunnitelma-vuosille>
- Suomen ortodoksinen kirkko. Kirkkojärjestys; <https://ort.fi/suomen-ortodoksista-kirkkoa-ja-sen-hallintoa-koskevat-asiakirjat/kirkkojarjestys>
- Suomen kirkon työntekijän ydinosaminen. <https://evl.fi/plus/koulutus-ja-tyoelama/kirkon-ammattit/kirkon-tyontekijan-ydinosaminen>
- Säisä-Winter, P. (2018). *Henkiset voimavarat. Tutkittua tietoa henkisyyden vaikutuksista terveyteen ja hyvinvointiin*. Viisas Elämä Oy
- Tammead, M. (2020). Työn merkityksellisyys syntyy yksilöllisistä aineksista. *Työn tuuli* 1/2020, 79–84.
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2017). Complexity leadership: Enabling people and organizations for adaptability. *Organizational Dynamics*, 46(1), 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.12.001>
- Uutela, U. (2019). *Valmentava esimiestyö työhyvinvointia ja työssä oppimista tukemassa. Fenomenografinen tapaustutkimus esimiesten ja työntekijöiden käsityksistä* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. (Lapin Acta electronica Universitatis Lapponiensis 256). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-144-6>
- Vataja, K. & Seppälä-Järvelä, R. (2018). *Kokeilut kehittämisotteena – mitä uutta ja erilaista?* Hallinnon tutkimus 37 (4), 291–295.

Leea Naamanka ja Tarja Tuovinen-Kakko

LASTENSUOJELUN SIJAISHUOLLON TYÖNTEKIJÖIDEN MYÖTÄTUNTOUUPUMUKSEN EHKÄISYÄ RESILIENSSIN KEHITTÄMISEN AVULLA

Artikkelissamme käsittelemme lastensuojelun sijaishuollon työntekijöiden työn kuormittavuutta ja ohjaajien työssäjaksamiseen liittyviä erityiskysymyksiä. Aiheen valintaan vaikutti muun muassa Pelastakaa Lapset ry:n helmikuussa 2020 tekemä kannanotto työntekijöiden jaksamisesta. Erityisenä riskitekijänä sijaishuollon työntekijöiden työssä näyttäytyvät emotionaalinen kuormitus ja myötätuntouupumus, joiden ehkäisemisessä resilienssillä on suuri merkitys. Olemme käsitelleet näitä teemoja Osaamista sijaishuoltoon -hankkeen järjestämällä vierailukäynneillä, koulutus- ja rekrytointipäivillä sekä tekemällä kyselyn sijaishuollon ohjaajien vaihtuvuudesta. Alustavat hankekyselyn tulokset tuovat esille, että kiireettömyys ja hyvä työilmapiiri tukevat sijaishuollon työntekijöiden työssä viihtymistä. Raportti kyselystä ilmestyy alkuvuodesta 2022.

Lastensuojelun sijaishuollon työntekijöiden työympäristö

Suomessa sijoitettiin vuoden 2018 aikana 1 900 teini-ikäistä lasta ensimmäisen kerran kodin ulkopuolelle sijaishuoltoon. Kaikkien niiden teini-ikäisten määrä vuonna 2018, jotka oli sijoitettu kodin ulkopuolelle, oli yhteensä 5 236. Teini-iässä sijoitettujen lasten tilanne on vaativa ja vakava, mutta vaativuuden asteet ja sijoituksen kesto vaihtelevat. Sijoitukset teini-iässä kestävät yleensä lyhyen aikaa ja ne alkavat kiireellisinä. Vuonna 1997 syntyneistä ensimmäistä kertaa sijoitetuista neljäsosalla sijoitus kesti korkeintaan kaksi kuukautta, ja lastensuojelurekisterin mukaan ensimmäistä kertaa sijoitetuista 40 prosentilla sijoitus oli kestänyt alle neljä kuukautta. (Heino, 2020, s. 82.)

Millainen paikka nuorelle löydetään kiireellisessä tilanteessa, vaikuttaa siihen, millainen sijoituksesta tulee. Laadukkaista laitospaikoista on pula, ja erityisesti

tämä tilanne korostuu niillä lapsilla ja nuorilla, jotka tarvitsisivat vankkaa tukea esimerkiksi päihde- tai väkivaltakierteestä irrottautumiseksi. (Heino, 2020, s. 83.) Nuorten alttius heikolle koulumenestykselle, mielenterveys- ja päihdehäiriöt sekä rikollisuus vaativat ammattilaisilta erityisosaamista ja vahvaa vuorovaikutusosaamista. Ammattilaiset tarvitsevat myös hyvää resilienssiä, ja tätä taitoa voi oppia sekä tunnistamaan että vahvistamaan itsessään.

Pelastakaa Lapset ry:n kannanotossa helmikuussa 2020 kuvataan osuvasti lastensuojelun sijaishuollon nykytilaa ja työntekijöiden jaksamista.

”Sijaishuollon asiakkaiden määrä on ollut kasvussa ja sinne ohjautuu yhä haastavammassa tilanteessa olevia lapsia. Tämä vaatii sijaishuollon työntekijöiltä paineensietokykyä, itsesäätelykykyä, vuorovaikutusosaamista ja kuntoutustyöskentelyä. Sijaishuolto ei tällä hetkellä houkuttele riittävästi työntekijöitä, vastavalmistuneet sijaishuoltoon työhön päätyneet sosionomit usein uupuvat nopeasti ja pätevistä riittävän koulutuksen omaavista sijaishuollon työntekijöistä on pulaa ympäri Suomen.”

Keitä sijaishuollossa toimivat työntekijät ovat? Lastensuojelulaki määrittelee henkilöstölle asetettavat vaatimukset varsin laaja-alaisesti: ”Lastensuojelulaitoksessa on oltava lasten ja nuorten tarvitsemaan hoitoon ja kasvatukseen nähden riittävä määrä sosiaalihuollon ammattihenkilöistä annetun lain 3 §:ssä tarkoitettuja sosiaalihuollon ammattihenkilöitä sekä muuta henkilöstöä. Laitoksen hoito- ja kasvatustehtävistä vastaavan johtajan tulee täyttää sosiaalihuoltolain 46 a §:n momentissa säädetyt edellytykset.” (Lastensuojelulaki 2007/417 60. § 1. ja 2. mom.) Valvira määrittelee taas sen, millä koulutuksilla voi saada ammatinharjoittamisoikeuden eli toimia laillistettuna sosiaalihuollon ammattihenkilönä. Laillistettuja ammattihenkilönimikkeitä ovat sosiaalityöntekijä, sosionomi, geronomi ja kuntoutuksen ohjaaja (Valvira, 2021). Sijaishuollossa työskentelee myös terveydenhuollon henkilöstöä, mutta tässä artikkelissa keskitytään sosiaalihuollon ammattihenkilöstöön.

Sijaishuollon työntekijöiden työn vaatimukset ja työkuormitus

Työelämä on muuttunut nopeasti ja merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Muutoksen taustalla on taloudellisia ja sosiaalisia tekijöitä, kuten globalisointuminen sekä tietotekniikan käytön lisääntyminen. (Heiskanen, 2019, s. 11–20; Mauno ym., 2017, s. 73–87.) Muutoksista johtuen työn laadulliset kuormitustekijät ovat tulleet tärkeiksi tämän päivän työstressitutkimuksessa. Työn vaatimukset jaetaan määrällisiin ja laadullisiin vaatimuksiin. Työn laadulliset kuormitustekijät liittyvät kognitiivisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin vaatimuksiin. Määrällisiä vaa-

timuksia ovat työmäärä ja työtahti. (Mauno ym., 2017, s. 73–87.)

Työelämässä kuormittavia laadullisia kuormitustekijöitä ovat *kognitiiviset vaatimukset*, koska työ vaatii tiedon tuottamista, tulkintaa, käsittelyä, muistamista, ajatustyötä, luovaa ideointia, päätöksentekoa tai ongelmanratkaisua. Kognitiivisia vaatimuksia ovat myös rooliristiriidat, rooliylikuormitus ja rooliepäselvyydet. Kognitiivisten vaatimusten lisäksi vaativuutta työhön tuovat työn *intensiivisyyden vaatimukset*. Työ vaatii aikaa ja tietotaitoa, vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta, päätöksentekoa, oman työuran hallintaa ja kehittämistä sekä oppimis- ja taidonhallintavaatimuksia. *Eettiset pulmatilanteet*, joissa työntekijä ei tiedä, mikä on oikea tapa toimia tai kokee, ettei voi toimia oikeaksi kokemallaan tavalla, ovat kuormittavia. *Sosiaalinen vuorovaikutus* on emotionaalisesti kuormittavaa silloin, jos vuorovaikutuksessa otetaan vastaan, käsitellään tai työestetään asiakkaan tunteita ja omat todelliset tunteet on piilotettava vuorovaikutustilanteessa. (Mauno ym., 2017.)

Lastensuojelun sijaishuollossa työn tekemisessä korostuvat laadulliset kuormitustekijät. Työ vaatii tiedon tuottamista, muistamista, ajatustyötä, ongelmanratkaisua, aikaa, vastuuta ja työssä kehittymistä. Työssä kohdataan myös eettisesti pulmallisia tilanteita, joissa on pohdittava, miten toimitaan. Lisäksi työ pohjautuu vuorovaikutukseen, jossa otetaan vastaan tunteita, mutta jossa omat tunteet on pääosin pidettävä piilossa. Tiilin ja Kuokkasen (2021, 4) mukaan työ lastensuojelun laitoksessa vaatii työntekijältä erityisosaamista. Työ koetaan sekä kuormittavana että haastavana, mutta toisaalta myös merkityksellisenä ja palkitsevana. Lastensuojelutyöhön ei yleensä haluta sitoutua pitkäksi aikaa. Työpaikan vaihtamiseen vaikuttavat monet tekijät: henkinen kuormittuneisuus, henkinen tai fyysinen väkivalta, heikot henkilöstöresurssit, palkkaus ja vuorotyö.

Lastensuojelun Keskusliiton ja Talentian yhteistyössä toteuttamassa kyselyssä syksyllä 2020 kartoitettiin lastensuojelulaitosten työntekijöiden veto- ja pitovoimatekijöitä sekä alalta pois työntäviä tekijöitä. Yksi tärkeä lastensuojelun laitostyön vetovoimatekijä on työhyvinvointi, ja siksi kyselyssä kartoitettiin myös yhtenä osaluueena työtyytyväisyyttä ja työntekijöiden henkistä kuormittuneisuutta. Kysely kohdistettiin sekä sosionomi (AMK)-tutkinnon suorittaneille lastensuojelun laitoshoidossa työskenteleville työntekijöille että sosionomi (AMK)-tutkintoa suorittaville opiskelijoille. Laitoshoidossa työskentelevistä työntekijöistä kyselyyn vastasi yhteensä 173 henkilöä ympäri Suomen. Vastausten perusteella henkisen kuormituksen kokeminen on erittäin yleistä. Vain 5 prosenttia vastanneista ei koe henkistä kuormitusta työssään. Jopa 69 prosenttia kyselyyn vastanneista työntekijöistä kokee työssään henkistä kuormittuneisuutta, 26 prosenttia heistä liian paljon. 74 prosenttia kyselyyn vastanneista kertoo harkitsevansa työpaikan vaihtoa. Työpai-

kan vaihtoon vaikuttavista tekijöistä henkinen kuormittuneisuus nousi kolmanneksi yleisimmäksi syyksi aikomukseen vaihtaa työpaikkaa. (Tiili & Kuokkanen, 2021, s. 4, 26–27.)

Pohjois-Pohjanmaan lastensuojelutyöntekijöiden työhyvinvointia kartoittavan kyselyn (2020) perusteella lastensuojeluyksiköissä työskentelevien työntekijöiden kokemusten mukaan suurin työhyvinvoinnin riskitekijä työssä on väkivallan uhka ja vaikeat asiakastilanteet. Jopa 90 prosenttia lastensuojeluyksiköiden työntekijöistä vastasi kyselyssä kokeneensa viimeisen kuluneen vuoden aikana joko henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Muita työkuormitusta aiheuttavia tekijöitä kyselyyn vastanneiden mukaan ovat liian vähäinen henkilökunnan määrä työvuorossa, työyhteisöstä ja riittävästä tukirakenteista johtuva kuormitus, kielteinen suhtautuminen kehittämiseen ja kollegiaalisen tuen puute. Tähän kyselyyn vastasi 82 työntekijää Pohjois-Pohjanmaan alueelta.

Osaamista sijaishuoltoon -hankkeessa edistetään sijaishuollon työntekijöiden työhyvinvointia

OsSi - Osaamista sijaishuoltoon -hankkeen tavoitteena on kehittää lastensuojelun sijaishuollon työntekijöiden osaamista ja antaa täydennyskoulutusta sekä sosiaalialan työntekijöille että alaa opettaville opettajille. Tavoitteena on myös lisätä työelämän ja oppilaitosten välistä tiedonvaihtoa ja yhteistyötä. Hankkeen toimitusaika on 1.3.2020–30.4.2022, ja siinä ovat mukana kaikki Oulun seudun lasten ja nuorten kasvatukseen ja hoitoon suuntautuvia lähihoitajia tai sosionomeja kouluttavat tahot. Hankkeen päätoimeksittäjänä on Koulutuskuntayhtymä OSAO, ja osatoimeksittäjinä ovat Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy, Oulun ammattikorkeakoulu Oy ja Suomen diakoniaopisto Oy. Rahoittajana toimii Euroopan sosiaalirahasto.

Hankkeen aikana on järjestetty koronasta johtuen etäyhteyksien välityksellä erilaisia koulutuspäiviä sijaishuollon henkilöstölle heidän osaamisensa vahvistamiseksi. Koulutusaiheita ovat olleet esimerkiksi toiminnalliset menetelmät, työhyvinvointi ja myötätuntouupumus. Lisäksi hankkeen aikana on tiivistetty yhteistyötä verkostoitumalla sijaishuollon toimijoiden ja kouluttajien kesken laitosvierailujen kautta. Sijaishuollon ammattilaiset ovat vierailleet ja opettaneet opiskelijoita lastensuojeluun liittyvistä teemoista. Sijaishuollon mahdollisuus työllistää opiskelijoita kesätöihin ja ammattiin valmistumisen jälkeen on tullut paremmin huomioiduksi. Hankkeen aikana on kehitetty lastensuojelun opetusta erityisesti sijaishuollon näkökulmasta niin Diakonia-ammattikorkeakoulussa kuin Oulun ammattikorkeakoulussakin.

Artikkelissamme tarkastelemme sijaishuollon työntekijöiden yhtä merkittävää

tekijää työhyvinvoinnin vaarantumiselle, eli myötätuntouupumusta. Myötätuntouupumuksen ehkäisemisen keinona artikkelissamme korostuu erityisesti resilienssi ja sen vahvistaminen. Osaamista sijaishuoltoon -hankkeessa on vastattu tähän esimerkiksi järjestämällä erilaisia koulutuksia.

Myötätuntouupumus uhkana sijaishuollon työntekijöiden työhyvinvoinnille

Suomessa myötätuntouupumuksen käsite on jäänyt työhyvinvoinnin ja työuupumuksen taustalle, vaikka ammattiauttajien riski emotionaaliseen kuormittumiselle on tunnistettu ja siitä on olemassa kirjallisuutta. Kansainvälistä kirjallisuutta myötätuntouupumuksesta on julkaistu 1980-luvulta lähtien. Amerikkalainen perheterapeutti ja psykotraumatologi Charles Figley on yksi pisimpään myötätuntouupumusta tutkinut henkilö, sillä hänen ensimmäiset havaintonsa myötätuntouupumuksesta ulottuvat 1970-luvulle. Figleyn (2002) mukaan myötätuntouupumuksen tausta pohjautuu traumaan, ja hänen tutkimuksensa liittyvät muun muassa Vietnamin sotaveteraanien sekä muiden traumoja kokeneiden ihmisten selviytymiskykyyn.

Myötätuntouupumuksen rinnakkaiskäsitteitä ovat *posttraumaattinen stressireaktio* (PTSD), *sekundääri traumaattinen stressi ja sijaistraumatisoituminen*. Käsitteiden määrittelystä ja niiden suhteesta toisiinsa on olemassa kuitenkin eriäviä näkemyksiä. Joidenkin ammattilaisten mielestä nämä käsitteet ovat toisilleen synonyymeja, osan mielestä taas käsitteissä on eroa. Monille ammattilaisille on epäselvää, miten erottaa ja täsmentää nämä termit toisistaan. (Rotschild & Rand, 2010, s. 26.)

Leena Nissinen (2007, 51) määrittelee myötätuntouupumuksen kokoavaksi käsitteeksi loppuunpalamiselle, sekundääriselle traumaattiselle stressille, sijaistraumatisoitumiselle, vastatransferenssille ja myötätuntouupumiselle. Figley (2002) taas kuvaa myötätuntouupumusta yhtenä työuupumuksen muotona. Hänen mukaansa myötätuntouupumus tunnistetaan työuupumuksesta ja sekundääristä stressireaktiosta. Myötätuntouupumus syntyy toisen henkilön, yleensä asiakkaan tai perheenjäsenen, aiheuttamasta emotionaalisesta traumasta, kun taas posttraumaattinen stressireaktio viittaa itsekoettuun traumaan aiheuttaneeseen tekijään. Sosiaalityössä ja lastensuojelussa käytetään myötätuntouupumuksen sijaan usein käsitettä *sijaistraumatisoituminen* tai *sekundaaritraumatisoituminen*.

Myötätuntouupumus on luonnollinen reaktio toisen ihmisen kärsimyksen jakamiseen. Se ilmenee psykofyysisenä tilana, jossa emotionaalisesti kuormittavat auttamistilanteet ja -suhteet pyrkivät auttajan tietoiseen ja alitajaiseen mieleen.

Myötätuntouupumus etenee yleensä pikkuhiljaa ja on väsymystilana kokonaisvaltaisempi kuin normaali työstressi. Myötätuntouupumuksen oireet ovat samankaltaisia kuin työuupumuksessa. Siihen kuuluvat usein psykofyysiset oireet, ammatillisen itsetunnon heikkeneminen, sisäinen turtuneisuus, kyynisyys ja vaikutukset ihmissuhteisiin. (Nissinen, 2007.)

Myötätuntouupumuksen riski on suurin niille henkilöille, jotka työssään kohtaavat ihmisten kärsimystä. Näihin ammatteihin lukeutuvat laaja-alaisesti esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstö ja erilaisissa auttaja-ammateissa toimivat henkilöt. (Nissinen, 2007, s. 19–20.) Lastensuojelussa työskentelevät vaikuttavat olevan siis ammattinsa puolesta erityisessä riskissä myötätuntouupumuksen kokemiselle.

Resilienssi ennaltaehkäisemässä myötätuntouupumista

Monien vaatimusten ja odotusten keskellä sijaishuollon ohjaajien erilainen resilienssi eli selviytymiskyky vaikuttaa siihen, miten erilaisista ja erikokoisista vastoinkäymisistä työssä selvitään ja palaudutaan. Poijulan (2018) mukaan resilienssi on suomennettu joustavuudeksi, kimmoisuudeksi, pärjäävyydeksi, lannistumattomuudeksi, sopeutumis-, selviytymis-, muutos-, toipumis- ja palautumiskykyisyydeksi, muutosjoustavuudeksi, kestävyudeksi, sisuksi, sitkeydeksi, plastisuudeksi, murtumisen vastustuskyvyksi sekä kriisikestävyudeksi. Päätäväisyys hallita omaa kohtaloaan on resilienttien yksilöiden ja ryhmien erityispiirre. Kyky nähdä ja merkityksen luonti vastoinkäymiselle on resilienteille ihmisille ja yhteisöille ominaista. (Pojjula, 2018, s. 16–17.)

Van Bredan (2018, s. 7) mielestä resilienssi on prosessi, jonka kautta päästään parempaan tilanteeseen huolimatta vastoinkäymisistä. Vastoinkäymisistä selviytyviä ihmisiä voidaan kutsua resilienteiksi. Poijulan (2018, s. 225) mukaan resilienssiä ei voi pitää pysyvänä tilana tai ominaisuutena, koska se vaihtelee tilanteesta toiseen. Ungar (2012, s. 15) katsoo vaikuttavan henkilökohtaisten ja ympäristöstä nousevien tekijöiden vaikuttavan resilienssiin, ja ne mahdollistavat myös positiivisen kehityksen.

Tutkimusten mukaan työntekijöiden työhyvinvointia, -tyytyväisyyttä ja tuloksellisuutta parantavat resilienssi, yksilön toiveikkuus sekä optimismi. Resilientti työntekijä nähdään yrityksen kehittymisen, kriiseistä selviämisen ja epävarmoissa olosuhteissa menestymisen tärkeimpänä tekijänä. Organisaation säännöt vaikuttavat siihen, miten resilienssi ilmenee tai rajoittuu työyhteisössä. Organisaatio voi edistää voimauttavan ja palkitsevan johtajuuden ja toimintakulttuurien kaltaisen sopivan toiminnan avulla työntekijöidensä resilienssiä. Psykologian professori Jo-

ana Kuntzin tutkijaryhmä ottaa huomioon resilienssissä sen sidonnaisuuden ympäristöön. Työntekijän resilienssin taustalla on tutkijaryhmän mukaan resilienssin ilmeneminen käyttäytymisenä ja toimintana, joka on seurausta työntekijän omista kyvyistä ja ominaisuuksista, joiden kautta työntekijä voi oppia uutta työyhteisössä sekä sopeutua ja verkostoitua. (Lipponen, 2020.)

Grant ja Kinmanin (2014) mielestä reflektiivisyydellä, tunneälyllä, sosiaalisella itsevarmuudella ja sosiaalisella tuella on tärkeä merkitys, kun resilienssiä vahvistetaan erityisesti uusien alalle tulevien ammattilaisten kohdalla. Grant ja Kinman korostavat, että emotionaalista resilienssiä voidaan lisätä reflektiivisellä työotteella, työnohjauksella, mentorointitoiminnalla, mindfulnessia hyödyntämällä ja kokemuksellisella oppimisella. (Grant & Kinman, 2014, s. 23–24.) Poijulan (2018, s. 227) mukaan resilienssin vahvistumisesta hyötyvät eniten ne, jotka kokevat paljon psyykkistä kuormitusta. Resilienssiin liittyvää tutkimustietoa voitaisiin käyttää hyödyksi myös sijaishuollon ohjaajien työssä jaksamisen tukena. Resilienssi tulisi nähdä dynaamisena ja muuttavana prosessina, ei vain yksilöllisenä ominaisuutena, jota ihmisellä joko on tai ei ole.

Sijaishuollon työntekijöiden jaksamisesta huolehdittava tulevaisuudessa

Osaamista sijaishuoltoon -hankkeen raportissa *Turvassa vai säilössä?* sijoitetuilta nuorilta kysyttiin, millainen on hyvä ohjaaja. Vastauksissa tuli esille, että hyvä ohjaaja on 1) hyvän näkijä, joka kannustaa ja arvostaa. 2) Tekee nuoren kanssa yhdessä asioita eli neuvoa, auttaa ja toimii arjessa. 3) On läsnä antamalla aikaa, läheisyyttä ja kuuntelee. 4) Luonteeltaan ymmärtäväinen, luotettava, huumorintajuinen, empaattinen, turvallinen, rento ja tarvittaessa tiukka. 5) Kohtelee reilusti, eli on oikeudenmukainen, kohtelee yksilöllisesti, toimii auktoriteettina ja hallitsee tunteensa. (Laine & Pietilä, 2020.) Nuorille ohjaajat ovat tärkeitä ja merkityksellisiä aikuisia, joiden kanssa nuori voi kasvaa kohti aikuisuutta.

Sijaishuollon lapset ja nuoret tarvitsevat hyvinvoivia ohjaajia. Hyvinvoivat ohjaajat turvaavat lapsille ja nuorille arvokkaan ja turvallisen lapsuuden sekä nuoruuden. OsSi- Osaamista sijaishuoltoon hankkeessa olemme koulutusten lisäksi käyneet tutustumassa sijaishuollon toimipaikkoihin Pohjois-Pohjanmaan alueella. Näillä vierailukäynneillä olemme tavanneet yksikön johtajia, vastaavia ohjaajia ja ohjaajia, joiden kanssa on keskusteltu käytännön työn arjesta ja sen haasteista. Usein keskusteluissa on noussut huoli riittävän henkilökunnan päättämisestä alalle. Tästä syystä järjestimme syyskuussa 2021 Sukella sijaishuoltoon -päivän, jossa sijaishuollon toimijat kertoivat toiminnastaan opiskelijoille. Heillä oli myös mahdol-

lisuus kysyä sijaishuollossa tehtävästä työstä ammattilaisilta ja tutustua alueen eri toimijoihin. Toinen vastaava tilaisuus järjestetään keväällä 2022.

Sijaishuollon työntekijöiden työssäjaksamisesta sekä heidän rekrytointinsa vaikeudesta ja työntekijäresurssien vajavaisuudesta on jatkuvasti uutisointia julkisuudessa. Merkittävä tekijä työntekijöiden työhyvinvoinnin tukemisessa on heidän työolosuhteisiinsa sekä työhyvinvointiinsa vaikuttaminen. Sijaishuollon työntekijöiden järjestelmällinen täydennyskouluttaminen resilienssin ja työhyvinvoinnin saralla voisi olla tulevaisuudessa yksi mahdollisuus työntekijöiden myötätuntouutumuksen ehkäisemiseen ja työhyvinvoinnin kokemusten lisäämiseen. Työn kuormittavuudesta ja erityislaatuisuudesta johtuen henkilökunnan työhyvinvoinnista huolehtimisen tulisi kuulua jatkuvasti työn arkeen. Säännöllinen yksilö- ja ryhmätyönohjaus sekä mentorointi ovat keinoja, jotka ennaltaehkäisevät ja ylläpitävät erilaisten työntekijöiden hyvinvointia sijaishuollossa.

LÄHTEET

- Figley, C. (2002). *Introduction*. Teoksessa C. Figley (toim.), *Treating Compassion Fatigue* (s. 1–14). Brunner Routledge.
- Grant, Louise ja Kinman, Gail (2014). *Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be Enhanced*. Health and Social Care Education: 3:1, 23–24 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/hsce.2014.00040> .
- Hankesuunnitelma (2020). *OsSi-Osaamista sijaishuoltoon-hanke*.
- Heino, T. (toim.) (2020). *Mikä auttaa? Tutkimusperustaiset ja käytännössä toimivat työmenetelmät teininä sijoitettujen lasten hoidossa* (s. 82–83). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-569-8>
- Heiskanen, T. (2019). *Johdanto*. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.), *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia* (s. 11–20). Yliopistopaino.
- Laine, S. & Pietilä, S. (2020). *Turvassa vai säilössä? Sijoitettujen nuorten kokemuksia lastensuojelulaitoksista ja niiden ohjaajista*. Osaamista sijaishuoltoon-hankkeen raportti. <https://osaamistasijaishuoltoon.fi/wp-content/uploads/2020/08/Turvassa-vai-sailossa-raportti.pdf>
- Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa*. Duodecim.
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). *Työn laadulliset kuormitustekijät*. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Nissinen, L. (2007). *Auttamisen rajoilla: myötätuntopuunin synty ja eheisyys*. Edita.
- Pelastakaa Lapset 17.02.2020. *Lastensuojelun sijaishuollon laitoshuoltoon tarvitaan riittävästi osaavaa henkilökuntaa*. Saatavilla 13.6.2021 <https://www.pelastakaalapset.fi/uutiset/lastensuojelun-sijaishuollon-laitoshuoltoon-tarvitaan-riittavasti-osaavaa-henkilokuntaa/>
- Pojjula, S. (2018). *Resilienssi muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.
- Rotschild, B. & Rand, M. L. (2010). *Apua auttajalle. Myötätuntopuunin ja sijaistraumatisoitumisen psykofysiologia*. Traumaterapiakeskus.
- Salo, P., Rantonen, O., Aalto, V., Oksanen, T., Vahtera, J., Junnonen, S-R; Baldschun, A.; Väisänen, R.; Mönkkönen, K. & Hämäläinen, J. (2016). *Sosiaalityöntekijöiden hyvinvointi: Sosiaalityön kuormittavuus, voimavaratekijät ja sosiaalityöntekijöiden mielenterveys*. Työterveyslaitos. <https://www.julkari.fi/handle/10024/131353>
- Talentia. (2020). *Lastensuojelutyöntekijöiden työhyvinvointi Pohjois-Pohjanmaalla. Raportti jäsenkyselyn tuloksista*. <https://www.talentia.fi/oulu/wp-content/uploads/sites/14/2021/02/Lastensuojelun-tyontekijoiden-tyohyvinvointi.pdf>
- Tiili, A. & Kuokkanen, J. (2021). *Lapsen vuoksi: Lastensuojelun laitoshoidon vetovoimatekijät ja alalta työntävät tekijät*. Lastensuojelun Keskusliiton verkkojulkaisu 2/2021. Saatavilla <https://www.lskl.fi/julkaisut/lapsen-vuoksi/>
- Valvira (2021). *Sosiaalihuollon ammattioikeudet*. Saatavilla 10.5.2021 <https://www.valvira.fi/sosiaalihuolto/sosiaalihuollon-ammattioikeudet>
- Ungar, Michael (2012). *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practise*. Springer.
- Van Breda, Adrian D. (2018). *A critical Review of Resilience Theory and its Relevance for Social Work*. Social Work Vol. 54 (1), 1–18. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-80542018000100002

LOPPUSANAT

Pirjo Hakala

LOPPUSANAT OHJAUKSEN MONINAISUUDEN ÄÄRELLÄ

Tämän vuotisen Diakin vuosikirjan artikkelit valottavat ohjauksen ja valmennuksen teemoja eri näkökulmista. Monissa niistä kerrotaan kokeiluista, joita on tehty Diakin meneillään olevissa tai pian päättyvissä hankkeissa. Hankkeet antavatkin hyvän mahdollisuuden testailta uusia toimintamalleja, joiden kehittelyyn ei opetuksen tiivistähtisessä arjessa ole mahdollisuuksia. Tavoitteemme on, että kaikissa hankkeissa myös opiskelijat olisivat jollain tavoin toimijoina mukana. Näin he pääsevät perehtymään samalla hankeprosessin eri vaiheisiin ja saavat kokemusta hanketyöstä. Se on aina arvokasta pääomaa tulevia työtehtäviä varten.

Tässä artikkelikokoelmassa kuvataan useita hankkeissa luotuja ohjaukikäytäntöjä, jotka jäävät elämään korkeakoulumme arkeen hankekauden jälkeenkin. Näistä voisi nostaa esiin esimerkiksi opinnollistamisen käytäntöjen luomisen. Opinnollistamisen kautta opiskelija voi hankkia osaamista joko työelämän tehtävissä tai hanketyössä toimien. Mentorointiohjelman kehittäminen puolestaan tuo arvokkaan lisän opiskelijoiden ohjaukseen ja ammatillisen kasvun tukemiseen. Mentoreina toimii sekä Diakin omia opiskelijoita että alumneja. Moniammatillisissa simulaatioissa tapahtuvaa oppimista ja sen ohjaamista on kehitetty kansainvälisessä hankkeessa, ja opittua on voitu soveltaa Diakin eri kampusten ja koulutusalojen yhteisten simulaatioiden kehittämisessä. Näin saadaan opiskelijoiden hyödyksi Diakin paras asiantuntemus ja kaikkien koulutusalojen osaaminen. Nykyisen digipedagogisen osaamisen ja välineiden ansiosta pitkät välimatkat eivät ole este, vaan jopa mahdollisuus uusien toimintamallien kehittämiseen.

Ohjaus ja oppiminen kulkevat aina käsi kädessä. Ohjaajan roolina on olla oppijan valmentaja, tuki ja oppimisen fasilitaattori, ei koskaan puolesta tekijä. Ohjaaja tukee ohjattavaansa oman oivalluksen syntymiseen, omien vahvuuksien tunnistamiseen ja rohkaisee tätä omien voimavarojensa käyttöön ottamiseen. Yhtä lailla ohjaus houkuttelee epämurkavuusalueille menemiseen ja uuden tiedon ja uusien taitojen haltuun ottamiseen.

Lueskelin artikkeleita siinä vaiheessa, kun niistä oli kirjoitettu ensimmäiset versiot. Osa artikkeleista oli jo lähes valmiina, osassa oli vasta hahmotelmia sisällöistä. Ohjausta ja tukea on tarvittu näidenkin artikkeleiden tuottamisessa. Sitä onkin Diakissa mukavasti tarjolla; kirjoittajille järjestetään tukipajoja ja artikkeleista

saa palautetta kokeneilta kollegoilta kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Mukavaa on nähdä, että artikkeleita on tuotettu myös eri alojen asiantuntijoiden yhteistyönä ja yhdessä Diakin toimijoiden ja yhteistyökumppaneiden kesken. Erityisen ilahtunut olin siitä, että myös kokemusasiantuntija on mukana yhden artikkelin kirjoittajana.

Ohjauksen saaminen omaan kirjoittamiseen antaa ohjauksen ammattilaisille perspektiiviä myös opinnäytettään työstävien opiskelijoiden tuntemuksiin. Opin-
näytteiden ohjausta ja siihen liittyvää prosessia kuvataankin joissain kokoelman artikkeleissa. Opiskelijapalautteen perusteella opinnäytetyöhön liittyvien opintojen kokonaisuus näyttäytyy opintojen alkuvaiheessa vielä hyvin epäselvänä. Kun urakka on saatu valmiiksi, muuttuu palautekin selkeästi positiivisemmaksi. Viime vuosina olemme panostaneet paljon opinnäytetöiden ohjauskäytäntöjen kehittämiseen. Se on suurin yksittäinen oppimistehtävä ja herättää opiskelijoissa paljon pelkoja ja ahdistustakin. Lopputulos kuitenkin palkitsee, ja ohjaajilta ja opiskelutovereilta saatu tuki ja kannustus ovat erittäin tärkeitä. Jokainen meistä on aina välillä itselleen uusien asioiden äärellä, ja silloin on arvokasta, että tukea ja ohjausta on saatavilla.

Pirjo Hakala

Vararehtori, koulutusjohtaja

Diakonia-ammattikorkeakoulu

KIRJOITTAJAT

Hakala Pirjo, TT, PsM, vararehtori, koulutusjohtaja,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Halonen Anu, KM, asiantuntija TKI, projektipäällikkö,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Heininen Miia, KM, projektikoordinaattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Helminen Jari, YTT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Heusala Maarit, KM, lehtori, kuraattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Huovinen Katri, FM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Hyväri Susanna, VTT, TKI-asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Johansson Elina, FM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Juntunen Elina, TT, VTM, rehtori-toimitusjohtaja,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kajander-Unkuri Satu, TtT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Karjalainen Anna Liisa, FT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Koski Arja, FT, THM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kytölä Liisa, FM, tutkija, projektikoordinaattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Luoma Ulla-Maija, YTM, asiantuntija, Oulun Diakonissalaitoksen Säätiö sr /
ODL Liikuntaklinikka

Malkavaara Mikko, TT, dosentti, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Määttä Anne, VTT, palvelujärjestelmäkehityksen erityisasiantuntija,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Naamanka Leea, YTM, asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Pekonen Elina, YTL, aluevastaava, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Pinolehto Marja, FM, projektikoordinaattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Puurunen Jaana, FM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Riihimäki Titta, TtT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak

Saarenmaa Annukka, FM, FM, tulkkauksen lehtori,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sipilä Heli, YTM, lehtori, opinto-ohjaaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Saikkonen Jaana, Kokemusasiantuntija, toiminnanjohtaja, ViisNollaTuki ry

Simon-Nagy Szilvia, sosionomi (AMK), projektityöntekijä,
Diakonia-ammattikorkeakoulu

Suikkala Arja, TtT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Toivonen Maija, sosionomi (YAMK), palveluohjaaja, Helsingin
diakonissalaitoksen säätiö

Tuovinen-Kakko Tarja, YTL, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Udo Leena, sosionomi (YAMK), koulukuraattori, Vantaan kaupunki

Vainikka Mari, lehtori, FM, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vesterinen Olli, KT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vik Gun-Viol, FT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vilminko Sari, FM, kehityspäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vogt Ilse, KM, kehityspäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vuokila-Oikkonen Päivi, TtT, TKI-asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vuorinen Sinikka, KM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Vuoti Maire, TtT, projektikoordinaattori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Wallenius Veera, Sairaanhoidtaja (YAMK), diakonissa, Malmin seurakunta

Wiens Varpu, TtT, asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Zitting Joakim, YTM, tutkija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

Äärilä Suvi, VTM, kehityspäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu

DIAK VUOSIKIRJA - DIAK YEARBOOK

DIAK VUOSIKIRJA - DIAK YEARBOOK -sarjassa ilmestyy Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja

Diak Vuosikirja – Diak Yearbook 1: Jari Helminen, Satu Kajander-Unkuri ja Olli Vesterinen (toim.). 2022. Ohjausosaaminen oppimisen, asiakastyön ja johtamisen kehittämisessä - Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2021.

Diak Vuosikirja -sarja jatkaa Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja -sarjaa.

Jari Helminen (toim.) 2021. Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 6.

Jari Helminen (toim.) 2020. Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-toimintaan - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5.

Keijo Piirainen & Mervi Kivirinta (toim.) 2019. Turvaverkkoa paikkaamassa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 4.

Marja Katisko, Mikko Malkavaara, Anne Määttä, Tiina Ervelius, Elsa Keskitalo, Arja Suikkala & Olli Vesterinen (toim.) 2018. Alueellisuus, paikallisuus ja globaalit mahdollisuudet: Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 3.

Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) 2016. Osallisuus yhteiskunnan haasteena – Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja 2.

Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) 2015. Osallisuutta, oppimista ja arviointia: Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 1.

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJAT

DIAK OPETUS -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

DIAK PUBLICATIONS –sarjassa julkaistaan Diakin opetus-, tutkimus- ja kehittämistyöhön sekä kansainvälisiin kumppanuuksiin liittyviä julkaisuja, joiden kieli on muu kuin suomi.

DIAK PUHEENVUORO -sarjassa julkaistaan ajankohtaisia Diakin opetus-, tutkimus- ja kehittämistyöhön pohjautuvia puheenvuoroja, katsauksia ja pamfletteja. Julkaisusarja on nopean julkaisemisen kanava.

DIAK TUTKIMUS -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Sarja on vertaisarvioitu.

DIAK TYÖELÄMÄ -sarja levittää Diakin tutkimus-, kehittämistoiminnassa syntynyttä tietoa. Sarjassa julkaistaan esim. hankeraportit.

DIAK VUOSIKIRJA - DIAK YEARBOOK -sarjassa ilmestyy Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirja.

Julkaisut ovat luettavissa avoimesti verkossa ammattikorkeakoulujen Theseus-julkaisuarkistossa.

Diak Vuosikirja 1

ISBN 9978-952-493-394-0 (painettu)

ISSN 2814-4090 (painettu)

ISBN 978-952-493-392-6 (verkkojulkaisu)

ISSN 2814-5119 (verkkojulkaisu)



Diakonia-ammattikorkeakoulun vuosikirjassa käsitellään ohjausta ja valmennusta. Niitä tarkastellaan osana ammattikorkeakoulun opetustoimintaa, sosiaali- ja terveysalan asiakastyötä sekä johtamista ja työhyvinvointia. Aiheet ovat ajankohtaisia: sote-uudistuksen myötä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten ohjausosaamisen on oltava vankkaa, jotta asiakkaat saavat tarvitsemansa palvelut.

Artikkelikokoelman ensimmäisissä osassa käsitellään ohjausta ja valmennusta osana ammattikorkeakoulun opetustoimintaa. Artikkelien lähtökohtia ovat muun muassa opinnollistaminen, opinnäytetyön ohjaus ja korkeakouluopiskelijan ammatillisen kasvun sekä hyvinvoinnin edistäminen.

Toisen osan artikkeleissa keskitytään ohjauksen ja valmennuksen käyttämiseen asiakastyössä. Artikkeleissa kuvataan esimerkiksi nuorten parissa tehtävässä työssä käytettävää elämäni portfolio -työmenetelmää ja luontoperusteisia työmenetelmiä. Lisäksi artikkeleissa tarkastellaan eri näkökulmista ohjausosaamisen sisältöä ja rakentumista.

Julkaisun kolmannessa osassa ohjauksen ja valmennuksen kuvaaminen linkittyy johtamiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Artikkeleissa kerrotaan valmentavan johtamisen ja esihenkilötyön juurruttamisesta Diakin toimintaan. Lisäksi artikkeleissa kerrotaan valmennuksen ja ohjauksen käytöstä osaamisen ja työhyvinvoinnin kehittämishankkeissa kirkon alalla ja sosiaalialalla.

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Julkaisutoiminta

diak.fi