

Regina Nurmi (toim.)

VAASA 2016

# OPETTAJUUS

sillanrakentajana työelämään  
Vaasan ammattikorkeakoulun  
sosiaali- ja terveystalouden  
ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

JULKAISIJA:

Vaasan ammattikorkeakoulu

Wolffintie 30

65200 Vaasa

puh. 0207 663 300

julkaisut@puv.fi

Vaasan ammattikorkeakoulu, University of Applied Sciences Publications

Other publications C23

ISSN: 1797-5484

ISBN: 978-952-5784-33-6 (painettu)

ISBN: 978-952-5784-34-3 (verkkajulkaisu)

Copyright © Vaasan ammattikorkeakoulu ja tekijät

Kannet: Mainostoimisto C2 Advertising Oy

Ulkoasu ja taitto: Merja Kallio, Tritonia

Vaasa 2016



Regina Nurmi (toim.)

VAASA 2016

# OPETTAJUUS

sillanrakentajana työelämään  
Vaasan ammattikorkeakoulun  
sosiaali- ja terveystieteiden  
ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa

**Other Publications C23**

VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



# SISÄLLYS

ESIPUHE Regina Nurmi	5
SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KEHITTÄMINEN JA JOHTAMINEN – KOULUTUSOHJELMAN OPETUSSUUN- NITELMAN TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMINEN Ulla Isosaari	8
KOLMIKANTAMALLI YLEMMÄN AMK-TUTKINNON OPINNÄYTETYÖ-PROSESSISSA Ulla Isosaari	18
MUUTTUVA TYÖELÄMÄ Paula Hakala	27
LEARNING ABOUT THE DEVELOPMENT AND MANAGEMENT OF EVIDENCE BASED PRACTICE IN SOCIAL AND HEALTH CARE SETTINGS: EXPERIENCES OF MASTER'S DEGREE STUDENTS Hanna-Leena Melender	37
TULEVAISUUDEN OPETTAJUUS YLEMMÄSSÄ AMMATTIKORKEAKOULUTUKSESSA Regina Nurmi	50



# ESIPUHE

## Regina Nurmi

Ammattikorkeakoulut ovat osa Suomen korkeakoulujärjestelmää yliopistojen kanssa. Ammattikorkeakoulun lakisääteisiin tehtäviin kuuluu opetusta, työelämää ja aluekehitystä tukeva tutkimus ja kehitystoiminta. Ylemmät jatkotutkinnot muodostavat sillan työelämän ja koulutuksen välille. Tästä syystä suomalainen amk-jatkotutkinto on merkittävä innovaatio Euroopassa. (Lindqvist 2005, 15–16.)

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on ammatillinen 90 opintopisteen korkeakoulututkinto, joka suoritetaan perustutkinnon (210–240 op) ja kolmivuotisen työelämäkokemuksen jälkeen. Vaasan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelman laajuus on 90 opintopistettä.

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot perustuvat työelämälähtöisyyteen ja työelämän kehittämiseen. Työelämän kehittämisen lähtökohtana ovat keskeisten työelämätaitojen oppiminen ja kehittäminen. Koulutukseen sisältyvä opinnäytetyö tehdään mahdollisuuksien mukaan työelämän kehittämistehtävänä opiskelijan omaan työyhteisöön. Koulutusohjelmat suunnitellaan työelämän tarpeisiin ja ne toteutetaan läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa. Koulutuksen työelämälähtöisyys lisää tutkintojen vetovoimaisuutta. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot täydentävät yhteistyötä työelämän kanssa. (Dromberg 2007, 13–16.) Työelämälähtöistä - ja työelämäläheistä koulutusta ja käytäntöjä on arvioitava ja tarkasteltava kriittisesti. (Karjalainen 2007, 17–19.)

Ammattikorkeakoulut eivät kehitä ainoastaan omia toimintojaan, vaan ne ovat mukana kansallisissa yhteisissä maamme eri alueilla aluerajoja ylittäviä ja kumppanuuksia muodostavissa hankkeissa, joita opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut. Työelämän kehittämisen lisäksi ammattikorkeakoulut vaikuttavat aluekehitykseen. (Maljojoki 2003, 80–83.)

Käsillä oleva raportti kuvaa Vaasan ammattikorkeakoulun osalta yhtä valtakunnallista hanketta, jossa suomalaista työelämää uudistettiin opetus- ja kulttuuriministeriön tukemalla kaksivuotisella hankkeella ”YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi”. Hanke on kaikkien Suomen ammattikorkeakoulujen verkostohanke. Hanketta koordinoi Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK). Hankkeen kokonaisbudjetti oli 3,3 M€.

## Hankkeen lähtökohta

Hankkeen tarkoituksena oli vahvistaa ja uudistaa YAMK-toimintoja ja lisätä TKI-työn vaikuttavuutta. Tavoitteena oli myös valtakunnallisesti profiloida ylempien ammattikorkeakoulututkintojen TKI-toimintaa. Lisäksi tavoitteena oli tukea verkostoitumista ja moninaisuuden hyödyntämistä, lähentää opetustyötä työelämään, uudistaa tiedon siirtoa korkeakoulujen ja työelämän välillä ja tukea yhteisöllisen tiedon kehittämistä. (Lampinen & Turunen 2015, 7.)

Hanke jakaantui neljään työpakettiin teemoineen:

1. Työelämää uudistavat ja TKI-toimintaa edistävät oppimisympäristöt.
2. Työelämän uudistaminen monialaisella kehittämisosaamisella.
3. Moninaisuusosaaminen tulevaisuuden työyhteisöjen johtaminen työkaluna.
4. YAMK-opettajuus sillanrakentajana. (Salonen, Berg & Ahonen 2015, 7–8.)

Vaasan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden osasto oli mukana Turun ammattikorkeakoulun teemapaketissa neljä. Vaasan ammattikorkeakoulusta olivat mukana yliopettajat Ulla Isosaari, Hanna-Leena Melender, Paula Hakala ja Regina Nurmi (projektipäällikkö) ja lehtori Henrik Virtanen (liiketalous). Tässä teemapaketissa olivat mukana myös Oulun-, Arcadan-, ja Savonian ammattikorkeakoulut.

## Yamk-opettajuus sillanrakentajana

Teema YAMK-opettajuus sillanrakentajana jakaantui neljään alateemaan:

1. Tiimiopettajuusmalli.
2. Opintojen projektimainen toteutus.
3. Kolmikantamalli.
4. YAMK-opettajuus tulevaisuudessa.

Toteutusvaiheessa teemat 2 ja 3 yhdistettiin. Vaasan ammattikorkeakoulu oli mukana teemoissa 2–3 ja 4.

Tulosten mukaan kaikkien osallistuvien ammattikorkeakoulujen kolmikantayhteistyö on oppilaitoksissa eri asteella, mutta on kehittymässä yhdeksi tärkeäksi alueeksi amk-tutkinto-ohjelmissa. Kolmikantayhteistyöhön osallistui 88 opettajaa ja 300 opiskelijaa, Kaikkiaan opintopisteitä tuotettiin 5455. Seminaareja ja workshoppeja toteutettiin 20, yhteistyöedustajia oli 178. Työpaketin vastuuhenkilöitä toimi 28 opettajaa. Yhteistä kaikkien oppilaitosten kolmikantamallille oli, että opettajan, työelämän edustajan ja opiskelijan yhteistyö ja tehtävät oli suunniteltu hyvin.

Tulevaisuuden YAMK-opettaja integroi TKI-toiminnan ja YAMK-opinnot ja toimii eri yhteistyökumppaneiden ja työyhteisöjen toimintakulttuurien uudistajana. YAMK-opettajuus sillanrakentajana ja kolmikantamalli edistävät innovaatioiden syntymistä opintojen TKI-integraatiossa. Tämän toteuttamiseksi oppimisympäristöjä on kehitettävä ajasta ja paikasta riippumattomiksi. YAMK-koulutuksella tuetaan innovaatiokyvykkyyttä.

Tulevaisuudessa integraation varmistaminen edellyttää seuraavia toimenpiteitä: 1) kolmikantamallia tulee juurruttaa laajasti YAMK-tutkinto-ohjelmiin, 2) varmistetaan verkostoyhteistyön jatkuvuus, 3) YAMK-opinnot rakennetaan TKI-toimintaan, 4) kolmikantayhteistyöllä halutaan laajentaa innovaatioita, 5) YAMK-opetussuunnitelmat perustuvat käsitykseen asiantuntijuudesta ja 6) opettajan, työelämän edustajan ja opiskelijan osaamisprofiilit vaikuttavat TKI-integraatioon (Ahonen 2015, 23–31, Ahonen ym. 2015, 1–2.)

Hankkeessa mitattiin kahden vuoden aikana innovaatiokyvykkyyttä opettajilta, opiskelijoilta ja työeläältä. Tässä hankkeessa innovaatiokyvykkyydellä tarkoitetaan kykyä



muuntaa tietoa, taitoa ja kokemusta uusiksi tuotteiksi, prosesseiksi ja toimintatavoiksi. Ammattikorkeakoulussa innovaatiokyvykyys merkitsee koulutuksen aikana tuloksena tuotettuja työelämän asiantuntijoita, jotka tuottavat hyötyä sekä omalle organisaatiolle että sidosryhmille. Innovaatioprosessin tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää osaamistiedon ja osaa vahvistaa soveltamisen (Maljojoki 2003, 83–86).

Tulosten mukaan kehittämistarpeet kohdistuivat luovassa ongelmanratkaisussa ideoiden hyödyntämiseen käytännössä, tulosten suuntautumisen määrittelyyn, ammattiryhmien välisen kommunikoinnin verkottumiseen ja ongelmien ratkaisuun. Evaluaation eri vaiheissa tiedonantajia oli yhteensä näissä viidessä ammattikorkeakouluissa 155 työelämän edustajaa, 982 YAMK-opiskelijaa ja 255 YAMK-opettajaa.

Seuraavissa artikkeleissa esitetään projektin aikana tehtyjä tuotoksia sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmassa.

## Lähteet:

Ahonen, P. 2015. YAMK-tutkinnon opettajuus sillanrakentajana. Teoksessa Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen opettajuus tutkimuksen, kehittämisen ja uudistamisen sillanrakentajana, 21–31. Toim. Ahonen, P. Turku. Turun ammattikorkeakoulu. Raportteja 222.

Ahonen, P., Nurminen, R., Sorsa, K., Salonen, K., Nurmi, R., Isosaari, U., Hakala, P., Kouri, P., Lassila, H., Halimaa, S-L., Toppinen, A., Koivisto, K., Henner, A., Kiviniemi, L., Sandelin, P., Kuusipalo, J., Gallen, J., Koivunen, K., Silius-Ahonen, E. & Rosengren, Å. 2015. YAMK-opettajuus sillanrakentajana kolmikantamallissa. AMK-lehti 4. Viitattu 26.8.2016. <http://www.uasjournal.fi/index-php/uas/article/view/1721/1642>

Dromberg, K. 2007. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – lainsäädännön taustat ja tavoitteet. Teoksessa Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä, 13–16. Toim. Levonen, J. Hämeenlinna. AMKin julkaisuja 1.

Karjalainen, S., 2007. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot Suomen koulutus- ja innovaatiojärjestelmän kehittämisessä – opetusministeriön kehittämislinjaukset. Teoksessa Ylempi ammattikorkeakoulututkinto – Työelämäläheistä asiantuntemusta kehittämässä, 17–20. Toim. Levonen J. Hämeenlinna. HAMKin julkaisuja 1.

Lampinen, M, & Turunen, H. 2015. YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi. Teoksessa YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi, 6–8. Toim. Lampinen, M. & Turunen, H. Hämeenlinna. HAMKin julkaisuja 14.

Lindqvist, O. V. 2005. Korkeakoulujen tehtävät – ja varsinaiset tehtävät. Teoksessa Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus, 15–17. Toim. Okkonen, E. Julkaisuja 3. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Maljojoki, P. 2003. Jatkotutkinnot vahvistavat ammattikorkeakouluja asiantuntijayhteisöinä ja niiden tutkimus- ja kehittämistyötä. Teoksessa: E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet, 80–95. Toim. Okkonen, E. Julkaisuja 1. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Salonen, K., Berg, J. & Ahonen, P. 2015. Opettajuus sillanrakentajana. Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen ja TKI-toiminnan integraatio sosiaali- ja terveysalalla. Puheenvuoroja 91, 7–8. Turku. Turun ammattikorkeakoulu.

# SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KEHITTÄMINEN JA JOHTAMINEN – KOULUTUSOHJELMAN OPETUSSUUNNITELMAN TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMINEN

Ulla Isosaari

## Johdanto

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot aloitettiin 2000-luvun alussa kokeiluilla, ja tutkinto vakinaistettiin 2005. Tarve tutkintoon tuli työelämästä, ja koulutus rakentuikin vahvasti jo hankittuun työelämäkokemukseen perustutkinnon jälkeen (3 vuoden alan työkokemus -vaatimus). Lisäksi tutkinto rakennettiin suoritettavaksi työelämän ohessa, ja merkittävä osa siitä koostui työelämää palvelevasta kehittämistehtävästä. Näin ollen jo alusta lähtien tutkinto rakentui vahvaan työelämäyhteyteen hyödyttäen kaikkia osapuolia. Eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen (EQF) luokittelussa tutkinto sijoittuu tasolle 7, jossa (Euroopan Unioni 2008, liite II) oppimistuloksissa tavoitteena ovat

*”erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot monimutkaisten, ennakoimattomien ja uusien strategioiden lähestymistapojen vaativien työ- tai opintoympäristöjen johtaminen ja muuttaminen sekä vastuun ottaminen ammattialan tietojen ja käytäntöjen kartuttamisesta ja/tai ryhmien strategisen toiminnan arvioinnista”.*

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon haasteena on ollut vuosien varrella vertailu yliopistojen maisteriohjelmiin. Tunnettuus työmarkkinoilla ei ole ollut paras mahdollinen. Työelämälähtöiselle koulutukselle on kuitenkin ilmeinen tarve, ja yhteistyössä työelämän kanssa on vielä käyttämätöntä potentiaalia. Organisaatioiden koulutusresurssien niukkuudessa työntekijän omaehtoinen, mutta organisaation toimintaa aidosti kehittävä koulutus on entistäkin tärkeämmässä roolissa. (Ks. Sutela 2015, 9.)

## Lähtökohta

Vaasan ammattikorkeakoulun (VAMK) sosiaali- ja terveystieteiden alan kehittäminen ja johtaminen ylemmän tutkinnon koulutusohjelma käynnistyi vuonna 2007. Ensimmäisen opetussuunnitelman opintojaksojen toteutus oli suunniteltu kahden vuoden ajalle. Kolmas opintovuosi varattiin opinnäytetyön tekemiseen. Tämä opetussuunnitelma oli käytössä vuosina 2007–2009 aloittaneissa ryhmissä. Opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 2010. Samalla

opintojaksot suunniteltiin toteutettaviksi kolmen vuoden aikana. Käytännössä kuitenkin opiskelijoiden toiveesta aikaa tiivistettiin kahteen ja puoleen vuoteen. Opetussuunnitelman muutoksen seurauksena opintoajat pitenevät merkittävästi. Muun muassa tämä toi esiin opetussuunnitelman uudistamistarpeen.

Opetussuunnitelman uudistamisen kannalta Vamkin kansainvälisen auditoinnin ajan-kohta syksyllä 2014 oli ihanteellinen. Perusteellinen itsearviointiraportti toi esiin paljon huomioonotettavia asioita opetussuunnitelman uudistamisessa (ks. taulukot 1 ja 2). Arvi-oinnissa kiinnitettiin kehitettävänä asioina huomiota itse opetussuunnitelmapirosessiin, opintojen suuntaamiseen enemmän työelämäyhteistyöhön, läpivirtaukseen, kansainväli-syyteen, opettajien tiimityöskentelyyn sekä suunnittelussa että toteutuksessa, koulutusoh-jelman profiilin määrittelyyn, vaihtoehtoiisiin opintopolkuihin sekä vieraileviin luennoi-t-sijoihin. (Vamk 2014, 55–61.) Koulutusohjelman itsearviointi saikin kiitosta auditoinnin loppuarvioinnissa (Davidson, Auvinen, Hietakangas, van Scheepen, Wiedenhofer, Koitus & Nordblad 2015, 45).

## Opetussuunnitelma tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan vahvistajana

Ammattikorkeakoululaki (2014/932, § 14) antaa ammattikorkeakouluille vapauden päättää omista opetussuunnitelmistaan. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon osalta määritel-lään aika, jona tutkinto on mahdollisuus suorittaa eli opintojen tulee pituudeltaan vastata vähintään yhden lukuvuoden ja enintään puolentoista vuoden päätoimisia opintoja. Ope-tussuunnitelmien laatimisen osalta asetus (2014/1129, § 2–3) määrittelee tutkinnon laajuu-den (60/90 op) ja rakenteen eli sen jakautumisen syventäviin ammattiopintoihin, vapaasti valittaviin opintoihin ja opinnäytetyöhön.

Lisäksi asetus (2014/1129, § 5) määrittelee ylempään tutkintoon johtavan koulutuksen ta-voitteet, jotka antavat perusteet opetussuunnitelman laatimiseen. Opintojen tavoitteena on, että tutkinnon suorittaneella on:

- 1) *"laajat ja syväiset tiedot sekä tarvittavat teoreettiset tiedot toimia työelämän kehittä-jänä vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä;*
- 2) *syväinen kuva omasta ammattialasta, sen asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmiudet seurata ja eritellä alan tutkimustiedon ja ammattikäytän-nön kehitystä;*
- 3) *valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen;*
- 4) *hyvä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön"*

VAMKssa opetuksen suunnittelua ja toteuttamista ohjaa pedagoginen ohjelma (Alaniemi, Billing, Hellström, Koivisto, Martin, Tuominen & Waltermann 2015). Se asettaa toiminnalle arvopohjan, joka perustuu asiakaslähtöisyyteen, kestävään kehitykseen, tulevaisuussuun-tautuneeseen asiantuntijuuteen sekä arvostukseen. Ohjelma määrittelee opetussuunni-telmat työelämälähtöisiksi ja osaamisperustaisiksi. Opetussuunnitelman tulee huomioida kansainväliset, alueelliset sekä työelämälähtöiset haasteet ja tarpeet. Perustana on ko-konaisvaltainen oppimiskäsitys, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon prosessoijana ja

opettaja dialogiin osallistuvana oppimisen ohjaajana. Ohjelma korostaa hyvin laadittua opetussuunnitelmaa opetuksen perustana. Tällöin suunnitelma etenee järjestelmällisesti ja muodostaa tavoitteellisen kokonaisuuden. Erityinen painotus on tuottamalla oppiminen, jota voidaan toteuttaa työelämäprojektien avulla. (Alaniemi, Billing, Hellström, Koivisto, Martin, Tuominen & Waltermann 2015, 2–3, 6)

Osaamisperustainen opetussuunnitelmien laatiminen sopii erityisesti ammattikorkeakouluihin, koska ne ovat varsin läheisessä yhteydessä työelämään. Mäkisen ja Annalan mukaan (2010) ammattikorkeakouluissa osaamispuhe kiinnitetään ammatilliseen ja toiminnalliseen osaamiseen sekä työelämälähtöisyyteen. Tietoperustainen osaaminen (*knowledge-intensive*), jota EU-linjaukset painottavat, sen sijaan jää käytännöllisten taitojen ja kapea-alaista *competence*-näkökulmaa mukailevien tulkintojen varjoon. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman laadinta näyttäytyi helposti ulkoa johdettujen toiveiden mukaisina kvalifikaatiovaateina. Kuitenkin keskustelu työelämän kanssa takaa sen, että koulutus pysyy mukana yhteiskunnan ja maailman muutoksessa. Näin osaamistavoitteiden saavuttaminen on jatkuva prosessi jatkuen myös työelämässä.

Toisaalta yhteistyö työelämän kanssa voidaan nähdä kapeuttavana työmarkkinoiden tarpeiden tyydyttämisenä, jolloin vaarana on korkeakoulun ydintehtävän hämartyminen. Työelämän ja korkeakoulujen irrallisuus ei palvele mitään osapuolta, vaan tavoitteena tulisi olla toimiva dialogi osapuolten kesken. (Mäkinen & Annala 2010.) Koulutusorganisaatioiden ei hyödytä toteuttaa toimintaa, jonka työelämän organisaatiot hallitsevat parhaiten (Murray & Robinson 2001, 143).

Opetussuunnitelma määrittelee tavoitteet, toimeenpanee koulutuksen ja hallinnon suunnitelmat, määrittelee arvioinnin, varmistaa johdonmukaisuuden, varmistaa oppiaineen kehityksen ja muotoilun sekä sovittaa koulutuksen tarpeita vastaavaksi (Karameta 2013, 332).

W5W-hankkeen tuottamassa oppaassa (W5W 2009) kuvataan opetussuunnitelma laatimisen prosessi vaihe vaiheelta:

1. Koulutuksen perustehtävän määrittäminen: Miksi tällaista koulutusta tarvitaan? Mihin tulevaisuuden odotuksiin ja tarpeisiin se vastaa?
2. Koulutuksen tavoitteiden määrittely: analysoidaan osaaminen ja kompetenssit, joita koulutuksella tuotetaan, jotta täyttää perustehtävänsä resurssit huomioiden.
3. Opetussuunnitelmamallin määrittely.
4. Ydinainesanalyysin avulla suunnitellaan opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen sisällöt, mitoitukset, osaamistavoitteet ja arviointimenetelmät.
5. Opetussuunnitelmaviestinnästä päättäminen.
6. Opetussuunnitelman jatkuva arviointi, päivittäminen ja kehittämistyön aika-auluttaminen. (W5W 2009, 11)

# Opetussuunnitelmatyö VAMKin sosiaali- ja terveysalan ylemmässä tutkinnossa

VAMKin yleiset ohjeet ja aikataulusuunnitelmatyölle on vuosittain laadittu koulutuksen vuosikellon muotoon. Opintojen rakenteiden tulee olla valmiina marraskuussa, opintojaksojen koodien joulukuussa ja opintojaksokuvaukset helmikuun lopulla. (VAMK 2016.)

VAMKin sosiaali- ja terveysalan ylemmän tutkinnon sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelman opetussuunnitelmatyö eteni edellä mainitun W5W-mallin (2009) mukaisesti kuviossa 1 esitetyllä tavalla.



Kuvio 1. Opetussuunnitelmatyön vaiheet W5W-mallin (2009) mukaisesti VAMKin sosiaali- ja terveysalan ylemmässä tutkinnossa.

Opetussuunnitelmatyössä VAMKin sosiaali- ja terveysalan ylemmän tutkinnon perustehtävä määräytyi koulutusohjelman sisällön osalta tehtyjen aikaisempien valintojen perusteella. Ohjelman käynnistyessä teemaksi on valittu sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen. Hakijamäärien perusteella koulutuksella on kysyntää. Naapurikoulujen saman koulutusohjelman tarjonnasta huolimatta koulutus on käynnistetty vuosittain sen aloittamisesta lähtien. Lisäksi sosiaali- ja terveysalan johtamisen keittämiseen on kohdistettu runsaasti paineita. Sosiaali- ja terveysalan organisaatioiden johtamisen malli on muutoksessa, vanha johtajasukupolvi on siirtymässä syrjään uuden sukupolven astuessa esiin, sosiaali- ja terveysalan kehityskulut johtamisessa eriytyvät, henkilöstöjohtamisen tarve korostuu puhumattakaan sote-uudistuksen tuomista palvelurakenteiden muutoksista (Viitanen, Kokkinen, Konu, Simonen, Virtanen & Lehto 2007, 9–10; Eronen, Lehtinen, Londén & Perälähti 2016, 96).

Koulutuksen tavoitteiden määrittely tehtiin eri tavoin koottujen aineistojen avulla. Opetussuunnitelman uudistaminen aloitetaan usein tiedon keräämisellä vaadittavista johtamisen ja kehittämisen kompetensseista. Kartoitukset ennen suunnittelun käynnistämistä ovat tavallisia. Esimerkiksi johtamisen osalta on syytä selvittää, mitä taitoja käytännön työelämässä tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. (Ks. esim. Lee, Kang & Heo, 2010.)

Koulutuksen toteutuksen aikana kerätty palaute käytiin läpi ja otettiin suunnittelussa huomioon. Palautetta kerätään opintojaksojen itsearviointeista, koulutuksen loppuvaiheessa arviointiworkshopeista ja opiskelijoiden koostamista portfolioista koko opintojen ajalta. Lisäksi opetussuunnitelman uudistamista varten tehtiin haastattelututkimus alueen sosiaali- ja terveystieteiden johtajille ja kehittäjille. Osana tutkimusmenetelmäopintojakson laadullisen tutkimuksen osuutta ylemmän tutkinnon toisen vuoden opiskelijat keräsivät menetelmäkurssin harjoituksena laadullista materiaalia opetussuunnitelman perusteeksi. Tästä materiaalista on myöhemmin valmistumassa opinnäytetyö. Myös 2014 toteutettu kansainvälinen auditointi, jossa koulutusohjelma oli yksi arvioitavista kohteista, antoi hyödyllistä tietoa ja perusteita opetussuunnitelman uudistamiseen.

Auditointia varten kootussa itsearviointiraportissa koulutuksen sisältöä arvioitiin sekä suunnittelun että toteutuksen osalta SWOT-analyysin avulla (VAMK 2014). Itsearviointiraportissa viitataan useassa kohdassa uuden opetussuunnitelman laatimiseen (taulukko 1 ja 2). Arvioinnissa tuotiin esiin laadun kannalta keskeisiä kehittämistä vaativia asioita, joista yksi oli opetussuunnitelmaprosessi itsessään. Opetussuunnitelmien uudistaminen tehdään verrattain harvoin ja näin prosessi tulee myös testattua harvoin. Tosin opetussuunnitelmia muokataan myös palautteen perusteella vuosittain.

Opetussuunnitelmamalli oli organisaatiossa yhteisesti päätetty opintojaksoperustainen malli (ks. Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2007, 52), joka jakautuu ylemmässä tutkinnossa syventäviin ammattiopintoihin (25 op), vapaasti valittaviin opintoihin (5 op) ja opinnäytetyöhön (30 op).

Taulukko 1. Auditoinnin itsearviointinissa esiintuodut opintojen suunnittelun kehittämistarpeet (VAMK 2014).

Targets	Ongoing development actions	For future planning
Weak familiarity among employers	Cooperation with the employers More assignments from working life	Marketing the degree program Tripartite negotiations as a rule at the start of the thesis process
Curriculum process is weak and seldom tested	Will be tested in the autumn of 2014	
Poor student flow	New curriculum 2015, planning starts in 2014 Study modules more combined with thesis process New teaching methods	More elective study units for the students from different backgrounds (health care/social care) Tripartite negotiations at the start of studies
Poor student flow	New curriculum 2015, planning starts in 2014 Study modules more combined with thesis process New teaching methods	More elective study units for the students from different backgrounds (health care/social care) Tripartite negotiations at the start of studies
International perspective lacking	More literature in English in study modules and theses	International guests and seminars Lectures from Vamk's international staff
Missing specified profile	Will be discussed in curriculum process 2014	
Advisory board does not provide optimal service		Establish a development group
Shortage on documented student feedback	New Student Radar survey for master's students Students to be encouraged to give documented feedback	
Students working full time during the studies		Negotiations with employers
Varying level of incoming students	New application process, with literature based exam 2014	
Competition in university markets	New innovative curriculum with defined profile	
Occupational turnover can cause problems with thesis writing		
60 ects is enough for front-line managerial positions	Encouraging and motivating students to get a degree	Streamlining the thesis process Negotiations with employers

Taulukko 2. Auditoinnin itsearvioinnissa esiintuodut opintojen toteuttamisen kehittämistarpeet (VAMK 2014).

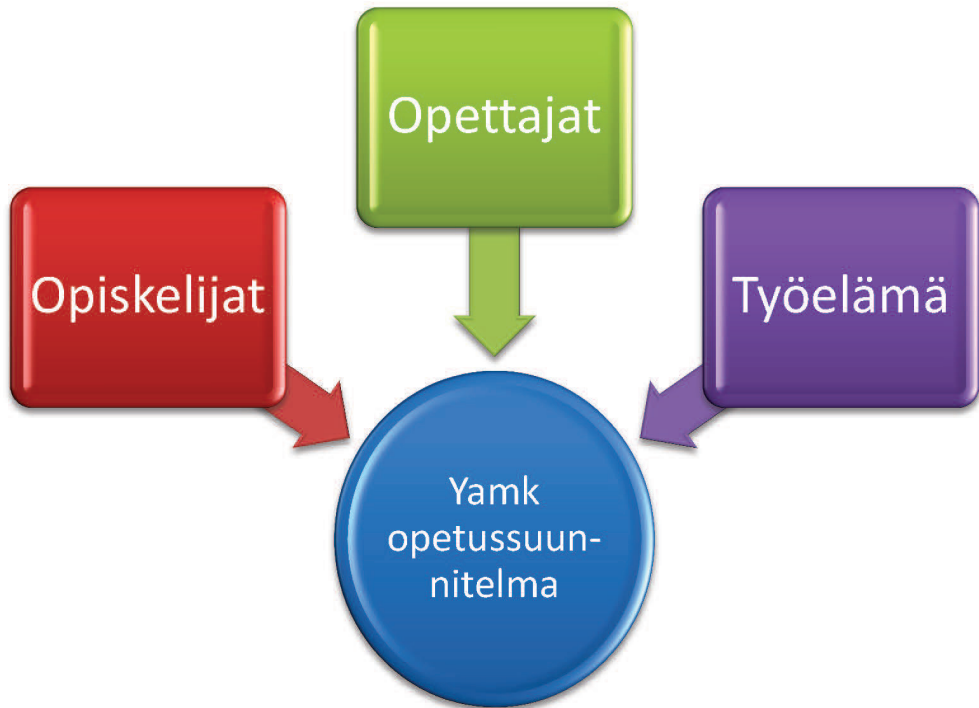
Development targets	Ongoing development actions	Development targets
Weak progress of studies	New curriculum 2015, planning starts in 2014 Study modules more combined with thesis process Literature-based exams	Development in teaching methods with alternatives
Working life experts are seldom used as teachers	National project to combine RDI-operations with study modules	
Lack of principal lecturer in social work	Planned in the budget	Recruiting the principal lecturer for social work
Students' time management		Support for students' time management Negotiations with employers
Teacher's resources at minimal level	New curriculum 2015	
Shortage of documented student feedback	Students to be encouraged to give documented feedback	
Overall responsibility for study program is mainly in the hands of one person	Principal lecturers group take part	Establish a development group
Students information technology skills vary	Attending workshop possible, autumn 2014	
Well-being of the students	Contact teaching moved from weekends to weekdays	Personal tutoring and development discussions

Ydinainesanalyysi tehtiin kootun aineiston pohjalta. Merkittävä painoarvo oli haastattelu-materiaalilla. Haastatteluista poimittiin koulutuksen tavoitesisältöä kuvaavia pelkistet-tyjä ilmauksia, jotka ryhmiteltiin uudeksi rakenteeksi. Tulosten perusteella syventävien ammattiopintojen rakenteeksi muodostettiin kehittäminen (25 op), johtaminen (22 op) ja talous (8 op). Opetussuunnitelman rakenne (opintojaksojen otsikot ja laajuudet) tuli olla valmiina organisaation vuosikellon mukaisesti. Vuosikello asettaa tavoitepäivämäärät, joissa johtoryhmä hyväksyy opetussuunnitelmien rakenteet ja opintojaksojen kuvaukset. Opintojaksojen kuvaukset laadittiin yliopettajatiimissä vuoden 2015 tammi-helmikuussa. Työ eteni yhteisesti sovittujen aikataulujen ja kirjoitussuunnitelman mukaan. Kun teksti oli valmiina, tiimin muut jäsenet kommentoivat, ja yhdessä päätettiin muokkauksista. Näin varmistettiin tekstin yhteneväisyys ja toisaalta voitiin poistaa päällekkäisyyksiä. Haastatte-luaineisto toimi loistavasti sisältöjen jaottelussa ja painotusten valinnassa.

Työelämän edustajien panos suunnitelman sisältöön oli merkittävä. Samoin opiskelijoi-den eri muodoissa antama palaute oli vahvasti mukana suunnitelman laadinnassa. Ope-tussuunnitelman laatiminen opettajaryhmässä toi työskentelyyn monipuolisuutta. Kuten



Thomas, Hassaram, Rieth, Raghavan, Kinzer ja Mulloy (2012, 461) ovat todenneet, yhteistyö vahvasti opettajien ammatillisuutta ja toi hyötyä opiskelijoille. Tämä näkyy opetussuunnitelman lopputuloksessa. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Opetussuunnitelman laadinnan jatkuvan kehittämisen osapuolet.

## Opetussuunnitelmatyön tulevaisuus

Ylemmän tutkinnon opetussuunnitelmatyö jatkuu VAMKin koulutuksen vuosikellon mukaisesti. Jatkossa jo hakuvaiheessa kiinnitetään huomiota opiskelijan työelämään liittyvään kehittämisideaan. Tästä esimerkkinä on hankkeen jälkeen opintoihin valittujen opiskelijoiden valintatiedotteeseen lisätty teksti, jossa kehoitetaan miettimään jo kesän aikana mahdollista opinnäytetyön aihetta ja pohtimaan sitä työnantajan kanssa.

Uudessa opetussuunnitelmassa opinnot on mahdollista rakentaa tukemaan kehittämissuunnitelmia. Opinnäytetyö- ja tutkimusmenetelmien ohjaus alkaa heti opintojen alussa. Opinnäytetyöprosessin tukena käydään kolmikantaneuvottelu työelämän, opiskelijan ja ohjaajan kesken. Portfoliotyöskentely tukee opintojen etenemistä jo alusta lähtien.

Opetussuunnitelman kehittämisessä otetaan myös jatkossa huomioon opiskelijan antama palaute. Palautetta kerätään usealla eri tavalla. Työelämäyhteistyötä jatketaan opintojaksoihin liittyen vierailuluentojen, toimeksiantojen ja projektien muodossa. Kuten Garnett (2001, 81) toteaa, yhteistyö työelämän kanssa tuottaa hyötyä kaikille osapuolille ja johtaa väistämättä muutoksiin myös opetussuunnitelmissa niin, että ne eivät ole pelkästään korkeakoulun laatimia. Tähän lisämahdollisuuden antaa suunnitelmissa oleva ylemmän tutkinnon oman neuvottelukunnan perustaminen.

## Lähteet:

A 18.12.2014/1129. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista

Alaniemi, R., Billing, M., Hellström, H., Koivisto, R., Martin, E., Tuominen, J. & Waltermann, M. 2015. Vaasan ammattikorkeakoulun pedagoginen ohjelma 2015–2019. Vaasa. Vamk.

Davidson, A., Auvinen, P., Hietakangas, N. K., van Scheepen, A., Wiedenhofer, R., Koitus S. & Nordblad M. 2015. Audit of the Vamk university of applied sciences 2015. Publications 9. Helsinki. Finnish education evaluation centre.

Eronen, A., Lehtinen, T., Londén, P. & Perälähti. 2016. Sosiaalibarometri 2016: Erityiskatsaus toimeentulosta ja sote-uudistuksesta. Helsinki. SOSTE Suomen sosiaali ja terveystyö ry.

Euroopan Unioni. 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehäyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Viitattu 9.8.2016: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattilisen\\_koulutuksen\\_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattilisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf)

Garnett, J. 2001. Work based learning and the intellectual capital of universities and employers. *The Learning Organization* 8, 2, 78–82.

Karameta, P. 2013. Switching from knowledge- based to competency-based curriculum. 1st Albania International Conference on Education (AICE). Viitattu 4.8.2016: <http://dSPACE.epoka.edu.al/bitstream/handle/1/796/788-2286-1-PB.pdf?sequence=1>

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha K. 2007. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa: Akateeminen opetussuunnitelmatyö, korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali, 25–60. Toim. Karjalainen, A. Viitattu 4.8.2016: [http://www.uef.fi/documents/677821/698710/Akateeminen+opetussuunnitelmaty%C3%B6\\_Karjalainen\\_Oy%2C+Opetuksen+kehitt%C3%A4misyks\\_2007.pdf/21c4015f-c2a4-457b-a76e-0bd3e33f0b0f](http://www.uef.fi/documents/677821/698710/Akateeminen+opetussuunnitelmaty%C3%B6_Karjalainen_Oy%2C+Opetuksen+kehitt%C3%A4misyks_2007.pdf/21c4015f-c2a4-457b-a76e-0bd3e33f0b0f)

L 14.11.2014/932. Ammattikorkeakoululaki

Lee, J. J., Kang S. Y. & Heo J-H. 2010. Business and Management Competency of Engineers. Curriculum and Assessment. IEEE EDUCON 2010 Conference, 2010 April 14–16, 295–301. Viitattu 4.8.2016: <http://www.ieec.uned.es/investigacion/educon2010/searchtool/EDUCON2010/papers/2010S02B03.pdf>

Murray, S. & Robinson, H. 2001. Graduates into sales – employer, student and university perspectives, *Education + Training* 43, 3, 139–145.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4. Viitattu 4.8.2016: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=346](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=346)

Sutela, M. 2015. Lukijalle. Teoksessa: Ylempi amk – koulutus työelämän kumppanina – moniammatillinen asiantuntijuus hyötykäyttöön. Toim. Sinkkonen M., Tapani A., Aho M., Lipponen V., Wallin O., Saarni L. & Cumini A., 9. Tampere. Tamk.

Thomas, C. N., Hassaram, B., Rieth, H. J., Raghavan, N. S., Kinzer, C. K. & Mulloy, A. M.. 2012. Outcomes within a university–school professional development collaboration. *Psychology in the Schools* 49, 5, 2012

W5W. 2009. Näin asetat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja oppimäärä. W5W2-hankkeen laatima opas 7.1.2009. Viitattu 4.8.2016: <https://www.uef.fi/>

documents/677821/698710/Na%CC%88in+asennat+osaamistavoitteet+opetussuunnitelmaasi-laaja+oppima%CC%88a%CC%88ra%CC%88\_OY.pdf/260788ff-6aee-4d52-9aee-21d33687051f

VAMK. 2014. Basic material and self-evaluation. Vaasa. VAMK.

VAMK. 2016. Koulutusvuosikello. VAMKin intranet.

Viitanen, E., Kokkinen, L., Konu, A., Simonen, O., Virtanen, J. & Lehto, J. 2007. Johtajana sosiaali- ja terveydenhuollossa. Kunnallissalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu nro 59. Vammala. Kunnallissalan kehittämissäätiö.

# KOLMIKANTAMALLI YLEMMÄN AMK-TUTKINNON OPINNÄYTETYÖPROSESSISSA

Ulla Isosaari

## Johdanto

Sipilän hallituksen ohjelman tavoite korkeakoulujen osalta on profiloituminen, osaamiskeskittymien luominen ja yhteistyön lisääminen alueen yritys-elämän kanssa. (Valtioneuvosto 2015, 18). Opetus- ja kulttuuriministerin mukaan korkeakoulujen tulee hakea tarkoituksenmukaisia yhteistyörakenteita kaikessa toiminnassaan (OKM 2015). Hallitusohjelma painottaa myös kokeilukulttuuria, jossa esimerkiksi alueellisesti vahvistetaan yhteistyötä. Lisäksi painotetaan vahvasti erityisesti julkisen sektorin johtamisen laadun parantamiseen tähtäävää toimintaa. (Valtioneuvosto 2015, 27.)

Ammattikorkeakoulujen ylempi tutkinto käynnistettiin kokeiluna vuonna 2002. Käynnistysvaiheessa tutkinto herätti vastustusta tiedekorkeakouluissa. Erotuksena tiedekorkeakoulujen ylempään tutkintoon ammattikorkeakoulujen ylempi tutkinto liitettiin vahvasti työelämään, ja sen tavoitteet ja profiili haluttiin poikkeavan yliopistojen maisteriopinnoista. Tutkinnon katsottiin vastaavan työelämän osaamisvaatimuksiin, ja olevan tehokas ja taloudellinen tapa suorittaa opintoja joustavasti työn ohella. Myös vahvistuva yhteistyö työelämän kanssa nähtiin tavoiteltavana. (Arhinmäki 2005, 13–14.) Jo jatkotutkintokokeilun aikana muodostui kolmikantaisen yhteistyön malli. Erityisesti se näkyi ja näkyy opinnäytetyötyöskentelyssä, kun opinnäytetyötä voidaan muokata työelämän kehittämisen näkökulmasta. Jo kokeilua tarkastelleessaan Neuvonen-Rauhala (2009, 124–125) toteaa systemaattisen yhteistyön ja jatkuvan keskusteluyhteyden tarpeen. Työelämälähtöisyys näyttäytyi yhtäältä koulutus-poliittisena keskusteluna (duaalimallin vahvistaminen) ja toisaalta käytännön tekoina jo perustutkinnossa toteutetulla tavalla, mutta tiiviimmässä työelämäyhteydessä.

*”Opettajasta tuli työelämän kehittämisen konsultti, opiskelijasta tuli työelämän kehittämisen toteuttaja/kehittäjä/tutkija ja myös työelämysuhteiden välittäjä, työelämän edustajasta tuli kehittämistehtävän toimeksiantaja ja ohjaaja, oppimisen arvioija.” (Neuvonen-Rauhala 2009, 125.)*

Kuitenkin ainakin kokeiluvaiheessa jatkotutkinto toteutettiin edelleen vahvasti koulutuksen lähtökohdista, eikä esimerkiksi kokonaan työelämässä. Neuvonen-Rauhala toteaa, että työelämälähtöisyys ei itsessään profiloi ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, vaan se on tekojen kautta määriteltävä aina uudelleen. (Neuvonen-Rauhala 2009, 125.) Tässä mielessä hanke Yamk-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi on ollut tarpeen tuorestamaan ja syventämään tapoja toteuttaa työelämälähtöisyyttä ammattikorkeakoulun jatkotutkinnossa.

Yamk-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi -hankkeen työpaketti 4 Yamk-opettajuus

sillanrakentajana painottui vahvasti kolmikanta-ajatteluun. Englanninkielinen adjektiivi *tripartite* tarkoittaa kolmen maan tai organisaation välistä tai kolmiosaista/kolmiportaista. Lisäksi käsite on käännetty tarkoittavaksi kolmenkeskistä, kolmen osapuolen välistä tai kolmikantaa (MOT-sanakirja 2016). Oxford dictionary (2016) antaa *tripartite*-sanalle seuraavat merkitykset: 1) *Shared by or involving three parties*, 2) *Consisting of three parts*. Kolmikanta suomenkielen käsitteenä yhdistyy vahvasti työmarkkinoihin tarkoittaen palkansaajajärjestöjen, työnantajakeskusjärjestöjen ja maan hallituksen yhteistä sopimusmenettelyä työmarkkinoiden kehittämiseksi (STTK 2016). Kolmikantajärjestelmä on kolmen ryhmittymän yhtäläinen edustus jossain hallintoelimessä tai muussa sellaisessa. (Kielitoimiston sanakirja 2016). Tässä artikkelissa kolmikanta-käsitettä käytetään Oxford dictionaryn mukaisesti kuvaamaan toimintaa, joka tapahtuu kolmen osapuolen kesken. Hankkeessa kolmikannan osapuolina olivat koulutusorganisaatio, opiskelija ja työelämän organisaatio.

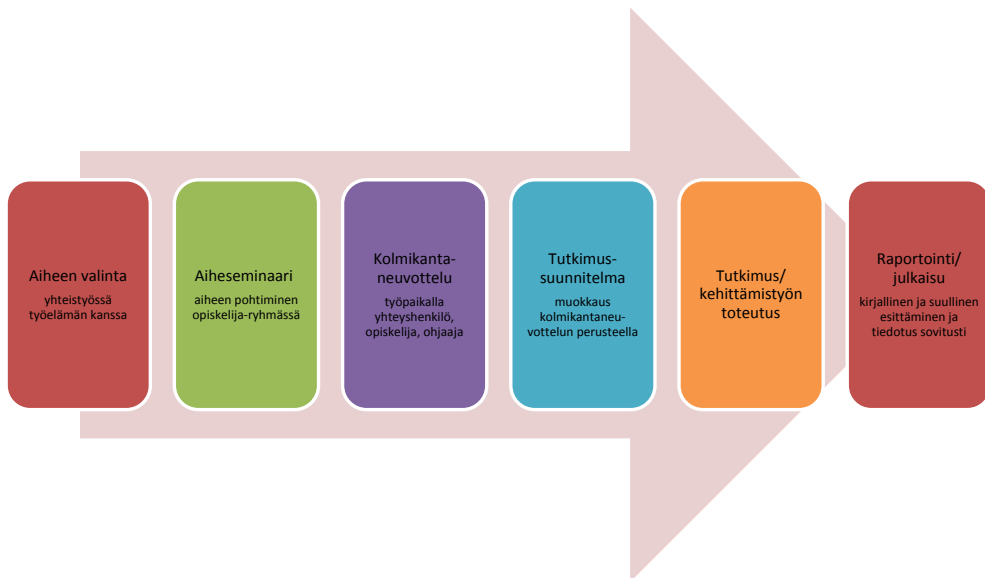
## Kolmikantamallin kokeilu opinnäytetyöprosessissa

Vaasan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessissa ennen hankkeen kokeilua opiskelija toimi aktiivisena osapuolena pohtien opinnäytetyönsä aihetta, kysyen mahdollisesti työnantajaltaan tarpeita kehittämistyölle ja tuomalla ideansa ohjaajan hyväksyttäväksi. Kun aihe alkoi olla selvillä, tutkimuslupaun tarvittiin kohdeorganisaatiosta yhteyshenkilön nimi. Tapaamiset organisaation edustajan ja opinnäytetyön ohjaajan välillä olivat satunnaisia. Yleensä yhdistävänä linkkinä toimi opiskelija.

Hankkeen työpaketin 4 mukaisen kokeilun tarkoitus Vamkissa oli kolmikantamallin kokeilu opinnäytetyöprosessissa ja sen kehittämisessä. Tavoitteet olivat:

1. Työelämäyhteistyön lähtökohtien tarkentaminen yhteisen neuvottelun avulla
2. Opinnäytetyön tavoitteesta, menetelmästä, toteutuksesta ja aikataulusta sopiminen
3. Opinnäytetyön tuloksena saatujen kehittämis ehdotusten implementoinnin suunnittelu
4. Keskustelu muusta yhteistyöstä koulutusohjelmaan liittyen mahdollisuuksien mukaan

Kolmikantaneuvottelukokeilu käynnistettiin vuonna 2014 toisen vuoden ylemmän tutkinnon opiskelijoiden opinnäytetyöprosessin yhteydessä (kuvio 1). Opiskelijat saivat ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen kesäksi mietittäväksi ja työnantajalta/toimeksiantajalta selvitettäväksi opinnäytetyön aiheen. Syksyllä 2014 lukukauden alussa ryhmät kokoontuivat aloitusseminaareihin, joissa käsiteltiin ideapaperin pohjalta opiskelijan opinnäytetyön aiheidea. Samalla opiskelijoille kerrottiin kolmikantaneuvotteluista. Opiskelijoiden tuli selvittää kohdeorganisaatiosta yhteyshenkilön nimi ja sopia kolmikantaneuvottelu niin, että se ehdittäisiin pitää ennen tutkimussuunnitelman valmistumista keväällä 2015. Kolmikantaneuvottelua varten laadittiin hankkeen työryhmässä lomake, johon opiskelija kirjasi neuvottelussa sovitut asiat ja palautti sen neuvottelun jälkeen oppimisalustalle. Neuvottelun keskeinen tavoite oli, että kaikilla osapuolilla oli yhteneväinen käsitys työn tavoitteista, vastuista ja toimintatavoista. Ryhmän 16 opiskelijasta neuvottelut käytiin 13 kanssa.



Kuvio 1. Ylemmän tutkinnon opinnäytetyöprosessi kolmikannan mukaisesti.

Kolmikantaneuvottelut sovittiin pidettäväksi pääsääntöisesti työpaikalla sopivassa tilassa. Läsnä neuvottelussa olivat opiskelija, työelämän yhteyshenkilö ja opinnäytetyön ohjaaja. Lomakkeessa keskustelun teemat olivat:

- Opinnäytetyön aihe
- Tavoitteen läpikäynti kaikkien osapuolten osalta
- Menetelmät tavoitteeseen pääsemiseksi
- Mitä toteutus edellyttää kaikilta osapuolilta
- Aikataulu, välietapit
- Tulokset, miten raportoidaan, kehittämissuunnitelman implementointisuunnitelma

## Kolmikantaneuvottelun arviointia fokusryhmähaastattelussa keväällä 2015

Fokusryhmähaastattelu on ryhmähaastattelun muoto, jossa haastattelija ennalta laaditun suunnitelman mukaan ylläpitää keskustelua. Menetelmä tuottaa laadullista aineistoa, jonka avulla on mahdollisuus ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tavoitteena on aito keskustelutilaisuus. Fokusryhmälle on tyypillistä osallistujien fokuksituminen jonkin asian suhteen homogeenisesti. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507–1508.) Tässä tapauksessa ryhmän fokus oli osallisuus kolmikantaan ylemmän tutkinnon opinnäytetyön suhteen. Mukaan kutsuttiin ylemmän tutkinnon opiskelijoita, työelämän kolmikantaneuvotteluihin osallistuneita edustajia sekä opinnäytetöiden ohjaajia. Keskustelun fasilitaattorina toimi hankkeen projektipäällikkö. Teemat oli sovittu yhteisesti hankkeen valtakunnallisten työpaketti 4 -toimijoiden kesken.

Keskusteluun osallistui kolme opiskelijaa, kaksi työelämän edustajaa ja kolme ohjaajaa. Keskustelu käytiin VAMKin Raastuvankadun yksikön neuvotteluhuoneessa yhteisen pöydän ääressä. Keskustelu tallennettiin ja kirjoitettiin auki sana sanalta. Tekstiä kertyi 23 sivua tekstityypillä Calibri, fontti 11 ja riviväli 1,5. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällön analyysin avulla. Seuraavassa tarkastellaan fokusryhmähaastattelusta saatuja tuloksia. Tulosten raportoinnissa käytetään autenttisia lainauksia tutkittavien tuottamasta alkuperäisestä aineistosta. Nämä lainaukset on merkitty tekstiin kursiivilla ja lainausmerkeissä. Lainauksen jälkeen sulkeissa esitetty koodi ilmaisee mihin ryhmään vastaaja kuuluu (T=työelämä, OH=ohjaaja, OP=opiskelija).

### Projektimaisuuden näkyminen yhteistyössä

Kolmikantayhteistyössä mukana olleiden opiskelijoiden mukaan malli lisää yhteistyön projektimaisuutta asettaen toiminnalle selkeän alun ja lopun. Myös työelämlähtöisyys varmistuu ja yhteisymmärrys lisääntyy. Myös työelämän ja opettajien mukaan yhteisymmärrys lisääntyy merkittävästi, kun asioista neuvotellaan yhdessä. Kaikkien osapuolten mielestä kolmikantamalli itsessään luo yhteistyötä. Osaamisen katsottiin lisääntyvän organisaatiossa yhteistyötä tekemällä. Malli antaa hyötyä kaikille osapuolille, koska sen kautta kaikilla on yhtäläinen vaikuttamisen mahdollisuus ja eri osapuolten roolit tulevat selkeiksi ja näkyviksi. (Kuvio 2.)

*” voidaan miettiä niitä yhteisiä niinku kehittämisalueita tulevaisuudessakin ” (T)*

*” antanut kaikille mahdollisuuden vaikuttaa siihen opinnäytetyön sisältöön ” (T)*

*” päästään niinku heti samalle aaltopituudelle jotenkin tai saadaan heti sovittua niistä asioista ” (OH)*

Kaikkien ryhmäkeskustelussa mukana olleiden mielestä ylemmän tutkinnon tunnettuudessa on edelleen toivomisen varaa. Yleinen tunnettuus on heikko, mutta joissain työpaikoissa, joissa ylemmän tutkinnon opiskelijoita on työskennellyt useampia, tietämys on lisääntynyt. Näin ollen tieto näyttää lisääntyvän erityisesti opinnoissa mukana olevien kautta.

*” tulis se kompentenssi, että mitä tällä koulutuksella saavutetaan, niin tulis niinku julki ja tiedettäis, että minkälaisiin tehtäviin tämän koulutuksen käyneet ihmiset vois sitte niinku sijoittua ” (OH)*

*”tois sitä näkyvyyttä sinne omaan työyhteisöön ja mitä tehtäviä sieltä voisi löytyä tähän nyt uuden tämän ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon niinku kautta ” (OP)*



Kuvio 2. Projektimaisuuden näkyminen yhteistyössä.

### Mallin laajentamisen mahdollisuudet

Osallistujien mukaan toimivia ovat edelleen erilaiset kehittämistehtävät opintojaksojen puitteissa. Kaikenlaiset yhteistoteutukset työelämän, oppilaitoksen ja opiskelijan toimintana voisivat tulla kyseeseen. Erityisesti työelämä painotti yhteistyön tieteellistä puolta. Opiskelijoiden näkökulmasta työelämän aloitetta pidettiin tärkeänä. Se antaa motivaatiota toteutukseen, kun kohteena on tosiasiallinen toiminta. Opiskelijoille syntyy myös mahdollisuus meritoitumiseen ja etenemiseen uralla. Samalla oman osaamisen lisääntyminen tulee tunnetuksi organisaatiossa. (Kuvio 3.)

*” siihen paneutui ihan toisella tavalla, kun tietää, että se pitää antaa sitten jollekin luettavaksi” (OP)*

*” olisi tuonut tosiaan sitä myöskin semmoista henkilökohtaista näkyvyyttä” (OP)*

*” men de här vetenskapliga förhållningsätten måste utvecklas mycket mycket mera” (T)*

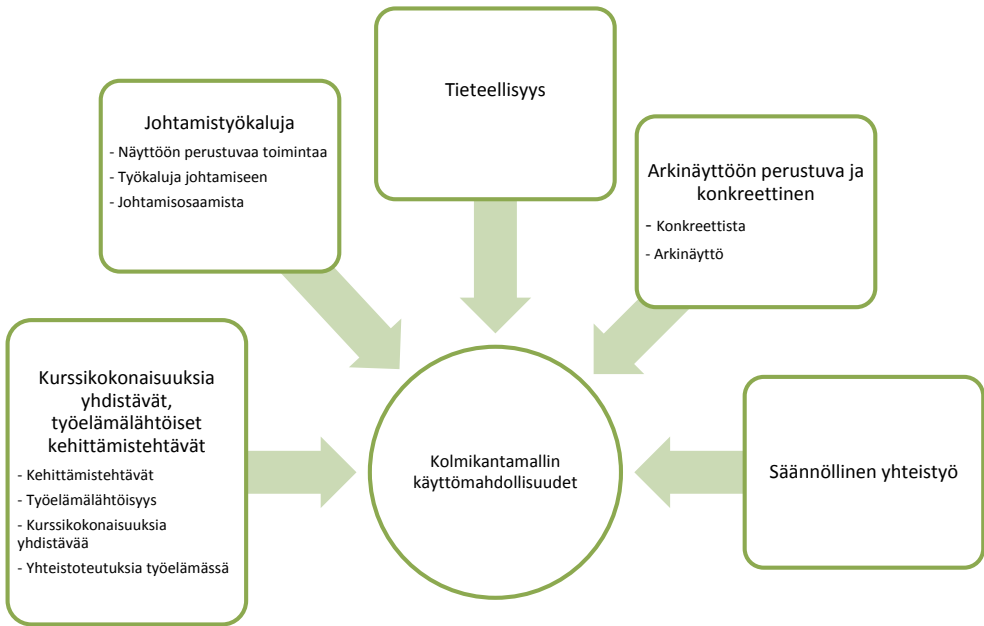
Opettajien osalta tavoitteena tulevaisuudessa ovat kurssikokonaisuuksia yhdistävät toimeksiannot ja yhteistyön säännöllisyys. Opiskelijoiden ja työelämän kannalta konkreettisuus on ehdoton etu. Painotus voisi olla arkinäytössä. Erityisinä kehittämisen osa-alueina mainittiin johtamisen työkalut ja johtamisosaaminen yleensä.

*” tehtäis vaikka samalla kertaa useamman eri opintojakson, että siinä suorituksena syntyisi sitten useampi kerralla” (OH)*

*” helppo tapa viedä se niinku se konkreettinen näyttöön perustuva toiminta sinne ja pitää se” (OP)*



*”meidän ... panostaminen niihin arjen, arkinäyttöön ja siihen... johtamisen kautta tavallaan saavutettais ne hyvät tulokset” (T)*



Kuvio 3. Kolmikantamallin käyttömahdollisuudet.

### Tulevaisuuden painopisteet

Tulevaisuuden yhteistyön painopisteenä kaikki näkivät tiedon vaihtamisen erilaisissa foorumeissa. Opiskelijat korostivat osaavan henkilöstön saannin turvaamista ja työhyvinvointia. Myös tulevaisuudessa olisi kiinnitettävä huomiota koulutuksen näkyvyyteen ja meritoivaan vaikutukseen. (Kuvio 4.)

*”mutta se niinku liittyy tähän samaan rajapintaan, että se eri keinoin eri foorumeihin tämä työelämä ja tämä oppilaitoksen välinen yhteistyö, niin se tulis tiivistää” (OP)*

*”enemmän näkyvyyttä niinku tälle ylemmälle amk-tutkinnolle” (OP)*

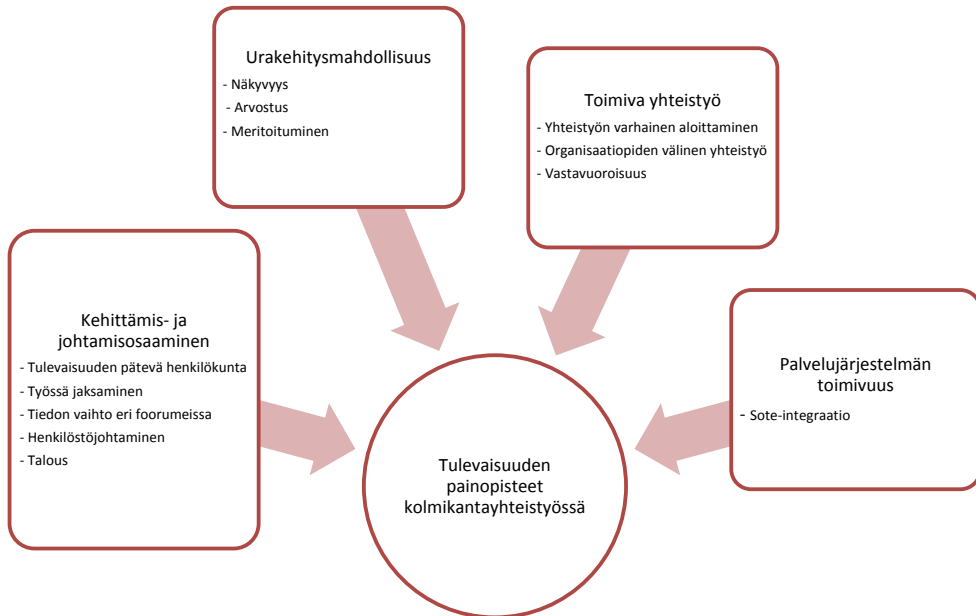
*”jotenkin näkisin sen opinnäytetyön niinku merkityksen niinku syvempänä vielä sillä lailla, että se on tavallaan sulta sitten se näyte ja kypsyyskoe ja tavallaan se, että mä oon nyt tähän perehtynyt tähän aiheeseen todella rankasti ja niinku tehnyt töitä sen eteen, että se on tavallaan bevis siitä mun ammattitaidosta” (T)*

Käytännön työn kannalta merkittäväksi nousevat sosiaali- ja terveysalan tulevat rakenteelliset ratkaisut ja siihen liittyvä integraation vaatimus. Palvelujen saumattomuus asiakkaan näkökulmasta tulee olemaan merkittävässä roolissa. Erityisesti työelämän organisaatiot näkivät talousosaamisen vahvistamisen tärkeänä. Lisäksi tarvitaan vahvoja henkilöstöjohtamisen taitoja.

*”se on ollut todella antoisaa, että on ollut kyllä niinku tää ku tää sosiaali- ja terveysalan liittämistä” (OP)*

”tämä viimeinen sukupolvi, niitä johdetaan eri tavalla ku meitä, niin näitä välineitä pikkusen kaipaisin” (OP)

Kolmikantayhteistyön kokeilu nähtiin onnistuneena, ja toimintaa kannattaa jatkossa lisätä ja laajentaa ja jopa myös aikaistaa. Nyt nähtiin tehdyn hyvä avaus oikeaan suuntaan. Opintojen aikana tulisi vielä paremmin saada aikaan sosiaali- ja terveysalan integraatiota ja kehittää kriittisen ajattelun taitoa. Opiskelijat toivat esiin organisaatioiden strategioissa mainitun yhteistyön velvoitteen ja mahdollisuuden siihen, että yhteistyöstä koituu hyötyä kaikille osapuolille. Työelämän edustajat toivat esiin verkostoitumisen tärkeyttä sekä uskallusta ja rohkeutta lähteä mukaan yhteistyöhön.



Kuvio 4. Tulevaisuuden painopisteet kolmikantayhteistyössä

### Yhteenvetoa ja toimintamallin käytön jatkaminen

Arvioinnin perusteella kolmikantamallin voidaan sanoa hyödyttäneen kaikkia osapuolia ja tuoneen selkeyttä kolmenkeskeiseen yhteistyöhön opinnäytetyöprosessissa. Mallin katsottiin olevan tapeellinen myös tulevaisuudessa. Mallin pilotoinnille asetetuista tavoitteista täyttyivät 1) työelämäyhteistyön lähtökohtien tarkentaminen yhteisen neuvottelun avulla sekä 2) opinnäytetyön tavoitteesta, menetelmästä, toteutuksesta ja aikataulusta sopiminen. Arvioinnissa ei paneuduttu opinnäytetyön tuloksena saatujen kehittämisehdotusten implementoinnin suunnittelun tilanteeseen, mutta esiin tuli muuta yhteistyötä koulutusohjelmaan liittyen. Kolmikantamallissa yksi kysymys neuvottelussa liittyy kuitenkin opinnäytetyön tulosten implementointiin, joten tämä asia käytiin jokaisessa neuvottelussa läpi. Sen sijaan arviointikeskustelun perusteella ei voida todeta mitään muiden aiheiden käsitteilystä neuvotteluissa, vaikka fokusryhmässä asiasta keskusteltiin.

Arvioinnissa mukana olleiden mukaan malli lisää yhteistyön projektimaisuutta asettaen toiminnalle selkeän alun ja lopun. Tuloksena on suunnitelmallinen, kaikkia osapuolia hyödyttävä yhteistyö. Ylemmän ammattikorkeakoulutukinnon tunnettuudessa koettiin

edelleen olevan toivomisen varaa. Tämä tuli esiin myös Oulun ammattikorkeakoulun vastaavassa fokusryhmähaastattelussa (Korhonen, Sandelin, Kiviniemi & Kuusipalo 2015).

Mallia voitaisiin laajentaa koskemaan myös opintojaksokokonaisuuksia, joissa voitaisiin toteuttaa työelämälähtöisiä kehittämistehtäviä. Yhteistyö työelämän kanssa voisi parhaimmillaan tuottaa yhtäältä tieteellistä suhtautumistapaa ja toisaalta arkinäyttöön perustuvaa ja konkreettista toimintaa.

Tulevaisuudessa painopisteen katsottiin olevan toimivassa yhteistyössä, opiskelijan henkilökohtaisissa urakehitysmahdollisuuksissa ja kehittämis- ja johtamisosaamisen lisäämisessä. Myös sosiaali- ja terveystieteiden kiinteämpi integraatio nähtiin tulevaisuudessa tärkeänä.

Lopputulena opiskelijat toivat esiin tyytyväisyytensä opintoihin yleisessä amk-tutkinnossa. Opintojen aikana he ovat päässeet todellisen kehittämistyön näköalapaikalle. Näkemys ja ajattelu ovat laajentuneet. Vaikka opinnoissa on vähän lähiopetusta, ryhmät ovat hitsautuneet hyvin yhteen. Yhteyttä on pidetty esimerkiksi sosiaalisen median avulla. Keskustelut ovat olleet antoisia ja opiskelijat ovat saaneet toisistaan tukea. Myös verkostoitumista on tapahtunut.

Opettajien mukaan ajoittain yhteisen tapaamisajan sopiminen kolmelle osapuolelle on hankalaa, mutta kun se on löydetty keskustelu on ollut hyödyllinen. Neuvottelussa päästään sopimaan konkreettisesti, mitä opinnäytetyön tekeminen tulee vaatimaan kultakin osapuolelta ja mihin sitoudutaan. Opinnäytetyötä voidaan myös rajata, aikatauluja laatia ja käytännön asioista sopia.

Hanke toteutui Vammassa yksinomaan sosiaali- ja terveystieteillä, jossa kolmikantamallia tullessa jatkossa toteuttamaan. Hyötyjä kuitenkin ajateltiin saatavan myös muissa yksiköissä (liiketalous ja tekniikka). Kolmikantaneuvottelun malli on viety tiedoksi muihin yksiköihin, mutta sen käyttöönotto ei toistaiseksi vaikuta todennäköiseltä. Hankaluutena, joskaan ei esteenä lienevät yhteistoteutukset muiden ammattikorkeakoulujen kanssa.

## Lähteet:

Arhinmäki, J. 2005. Korkeakoulujen tutkintojärjestelmä uudistuu. Teoksessa E. Okkonen (toim.). Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus, 12–14. Julkaisu 3, AMK-jatkotutkinto. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.

Kielitopimiston sanakirja. 2016. Viitattu 11.10.2016: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>

Korhonen, T. Sandelin, P. Kiviniemi, L. & Kuusipalo, J. 2015. Kohti todellista ja jatkuvaa master-opiskelijoiden, työelämän edustajien ja opettajien yhteistyötä. Viitattu 3.8.2016: [http://www.oamk.fi/epooki/index.php?CID=661&ccm\\_paging\\_p\\_b1802=2](http://www.oamk.fi/epooki/index.php?CID=661&ccm_paging_p_b1802=2)

MOT-sanakirja. 2016. Viitattu 11.10.2016: <http://mot.kielikone.fi>

Mäntyranta, T & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 124, 13, 1507–1513.

Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Opinnäytetyö ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen ydin. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

OKM. 2015. Kunnianhimon tasoa nostettava - korkeakouluille selkeät profiilit ja työnjako. OKM tiedote. Viitattu 2.8.2016: [http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/ope-tus-ja-kulttuuriministeri-sanni-grahn-laasonen-kunnianhimon-tasoa-nostettava-korkeak-ouluille-selkeat-profiilit-ja-tyonjako](http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ope-tus-ja-kulttuuriministeri-sanni-grahn-laasonen-kunnianhimon-tasoa-nostettava-korkeak-ouluille-selkeat-profiilit-ja-tyonjako)

Oxford Dictionary. 2016. Viitattu 11.10.2016: <http://www.oxforddictionaries.com>

STTK. 2016. Kolmikanta. Viitattu 11.10.2016: <http://www.sttk.fi/subject/kolmikanta/>

Valtioneuvosto. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10. Helsinki. Edita Prima.

# MUUTTUVA TYÖELÄMÄ

Paula Hakala

## Johdanto

Hankkeeseen osallistui Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelmasta toisen lukuvuoden opiskelijat keväällä 2015. Hankkeen tarkoituksena oli tuottaa erilaisia malleja ja kuvauksia sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioissa tapahtuneista muutoksista sekä niiden vaikutuksista toimintaympäristöön, asiakkaisiin ja henkilöstöön. Hanke toteutettiin muutosjohtamisen opintojaksolla ja opintojakson tavoitteena oli mm. että opiskelijalla on tiedot keskeisistä muutosjohtamisen teorioista ja malleista sekä hänellä on valmiudet muutosprosessien suunnitteluun, toteuttamiseen sekä rakentavaan muutosviestintään. Opiskelijat laativat opintojaksolla erilaisia malleja työelämän muutoksista ja tarkastelivat muutosten vaikutuksia henkilöstön osaamiseen, toimintaympäristöön ja asiakkuuksiin.

Opiskelijoita ohjattiin laatimaan mallinnukset siten, että niiden tuli sisältää teoreettisen osan, joka soveltui sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa suoritettuihin kehittämis-, innovaatio- ja muutosprosesseihin sekä niiden kuvaamisen ja mallintamisen. Muutoksen kohteena olleet organisaatiot valikoituivat työelämäyhteyksien kautta sosiaali- ja terveydenhuollosta.

Yksikään organisaatio ei menesty ikuisesti ellei se kehitä omia toimintatapojaan. Sosiaali- ja terveyspalveluiden jatkuva uudistaminen on välttämätöntä varsinkin nykyisen heikon taloustilanteen mutta myös alati muuttuvan lainsäädännön vuoksi. Sosiaali- ja terveysministeriö edellyttää, että julkisen vallan on huolehdittava väestön hyvinvoinnista. Ministeriö myös valvoo tuotettujen palvelujen laatua ja niiden toteuttamista. (Stenvall & Virtanen 2012, 12–15).

De Wootin (1996) mukaan onnistuneen muutoksen ja uudistuksen taustalla on yleensä neljä kriittistä osatekijää:

1. Eri osapuolten käsitys uudistukseen johtaneista muutospaineteista ja niiden alkuperästä
2. Uudistusprosessia ohjaavan vision selkeys ja yhteinen käsitys uudistusten tavoitteista ja sisällöistä
3. Uudistuksen toteuttamiseen tarvittavien resurssien riittävyys ja muutosvalmiuksien vahvistaminen
4. Uudistuksen toteuttamista ohjaavan suunnitelman toteuttamiskelpoisuus ja muutosprosessin toteutuksen onnistuminen

De Wootin mukaan kaikkien edellä mainittujen kriteerien huomioiminen on edellytys onnistuneelle muutokselle ja uudistukselle. (De Woot 1996, 19–28) Jokaisen osatekijän ja vaiheen tulisi toteutua että muutos onnistuu. Muutokselle tulisi olla paineita, käytännön

ongelmia ja tarpeita, joita muutoksella lähdetään parantamaan ja korjaamaan. Muutospaineiden lisäksi tarvitaan selkeä ja yhteinen visio siitä mitä uudistuksella ollaan tekemässä, joka tulee olla linjassa organisaation vision ja strategian kanssa. Onnistunut muutos edellyttää muutoksessa tarvittavien resurssien riittävyyden varmistuksen ja muutosvalmiuksien vahvistamisen. Suunnitelmat, joilla muutosta lähdetään viemään eteenpäin, tulee olla toteuttamiskelpoisia ja realistisia muutosprosessin eteenpäin viemiseksi.

Muutosjohtamisessa ihmisten johtamisella on merkittävä osuus. Onnistuneen muutoksen on todettu vaativan 70–90 prosenttia ihmisten johtamista ja 10–30 prosenttia asioiden johtamista (Kotter 1996, 23–26). Muutos onnistuu parhaiten, mikäli henkilöstö saa olla mukana vaikuttamassa muutoksen valmisteluun ja toteutukseen. Ihmiset haluavat olla mukana päättämässä ja vaikuttamassa heitä koskeviin asioihin. Muutosjohtamisessa on tärkeää motivoida ja kannustaa ihmisiä, lisätä heidän osaamistaan sekä vaikuttaa heidän asenteisiinsa. Lisäksi ihmisiä tulee kannustaa aktiivisella henkilöstöpolitiikalla, tulostmittauksilla ja kannustinjärjestelmillä. (Toivola 2008, 40–41; Haveri & Majonen 2000, 31)

Terveystieteiden tutkimuksissa hoitotyön johtajat johtavat henkilöstöä ja prosesseja, joiden tavoitteena on saavuttaa potilaan paras mahdollinen hoito. Muutoksen johtaminen kohdistuu siis potilaan hyvään hoitoon ja se sisältää kolme erilaista ulottuvuutta; johtamissuhteet, johtamisen prosessit sekä kulttuurin johtamisen. Johtamissuhteet sisältävät ihmisten johtamisen, joiden tavoitteena on saavuttaa tuloksia. Koordinointi on hoitotyön prosessien ja terveyspalvelujen johtamista sekä avoimen, turvallisen ja näyttöön perustuvan ilmapiirin luominen sisältyvät kulttuurin johtamiseen. (Salmela, Eriksson & Fagerström 2011, 428–429) Hoitotyön muutosjohtamista edistää yhteistyö lähimpien johtajakollegoiden kanssa ja estävät ylemmän johdon tuki ja valtaoikeuksien epäselvyydet. Lisäksi muutokseen valmistautumiseen ja muutoksen suunnitteluun tulee varata riittävästi aikaa ja suunnittelussa on huomioitava muutoksen kohteena olevan prosessin kaikki sidosryhmät. (Toivola 2008, 40–46)

## Hankkeen tulokset

Tässä kappaleessa kuvataan sosiaali- ja terveydenhuollossa toteutettuja muutoshankkeita yhteensä neljästä eri organisaatiosta.

## Ensihoitopalvelujen muutos Vaasan sairaanhoitopiirin alueella

Ensihoitopalvelut muuttuivat terveydenhuoltolain (1326/2010 39§) myötä. Ensimmäinen muutos oli vuoden 2010 jälkeen jolloin ensihoitopalvelujen järjestämisvastuu siirtyi kuntatasolta sairaanhoitopiirin kuntayhtymälle. Käsitteenä ensihoito sisältää sairaalan ulkopuolisen kiireellisen hoidon tarpeen arvioimisen ja toteutuksen, hoitolaitosten välisten potilassiirtokuljetusten toteuttamisen tapauksissa, jotka vaativat ambulanssia sekä ensivastetoiminnan eli ensiauttajatoiminnan. (Eduskunta 2010) Lisäksi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön asetuksessa ensihoitopalveluista (340/2011) määritellään tarkasti mm. ensihoitopalvelujen tehtävät, palvelutasopäätöksen määrittelyn perusteet ja rakenteet sekä palvelun tuottamiseen osallistuvan henkilöstön tehtävien ja kelpoisuusehtojen määrittelyn. Ensihoidolla pyritään muodostamaan järkevä toiminnallinen ja alueellinen kokonaisuus missä

muun muassa sen integroituminen sairaaloiden päivystystoimintaan pyritään vahvistamaan. Tavoitteena on hoitoketjujen ja palvelun tehostaminen. Samaten lakimuutoksella nähdään olevan positiivinen vaikutus ensihoidon kehittämisen ja koordinoinnin sekä suunnitelmallisuuden näkökulmista. (Eduskunta 2010) Muutoksen aikarajaksi asetettiin 1.1.2013 jolloin uuden toiminnan tuli olla käynnissä.

Muutoksen taustalla oli perustuslaillinen ongelma, jolloin palveluiden laadukas ja potilasturvallinen tuottaminen eivät olleet yhdenvertaisia. Esimerkiksi kaupungissa A ambulanssit olivat välittömässä lähtövalmiudessa ympäri vuorokauden kun taas naapurikunnassa B ambulanssit olivat 15 minuutin varallaolossa virka-ajan jälkeen. Palvelun taso riippui siitä kuinka paljon kunnat olivat valmiita maksamaan ensihoitopalveluiden valmiudesta. Muutosten taustalla vaikuttivat myös aluepolitiikka sekä kuntien taloudellinen tilanne. Vaasan sairaanhoitopiirin alueella ensihoito päätettiin tuottaa yhteistoiminnassa alueen kahden pelastuslaitoksen kanssa, Pohjanmaan pelastuslaitoksen sekä Keski-Pohjanmaan ja Pietarsaaren pelastuslaitoksen kanssa. Kuitenkin suurin osa muusta sisällöstä tuli suunnitella ja laittaa käytäntöön.

Muutosta valmistelemaan perustettiin kuusihenkinen työryhmä sekä johtamaan ohjausryhmä. Työryhmän tehtävänä oli laatia strategia, tavoitteet, rakenteet, budjetti sekä valmistella palvelutasopäätökset ja yhteistyötahojen väliset sopimukset. Työryhmän toimintaa ohjasi sosiaali- ja terveysministeriön muutokselle luomat kriteerit ja ohjeet. Muutoksesta viestitettiin kaksisuuntaisesti sekä ulkoisesti että sisäisesti. Muutos jäi suurelle yleisölle tuntemattomaksi sillä median käyttö viestinnässä oli vähäistä. Henkilöstö oli vahvasti muutoksen kannalla ja sitä toivonut, joten henkilöstö osallistui muutoksen läpivientiin positiivisesti mikä heijastui työhyvinvointiin. Henkilöstössä oli pääsääntöisesti kokeneita terveydenhuollon ammattilaisia, mutta uutta työvoimaa rekrytoitiin myös. Pelastuslaitoksilla oli entuudestaan ensihoidon osalta toimintaa Vaasan sairaanhoitopiirin alueella lähes kaikissa kunnissa ja infrastruktuuri oli siten valmiina. Uusia kiinteistöjä ei tarvittu ja tukipalvelut olivat olemassa mikä auttoi muutoksen eteenpäin viemistä. Organisaatio oli lisäksi aidosti kaksikielinen ja alue vahvasti ruotsinkielinen joten neuvottelu- ja informaatiotilaisuudet sujuivat näiltä osin hyvin. Aikaraja 1.1.2013 asetti haasteita muutoksen läpiviemiseen mm. henkilöstön rekrytoinnin, perehdytyksen sekä henkilöstöhallinnollisten tehtävien osalta. Ensihoidon muutosprosessi on kuitenkin vielä meneillään, sillä tavoitteena on jatkuva kehittäminen ja osa toiminnoista vaatii vielä parantamista.

## Potilasturvallisuuskulttuurin muutos erikoissairaanhoidossa

Potilasturvallisuuskulttuurin johdonmukainen muutos käynnistyi erikoissairaanhoidossa vuonna 2005 valtakunnallisesta potilasturvallisuuden edistämishankkeesta. Samaan aikaan organisaatiossa otettiin käyttöön SHQS-laaturjärjestelmä, joka ohjaa toimintaa standardoidumpaan suuntaan lisäten turvallisuutta. Turvallisuuskulttuuria tarkastellaan organisaatiossa vallitsevana kyknä ja tahtona ymmärtää millaista on turvallinen toiminta. Täytyy myös ymmärtää mitä riskejä toiminta sisältää ja miten riskejä voidaan ehkäistä. Hyvässä potilasturvallisuuskulttuurissa turvallisuudesta välitetään aidosti, toimintaan liittyviä vaaroja pyritään aktiivisesti ymmärtämään ja ennakoimaan. Turvallisuus käsitetään koko organisaation systeemiseksi ominaisuudeksi. (Pietikäinen, Reiman & Oedwald 2008, 3)

Terveysthuollossa turvallisuuskulttuuri tarkoittaa yhteisön ja yksilöiden yhteisiin arvoihin perustuvaa tapaa toimia aina siten, että turvallisuus varmistetaan potilaiden saamassa hoidossa. Sellaisessa kulttuurissa johto ja jokainen työntekijä ottaa vastuun työstään ja arvioi hoitoaan potilaalle liittyvien riskien kannalta, kehittää ja muuttaa toimintaa jatkuvasti turvallisemmaksi. (STM 2009) Potilasturvallisuutta edistävälle toimintakulttuurille on ominaista, että organisaation johto ottaa näkyvästi vastuun potilasturvallisuudesta. Tätä vastuuta johto ei voi delegoida ja sen tulee korostaa potilasturvallisuutta kaikessa toiminnassa. Työntekijät, potilaat ja omaiset voivat puuttua havaittuihin ongelmiin. Virheiden ja poikkeamien raportoinnin ja analysoinnin tulee olla järjestelmällistä. (STM 2009)

Potilasturvallisuutta erikoissairaanhoidossa on edistetty mm. seuraavilla menetelmillä: *HaiPro-raportointijärjestelmä, turvallisen lääkehoidon suositukset, potilasturvallisuutta edistävät asiantuntijaryhmät, GTT-työkalu, tarkistuslistat sekä potilasturvallisuutta taidolla verkkokoulutus.*

*HaiPro-raportointijärjestelmän* avulla kerätään tietoa läheltä piti- ja haittatapahtumista, tallennetaan ja analysoidaan tietoa. Vaaratapahtumailmoitukset tallennetaan HaiPro-järjestelmään johon jokaisella työntekijällä on mahdollisuus tehdä ilmoitus intranetin tai potilastietojärjestelmän kautta. Tietoa hyödynnetään tapahtumista oppimiseen ja toiminnan kehittämiseen.

Erikoissairaanhoidossa on käytössä *Turvallisen Lääkehoito -oppaan* suositukset ja jokaisesta yksiköstä löytyy lääkehoitosuunnitelma. Lisäksi organisaatiossa toimii turvallinen lääkehoidotyöryhmä jonka tavoitteena on yhtenäistää sairaalan lääkehoitoon liittyviä käytäntöjä ja parantaa lääkehoidon turvallisuutta.

*Potilasturvallisuutta edistäviä työryhmiä* on perustettu mm. edellä mainittu turvallinen lääkehoidotyöryhmä, lääkehoitovastaavat, potilasturvallisuusvastaavat henkilöt, potilasturvallisuuskoordinaattorit sekä asiakasraati. Lisäksi erikoissairaanhoidossa on potilasturvallisuus selvitystyöryhmä, joka arvioi vakavimmat potilasturvallisuusvaaratapahtumat ja tekee systeemianalyysimallin mukaisen vaaratapahtumatulkinnan. Tutkinnan perusteella ja suositusten avulla pyritään parantamaan koko organisaation turvallisuutta.

*GTT-työkalu* on strukturoitu, retrospektiivinen potilasasiakirja-analyysi jonka tavoitteena on haittatapahtumien havaitseminen. Analyysi toteutetaan etsimällä haittatapahtumia potilasasiakirjoista. Analyysi toteutetaan satunnaistamalla ja se käsittää somaattiset aikuispotilaat. Kriteerit on valittu tutkimuksiin, näyttöön ja pilotointivaiheen tuloksiin perustuen. Analyysissä arvioidaan mm. laboratoriovastaukset, leikkauskertomukset sekä hoitajan ja lääkärin kirjaukset. Menetelmä tuottaa seuraavat tunnusluvut: haittatapahtumien määrä/100 hoitajaksoa kohden, haittatapahtumien määrä/1000 hoitopäivää kohden sekä prosentteina niiden hoitajaksojen määrä joissa haittatapahtuma esiintyy.

*Tarkistuslistoja* on otettu käyttöön kotiutuksen yhteydessä sekä eri yksiköissä omia tarkistuslistoja. Tarkistuslistojen käyttöä suositellaan, mutta niiden käyttöä ei valvota.

*Potilasturvallisuutta taidolla verkkokoulutuksen* tavoitteena on varmistaa perustiedot potilasturvallisuuden keskeisistä periaatteista ja käytännöistä kaikille terveydenhuollon ammattilaisille. Verkkokoulutuksen avulla pyritään takaamaan, että koko Suomen terveydenhuollon henkilöstö saa peruskoulutuksen potilasturvallisuudesta. Verkkokoulutuksen tavoitteena on potilasturvallisuuden perusosaamisen lisääminen sekä yhteisen tietopohjan luominen työpaikoille.



Potilasturvallisuuskulttuurimittausta on erikoissairaanhoidossa tehty vuosina 2008, 2011 ja 2014. Kysely on osoitettu henkilöstölle, mutta kyselyn vastausprosentti on jäänyt matalaksi (n. 20 %). Kokonaisuudessaan turvallisuuskulttuuri on kehittynyt myönteisempään suuntaan vuosien 2008–2014 aikana, varsinkin stressin, kiireen ja resurssien osalta. Kuitenkin nämä tekijät ovat edelleen henkilöstön suurimpia huolenaiheita. Organisaation pitkän tähtäimen potilasturvallisuustyö oli hyvin vastaajien tiedossa sekä ylimmän johdon sitoutuminen potilasturvallisuuteen koettiin positiivisena. Muutostilanteissa sen sijaan henkilöstön kuuleminen ja mielipiteiden kuuntelu sai negatiivista palautetta sekä muutosten vaikutus potilasturvallisuuteen jäi puutteelliseksi. (VTT, Tuku-analyysi, VKS, 2014) Erikoissairaanhoidon toiminnassa potilasturvallisuuskulttuuri ja potilasturvallisuusajattelu ovat muodostuneet osaksi työntekijöiden arkipäivää mikä oli yksi tavoite muutoksen aikaansaamisessa (Stenvall & Virtanen, 2012, 192)

## RAI-arviointi mielenterveys- ja päihdehoitotyössä

Mielenterveys- ja päihdepalvelujen RAI-arviointiväline (Resident Assessment Instrument) otettiin käyttöön eräässä keskussairaalassa vuonna 2015. RAI-arviointityökalu on kehitetty tukemaan asiakkaan kokonaisvaltaista hoidon suunnittelua sekä arvioimaan asiakkaan saamaa hoitoa. Sen avulla voidaan määrittää asiakkaan tarpeet, voimavarat, toiminta- ja suorituskyky. Arvioinnin avulla saatuja tietoja voidaan hyödyntää päätöksenteon tukena eri organisaation tasoilla. Keskussairaalassa oli ensivaiheen tavoitteena saada RAI käyttöön mielenterveys- ja päihdepalvelujen asiakkaiden kohdalla sekä myöhemmässä vaiheessa käynnistää avohoidon RAI-arviointi. (Kainuun sote 2015)

RAI-arviointityökalua vei käytäntöön projektityöntekijä sekä neljä RAI-pääkäyttäjää. Organisaatiossa perustettiin ohjaava tiimi, johon kuuluivat RAI-pääkäyttäjien lisäksi RAI-vastavia työntekijöitä mielenterveys- ja päihdepalvelujen jokaisesta yksiköstä. Organisaatiossa laadittiin lisäksi visio, strategia sekä käyttöönottosuunnitelma, jonka tavoitteena oli selkiyttää muutoksen suuntaa, kohdentaa toimenpiteet oikeasuuntaisesti ja auttaa koordinoimaan toimenpiteitä nopeasti ja tehokkaasti. Luottamusta muutoksen eteenpäin viemiseksi vahvistettiin johdon ja työyhteisöjen välisellä vuorovaikutuksella ja tiedottamisella. Lisäksi koko henkilöstö sekä johto osallistuivat kolmivaiheiseen koulutukseen, jossa mm. kaikki sitoutuivat tekemään saman määrän arviointeja. Koulutuksen viimeinen vaihe toteutettiin puoli vuotta arviointien aloittamisen jälkeen. Johdon vahva sitoutuminen ja tietoisuus päämäärästä olivat avainasemassa siihen, että myös henkilöstö lähti mukaan muutosprosessiin. Ilman esimiesten sitoutumista, vision ja tavoitteiden täydellistä sisäistämistä henkilöstöä oli vaikea saada sitoutumaan muutokseen. Henkilöstön vahva osallistuminen suunnitteluvaiheessa ja toteutuksessa olivat lisäksi avainasemassa, että hankkeessa onnistuttiin tavoitteiden mukaisesti. (Kainuun sote 2015)

## Omahoitajuusmallin käyttöönotto varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa otettiin käyttöön Lapsen silmin – omahoitajuusmalli. Omahoitajuus on työmenetelmä, jossa päiväkotiryhmä on jaettu pieniin ryhmiin ja jokaisella ryhmällä on oma hoitaja. Omahoitaja on lasten seurassa mahdollisimman paljon ja auttaa lasta sopeutumaan päiväkotiin toimien turvallisen kiintymyssuhteen mahdollistajana. (Kanninen &

Sigfrids, 2009, 13) Aikaisemmin varhaiskasvatuksessa toteutetussa Pikku Saga-hankkeessa omahoitajuutta kehitettiin ja luotiin malli, joka perustui kiintymysteoriaan, neurotieteen sekä kehityspsykologisiin teorioihin pienen lapsen kehityksestä ja sopeutumisesta ryhmään (Kanninen & Sigfrids, 2009, 2-3). Perhepäivähoidossa lapsiryhmä on pieni ja perhepäivähoitaja on lasten omahoitaja, joka on läsnä koko lapsen hoitopäivän. Omahoitajuusmalli otettiin käyttöön myös perhepäivähoidossa, jossa mallia ja siihen liittyvää materiaalia työstettiin sekä lähdettiin kehittämään yhdessä perhepäivähoitajien kanssa.

Omahoitajalla on rooli sekä vanhempien että lapsen elämässä. Omahoitajan tärkeimpänä tehtävänä on kannatella lapsen ja hänen vanhempiensa välistä suhdetta. Omahoitaja pyrkii tutustumaan perheeseen ja lapseen sekä tunnistamaan lapsen tarpeet vanhempien asiantuntijuuden avulla. Omahoitaja myös varmistaa että lapsella on riittävän pitkä tutustumisaika päivähoitoon. Lapsen tutustuminen muihin ryhmän aikuisiin ja lapsiin on omahoitajan vastuulla.

Päivähoitopäätöksen mukana perheelle lähetetään päivähoitoon tutustumiskäytännöt kirjallisena. Tutustumisjaksolla pyritään lapselle takaamaan mahdollisimman hyvä ja turvallinen siirtyminen uuteen ympäristöön. Lapsi saa tutustua uuteen ympäristöön ja uusiin ihmisiin kiireettömästi, tuttu aikuinen turvanaan. Perhepäivähoitaja tekee myös tutustumiskäynnin lapsen kotiin ja vanhemmat tutustuvat hoitopaikkaan ilman lasta. Yhdessä lapsen kanssa uuteen hoitopaikkaan tutustutaan 1-2 viikkoa ennen hoidon alkamista ja tutustumiskäyntejä tehdään lapsen tarpeiden mukainen määrä. Lisäksi perhepäivähoidon varahoitoon tutustutaan ja se on tarpeellista varsinaisen perhepäivähoitajan poissaolojen aikana. Varahoitopaikkaan luodaan kattavat tiedot lapsesta sekä hänen perheestään. Varahoitopaikassa jokaiselle perhepäivähoidon lapsella on myös omahoitaja.

Lapsen silmin omahoitajuus-mallin toimeenpano käynnistyi syksyllä 2012, jolloin esimiehille järjestettiin koulutusta sekä perustettiin ohjaava ryhmä, johon kuuluivat päiväkodinjohtajat ja perhepäivähoidon ohjaajat. Mallille laadittiin selkeä visio ja strategia, joista viestitettiin perhepäivähoitajille ja aiheesta järjestettiin keskustelutilaisuuksia. Henkilöstöä koulutettiin ja mallista kerättiin tutkimustietoa. Keväällä 2013 omahoitajamalli valmistui ja se otettiin käyttöön syksyllä 2013. Henkilöstöä ohjeistettiin, vanhempia tiedotettiin sekä uusi malli vietiin käytäntöön. Pienen muutosvastarinnan jälkeen malli otettiin hyvin vastaan käytännössä, jossa se osoittautui toimivaksi. Henkilöstön kanssa mallista keskustellaan säännöllisesti, mm. kehityskeskusteluissa.

## Pohdintaa

Hankkeen tarkoituksena oli tuottaa erilaisia malleja ja kuvauksia sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioissa tapahtuneista muutoksista sekä niiden vaikutuksista toimintaympäristöön, asiakkaisiin ja henkilöstöön. Opiskelijat esittelivät toisilleen muutoshankkeet, joihin olivat osallistuneet. Opiskelijoiden tietoisuus lisääntyi siitä, mitä sosiaali- ja terveydenhuollossa on kehitetty, mihin muutokset ovat perustuneet ja muutosten eri vaiheista. Lisäksi opiskelijat pystyivät tarkastelemaan muutoksia osana laajempaa kokonaisuutta sekä toisaalta peilaten omaa työntekijän rooliaan muutosprosessin aikana. Kurssi antoi valmiuksia toimia muutosprosessien suunnittelussa, toteuttamisessa sekä rakentavassa muutosviestinnässä.

Muutokset olivat luonteeltaan ja laajuudeltaan erilaisia, pienempiä ja isompia, kohdistuen organisaatiofuusioihin ja työtapojen muutoksiin työyhteisössä. Projekteissa kehitettiin asiakkaille ja potilaille uusia palvelutuotteita sekä uudistettiin palvelua. Toteutusmallit olivat aikahorisontiltaan erilaisia, osa muutoksista vietiin läpi nopeasti, osan kohdalla muutosprosessi jatkuu yhä ja yksi muutosprosessi jäi kesken. Kuitenkin kaikissa malleissa organisaatiomuutosten taustalla oli kuitenkin suunnitelmallinen prosessi, jossa jokainen vaihe voitiin sisältönsä, resurssivaatimustensa ja riskiensä osalta tietää etukäteen. Organisaatiomuutos rationaalisen suunniteltuna prosessina perustuu analyyttiseen ajatteluun, jossa mm. muutostarpeet todennetaan, muutosvaiheet yksilöidään ja muutoksia johdetaan (Juuti & Virtanen, 2009, 27).

Opiskelijoiden mallissa teoreettisena viitekehyksenä hyödynnettiin mm. Kotterin (1996) klassista kahdeksan askeleen muutosprosessimallia. Seuraavissa kappaleissa opiskelijoiden kokemuksia ja arviointia käydään läpi Kotterin mallin mukaisesti.

1. Muutoksen välttämättömyyden ymmärtäminen
2. Ohjaavan ryhmän tai tiimin perustaminen
3. Selkeän vision ja strategian laatiminen
4. Muutosviestintä
5. Henkilöstön valtuuttaminen muutoksen päämäärän mukaiseen toimintaan
6. Lyhyen aikavälin onnistumisen varmistaminen
7. Muutosten vakiinnuttaminen uudessa, saavutetussa tilassa
8. Uusien toimintatapojen juurruttaminen organisaatiokulttuuriin

Ensimmäisessä vaiheessa oli tärkeää ymmärtää, että nykyisillä toimintamalleilla ja - tavoilla ei voida enää jatkaa, vaan muutos oli välttämätöntä. Esimiehen merkitys korostuu sillä esimiehen tehtävä on perustella muutoksen välttämättömyys, saada henkilöstö ymmärtämään muutoksen tarpeellisuus sekä hyväksymään ne syyt, jotka johtivat muutokseen. (Kotter 1996, 32–37.) Kaikissa edellä esitetyissä projekteissa muutokset lähtivät liikkeelle johdon taholta. Kaikkien esimiesten tulisi sitoutua muutokseen. Eräässä projektissa opiskelijalla oli kokemusta siitä miten johto ei ollut sitoutunut hankkeen läpivientiin ja antoi henkilöstön muutosvastarinnalle ja vastustukselle periksi. Mikäli johto ei ole sitoutunut eikä sisäistänyt visiota ja muutoksen tavoitteita, on henkilöstöä vaikea saada sitoutumaan muutokseen. Johdon tulee myös varmistaa se, että henkilöstöllä on resursseja tehdä muutosta, kuten työvoimaa, aikaa tehdä muutosta sekä täydennyskoulutusmahdollisuutta.

Muutosta varten tarvitaan yleensä ohjaava ryhmä, jolla on valtaa, asiantuntemusta, uskottavuutta ja johtajuutta. Näitä ominaisuuksia tarvitaan muutosprosessin hallintaan ja luotsaamaan muutosta eteenpäin. (Kotter 1996, 51.) Ohjausryhmän tehtävänä on edistää projektin tavoitteiden toteutumista ja verkottumista. Ohjausryhmässä tulisi olla organisaation ja sidosryhmien edustajia, joille hankkeen toteutuminen on tärkeä ja mielenkiintoinen haaste. Ohjausryhmässä tulisi olla myös toiminnan kohteena olevan ryhmän edustus. Ohjausryhmän tehtävät ovat laajat, mutta sen rooli tulisi olla aktiivinen ja sen asiantuntemusta tulisi hyödyntää projektissa, esimerkiksi suunnittelutyöryhmän työssä. Lisäksi se vastaa osaltaan projektin vaikuttavuudesta ja tuloksellisuudesta.

Muutoksessa on tarpeellista luoda selkeä visio ja strategia, jossa tehdään näkyväksi yhteinen näkemys siitä mitä uudistuksella ollaan tekemässä. Selkeä ja yhteinen visio, joka on linjassa organisaation strategioiden ja visioiden kanssa, on peruslähtökohta muutokseen sitoutumisessa. Kotterin mukaan visio antaa kuvan siitä miltä tulevaisuus näyttää. Se on haluttava, toteutuskelpoinen, rajattu ja selkeä, mutta joustava ja viestittävässä oleva. Vision pohjalta laaditaan muutoksen strategiat ja suunnitelmat. (Kotter 1996, 63) Myös Juuti & Virtanen (2009, 56) korostavat, että ennakkoinnilla ja strategisella ajattelulla on luonnollinen merkitys muutosalttiuden vahvistamiseen. Tärkeää on, että mahdollisimman moni työyhteisössä on tietoinen siitä, mitä muutoksella tavoitellaan ja mitkä ovat muutoksen hyödyt ja mahdollisuudet, mahdolliset riskit sekä haitat.

Tämän jälkeen on olennaista, että organisaatiossa vallitsee avoin ja turvallinen keskustelukulttuuri – sellainen, joka sallii strategisten valintojen pohdinnan organisaation eri tasoilla. Muutosvisiosta tulee keskustella mahdollisimman paljon ja eri foorumeissa, joissa mukana on muutosta ohjaava tiimi sekä organisaation johtoryhmä (Kotter, 1996, 73–85). Tehokkaalla ja oikea-aikaisella viestinnällä on suuri merkitys muutoksen onnistumiseen ja saada henkilöstö ymmärtämään muutoksen tarpeellisuus ja tavoitteet. Tärkeää on myös pohtia miten aikaisemmissa muutosprosesseissa on onnistuttu ja mitä niistä on opittu. Muutoksen syiden ymmärtäminen luo pohjan uuden rakentamiselle. Tässä vaiheessa yleensä esiintyy runsaasti myös muutosvastarintaa, mikäli muutosviestintä on puutteellista. Muutoksesta ja sen seurauksista tulee tiedottaa myös ulkopuolisille tahoille kuten suurelle yleisölle. Tässä voidaan käyttää mediaa tehokkaasti apuna. Poliittisten päättäjien, virkamiesten ja kansalaisten tulee tiedostaa muutosten tarpeellisuus, sillä voidaan vähentää tehokkaasti väärinkäsitysten ja tietämättömyyden riskiä.

Kotterin (1996, 88–99) mallin viidennessä vaiheessa esimiehen tulee siirtää vastuuta henkilöstölle. Tavoitteena on hyödyntää ihmisten taitoja muutoksen toteuttamisessa ja samalla muutostyöhön tuodaan johtamisosaamista. Tämä vaihe saattaa olla haasteellista, mikäli esimies ei kykene antamaan vastuuta, tai mikäli muutosta ohjaava ryhmä haluaa viedä muutoksen käytäntöön omana projektinaan. Henkilöstön valtuuttaminen ja sitouttaminen voi myös olla lähtökohtaisesti helpompaa, mikäli muutos on lähtenyt organisaation sisältä ja henkilöstö on sitä toivonut. Mikäli muutos tulee ulkoa päin, voi muutosvastarinta olla voimakasta ja se saattaa näkyä työn tuloksellisuudessa ja laadussa. Henkilöstö on hyvä ottaa mukaan muutoksen suunnitteluun ja toteutukseen jo suunnitteluvaiheessa, sillä sitä paremmin he voivat valmistautua tulevaan muutokseen. Esimiehen on hyvä käydä keskusteluja henkilöstön kanssa ja antaa myös tunteiden käsittelylle tilaa. Tässä vaiheessa on hyvä huomioida myös henkilöstön hyvinvointi ja työhyvinvoinnin hallitsemiseksi tulisi olla oma suunnitelmansa. Tässä yhteydessä on hyvä muistaa myös, että sosiaali- ja terveydenhuollossa keskiössä on aina asiakas tai potilas, jonka näkökulma jää usein puutteelliseksi muutosten läpiviennissä. Muutosprosessissa huomioidaan harvoin asiakkaan mielipiteet tai palvelun kehittäminen aidosti yhdessä asiakkaan kanssa. Tämä vaatii sosiaali- ja terveydenhuollossa vielä kulttuurin muutosta.

Muutosprosessissa lyhyen aikavälin onnistumiset tulisi tehdä näkyväksi. Suuret muutokset vaativat yleensä hyvin paljon aikaa ja tällöin tärkeää on saada näkyviä tuloksia aikaan jo melko lyhyelläkin aikavälillä. Tällöin ihmisten usko muutokseen vahvistuu, sitoutuminen muutokseen kasvaa ja heille tulee tarmoa jatkaa muutostyötä. Tulokset tulisi näkyä selkeinä, ettei muutoksen tuloksista synny epäilystä. (Kotter 1996, 102–113.) Tämä vaihe voi olla haasteellinen ja usein puutteellinen, mikäli muutoksessa asetettuja strategisten

painopisteiden onnistumista ei kyetä arvioimaan ja mittaamaan. Arviointi tulisi olla näkyvää ja hyödyt todennettavissa sekä henkilöstä palkita onnistumisesta. Välietappien ja lyhyen aikavälin tavoitteiden saavuttaminen auttaa myös ihmisiä jaksamaan ja vahvistaa työhyvinvointia, mikä on tänä päivänä merkityksellistä sosiaali- ja terveydenhuollon sektorilla. Joskus väliarvioinnissa voidaan myös todeta, että muutos on etenevä prosessi, jossa välillä joudutaan myös menemään taaksepäin, mikäli tavoitteita ei ole saavutettu.

Kotterin (1996, 115–126) mallin seitsemännessä vaiheessa jo saavutettuja tuloksia ja muutoksia tulisi vakiinnuttaa sekä kehittää edelleen. Ihmisillä on taipumus palata herkästi vanhoihin totuttuihin toimintatapoihin, ellei muutoksia vakiinnuteta osaksi jokapäiväistä toimintatapaa. Johdon ja lähiesimiehen tehtävä on varmistaa, että kehittäminen on jatkuva prosessi. Organisaatiossa tulee pitää yllä kiireellisyyden ja välttämättömyyden tunnetta, että muutos ei lopahda kun tyydytään ensimmäisiin onnistumisiin mitä on saavutettu. Ihmiset voivat passivoitua ja jäävät hyvän olon tunteeseen sekä myönteinen kehitys pysähtyy.

Viimeisessä vaiheessa uusia toimintatapoja tulisi juurruttaa organisaatiokulttuuriin. Uudet toimintatavat nivotaan vanhoihin ja poistetaan niiden välistä ristiriitaa. Uudet toimintatavat juurtuvat kuitenkin osaksi organisaatiokulttuuria vasta, kun on selvää, että uuden tavat ovat parempia kuin vanhat. (Kotter 1996, 129–137.) Organisaatiokulttuurin muuttaminen kestää kuitenkin pitkään, usein vuosia. Kulttuurin muokkaamisen kohteena eivät ole ainoastaan organisaation sisäinen toiminta, vaan osaksi myös ulkopuoliset yhteistyökumppanit, asiakkaat, sidosryhmät, virkamiehet sekä kunnat ja kaupungit. Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut tuotetaan julkisilla verovarilla, jolloin muutokset ja niiden integroitumisella päivittäiseen toimintaan on vaikutuksia monelle eri taholle. Sosiaali- ja terveydenhuollon kehittäminen on nopeatempoista, jolloin edellisten toimintatapojen juurruttaminen voi olla haastavaa ja puutteellistakin uusien ja suurempien muutoshasteiden siintäessä jo edessäpäin.

## Lähteet:

De Woot, P. 1996. Managing Change at University, Journal of the Association of European Universities. CRE-action No 109, 10–28.

Eduskunta. 2010. Valtioapäiväasiat. Terveydenhuoltolaki.

Haveri, A & Majonen, K. 2000. Muutosprosessit ja johtajuus – Kuinka kunnat yhdistyvät. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.

Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Helsinki. Otavan Kirjapaino Oy.

Kainuun sote. 2015. RAI-palaverit ja niiden kokousmuistiinpanot. 4/2015.

Kanninen, K. & Sigfrids A. 2009. Med barnaögon. Egenvärddarmodellen – ett verktyg till en trygg och trivsamt dagvård. FSKC reporter 1/2009.

Kotter, J. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Helsinki. Oy Rastor Ab.

Pietikäinen, E., Reiman, T. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskulttuurityö organisaation toiminnan kehittämisenä terveydenhuollossa. VTT tiedotteita – Research notes 2456. Espoo.

Salmela, S., Eriksson, K. & Fagerström, L. 2011. Leading change: a three-dimensional model of nurse leaders' main tasks and roles during a change process. Journal of Advanced Nursing

68, 2, 423–433.

Stenvall, J. & Virtanen, P. 2012. Sosiaali- ja terveystalouden uudistaminen – Kehittämisen mallit, toimintatavat ja periaatteet. Helsinki. Tietosanoma Oy.

STM 2009. Potilasturvallisuuden edistämisen ohjausryhmä ja työvaliokunnat edistävät potilasturvallisuutta. Ohjausryhmän raportti.

Toivola, J. 2008. Muutosjohtamisesta terveydenhuollon tietojärjestelmähankkeessa. Organisaation keskijohdon kokemuksia. Pro gradu –tutkielma. Terveystalouden ja -talouden laitos. Kuopion yliopisto.

VTT 2014. Tukuanalyysiraportti. Vaasan keskussairaalassa vuosina 2008–2014. Toim. Kaupo Viitanen.

# LEARNING ABOUT THE DEVELOPMENT AND MANAGEMENT OF EVIDENCE BASED PRACTICE IN SOCIAL AND HEALTH CARE SETTINGS: EXPERIENCES OF MASTER'S DEGREE STUDENTS

Hanna-Leena Melender

## Introduction

The importance of including studies on Evidence Based Practice (EBP) in the curricula of nursing (Salminen, Stolt, Saarikoski, Suikkala, Vaartio & Leino-Kilpi 2010, 233–238) and social work (Bellamy, Mullen, Satterfield, Newhouse, Ferguson, Brownson & Spring 2013, 426–436; Yaffe 2013, 525–527) programmes has already been acknowledged. Nevertheless, although the importance of EBP has also been acknowledged in services, implementation has often proved to be a challenging task (Bellamy et al. 2013, 426–436; Severinsson 2012, 141–143). Important factors to consider when promoting the implementation of EBP are the characteristics of the leader, the organization and the culture (Sandström, Borglin, Nilsson & Willman 2011, 212–223) as well as those who have duties related to the development of the practices. For example, advanced practice nurses have an important role in the implementation of EBP (Melnyk, Gallagher-Ford, Long & Fineout-Overholt 2014, 5–15). Thus, it is important that the educational programmes of developers and managers for the social and health care sector include studies on how to develop and manage the implementation of EBP in service organizations. This article presents a Teaching Development Effort (later TDE) on the development and management of EBP, which was conducted in a Master's degree programme called Development and Management of Social Services and Health Care, at VAMK University of Applied Sciences. The article also presents the findings of a study on the students' experiences of this TDE. The TDE included academic service partnerships with commissions for the students.

Implementation was defined as “a specific set of activities designed to put an activity or programme of a known dimension into practice” (Fixsen, Naoom, Blasé, Friedman & Wallace 2005, 5). In their review, Fixsen et al. (2005, 6) categorized implementation as occurring on three degrees: a paper implementation, a process implementation and a performance implementation. A paper implementation refers to preparing a recorded plan on how the change will be accomplished in the rationale adoption of new policies and procedures. The TDE reported here included an assignment whereby small groups of students were instructed to focus on the paper implementation, i.e. the students were supposed to prepare

a plan for the implementation of EBP in a working unit or organization which was a partner of the faculty and had given a commission to the students. As the explicit use of a theoretical approach is recommended when planning the implementation of EBP (Cullen & Adams 2012, 222–230; ICEBeRG 2006), the students were supposed to use a theoretical approach in their work.

## Background

The definition of the concept of an Academic Service Partnership (later ASP) was adopted from DeGeest, Dobbels, Schönfeld, Duerinckx, Sveinbjarnadottir and Denhaerynck (2013, 447–457) who refer to the American Association of Colleges of Nursing (1990, 1997) and define the concept as “an officially structured partnership for a university and a practice setting with a shared vision that builds on strength, demonstrated collaboration, and supports change for the sake of improvements” (DeGeest et al. 2013, 447). In their systematic review, DeGeest et al. reported 119 structured ASPs in nursing worldwide. The majority of ASPs focused on education and clinical practice, and the prime settings were community health facilities and hospitals.

Research evidence on the experiences of nursing students regarding the learning of EBP in ASPs focuses on the experiences of baccalaureate nursing students. Educational interventions on EBP have included the EBP projects of nursing students at clinical sites. The students of these projects have reported high satisfaction with them (Dobalian, Bowman, Wyte-Lake, Pearson, Dougherty & Needleman 2014, 183; Kruszewski, Brough & Killeen 2009, 340–342). However, in Kruszewski et al.’s (2009, 340–342) study, although the students reported a high value for EBP and a high ability to develop a clinical problem statement, retrieve, critique and synthesize evidence, and write an EBP protocol, they reported a lower ability to implement a practice change. Also Mattila, Rekola, Koponen and Eriksson (2013, 423–428) reported about students’ low competence in the implementation of research evidence into practice. Likewise, in a study by Kim, Brown, Fields and Stichler (2009, 1218–1227), the nursing students exposed to the intervention had a statistically significant higher post-test EBP knowledge and EBP use compared to the control group. Still, no statistically significant differences were found in attitudes towards EBP and plans for any future use of EBP. No research findings related to the experiences of Masters’ Degree nursing students learning EBP in ASPs were found.

Although ASPs between social work education and services have been established, e.g. in the USA (Bledsoe-Mansori, Bellamy, Wike, Grady, Dinata, Killian-Farrell & Rosenberg 2013, 179–193; Drabble, Lemon, D’Andrade, Donoviel & Le 2013, 411–429), no studies were found reporting students’ experiences of them.

## The Teaching Development Effort

In the Master’s Degree programme ‘Development and Management in Health Care and Social Services’ (90 ects) where this particular TDE was established, the students must already have a Bachelor’s Degree in nursing or social work and have had at least three years’ work experience. The curriculum for the students involved in this study included a 2 ects course ‘Development and Management of Evidence Based Practice’ (later ‘D & M of EBP’). Previously, before this TDE, the students had studied ‘D & M of EBP’ in contact learning, which



included lectures and discussions, before writing an assignment on the implementation of EBP in a health care or social services context. This assignment had been hypothetical in nature, with no real working life context. In 2014, the faculty joined a national project on 'Creating a strong R & D (research & development) profile for Master's Degree programmes'. The main aims of the project related to this TDE were to strengthen, develop and renew transfers of knowledge and competence between higher education institutions and workplaces, as well as strive for a more multidisciplinary quality in workplace innovations, bringing teaching and workplaces closer together. In order to meet these aims, this TDE on the 'D & M of EBP' course was established.

The TDE was based on the idea that in order for the successful implementation of EBP to occur, there has to be a plan describing the purposeful implementation processes in sufficient detail (Fixsen et al. 2005, 5). Moreover, the plan should be theoretically-informed (Cullen & Adams, 2012, 222–230; ICEBeRG 2006). In order to support both the students' learning of preparing a theoretically-informed plan for EBP and the efforts of services in the development of EBP, partnerships with services were established. More specifically, these partnerships with services were created in order to obtain real working life commissions for the students to use when preparing an implementation plan for a particular EBP action. A small group approach was chosen for this action as there is evidence of good results being achieved when using a practice-based small group learning approach (Overton, Kelly, McCalister, Jones & MacVicar 2009, 671–675). Each small student group on the course received one commission. Because the scope of the course was very limited, only 2 ects, the commission had to be restricted to preparing the plan; the students were not supposed to participate in further stages of the implementation. The aims of the TDE were as follows:

- Students' learning aim: to prepare a realistic plan for the use of a service for the implementation of EBP
- Services: to develop EBP for a particular workplace
- Faculty: to develop the quality of teaching about EBP on the Master's Degree programme called Development and Management in Health Care and Social Services

The pedagogical principles for the TDE were based on ideas of active learning methods that involve providing students with opportunities to meaningfully listen and talk, read and write, and reflect on the content, ideas, issues and concerns of an academic subject. It is important that the students engage themselves in learning by doing and apply it to practice. Methods of active learning are, for example, collaborative learning in small groups and collaborative writing. (Zayapragassarazan & Kumar, 2012, 3–5.) Evidence from a recent systematic review on learning and implementing EBP in nursing education by Melender, Mattila and Häggman-Laitila (2016, 3–12) was used. This evidence supported the use of self-directed learning, guidance by the teacher when needed, and partnerships between the faculty and clinical sites.

The course 'D & M of EBP' started in January, 2015 in a new format. The start included on line self-directed learning, including reading material on the implementation of EBP and questions aimed towards supporting the students' own reflection on their relation to and experiences of EBP. After six weeks, there was a contact learning day, starting with a discussion on the reflections of the students on the basis of the questions presented online. The

students came from very different backgrounds of working life, and their experiences of EBP varied considerably; some already had experiences in terms of implementing EBP in their work, while others had no experience at all. Moreover, some students with a background in social work admitted that they had never even heard of the concept of EBP. The contact learning day continued with interactive lectures, including opportunities for the students to ask questions and discuss the issues. During the lecture on the implementation strategies of EBP, some theoretical approaches for the implementation of EBP were presented, and the students were referred to more literature on the topic. Finally, the students were placed in small groups and given their commissions from working life. The topics of the commissions were as follows: 1) Preparation of a plan for the implementation of rehabilitative work experience into adult social care services; 2) Preparation of a plan for the implementation of a method of motivational interviewing into mental health services in a third sector service unit; 3) Preparation of a plan for the implementation of the WHO/Unicef Baby Friendly Initiative in a maternity hospital; 4) Preparation of a plan for the implementation of a model to prevent falls in older people at a long-term care ward; 5) Preparation of a plan for the implementation of changes in practices in the writing of a discharge summary in nursing documentation at an operative and conservative care clinic; and 6) Preparation of a plan for journal clubs at an operative care clinic.

A total of 20 students were divided into six small groups. Each group then received one of the commissions mentioned above. As it was not possible to take the earlier education and working experience of these students into account when making contracts with services about the commissions, some of the students received a commission in a context that was familiar to them, whereas for others, the context was unknown. In other words, some students having a background from a social work context could end up participating in a group whose commission came from the health care sector and vice versa.

In the contract between the faculty and the service organizations, each service organization agreed to have at least one staff member as a contact person to the student group. The contacts agreed to meet their student group at least three times during the process. Their responsibilities in these meetings at different phases of the process were as follows: 1) to help the students in their assessment of the starting point; 2) to evaluate the plan in the middle phase of the process and provide suggestions and instructions for the continuation; 3) to provide feedback regarding the final evaluation of the plan. The teacher was always willing to offer guidance and support to the students and the contact persons whenever needed, either face to face or by email, as well as by participating in the middle phase meetings between the students and the contact persons. The most frequently existing need for guidance was associated with the application of the theoretical approach used in preparing the plan. After the third meeting, the students finished and sent off the implementation plan for introduction into working life. The plans were subsequently evaluated by the teacher as course assignments. As the plans proved that the students had met their learning aims, they were awarded study credits.

## Methods

### Purpose of the study

This study was a descriptive cross-sectional pilot study. The purpose of the study was to

describe the experiences of students after working with a Teaching Development Effort (TDE) focusing on the development and management of Evidence Based Practice (EBP), which was part of a Master's Degree programme called Development and Management in Health Care and Social Services. The research questions were:

1. How do students in a Master's Degree programme in Development and Management in Health Care and Social Services evaluate the TDE used in the development and management of EBP?
2. How do students' evaluations on the other aspects of the TDE correlate with their self-evaluated development of competence in the development and management of EBP?

### Sampling and data collection

The data was collected during a two week period in May 2015. An invitation was sent by email to all 20 students participating in the TDE, inviting them to participate in an online survey. The email also included information about the study. The students were also informed that this survey would replace the ordinary student feedback query of the faculty regarding the EBP course. In total, 14 students completed the survey. Thus, the response rate was 70 %.

The questionnaire, developed by the researcher for the purposes of this study, was in the form of multiple-choice questions, which were designed to minimize the writing burden placed on the respondents (Polit & Beck 2012, 298). This was due to the fact that such adult learners often tend to be busy and that very few of them usually provide any of the ordinary student feedback requested by the faculty after each course. In the questionnaire, the students were asked to evaluate 10 aspects (Table 1) of the TDE on a likert scale 1–5, where 5 represented the best possible evaluation score. Questions 1–9 were outlined according to ideas of active learning used as a pedagogical basis for the TDE. Questions 1, 2, 8 and 9 were related to meaningful learning, Questions 3, 4 and 5 to collaboration, and Questions 6 and 7 to active engagement in learning. In Question 10, the students were asked to evaluate the development of their own competence. These structured questions also included a possibility to provide verbal feedback on the topics of each question.

### Data analysis

Data based on the multiple-choice responses was analysed using IBM SPSS for Windows, version 23.0. The means, standard deviations and range of the values were all calculated to describe the data. Correlations between the questions were analysed using Kendall's tau which should be used when analysing a small data set (Field 2009, 181). A p value of < 0.01 was considered as statistically significant.

Although a few of the respondents provided verbal feedback, the material obtained was not enough to analyse using any such qualitative analysis method which would produce, for example, categorizations. However, as the verbal feedback did provide clarifications for the responses to the multiple-choice questions and other information about the experiences of the students, it was included in the study. All meaningful expressions related to the first study question were coded manually and grouped together on the basis of the similarity of the content.

## Ethical issues and approval

This study was carried out in accordance with the Code of Ethics of the World Medical Association for experiments involving humans (World Medical Association 2014). Permission to conduct the study was obtained from the Rector of the university. In the letter to the students, it was stressed that their participation was voluntary and that confidentiality was assured. The students gave their informed consent to participate by completing the questionnaire and returning it. As the questionnaires remained anonymous and no background information was collected in the query, the researcher could not recognise which of the students had participated in the study.

## Validity and reliability of the study

In order to ensure the content validity, the items of the questionnaire were outlined according to the ideas of active learning used as a pedagogical basis for the TDE. As to the face validity, one faculty member who is an expert in evaluation of the quality of education commented on the questions. A limitation of this study is that the questionnaire was new and it was not pretested. Nevertheless, although participation in online surveys tends to be low, the response rate in this study was good. It is possible that this was because the questionnaire was short and user-friendly. The sample size was small, which is a limitation of this study. (Polit & Beck 2012, 236–256.)

# Results

## Students' evaluations of the Teaching Development Effort

In order to answer the first research question, the students were asked to evaluate 10 different aspects of the TDE. Table 1 presents the numerical values and Table 2 illustrates the verbal feedback given by the students. As for an evaluation of meaningful learning (Questions 1, 2, 8 and 9), the students evaluated all aspects quite highly, but albeit in most questions, the scores ranged widely. Use of a theoretical approach for the implementation of EBP was found to support the work well (mean 4.50). The theoretical studies on 'D & M of EBP' were scored lower (3.86) and in verbal feedback, two students expressed their dissatisfaction with the amount of examples from social work, and one student that he/she had not benefitted from independent learning as a result of finding the concept of implementation strange. The commission was evaluated as having been quite meaningful for learning (mean 3.93) and the only piece of verbal feedback received confirmed this, although it was pointed out that it had caused a too heavy workload.

Collaboration was evaluated with Questions 3, 4 and 5. The students evaluated collaboration with the teacher with the highest scores (mean 4.62). Scores for collaboration with the representatives of working life (mean 3.79) and other small group members (mean 3.64) were lower and ranged more widely. In verbal feedback, the students expressed their satisfaction with the representatives of working life. These representatives had expressed their needs and expectations clearly and been realistic in their expectations. However, there had been some problems in finding meeting times suitable for all. The most often mentioned problem in collaboration with other small group members was the fact that the amount of work made by the group members was not divided equally.

Table 1. The evaluation of the Teaching Development Effort (TDE) by the students on a scale 1-5\*.

Question	Mean	SD	Range
1 How well did the theoretical studies on development and management of EBP conducted before the commission support your learning on the development and management of EBP? (n=14)	3.86	.949	2.0 – 5.0
2 How meaningful was the commission your small group received from the viewpoint of learning the development and management of EBP? (n=14)	3.93	1.141	1.0 – 5.0
3 How did the collaboration with the teacher progress? (n=13)	4.62	.506	4.0 – 5.0
4 How did the collaboration with the representatives of working life progress? (n=14)	3.79	.802	3.0 – 5.0
5 How did the collaboration between your small group members progress? (n=14)	3.64	1.151	2.0 – 5.0
6 How actively engaged did you find yourself in your own learning? (n=14)	3.86	.864	2.0 – 5.0
7 How actively engaged did you find yourself in collaborative learning of your small group? (n=14)	3.93	.730	3.0 – 5.0
8 How well did the theoretical approach in this area support your work in preparing a plan for the implementation of EBP? (n=14)	4.50	.650	3.0 – 5.0
9 How meaningful did you find this learning format, including self-directed learning, contact learning and a commission from working life? (n=14)	3.64	1.447	1.0 – 5.0
10 How well has your own competence in development and management of EBP developed? (n=14)	4.07	.917	2.0 – 5.0

\*) Score 5 represents the best possible score

When the students were asked to evaluate their own active engagement in learning with Questions 6 and 7, on average they reported themselves as having been quite actively engaged in both collaborative learning (mean 3.93) and in their own learning (mean 3.86). In verbal feedback, one student expressed the reason for her/his decreased engagement, and another student expressed the reason for her/his increased engagement.

In the last question, the students were asked to evaluate the development of their own competence in the development and management of EBP. The mean (4.07) was quite high and in the verbal feedback, some students confirmed the experiences of satisfaction.

Table 2. Verbal feedback given by the students

Question	Verbal feedback
1	-theoretical studies should have included more examples from social work (2 students) -independent online learning did not support learning, because the concept of implementation was totally strange for me (1 student)
2	-the commission supported high quality learning, but caused a too heavy workload (1 student)
3	-the feedback from the teacher during the process was quick, helpful and proper (1 student)
4	-at the beginning, the working life representatives were not able to give a clear picture on their needs and expectations, but the situation became better later (2 students) -some problems with finding meeting times suitable for all (1 student) -the working life representatives gave a clear picture of their needs and expectations (1 student) -expectations towards the students were realistic (1 student)
5	-collaboration was demanding, because the writing style was supposed to be coherent (1 student) -the amount of work input of each members of the small group was not equal which caused problems in relationships (3 students)
6	-my activity was decreased by the fact that the context of the commission was not familiar to me (1 student) -my activity was increased by the fact that I found the topic very interesting and it aroused many questions in me (1 student)
7	-my activity was decreased by the fact that the context of the commission was not familiar to me (the same student gave the same answer as for Question 6)
8	-the theoretical approach supported us well and our application of theory was successful (1 student) -the theoretical framework we used was broad and clear enough to support our work (1 student)
9	-the format supported learning very well (1 student) -the format caused a too heavy workload (3 students) -the format was demanding from the point of view of making time schedules and meeting appointments with others (1 student)
10	-my own competence developed well (2 students) -my interest in EBP increased and I have made extra work in orientating myself in EBP more (1 student) -the amount of my network members increased (1 student)

## Correlations between the students' evaluations on the other aspects of the teaching development effort and their self-evaluated development of competence

In order to answer the second research question, correlations between the students' self-evaluated development of competence and their evaluations on the other aspects of TDE were analysed. Out of the evaluations of these nine aspects asked in survey Questions 1–9, three were positively correlated with Question 10 on the self-evaluated development of competence. These were evaluations in Question 2 regarding the meaningfulness of the commission ( $\tau = 0.797$ ,  $p = 0.001$ ), Question 6 regarding active engagement in own learning ( $\tau = 0.698$ ,  $p = 0.004$ ), and Question 9 on the meaningfulness of the learning format ( $\tau = 0.726$ ,  $p = 0.002$ ).

## Discussion

The purpose of the first research question was to discover how students in a Master's Degree programme (Development and Management in Health Care and Social Services) evaluate the TDE when learning about the development and management of EBP. Three aspects of the TDE were averagely scored between 4 and 5. The best evaluation was given to the collaboration with the teacher, which may be a result of efforts put into the consultation and guidance provided by the teacher, reported earlier as being important (Melender et al. 2016, 3–12).

The second best scores were given to the survey question on how well the theoretical approach that was used support preparing the the plan for the implementation of EBP. Ullrich, Sahay and Stetler (2014, 26–34) reported on the varied use of an implementation theory in implementing evidence into practice and also on the lack of any implementation theory in use. They suggest that guidance for using an implementation theory could increase the explicit use of a theoretical approach. In this study, the students had an opportunity to practise the use of a theoretical approach in 'real life situations', in partnership with the representatives of working life and with guidance from the teacher. This format can be recommended.

The third survey question, which scored quite highly, was about the development of the students' own competence. However, the standard deviation was quite large. This was a subjective self-evaluation about the development of the competence, without any objective measurements of each student's competence at the start and at the end of the course. In future, experimental studies with larger samples, including a pre-test and a post-test are needed to show the possible effects of the course.

The second research question was to discover how the students' evaluations on the other aspects of the TDE correlated with their self-evaluated development of competence when learning about the development and management of EBP. Evaluations on three aspects correlated positively with the development of competence experienced. These aspects were the meaningfulness of the commission given from working life, the meaningfulness of the learning format, and one's active engagement in one's own learning. The last mentioned aspect supports the idea of active learning producing good learning results (Zayapragas-sarazan & Kumar 2012, 3–5). Also the meaningfulness of studies has found to support adult learners' learning by motivating them (Poupore 2014, 69–90). These two concepts seem to

be connected to each other, as Zayapragassarazan and Kumar (2012, 3-5) say that the idea of active learning includes the idea of meaningfulness. However, there was a deviation in the responses of the students on the experienced meaningfulness regarding the commission and the learning format. Due to time restraints, when planning this TDE, it was not possible to invite the students to participate in planning the learning format on this occasion. However, in the future, it will be necessary to do this, in order to promote a sense of meaningfulness of the studies in the students.

As a method of active learning, collaborative learning in small groups (Zayapragassarazan & Kumar 2012, 3-5) worked quite well on average. However, there was some deviation in the responses of the students. Collaboration in the groups had not been working well in all cases. This can partly be explained due to the fact that the students were adult learners in full-time employment. With hindsight, it appears that it would have been beneficial at the start of this course to guide the students in time management and the use of cloud services when working, as well as to clarify the nature of the group work, i.e. that it would demand an equal work load from all the members.

In the verbal feedback, some students stated that the workload had been too heavy. An appropriate workload estimation is important when planning any education. In future, the course 'D & M of EBP' in our faculty will give the students 4 ects. During this restructuring, the workload of the students in all work, in relation to the credits, will be checked.

All in all, the students on average were quite satisfied with the new learning format and the ASPs. The result is in line with earlier findings representing the experiences of baccalaureate nursing students (Dobalian et al. 2014, 183; Kruszewski et al. 2009, 340-342). This study produced new findings on the topic in the context of a Master's Degree programme (Development and Management of Social Services and Health Care). No earlier studies on the experiences of social work students regarding this topic were found and thus, these study results add to the knowledge about learning EBP in social work.

As the students reached their learning targets and the faculty succeeded in its aim to develop the quality of teaching about EBP, it can be stated that this TDE proved to support learning quite well. How the services met their goals, will be reported in another article.

As for the aims of the national project on 'Creating a strong R & D profile for Master's Degree programmes' this TDE supported its aims in strengthening, developing and renewing transfers of knowledge and competence between higher education institutions and workplaces, thus bringing teaching and workplaces closer together. Also multidisciplinary as an aim was present in the way that some students worked in a commission that came from a sector based on a different discipline than their own earlier professional education. In Finland, although interprofessional collaboration in the social services and health care sector is very important, applying it in practice has proved challenging (Isoherranen 2012, 100-148). This TDE was one example on how students can practise interprofessional collaboration during their studies.

In the verbal feedback, some students stated that theoretical studies included very few examples from social work. An important challenge for teaching is to motivate students when they have different backgrounds from the topic to be learned.



The limitations of this study were mostly associated with the small sample size and the use of a self-evaluation when measuring the development of the students' competence. This was a descriptive study, producing some tentative results on the topic. In future, as DeGeest et al. (2013, 454) state, "to gain further insights regarding determinants of their success, a clear need exists to further and more reliably evaluate the effectiveness of ASPs". Larger samples and experimental study designs are needed to investigate the effectiveness of this kind of educational interventions. Because the number of students in this study was small, no background questions were presented in order to protect student privacy. However, in the future, information about background factors will also be needed when studying this topic in order to elicit a deeper understanding of the phenomena of interest.

## Conclusions

This study produced some tentative results when learning about the development and management of EBP in a new learning format. The students gave high scores to the collaboration with the teacher, use of a theoretical approach in planning the implementation of EBP as a supporter of the work, and the development of their own competence. Experienced meaningfulness of the commission, active engagement in personal learning and meaningfulness of the learning format were positively correlated with the students' self-evaluated development of competence regarding the development and management of EBP. Students learning in academic service partnerships is recommended.

## References

- Bellamy, J.L., Mullen, E.J., Satterfield, J.M., Newhouse, R.P., Ferguson, M., Brownson, R.C. & Spring, B. 2013. Implementing Evidence-Based Practice Education in Social Work: A Transdisciplinary Approach. *Research on Social Work Practice* 23, 4, 426–436.
- Bledsoe-Mansori, S.E., Bellamy, J.L., Wike, T., Grady, M., Dinata, E., Killian-Farrell, C. & Rosenberg, K. 2013. Agency-University Partnerships for Evidence-Based Practice: A National Survey of Schools of Social Work. *Social Work Research* 37, 3, 179–193.
- Cullen, L. & Adams SL. 2012. Planning for Implementation of Evidence-Based Practice. *Journal of Nursing Administration* 42, 4, 222–230.
- DeGeest, S., Dobbels, F., Schönfeld, S., Duerinckx, N., Sveinbjarnadottir, E.K. & Denhaerynck, K. 2013. Academic Service Partnerships: What do we learn from around the globe? A systematic literature review. *Nursing Outlook* 61, 6, 447–457.
- Dobalian, A., Bowman, C.C., Wyte-Lake, T., Pearson, M.L., Dougherty, M.B. & Needleman, J. 2014. The critical elements of effective academic-practice partnerships: a framework derived from the Department of Veterans Affairs Nursing Academy. *BMC Nursing* 13, 1, 183.
- Drabble, L., Lemon, K., D'Andrade, A., Donoviel, B. & Le, J. 2013. Child Welfare Partnership for Research and Training: A Title IV-E University/Community Collaborative Research Model. *Journal of Public Child Welfare* 7, 4, 411–429.
- Field, A. 2009. *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*, third ed. Los Angeles. SAGE Publications.
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blasé, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. 2005. *Implementation*

Research: A Synthesis of the Literature. University of South Florida. Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). Tampa, FL. Accessed 3 Sept 2016. <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>

ICEBeRG (The Improved Clinical Effectiveness through Behavioural Research Group). 2006. Designing theoretically informed implementation interventions. *Implementation Science* 1, 4.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Academic dissertation. Department of Social Sciences. University of Helsinki. Accessed 3 Sept 2016. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>

Kruszewski, A., Brough, E. & Killeen, M.B. 2009. Collaborative Strategies for Teaching Evidence-Based Practice in Accelerated Second-Degree Programs. *Journal of Nursing Education* 48, 6, 340–342.

Kim, S.C., Brown, C.E., Fields, W. & Stichler, J.F. 2009. Evidence-based practice-focused interactive teaching strategy: a controlled study. *Journal of Advanced Nursing* 65, 6, 1218–1227.

Mattila, L.-R., Rekola, L., Koponen, L. & Eriksson, E. 2013. Journal club intervention in promoting evidence-based nursing: Perceptions of nursing students. *Nurse Education in Practice* 13, 5, 423–428.

Melender, H.-L., Mattila, L.-R. & Häggman-Laitila, A. 2016. A systematic review on educational interventions for learning and implementing evidence-based practice in nursing education: The state of evidence. *Nordic Journal of Nursing Research* 36, 1, 3–12.

Melnyk, B.M., Gallagher-Ford, L., Long, L.E. & Fineout-Overholt, E. 2014. The Establishment of Evidence-Based Practice Competencies for Practicing Registered Nurses and Advanced Practice Nurses in Real-World Clinical Settings: Proficiencies to Improve Healthcare Quality, Reliability, Patient Outcomes, and Costs. *Worldviews on Evidence-Based Nursing* 11, 1, 5–15.

Overton, G.K., Kelly, D., McCalister, P., Jones, J. & MacVicar, R. 2009. The practice-based small group learning approach: making evidence-based practice come alive for learners. *Nurse Education Today* 29, 6, 671–675.

Polit, D.F., Beck, C.T., 2012. *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*, ninth ed. Philadelphia, PA. Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Poupore, G. 2014. The Influence of Content on Adult L2 Learners' Task Motivation: An Interest Theory Perspective. *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 17, 2, 69–90. Accessed 3 Sept 2016. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22660>

Salminen, L., Stolt, M., Saarikoski, M., Suikkala, A., Vaartio, H. & Leino-Kilpi, H. 2010. Future challenges for nursing education – A European perspective. *Nurse Education Today* 30, 3, 233–238.

Sandström, B., Borglin, G., Nilsson, R. & Willman, A. 2011. Promoting the Implementation of Evidence-Based Practice: A Literature Review Focusing on the Role of Nursing Leadership. *Worldviews on Evidence-Based Nursing* 8, 4, 212–223.

Severinsson, E. 2012. Nursing research in theory and practice – is implementation the missing link? *Journal of Nursing Management* 20, 2, 141–143.

Ullrich, P.M., Sahay, A. & Stetler, C.B. 2014. Use of Implementation Theory: A Focus on

PARIHS. *Worldviews on Evidence-Based Nursing* 11, 1, 26–34.

World Medical Association. 2014. WMA Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects. Accessed 3 Sept 2016. <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>

Yaffe, I. 2013. Guest Editorial – Where’s the Evidence for Social Work Education? *Journal of Social Work Education* 49, 4, 525–527.

Zayapragassarazan, Z. & Kumar, S. 2012. Active Learning Methods. *NTTC Bulletin* 19, 1, 3-5. Accessed 3 Sept 2016. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538497.pdf>

# TULEVAISUUDEN OPETTAJUUS YLEMMÄSSÄ AMMATTIKORKEA- KOULUTUKSESSA

## Regina Nurmi

Ammattikorkeakouluopettajan työtä on tutkittu paljon koko ammattikorkeakoulun olemassaolon ajan. Voidaan sanoa, että ammattikorkeakouluopettajan työ on muutoksessa, ja lähitulevaisuus tuo haasteita ja uusia näkökulmia työhön. Nykyään korostetaan yhä enemmän korkeakoulun ja työelämän välistä yhteistyötä ja kumppanuutta. Yhteistyö edellyttää opettajalta avointa keskusteluyhteyttä työelämän ja opiskelijoiden kanssa, tutkivaa ja kehittävää työtettä sekä yhteistoimintaosaamista.

Korkeakouluopetuksen ydin on siis laajentunut työelämäosaamiseksi opettajan työssä. Tämä edellyttää opettajalta näkökulman muutosta koulutukseen. Se edellyttää omien toimintatapojen muutosta ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Opettaja joutuu kehittämään omaa ja opiskelijan oppimistoimintaa. Toiminnan tulee olla ennakoivaa, tarvitaan ymmärtämistä ja tieteiden välisten raja-aitojen ylittämistä. Opettajan on tunnistettava muuttuneet tulevaisuuden osaamisvaatimukset. Uusien työelämäosaamisen tarpeiden lisäksi opiskelijalta vaaditaan kokonaisuuksien hahmottamista ja monenlaisen tiedon yhdistelytaitoja. Yhteistyön kautta voidaan opiskelijoille löytää myös työelämää palvelevia kehittämistehtäviä. (Mäkinen & Harra 2012, 5–10.)

Auvisen (2004) tutkimustulosten mukaan opettajan työ on muuttunut yksilöllisestä työskentelystä kollegiaaliseksi, tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi. Mannila ja Heiskanen (2014) ovat tutkineet ammattikorkeakoulun opettajuuteen liittyviä käytänteitä ja yhteisöllisyyttä. Ammattikorkeakoulun opettajan työ on kehittynyt yksilöllisestä työskentelystä kollegiaaliseksi verkostojen rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Uudistamistarpeeseen ovat vaikuttaneet ammattikorkeakoulun rakenteelliset tekijät, kansainvälisyys ja lisääntyvä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta.

Mannilan ja Heiskasen tutkimuksen (2014) mukaan opettajien työhön kuuluu uutena asiana projektiopiskelu ja hankkeissa toimiminen yhdessä opiskelijoiden ja työelämän kanssa. Tulosten mukaan ammattikorkeakouluopettajan orientaatio työhön muodostuu monialaisesta osaamisesta ja yhteisöllisestä toiminnasta.

Kallioisen (2009) näkemyksen mukaan opettajuus on myös yhteisöllistä TKI-toimintaa työelämänedustajien kanssa. Kallioinen kirjoittaa uudistuvasta opettajuudesta, joka edistyy vertaisvalmennuksen kautta. Uudistavan opettajan on pidettävä itsensä ajan tasalla. Uudistavassa opettajuudessa tarvitaan johtamista ja luottamuksen rakentamista opiskelijoiden ja työelämän kesken. Uudistava opettaja motivoi opiskelijoita inspiroivasti, haastaa ja virittää heidät älyllisesti. Uudistavassa opettajuudessa suurin haaste on opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen. Uudistavan opettajuuden valtteina Kallioinen näkee tehokkuuden, tyytyväisyyden ja sisäisen yrittäjyyden.

Ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehitystyöllä on selkeä rooli opetuksessa ja oppimisessa (Rissanen 2005) ja se on oppimista tukevaa toimintaa (Laakkonen 2003, 280). TK-työ ammattikorkeakoulutoiminnassa vaatii opettajilta asennemuutosta (Suhonen 2006). TK-työtä ei tulisikaan tarkastella irrallisena projektina, vaan se on osa ammattikorkeakoulun pedagogiikkaa (Suomala 2003, 95). Suhosen (2006) mukaan opettajat mielsivät tutkivan ja kehittävän työotteen omassa työssään osaksi pedagogiikkaa ja osaksi opettajuutta. He eivät määritelleet sitä tutkimus- ja kehittämistoiminnan kontekstista. Tutkimuksen mukaan tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liittyy reflektiivisyys, kokemuksellisuus, kehittäminen ja tutkimuksellisuus. Kotila (2008) viittaa Savonmäen (2007, 44) tutkimukseen, jossa tarkastellaan ammattikorkeakoulun opettajuutta muutosten areenoiden kautta. Nämä areenat ovat yksityinen opettajuuteen kuuluva areena, julkinen areena ja opettajien yhteistyön vuorovaikutusareena. Opettajien yhteistyö, projektit ja hankkeet kytkeytyvät jälkimmäiseen areenaan, jossa avaintemoiksi nostetaan yhteistyö, verkottuminen ja osallistuminen.

## Opettajuuden tarkastelu tulevaisuustyöpajassa Vaasan ammattikorkeakoulussa



Kuva 1. Työpajaan osallistujat. (Kuva Eliina Salmela).

Vaasan ammattikorkeakoulussa järjestettiin tulevaisuustyöpaja osana hanketta 5.2.2015. Tulevaisuustyöpajan tavoitteena oli ideoida tulevaisuuden opettajan opetustapoja ja -sisällöjä sekä työelämäyhteistyötä. Ideointi keskittyi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittämiseen seuraavan 10 vuoden aikana. Työpajaan osallistui 8 opettajaa, 3 opiskelijaa ja 4 työelämän edustajaa.

Työpajan aikana kirjattiin osallistujien tuotoksia fläppitauluille ja muistipapereille. Regina Nurmi ja Henrik Virtanen havainnoivat tapahtumaa ja tekivät muistiinpanoja. Kirjalliset tuotokset analysoitiin teemoittamalla aineisto. Tulokseksi saatiin opettajan työtä kuvaavat neljä pääkategoriaa: YAMK-koulutus, opettajan osaaminen, TKI-työ opetuksessa ja opettajan TKI-valmiudet. Opettajan osaamisen pääkategoriassa oli kolme alakategoriaa.

Tulosten mukaan TKI-työ tulevaisuuden opetuksessa on yhteistyötä työelämän kanssa, jossa samanaikaisesti luodaan uutta, vaihdetaan tietoa, visioidaan ja markkinoidaan. Osallistujien mielestä työelämä on osa opetusta ja TKI:tä. TKI-työ on monialaista ja asiakasläh- töistä. TKI:n toteutuksessa käytetään monia menetelmiä: workshopit, foorumit, harjoittelu, oppinäytetyöt, työelämäpalaute, vierailijaluennoitsijat, neuvottelukunnat ja opetussuunnitelmien suunnitteluun osallistuminen.

Opettaja toimii koulutuksen, opiskelijan ja työelämän rajapinnassa. Opettajan tehtävänä on tietojen ja taitojen soveltaminen sekä integrointi työelämään. Opettaja on tulevaisuudessa yhä enemmän monitoimiosaa ja samalla hän oppii itsekin koko ajan kokeilujen kautta.

YAMK-koulutuksessa korostuu tällä hetkellä työelämän kehittäminen ja johtajuus. Tulevai- suuden työelämässä tarvitaan uusia tietoja ja taitoja. Koulutuksen ja työelämän välisessä rajapinnassa työskennellessä nousee myös esiin uusia koulutustarpeita. Tulosten mukaan opettaja on alansa asiantuntija, pedagogi ja verkostorakentaja.

## Lähteet:

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Am- mattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopis- ton kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuu. Joensuun yliopisto.

Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka, 273–284. Toim. Kotila, H. Helsinki. Edita.

Kallioinen, O. 2009. Ammattikorkeakoulun uudistuvan opettajuuden luonne. Viitattu 26.8.2016. [https://arkisto.uasjournal.fi/kever\\_2009-2/Kallioinen\\_Uudistuva%20opetta- juus%20160409.pdf](https://arkisto.uasjournal.fi/kever_2009-2/Kallioinen_Uudistuva%20opetta- juus%20160409.pdf)

Kotila, H. 2008. Ammattikorkeakoulun opettaja, muutoksen airut vai ilmapuntari. Tiede- politiikka 1, 13–16.

Mannila, M. & Heiskanen, E. 2014. Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet. Teok- sessa Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa. Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään, 43–55. Toim. Reijonen, M., Kaljonen, P., Mannila, M. & Heiskanen, E. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. Aatos-Artikkelit 7. Metropolian Ammat- tikorkeakoulu. Viitattu 29.8.2016. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS\\_17\\_2014\\_Ammattikorkeakouluopetta- juus\\_muutoksessa.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS_17_2014_Ammattikorkeakouluopetta- juus_muutoksessa.pdf)

Mäkinen, E. & Harra, T. 2012. Korkeakouluopettajuus muutoksessa. Teoksessa Korkeak- ouluopettajuuden uudet nuotit, 5–13. Toim. Harra, T. & Mäkinen, E. Metropolia Ammat- tikorkeakoulujulkaisuja . Aatos-Artikkelit 7. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Viitattu 26.8.2016. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkai- susarjat/AATOS/PDF/248070\\_Metropolia\\_AATOS\\_7-12\\_2.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkai- susarjat/AATOS/PDF/248070_Metropolia_AATOS_7-12_2.pdf)

Rissanen, R. 2005. Tutkimus- ja kehitystyön laadun arviointi ammattikorkeakoulussa. Viitattu 26.8.2016. [https://arkisto.uasjournal.fi/kever\\_2005-4/bb6b48e538ae56c5c22570c90043e565.htm](https://arkisto.uasjournal.fi/kever_2005-4/bb6b48e538ae56c5c22570c90043e565.htm)

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Tutkimuksia 23. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia N:o 130. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka, 95–108. Toim. Kotila, H. Helsinki. Edita.

Julkaisu kuvaa Vaasan ammattikorkeakoulun osallistumista valtakunnalliseen suomalaista työelämää uudistavaan opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaan kaksivuotiseen hankkeeseen ”YAMK-koulutus vahvaksi TKI-vaikuttajaksi.” Hankkeessa oli neljä työpakettia. Vaasan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden yksikön mukana työpaketissa ”YAMK – opettajuus sillanrakentajana.”

Julkaisun viidessä artikkelissa esitellään sosiaali- ja terveystieteiden johtamisen ja kehittämisen koulutusohjelman yliopettajien, koulutusohjelman opiskelijoiden ja työelämän edustajien välisen kehittämistyön tuloksia.

Other Publications C23

VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES