



*Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen & Marjo Kolkka (toim.)*

**DIAKPEDALLA ASIAKASLÄHTÖISYYTTÄ,
REFLEKTIIVISYYTTÄ JA DIGITAALISUUTTA**

*Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja Marjo Kolkka (toim.)*

**DIAKPEDALLA ASIAKASLÄHTÖISYYTTÄ,
REFLEKTIIVISYYTTÄ JA DIGITAALISUUTTA**

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2015**

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA

DIAK OPETUS 1

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: Ulriikka Lipasti

ISBN 978-952-493-257-8 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-2233 (verkkojulkaisu)

TIIVISTELMÄ

Raili Gothóni,
Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja
Marjo Kolkka (toim.)

**DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä,
reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta**

Helsinki:

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2015

315 s.

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
Diak Opetus 1

ISBN 978-952-493-257-8

(verkkojulkaisu)

ISSN 2343-2233

(verkkojulkaisu)

DIAKpeda-julkaisu on pedagogiikan ja hyvien käytäntöjen jakamisen foorumi. *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* -kirjassa kuvataan Diakin pedagogista kehittämistä osana ammattikorkeakoulun toimintaa. Kirja kuvaa ja dokumentoi pedagogista kehittämistyötä. Siinä käsitellään laajasti ja moniäänisesti sekä kotimaassa että kansainvälisillä kentillä toteutettuja erilaisia kehittämishankkeita ja hyviä käytänteitä. Artikkeleista osa on tutkimuspainotteisia, osa käytäntöjä kuvaavia ja osa selvityksiä tai selontekoja. Lukijalle tarjoutuu nähtäväksi pedagogisen toiminnan moni-ilmeisyys ja -tahoisuus.

Ammattikorkeakoulun tehtäviin kuuluu opetuksen lisäksi aluekehitys ja TKI-toiminta. Lisääntyvä pedagogiikan ja TKI-toiminnan välinen innovatiivisuus ja interaktiivisuus toteutuvat sekä pienimuotoisissa toiminnallisissa hetkissä että laajoissa yhteistyöprojekteissa. Artikkelit julkaisun ensimmäisessä osassa *Työelämä- ja asiakaslähtöisen osaamisen kehittämistä* käsittelevät näitä teemoja opetussuunnitelmatasolla ja opiskelun toteuttamisena työelämässä.

Ihmisarvoa ja ihmisyyttä arvostavan pedagogiikan tavoitteena on sekä laaja-alainen ja osaava ammatilainen että tasapainoinen persoona. *Oppimisen reflektointia ja ohjausta* -osan artikkelit tuovat esille näkökulmia oppimisprosessien kehittämistä hyödyntäen opiskelijoiden kokemuksia. Artikkeleissa korostuvat opiskelijan osaamisen ja tietämyksen arvo ja voimavaroistavien ohjaustapojen tuloksellisuus.

Digitaalisuus ja erilaiset tekniset ratkaisut sekä työelämässä että pedagogiikassa ovat lisääntymässä. Toteutusten tulee haastaa ajattelemaan, tutki-
maan ja oppimaan. *Digitalisaatio ja verkko-opetus* -osan artikkelit käsit-
televät tähän teemaan liittyviä kokeiluja. Tulevaisuuden koulutuksessa tu-
lee entistä enemmän huomioida terveys- ja sosiaalialan teknologiset ratkai-
sut ja kehittää niitä niin, että ne ovat hyödyllisiä, tehokkaita ja ihmisläheisiä.

Yhteiskunnallisten muutosten lukeminen ja ennakointi edellyttävät tu-
levaisuusorientaatiota myös pedagogisessa toiminnassa. Kehittämisen tu-
lee suuntautua ratkaisumalleihin, jotka vastaavat ihmisten tarpeita ja jotka
mahdollistavat tasa-arvoisuuden. Toiminnassa tulevat korostumaan myös
globaali vastuu ja innovaatiot. Merkittäviä periaatteita ovat yhteiskuntavas-
tuu, kestävä kehitys ja eettisyys.

Asiasanat: pedagogiikka, tutkiva ja kehittävä oppiminen, osallistava ja tutkiva
kehittäminen, asiakaslähtöisyys, reflektiivisyys, digitaalisuus, työelämäläh-
töisyys, simulaatio-oppiminen, verkko-opetus, kirkon varhaiskasvatus, lan-
guage technology, health communication, second language speech, fluency

Teemat: Kasvatus ja koulutus

Julkaistu: Open Access – verkkojulkaisuna www.diak.fi

ABSTRACT

Raili Gothóni,
Anna Liisa Karjalainen,
Paula Koistinen ja
Marjo Kolkka (ed.)

**DIAKpeda for customer-orientation,
reflectivity and digitality**

Helsinki:

Diaconia University of Applied Sciences, 2015

315 pages
Series

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
Diak Opetus 1
[Publications of Diaconia University of
Applied Sciences Diak Teaches 1]

ISBN 978-952-493-257-8 (pdf)

ISSN 2343-2233 (pdf)

DIAKpeda is a forum for sharing pedagogical ideas and good practices. This book, *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta (DIAKpeda for customer-orientation, reflectivity and digitality)*, presents Diak's pedagogical development and the role of the work in the school context, describing and documenting pedagogical development activities. Adopting a many-voiced, comprehensive approach, it discusses various development projects and good practices implemented in Finland and in international forums. Some of the articles focus on research, some on various practices, and other articles consist of analyses and reports. The reader is presented with the many facets and faces of pedagogical activities.

In addition to teaching, universities of applied sciences work with regional development and RDI. The increasing innovativeness and interactiveness of pedagogy and RDI are seen in small-scale activity sessions and in extensive cooperation projects alike. The articles in the first section, *Työelämä- ja asiakaslähtöisen osaamisen kehittämistä (Development of competences for working-life and customer-orientation)*, deal with these themes on the level of curricula and discuss studying in working-life environments.

The objective of a pedagogy that emphasises human value and dignity is to create competent professionals who have comprehensive skills and balanced personalities. The articles in the section *Oppimisen reflektointia ja ohjausta (Guiding and reflecting on learning)* make use of students' experiences and present perspectives to the development of learning processes. The articles highlight the value of students' competences and knowledge and show the good results gained through the use of empowering guidance methods.

Digitality and technical solutions are increasingly common in working life and in pedagogy. Such solutions should challenge us to think, study and learn. The articles in the section *Digitalisaatio ja verkko-opetus (Digitality and online instruction)* discuss trials in this area. Future education must, to a greater extent than currently, note the technological solutions in the social and health sector and develop them so that they become serviceable, effective and person-oriented.

The detection and anticipation of societal changes require a future-orientation in pedagogical activities. Development actions should focus on solution models that meet people's needs and enable equality. Such work emphasises global responsibility and innovation. Important principles in all work include corporate responsibility, sustainable development and ethicalness.

Key words: pedagogy, research and development-oriented learning, participatory inquiry-oriented development, customer-orientation, reflectivity, digitality, working-life-orientation, simulation learning, online instruction, early childhood education in the church, language technology, health communication, second language speech, fluency

Themes: Education and training

Published: Open Access web publication www.diak.fi

SISÄLLYS

Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen ja Marjo Kolkka
DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta.....11

TYÖELÄMÄ- JA ASIAKASLÄHTÖISEN OSAAMISEN
KEHITTÄMISTÄ.....15

Paula Koistinen, Pirjo Näkki, Anita Pyykkö ja Minna Valtonen
Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksella
joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviin tarpeisiin.....17

Tiina Ervelius ja Kirsti Karppinen
Terveyden edistämisen hyvinvointipäiviä työelämäyhteistyönä.....39

Annukka Armanto ja Marja Lindholm
Diakin pedagogisten periaatteiden toteutuminen terveydenhoitaja-
opiskelijoiden toiminnallisissa kehittämistehtävissä.....55

Jari Helminen ja Eija Noppari
Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisellä täydennyskoulutuksella
osaajia ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyöhön.....73

Kristiina Rosqvist
Opettajan kliininen osaaminen hoitotyön taitojen oppimisessa.....89

Eija-Riitta Kinnunen
Kohti suomalaista arkielämää – kiintiöpakolaisten kulttuuriorientaatio-
koulutuksen menetelmistä.....99

Hanna Dombret ja Sabina Hentilä
Pedagogisia valintoja sensitiivisen aiheen opettamisessa.....109

Marja Katisko ja Sonja Pokkinen
Sosionomin osaamista tutkimushankkeesta.....117

OPPIMISEN REFLEKTOINTIA JA OHJAUSTA.....125

*Sari Blom, Piia Huttunen, Kirsi Jämsä, Henna Romppanen,
Sanna Siekkinen, Atte Kollanus ja Sirpa Ylönen*

Opiskelijoiden kokemuksia opintojen alkuvaiheesta.....127

Marjo Kolkka, Katrin Leinonen ja Natalia Lindroth

Tutkivaa ja kehittävää oppimista Romako-hankkeessa.....141

Kristiina Rosqvist, Maaria Kokkonen ja Hanna Dombret

Oppimiskeskustelun merkitys simulaatiopedagogiikassa.....155

Maarit Heusala

Oppimisvaikeudet ja niiden tunnistamisen haasteet Tansaniassa.....171

Minna Valtonen

Lapsityönohjaajasta kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajaksi.....185

DIGITALISAATIO JA VERKKO-OPETUS.....203

Inga Klen ja Marjaana Marttila

Verkko-opintoina osaamista seksuaalirikosten kohtaamiseen
asiakastyössä.....205

Kirsti Nieminen

Tartu taiteeseen -verkkokurssi taidelähtöisten menetelmien
opetuksessa.....215

Rauli Vuorela

Verkko-opetus, iPad ja opettajan työn muuttuminen.....233

Ulla Niittyinperä ja Hely Perttula

Tulkkiopetuksen verkko-opintojen arviointia.....241

<i>Pauliina Seppä ja Katri Huovinen</i>	
Blogi ammatillisen reflektion ja yhteisöllisen oppimisen välineenä.....	253
<i>Juhani Toivanen</i>	
Cross-Language Health Communication Support System: an introduction and exploratory experiments.....	269
<i>Juhani Toivanen</i>	
Automatic evaluation of second language speech fluency: is it possible?.....	285
<i>Jari Helminen ja Tuuli Lahti</i>	
Sosiaali- ja terveydenhuollon digitalisaatio osaksi opetusta ja ammatillista osaamista.....	295
Kirjoittajat.....	312

*Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen ja
Marjo Kolkka*

DIAKPEDALLA ASIAKASLÄHTÖISYYTTÄ, REFLEKTIIVISYYTTÄ JA DIGITAALISUUTTA

Vuonna 2014 julkaistiin ensimmäinen DIAKpeda -sarjaan kuuluva kirja. *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* -teos jatkaa Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogisen kehittämistyön nykyvaiheen näkyväksi tekemistä. Kirja kuvaa ja arvioi asiakaslähtöistä ja reflektiivistä pedagogista kehittämistyötä sekä digitalisointia, jossa pyritään sekä palveluiden että koulutuksen saavutettavuuteen. Julkaisussa kuvataan laajasti ja monin tavoin sekä kotimaassa että kansainvälisillä kentillä toteutettuja erilaisia kehittämishankkeita ja luotuja hyviä käytänteitä.

Kirja muodostaa kokonaisuuden oivaltavia ajatuksia, tuoreita ideoita ja aikaisemmin hyväksi havaittujen menetelmien kokeilemista uudessa ympäristössä. Artikkelien sisältö onkin siksi hyvin moniaineksinen. Osa teksteissä on tutkimuspainotteisia, osa käytäntöjä kuvaavia ja osa selvityksiä tai selontekoja. Lukijalle tarjoutuu nähtäväksi pedagogisen toiminnan moni-ilmeisyys ja -tahoisuus.

Lisääntyvä interaktiivisuus pedagogiikan ja TKI-toiminnan välillä merkitsee työelämässä toimimista ja monenlaisia kumppanuuksia. Toteutukset vaihtelevat pienimuotoisista toiminnallisista hetkistä laajoihin yhteistyöprojekteihin. Ensimmäisen osan *Työelämä- ja asiakaslähtöisen osaamisen kehittämistä* artikkelit käsittelevät näitä teemoja. Opetussuunnitelman uudistuksessa on huomioitu työelämän tulevaisuuden vaatimukset ja uudet pedagogiset ratkaisut. Erityisesti osallistava ja tutkiva kehittäminen (OSKE) vahvistaa työelämässä toteutuvaa oppimista ja innovaatiopedagogiikkaa. Artikkelit *Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksella joustavaa*

koulutusta yhteiskunnan moninaistuviin tarpeisiin kuvaa vuoden 2015 alusta voimaantulleen opetussuunnitelman taustoja ja periaatteita. *Terveyden edistämisen hyvinvointipäiviä työelämäyhteistyönä* -hanke osoittaa laajaa alueellista ja toiminnallista verkostoitumista. Uudenlaiset pedagogiset ratkaisut ovat mahdollisuus toteuttaa entistä enemmän opiskelua työelämässä muutenkin kuin harjoittelujen yhteydessä. Tähän liittyy artikkeli *Diakin pedagogisten periaatteiden toteutuminen terveydenhoitajaopiskelijoiden toiminnallisissa kehittämistehtävissä*. Täydennyskoulutuksiin etsitään työelämässä toteutettuja pedagogisia vaihtoehtoja kuten artikkeli *Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisellä täydennyskoulutuksella osaajia ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyöhön* osoittaa. Opettajien työelämässä toimiminen ja taitojen päivitys ovat tae korkeatasoiselle toimintamenetelmien opettamiselle. Artikkelellä *Opettajan klininen osaaminen hoitotyön taitojen oppimisessa* käsittelee tätä teemaa. Opetuksen kontekstit vaihtelevat ja yhteiskunnan monimuotoisuus lisääntyy. Kansainvälistä yhteistyötä ja niihin liittyviä pedagogisia kehittelyjä kuvaavat artikkelit *Kohti suomalaista arkielämää – kiintiöpakolaisten kulttuuriorientaatiokoulutuksen menetelmistä* ja *Pedagogisia valintoja sensitiivisen aiheen opettamisessa*. Artikkelellä *Sosionomin osaamista tutkimushankkeesta* tuottaa näkökulmaa laaja-alaisen ammatillisen osaamisen syntymiseen ja haasteisiin osallistavassa ja tutkivassa kehittämistyössä.

Diak korostaa ihmisarvoa ja ihmisyyttä arvostavaa pedagogiikkaa. Tällöin tavoitteena on paitsi laaja-alainen ja osaava ammattilainen myös tasapainoinen persoona. *Oppimisen reflektointia ja ohjausta* -osan artikkelit tuovat esille näkökulmia oppimisprosessien kehittämisestä hyödyntäen opiskelijoiden kokemuksia. Alun hyvät kokemukset voivat vahvistaa tunnetta oikeasta valinnasta, estää keskeyttämisistä ja auttaa tulosten saavuttamisessa. Artikkelit *Opiskelijoiden kokemuksia opintojen alkuvaiheesta*, *Tutkivaa ja kehittävää oppimista Romako-hankkeessa* ja *Oppimiskeskustelun merkitys simulaatiopedagogiikassa* antavat suuntaa tulevalle toiminnalle. Ne korostavat opiskelijan osaamisen ja tietämyksen arvoa ja voimavaraistavien ohjaustapojen tuloksellisuutta reflektiivistä työtettä etsittäessä. Erilaisuutta rikkautena ja erilaisen oppijoiden koulutuksen mahdollisuuksia käsittelee artikkeli *Oppimisvaikeudet ja niiden tunnistamisen haasteet Tansaniassa*. Opiskelijoiden identiteetin kehittymiselle on tärkeää tunnistaa ammatin ja koulutuksen juuret. Silloin voi paremmin toimia nykyisyydessä ja suunnata tulevaan. *Lapsityönohjaajasta kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajaksi* -artikkeli on esimerkki

yhden ammattikunnan koulutuksen kehittymisestä yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia huomioiden ja ennakoiden.

Digitaalisuus ja erilaiset tekniset ratkaisut sekä työelämässä että pedagogiikassa ovat lisääntymässä. Oppimisen tavoitteet, sisältö ja lopputuloksen arviointi ovat välineitäkin tärkeämpiä, mutta muutosprosessien moniulotteiset yhteiskunnalliset merkitykset ja vaikutukset on nähtävä. Digitaaliset ratkaisut voivat sekä syrjäyttää joitakin asiakasryhmiä että edistää palvelujen saavutettavuutta. Näin on käynyt jo monella sektorilla ja erityisesti koulutuksessa. Toteutusten tulee haastaa ajattelemaan, tutkimaan ja oppimaan. *Digitalisaatio ja verkko-opetus* -osa käsittelee tähän teemaan liittyviä kokeiluja. Kehittämistyössä tällä alueella on päästy hyvään alkuun, ja siinä on ähdään innostavia mahdollisuuksia. Artikkelien sisältöalueet vaihtelevat. *Verkko-opintoina osaamista seksuaalirikosten kohtaamiseen asiakastyössä* ja *Tartu taiteeseen -verkkokurssi taidelähtiöisten menetelmien opetuksessa* -artikkelit ovat esimerkkejä verkossa toteutuvista opinnoista, jotka tarjoavat opiskelijoille ja työelämässä toimiville ammattilaisille mahdollisuuden valita oppimisen ajan ja paikan. Opettajan työn muutoksesta kertovat artikkelit *Verkko-opetus, iPad ja opettajan työn muuttuminen, Tulkikoulutuksen verkko-opintojen arviointia* sekä *Blogi ammatillisen reflektion ja yhteisöllisen oppimisen välineenä*. Myös kielten opettamisen ja arvioinnin haasteisiin etsitään digitaalisia ratkaisuja kuten artikkelit *Cross-Language Health Communication Support System: an introduction and exploratory experiments* ja *Automatic evaluation of second language speech fluency: is it possible?* osoittavat. Tulevaisuudessa koulutuksessa tulee huomioida terveyste- ja sosiaalialan teknologiset ratkaisut ja kehittää niitä niin, että digitalisaatio olisi hyödyllistä, tehokasta ja ihmisläheistä. Tähän Diakin tulee kiinnittää entistä enemmän huomioita. Artikkelit *Sosiaali- ja terveydenhuollon digitalisaatio osaksi opetusta ja ammatillista osaamista* on selvitys muutamista kokeiluista tällä alueella.

Tulevaisuudessa Diakin pedagoginen kehittäminen niveltyy opetussuunnitelman mukaisesti entistä vahvemmin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Näin se samalla tukee paitsi tulevien ammattilaisten oppimisprosesseja myös palvelujen, palvelujärjestelmien ja yhteisöjen uudistumista. Innovaatiopedagogiikka edellyttää jatkokehittämistä. Kokeilujen ja pilotoinnin kautta etsitään keinoja, joilla opetus vahvistaa innovaatioprosesseja ja mahdollistaa opiskelijoiden monenlaisen osallistumisen niihin. Diakin opetusaloilla olennaista on asiakkaiden tarpeiden etsintä ja ymmärtämi-

nen. Pedagogisen kehittämisen tulee toteutua niin, että innovaatiot suuntautuvat ratkaisumalleihin, jotka vastaavat ihmisten tarpeita ja mahdollistavat tasa-arvoisuuden. Toiminnassa tärkeiksi tulevat myös globaali vastuu ja siihen liittyvän osaamisen, kuten kestävän kehityksen, dialogisuuden ja eettisyyden, vahvistaminen.

Monikulttuurisuuden ja erilaisten oppijoiden huomioiminen pedagogiikan kehittämisessä on jatkuva haaste. Tulevaisuuden vaatimus on myös koulutuksen vientiin liittyvä osaaminen ja pedagogiset ratkaisut siinä. Yhteiskunnallisten muutosten lukeminen ja ennakointi edellyttävät tulevaisuusorientaatiota myös pedagogisessa toiminnassa.

Diak haastaa sekä opiskelijoita että opettajia oivaltamaan, tutkimaan ja kehittämään yhdessä. Kehittämistyöhön sisältyy paljon keskeneräisyyttä, muutoksia ja epävarmuutta. Samalla tavoin kuin tarvitaan elinikäistä oppimista, tarvitaan myös korkeakoulupedagogiikan jatkuvaa kehittämistä, reflektiota ja tutkimusta.

TYÖELÄMÄ- JA ASIAKASLÄHTÖISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ

Paula Koistinen, Pirjo Näkki, Anita Pyykkö ja Minna Valtonen

SOSIAALI-, TERVEYS- JA KIRKON ALAN OPETUS- SUUNNITELMAUUDISTUKSELLA JOUSTAVAA KOULUTUSTA YHTEISKUNNAN MONINAISTUVIIN TARPEISIIN

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulussa käynnistyi tammikuussa 2014 uuden opetussuunnitelman (OPS2015) kehittäminen. Uudistuksen lähtökohtana oli terveysalan valtakunnallinen päätös muokata ammattikorkeakoulujen sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelmia vastaamaan päivitettyä yleissairaanhoitajakelpoisuuden kriteereitä käsittelevää EU-direktiiviä. Diakissa todettiin, että kaikki seitsemän sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmaa ovat niin sidoksissa toisiinsa, ettei ole mielekäs- tä tai edes mahdollista tehdä niistä vain yhteen suuria rakenteellisia muu- toksia. Opetussuunnitelma uudistettiin tämän vuoksi kaikissa Diakin sosi- aali-, terveys- ja kirkon alan koulutuksissa ja suunnittelutyö tehtiin näiden alojen välisenä yhteistyönä.

Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on huomioitava aina senhet- kinen yhteiskunnallinen konteksti, mutta samalla olisi kyettävä ennakoimaan tulevaa. Koulutuksen kehittämishaasteisiin vaikuttaa globaalien talo- udellisen ja sosiaalisen kehityksen ennakoimattomuus ja nopealiikkeisyys. Globaalit muutokset tuottavat kansantalouteen epävarmuustekijöitä, joil- la on merkitystä yhteiskunnan hyvinvointi- ja terveystaloudessa käytettä- viin resursseihin; erityisesti pitkäaikaistyöttömyys on murentanut monien kuntien rahoituspohjaa. Kansainväliset konfliktit ja niihin liittyvä muutto-

liike heijastuvat nopeasti työelämän muutostarpeisiin ja vaativat uudenlaisia osaamista ja muutosherkkyyttä.

Suomalaisten hyvinvointi 2014 -tutkimuksen mukaan yleinen hyvinvoinnin ja terveyden taso on jatkuvasti kohentunut, mutta hyvinvoinnin ja terveyden jakautuminen väestössä on yhä eriarvoisempaa. Pitkäaikaistyöttömyys ja työkyvyttömyys alentavat kansalaisten elämänlaatua, eivätkä toimeentuloerot ole pienentyneet, vaan riskiryhmien syrjäytymisvaara on voimistunut. Erityisesti hyvinvoinnin vajeet näyttävät keskittyvän kouluttamattomiin nuoriin aikuisiin. Uutena ilmiönä näyttää nuorten aikuisten elämään liittyvän yksinäisyyden kokemusta. Yksinäisiä ja kivuliaita vanhuksia, joilla on heikko terveys ja toimintakyky, asuu yhä iäkkäämpinä kotonaan. Pienituloisille vanhuksille pitkät lähipalvelumatkat ovat suuri riskitekijä. Myös alueellinen eriytymiskehitys on jatkunut, ja mielenterveysongelmat ja päihdehaitat ovat lisääntyneet. (Vaarama ym. 2014.)

Hyvinvointi- ja terveyspalvelujen mahdollisuudet vastata väestön ikäänymiseen sekä lasten, nuorten ja lapsiperheiden lisääntyvään pahoinvointiin tuovat haasteita myös kuntien kantokykyyn huolehtia lakisääteisistä tehtävistään. Sosiaali- ja terveyspalveluiden järjestämiskäytäntö on ollut Suomessa muutoksessa jo pitkään; sosiaali- ja terveydenhuollon palvelurakennemuutoksen tavoitteena on pienentää ihmisten hyvinvointi- ja terveyseroja ja hallita kustannuksia. Artikkelin kirjoittamisen hetkellä hallitus valmistelee esitystä, jossa sosiaali- ja terveyspalvelut yhdistetään kaikilla tasoilla. Tavoitteena on ihmisen hyvinvoinnin ja terveyden kannalta tärkeä palveluketjujen saumaton kokonaisuus ja toimivammat peruspalvelut.

Yhteiskunnan haasteet ja globaalit muutokset heijastuvat myös kirkon toimintaan. Yhteiskuntarakenteissa tapahtuvat muutokset (kuntaliitokset, SOTE-uudistus) vaikuttavat seurakuntien rakenteisiin. Arvomaailman muutokset, moninaistuminen ja uskontokriittisyys haastavat yhä uudelleen pohtimaan kirkon asemaa ja tehtävää yhteiskunnassa. Monien muutosten ja jännitteisten odotusten keskellä elävässä kirkossa joudutaan pohtimaan aivan uusista näkökulmista seurakuntalaisten kohtaamista, työn kehittämistä ja ylipäättään kirkon roolia ja tehtävää.

Diakonia-ammattikorkeakoulu vastaa tehtävänsä mukaisesti eriarvoistumisen ja huono-osaisuuden ehkäisemisestä sekä moninaisuuden edistämisestä yhteiskunnassa. Sen tehtävänä on uudistaa kirkon diakoniaa ja kasvatustyötä ja kehittää julkiselle ja kolmannelle sektorille asiakaslähtöisiä pal-

veluita sekä vahvistaa ihmisten osallisuutta. Diakin sosiaali- ja terveys- sekä kirkon alan koulutuksen tavoitteena on antaa vahva sosiaalieettinen perusta, jossa työhön kuuluu olla mukana parantamassa niiden ihmisten elämäntilannetta, jotka elävät kaikista haavoittavimmissa oloissa ja tarvitsevat erityistä tukea selvitäkseen vaikeista elämäntilanteista.

OPS2015:n kehittämistyössä on tarkasteltu sekä yhteiskunnallisen toimintaympäristön muutoksia että sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattien tulevaisuuden haasteita. Opetussuunnitelmat kytkeytyvät ammattien nykyisiin vaatimuksiin ja aloilla vaadittuun osaamisperustaan, mutta myös tulevaisuuden ennakkointiin siitä, millaisella osaamisella tulevaisuudessa vastataan ihmisten moninaistuviin tarpeisiin. Opetussuunnitelmissa on keskeisenä ajatus, että ammattikorkeakoulutuksen tulee taata opiskelijalle laaja-alaiset työelämävalmiudet, mutta samalla myös sellaista oman alan tietoa ja taitoa, jota asiantuntijana toimiminen edellyttää. Työelämävalmiuksiin liittyy oleellisesti myös ammatillisen kriittisen reflektion kyky, jossa on oleellista pyrkimys arvioivaan, tietoiseen ja tavoitteelliseen toiminnan kehittämiseen moniammatillisesti yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa.

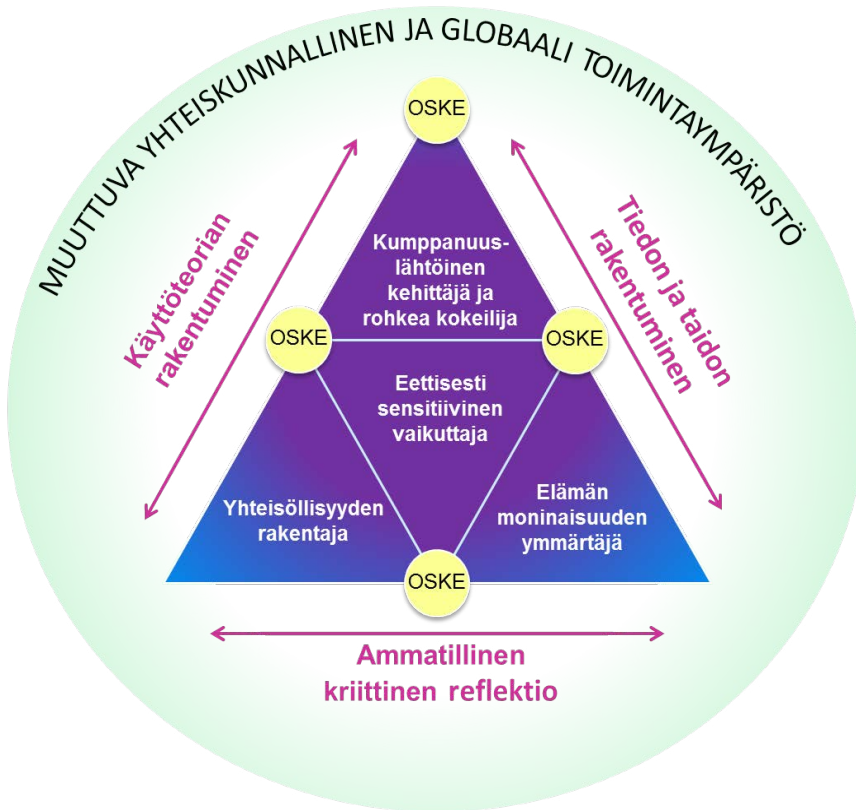
Tässä artikkelissa kuvataan lyhyesti monialaisen opetussuunnitelmatyön yhteisiä periaatteita ja tavoitteita ja sen jälkeen alakohtaisia lähtökohtia.

Strategiset ja pedagogiset linjaukset opetussuunnitelmien kehittämisessä

Kun Diakonia-ammattikorkeakoulussa tehdään koulutukseen liittyviä keskeisiä ratkaisuja, lähtökohtana ovat yhteiskunnallisesta kontekstista nousevien tarpeiden lisäksi aina ammattikorkeakoulun strategian mukaiset arvot: lähimmäisenrakkaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, vuorovaikutuksen avoimuus ja pyrkimys vaikuttavaan toimintaan. Nämä muodostavat OPS2015:n arvoperustan. Opetussuunnitelmassa arvot konkretisoituvat DIAKpedan periaatteissa: dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote (Diakonia-ammattikorkeakoulu. DIAKpeda i.a.), jotka ohjaavat diakilaisia koulutuksia sekä opetussuunnitelmien että opintojen toteutusten tasolla.

Arvojen ja DIAKpedan periaatteiden toteutuminen koulutuksessa (ks. Kuvio 1) antaa Diakista valmistuville ammatillisille valmiuksia ymmärtää elämän moninaisuutta sekä kohdata ja tukea kaikkein haavoittuvimmissa

asemassa olevia ihmisiä. Tavoitteena on myös, että ammattilaiset pystyvät toimimaan asiakkaittensa kanssa tasavertaisina kumppaneina ja että heidät tunnustetaan rohkeudesta kokeilla uutta sekä taidoista tarttua kehittämistä vaativiin tilanteisiin ja asioihin. Tavoitteena on, että ammattilaiset osaavat pysähtyä, nähdä ja kuulla ja että he ovat herkkiä eettisille ongelmatilanteille. On tärkeää, että opiskelijat oppivat ymmärtämään elämän moninaisuutta ja ihmiselämän arvon ja ainutlaatuisuuden kaikissa tilanteissa. Avun ja tuen tarvitsijan elämäntilanne, asema tai ympäristö eivät saa vaikuttaa päätökseen käynnistää tarvittavia tukitoimia. (ks. myös DIAKpeda.)



Kuvio 1. OPS2015:n toimintaympäristöt ja tavoitteet

Opintojen läpi kulkeva ammatillisen kriittisen reflektion periaate ja sille varattu tila antavat opiskelijoille valmiuksia sekä ammatilliseen että persoonalliseen kehittymiseen. Reflektointi voi tapahtua sekä yksin että yhdessä. Ammatillinen kehittyminen laajenee opintojen edetessä reflektoinnin kautta yhteiskunnalliseksi tietoisuudeksi ja kyvyksi tarttua epäkohtiin ja vaikuttaa asioihin.

Tällä hetkellä valtaosa Diakissa tarjottavasta koulutuksesta on monimuotokoulutusta, jota toteutetaan DIAKpedan periaatteiden ja sulautuvan opetuksen pedagogiikan mukaisesti. Valtakunnallinen organisaatio ja verkostomainen rakenne mahdollistavat monipuolisen, eri alueilla tapahtuvan kehittämistyön ja laaja-alaisten näkökulmien muodostumisen suomalaiseen hyvinvointityöhön. Pedagogisena haasteena on puolestaan uudenlaisten, paikasta riippumattomien oppimismenetelmien kehittäminen.

Monimuotokoulutus tarjoaa opiskelijoille erilaisia mahdollisuuksia järjestää ajankäyttöään ja paikkaa, jossa suorittaa esimerkiksi oppimistehtäviään. Erilaiset digitaaliset mahdollisuudet yhteydenpitoon, tiedonhakuun ja -vaihtoon tukevat koulutuksen aitoa monimuotoista toteutusta. OPS2015:n toteutus suunnitelmissa on erityisesti panostettu mobiililaitteiden, sähköisten oppimisympäristöjen ja tietokantojen monipuoliseen hyödyntämiseen niin tiedon hankkimisessa, tiimityöskentelyssä, oppimistehtävissä kuin opiskelijoiden ohjauksessakin.

Opiskelijoiden yhteisöllisyyden kehittymistä tuetaan tietoisesti opintojen alusta lähtien. Yhteisöllisyyden muodot muuttuvat opintojen eri vaiheissa ja tavoitteena on tehdä yhteistä kehittämistyötä työyhteisöjen kanssa. Syntyneen yhteisöllisyyden kautta voidaan jakaa osaamista ja asiantuntijuutta niin opiskelijaryhmien kuin työyhteisöjen ja kokemusasiantuntijoiden kanssa.

DIAKpedan periaatteista kehittävä työote on OPS2015:n mukaisesti osallistavaa ja tutkivaa kehittämistä (ks. kuvio 1 OSKE), joka kulkee opintojen kaikissa vaiheissa ja yhdistää Diakin koulutusta, projekteja ja hankkeita eri tavoin. OSKE-toiminta yhdistettynä ammatilliseen kriittiseen reflektiivisyyteen ohjaa opiskelijoita tietoiseen työn ja toiminnan kehittämiseen yhdessä toisten opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa. OSKE:n tarkoitus luoda, tuoda esille ja mahdollistaa uudenlaisia tapoja ja ympäristöjä oppimiseen. OSKE-toiminnassa kehitetään diakilaista innovaatiopedagogiikkaa.

Monialaisuus ja ilmiöiden yhteinen tarkastelu

Keskeisinä OPS2015:n suunnittelua ohjaavina tekijänä ovat olleet Diakin monialaisuus ja valtakunnallisuus. Monialaisuus mahdollistaa erilaisten ilmiöiden yhteisen tarkastelun ja luo edellytykset alojen väliselle verkostoitumiselle ja yhteistyölle.

Ilmiölähtöisyys edellyttää laajojen asiakokonaisuuksien monipuolista käsittelyä. Opetussuunnitelmat onkin laadittu siten, että eri ilmiöiden mukainen osaaminen laajenee ja syvenee opintojen eri vaiheissa. Muukkosen (2012) mukaan tämä onkin tärkeää, sillä silloin, kun ilmiöitä ei rajata liian kapeiksi, ne mahdollistavat monimutkaisten ja haasteellisten tehtävien ja aihepiirien käsittelyn. Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan koulutusten oppimisprosesseissa opiskelijat kohtaavat hyvinkin vaikeita elämän monimuotoisuuden rajapintoja ja ihmiskohtaloita. Opetussuunnitelmien ilmiölähtöisyys antaa mahdollisuuden palata näihin haasteisiin pitkäkestoisesti. Opiskelija saa mahdollisuuden sulatella ja rakentaa tietoaan ja ymmärrystään opintojen edetessä.

Seuraavassa tarkastellaan vielä tarkemmin opetussuunnitelmatyön sosiaali-, terveys- ja kirkon alalle yhteisiä lähtökohtia ja tavoitteita. Opetussuunnitelma rakentuu temaattisista kokonaisuuksista, jotka kuvaavat opiskeltavia ilmiöitä ja joiden kautta ammatillinen asiantuntijuus ja kehittyvä työote vahvistuvat. Koulutuksen alkuvaiheessa korostuvat koulutusalojen yhteiset opintojaksot, joissa luodaan pohjaa ja perusteita ammatilliselle ja monialaiselle toiminnalle.

OPS2015:n keskeiset ilmiöt:

- Kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevat – huono-osaisuus ja syrjäytyminen sekä näiden suhde terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen
- Yhteiskuntaeettinen tietoisuus ja vaikuttaminen
- Moninaisuuden kohtaaminen
- Kokonaisvaltaisuus – terveys, hyvinvointi, spiritualiteetti
- Ammatillinen kasvu

Yhteiskunnan muutosprosesseja, esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalvelujen järjestämistratkaisua, määrittävät taloudelliset ja poliittiset reunaehdot, mutta myös arvot ja ihmiskäsitys. Hyvinvointityön haasteet kulminoituvat usein siihen, miten kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevia ihmisiä kyetään tukemaan ihmisarvoiseen elämään ja miten heille taataan tasavertaiset mahdollisuudet sosiaali- ja terveyspalveluihin. Diakin opetussuunnitelma on laadittu niin, että se tuottaa yhteiskunnallista lukutaitoa nähdä, miten muuttuva yhteiskunta ja maailmanlaajuiset muutokset vaikuttavat ihmisten arkeen, asenteisiin ja arvoihin, palvelujärjestelmiin ja ihmisten kanssa tehtävään työhön. Keskeisenä teemana on pohdinta siitä, millä tavoin asiakkaan

näkökulma huomioidaan hyvinvointi- ja terveystalvveluja suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tavoitteena on kouluttaa yhteiskuntatietoisia ja eettisesti herkkiä ammattilaisia, joilla on valmiuksia ja rohkeutta vaikuttaa ja toimia siten, että heikoimmassa asemassa olevien ääni voi kuulua. Opetussuunnitelmassa puhutaan kumppanuuslähtöisestä ja kehittävästä työotteesta, joka merkitsee sitä, että niin asiakkaat kuin työelämän yhteistyökumppanit nähdään tasavertaisina toimijoina.

Arvot ja ihmiskäsitys näyttäytyvät myös siinä, millä tavoin moninaisuutta ja monikulttuurisuutta kohdataan. Elämän moninaisuuden ymmärtäminen edellyttää sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattilaiselta yhteiskunnallista valveutuneisuutta sekä herkkyyttä ja kykyä tunnistaa, tulkita, analysoida ja reflektoida erilaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä, muuttuvia palvelurakenteita ja työn ja työelämän muutoksia.

Moninaistuva yhteiskunta merkitsee myös moniuskontoista yhteiskuntaa ja erilaisten vakaumusten kohtaamista. Diakissa hengellisyys on osa kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä. Tavoitteena on kouluttaa sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattilaisia, joilla on herkkyyttä kuulla ja tunnistaa myös spiritualiteettiin liittyviä teemoja ja kysymyksiä. Tämä merkitsee myös taitoa mahdollistaa erilaisten vakaumusten välistä dialogia ja rinnakkaiseloa.

Edellä kuvatut teemat edellyttävät omien arvojen, ammatti-identiteetin ja elämänhistorian reflektointia. Auttamistyössä joutuu väistämättä kohtaamaan oman elämänsä varjot ja puntaroimaan omia periaatteitaan – ja samalla sosiaali-, terveys- ja kirkon alan työyhteisöjen käytäntöjä ja toimintakulttuureja. Ammatillinen kriittinen reflektiivisyys on käsiteltävien asioiden, toiminnan ja kokemusten kriittistä arviointia. Tavoitteena on ohjata opiskelijaa tähän sekä henkilökohtaisesti että yhteisöllisesti. (DIAKpeda.) Erittäisesti harjoittelujaksoille järjestetään sellaista tukea ja ohjausta, joka mahdollistaa näiden teemojen käsittelyn.

Uudenlaista työelämäpedagogiikkaa: osallistavaa ja tutkivaa kehittämistä

Osallistava ja tutkiva kehittäminen (OSKE) on diakilaisten opiskelijoiden ja henkilökunnan sekä työelämän ammattilaisten, palveluiden käyttäjien ja kokemusasiantuntijoiden yhteistä kehittämistoimintaa. Tämä palvelee sekä työelämää että oppimista. Kehittämistoiminnan lähtökohtana ovat ai-

na työelämästä ja globaaleista muutoksista peräisin olevat haasteet. Eri osapuolet ovat OSKE-toiminnassa tasavertaisia kumppaneita, joiden asiantuntijuus kumuloituu yhteiseksi synergiaksi. OSKE-toimintaan liitetään Diakin työelämä- ja aluekehitystyö sekä ammattikorkeakoulun hankkeet. Opetuksen toteutuksessa OSKE nivoutuu opetuksen teoria- ja harjoitteluopintoihin sekä opinnäytetöihin. Toiminta voi olla pienimuotoista asiakkaiden kanssa järjestettävää toimintaa tai laaja-alaista Diakin hanketoimintaa. Olennaista on, että OSKE-toiminnassa ei tyydytä pelkästään vanhoihin ja turvallisiin toimintamalleihin, vaan etsitään rohkeasti uutta ja toteutetaan aitoa innovaatiopedagogiikkaa.

OPS2015:n sosiaali-, terveys- ja kirkon alan seitsemän eri opetussuunnitelmaa on laadittu siten, että opintojen eri vaiheissa opiskelijoille on moniammatillisia kohtaamisia ja yhteisiä opintoja. OSKE-toiminta toteutetaan yhteisenä kaikkien alojen kesken, ja toimintaan kuuluva opinnäytetyöprosessi on tarkoitus ohjata monialaisissa ryhmissä.

Oppimisessa on oleellista ihmettely, kysymysten asettelu, etsiminen, tiedonhaku, kriittisyys, jaettu asiantuntijuus sekä uuden tiedon rakentaminen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Nämä ovat tutkivan oppimisen tunnusmerkkejä ja samalla ne kuuluvat keskeisesti myös OSKE-toimintaan. OPS2015:n toteutussuunnitelmat mahdollistavat sen, että opiskelijat saavuttavat opetussuunnitelman mukaisia osaamistavoitteita osallistumalla opintojensa kaikissa vaiheissa työelämässä ja hankkeissa kehittämistoimintaan ja muuhun sovittuun työskentelyyn. Näin he perehtyvät käytännössä tutkivan oppimisen prosesseihin. Opiskelijoiden ryhmäytyminen, vertaistuki sekä opettajien ja työelämän toimijoiden antama tuki ja ohjaus ovat keskeinen osa tutkivaa oppimista.

Tasavertainen kumppanuus työntekijöiden, opiskelukavereiden ja asiakkaiden kesken on kaikessa tekemisessä keskeistä. OSKE-toiminnasta neuvotellaan ja sitä suunnitellaan yhdessä siten, että jokainen osapuoli tuo mukaan oman asiantuntijuutensa.



Kuvio 2: OSKE-toiminnan osa-alueet Diakissa

Esimerkkinä OSKE-toiminnasta on Kirkko ja yhteiskunta -osaamisalueella kehitetty yhteisöpajatoiminta. Yhteisöpajoissa käynnistetään projekteja ja hankkeita, joiden tavoitteena on yhteisöllisyyden, vapaaehtoistoiminnan ja kirkon jäsenyyden vahvistaminen sekä olemassa olevien mahdollisuuksien entistä parempi hyödyntäminen. Yhteisöpajoja on perustettu eri puolille Suomea yhteistyössä seurakuntien ja muiden paikallisten toimijoiden kanssa. Ajatuksena on, että yhteisöpajoissa työntekijät ja vapaaehtoiset sekä Diakin opiskelijat ja opettajat etsivät yhdessä ratkaisuja ajankohtaisiin haasteisiin. Olennaista on vastavuoroinen ja tutkiva työote ja tiedon yhteinen soveltaminen paikallisesti. (Yhteisöpaja I/2014)

Osallistavan ja tutkivan kehittämisen onnistuminen edellyttää osapuolilta osin uudenlaista ajattelutapaa niin kumppanuudesta, asiantuntijuudesta, oppimisesta kuin pedagogiikastakin. Se edellyttää uudenlaista uskallusta ja luovuutta toisin tekemiseen ja uuden kokeilemiseen. Opetussuunnitelma osaamistavoitteineen on keskeinen perusta koulutukselle, mutta oppimisympäristöt, kumppanit ja toimintatavat voivat nyt olla uudenlaisia. OSKE-prosessin aikana osallistujat voivat joutua sietämään keskeneräisyyttä ja suunnitelmien muuttumista. Toiminnan lopputulos voi kuitenkin ylittää monipuolisuudellaan ja joskus jopa oivaltavalla yksinkertaisuudella.

laan. Mahdollista on myös, että prosessi tarjoaa kaikille osapuolille enemmän uutta osaamista kuin aluksi oli osattu odottaa.

Ammatillinen kriittinen reflektio osana ammatillista kasvua

Edellä kuvatut opetussuunnitelmatyöskentelyn lähtökohdat ja linjaukset kertovat siitä, että tämän ajan ja tulevaisuuden sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattilaiselta edellytetään sekä vahvaa, innovatiivista asiantuntijuutta että kykyä toimia reflektiivisesti muuttuvissa ja eettisesti haastavissa tilanteissa. OPS2015:n tavoitteena on, että koulutuksen aikana sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattilaisille kehittyy riittävän vahva ammatillinen identiteetti ja kyky kriittiseen reflektioon. Kriittistä reflektiota voidaan tarkastella myös ammatillista toimintaa ohjaavana metodina, jolla ammattilainen kykenee kyseenalaistamaan vallitsevia itsestäänselvyyksiä. Lisäksi ammatilliseen kriittiseen reflektioon kuuluu työntekijän oman ammatillisen identiteetin jatkuva työstäminen. (Raunio 2000, 8.)

Ammatillista kriittistä reflektiota voidaan ajatella tapahtuvan kolmella tasolla (Karvinen 1993): *Toimintaan sijoittuvaan* ammatillisuuteen kuuluu oman toiminnan ja osaamisen sekä niihin suhtautumisen erittely ja arviointi. *Arvioivaan ammatillisuuteen* kuuluu oman ammatillisen toiminnan tarkastelu suhteessa ammatin ja työn kokonaisuuteen. Siihen kuuluu myös oman ammatillisen toiminnan kehittymisen suhteuttaminen tähän kokonaisuuteen. *Kriittisessä ammatillisuudessa* tavoitellaan oman toiminnan ja ammatin perusteiden ja ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistamista suhteessa niiden yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen ja kehitysyhteyteen. Oleellista on pyrkimys arvioivaan ja tietoiseen toiminnan kehittämiseen yhdessä muiden toimijoiden kanssa.

On tärkeää, että koulutuksen aikana on tilanteita, joissa voi sekä yksin että yhdessä opiskelijatovereiden, opettajien ja työelämän toimijoiden kanssa saada välineitä tarkastella omaa ammatillista toimintaa ja ammatti-identiteettiä liittyviä kysymyksiä. OPS2015:n yhteydessä ammatillinen kriittisen reflektion polku on pyritty rakentamaan oppimisprosessin eri vaiheissa. Tällaisia kohtia ovat esimerkiksi yhteiset keskustelut, omaelämäkerrallinen kirjoittaminen (ks. Karjalainen 2012; Karjalainen 2015, 62-74), harjoittelun ohjaukset ja työnohjausselliset pienryhmät.

Ammatillisessa kriittisessä reflektiossa opiskelija arvioi ja peilaa omaa ammatillista kasvuaan ja toimintaansa. Tavoitteena on, että opiskelija kykenee näkemään ammatillisen toiminnan seuraukset asiakkaan tai potilaan arjessa ja että hän kykenee arvioimaan sitä, miten palvelut vastaavat asiakkaiden ja potilaiden tarpeisiin. Tätä voidaan kutsua myös sensitiiviseksi herkkyydeksi asiakkaalta tai potilaalta saadun palautteen kuulemiseen omasta toiminnasta, mutta myös kyvyksi nähdä, miten asiakas saa tarvitsemiaan palveluja. Ammatillisen kriittisen reflektiivisen metodin omaksuminen on edellytys kumppanuuslähtöiseen palvelujen kehittämiseen. Käytännössä se merkitsee tutkivaa ja kehittävää asennoitumista omaan työhön sekä asiakkaita valtaistavien työkäytäntöjen kehittämistä.

Diakin erityisyys terveysalalla

Diakin terveysalan opetussuunnitelma uudistettiin rakenteeltaan ja tarkennettiin ammatillisen osaamisen tavoitteiltaan vastaamaan Euroopan Unionin modernisoimaa ammattipätevyysdirektiiviä 2013/55/EU sekä Terveysalan ammattikorkeakouluverkoston hyväksymää kansallista kuvausta yleissairaanhoitajan osaamisalueista ja laajuuksista (ks. Eriksson, Korhonen, Merasto & Moisio 2015). Tämän muutoksen seurauksena sairaanhoitajan OPS2015 rakentuu yleissairaanhoitajan opinnoista (180 op) ja vaihtoehtoisista syventävistä opinnoista (30 op). Nämä EU:sta tulleet vaatimukset ovat tuoneet muutoksia kaikkien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja tutkintoihin, joiden perustana on sairaanhoitajan pätevyys. Vastaavasti terveydenhoitajan tutkinnon kansallisia ammatillisia osaamisvaatimuksia päivitettiin sairaanhoitajatutkinnon perusteella osaamisalueineen ja laajuuksineen (Haarala 2014).

Valtakunnallisten osaamiskuvausten tavoitteena on yhtenäistää valmistuvan sairaanhoitajan ja terveydenhoitajien osaamista ja sen tasalaatuisuutta. Laaditut osaamiskuvaukset auttavat työelämän edustajia opiskelijoiden arvioinnissa ja luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asian tuntijuuden kehittymiselle.

Diakin terveysalan opetussuunnitelmaa uudistettaessa pyrittiin säilyttämään ja nostamaan edelleen selkeästi esiin ne keskeiset näkökulmat ja sellaisen osaamisen tavoittelu, joita halutaan korostaa verrattuna muiden ammattikorkeakouluista valmistuvien vastaaviin painotuksiin. Keskeiset näkökul-

mat nimettiin väljästi ja ne sijoitettiin punaisena lankana jokaiseen teemaattiseen kokonaisuuteen OPS2015:n keskeisiä ilmiöitä mukailleen. Keskeisten ilmiöiden esillä pitämistä vahvisti tutkimus, jossa kartoitettiin Diakin hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden näkemystä osaamisestaan huono-osaisten ja syrjäytymisuhan alla olevien terveyden edistämisessä (Pyykkö 2015).

OPS2015:ssä kaikkein haavoittuvimmassa asemassa olevien henkilöiden hoitotyöllä ja terveydenhoitotyöllä tarkoitetaan niiden potilaiden tai asiakkaiden ja heidän läheistensä erityistä huomioimista, joilla itsellään ei ole riittävästi tietoa, tahtoa tai voimavaroja (Henderson 1987) tai joilla ei ole samoja mahdollisuuksia kuin hyväosaisemmilla väestöryhmillä ylläpitää terveyttään ja hyvinvointiaan (THL 2015). Tämä näkökulma yhdistettynä yhteiskuntaeettiseen näkökulmaan perustuu sekä Diakin että hoitotieteen arvopohjaan ja hoitotieteen keskeisiin käsitteisiin. Näkökulman tarkastelu laajenee ja syvenee teemaattisissa kokonaisuuksissa. Opiskelija osaa esimerkiksi tunnistaa lasten, nuorten ja perheiden huono-osaisuuden ja syrjäytymisen uhkia ja tunnusmerkkejä ja osaa toimia lähimmäisenrakkauden ja eettisten periaatteiden mukaisesti.

Opiskelijan alttius ja tahto ihmisten moninaisuuden kohtaamiseen heidän erilaisissa elämäntilanteissaan on perustana potilaiden/asiakkaiden ja heidän läheistensä kokonaisvaltaiselle auttamiselle ja tukemiselle. Tämä näkyy läpi teemaattisten kokonaisuuksien muun muassa opiskelijan ymmärryksenä moninaisuuden, monikulttuurisuuden, elämänhistorian ja -olosuhteiden vaikutuksista väestön terveyteen, toimintakykyyn ja syrjäytymiseen.

OPS2015:een laadittiin uusia opintojaksoja ja tarkennettiin eri osasuoritusten tavoitteita, jotta voitiin säilyttää ne osaamistavoitteet, jotka aiemmin olivat integroituna sairaanhoitaja-diakonissan kirkollisiin opintoihin. Ne tavoitteet liittyvät erityisesti hengellisyyden ja terveyden väliseen yhteyteen. Esimerkiksi opintojakso *Spiritual Nursing in Clinical Practice* antaa opiskelijalle valmiudet oman alan näkökulman ja hoitotieteellisen tiedon vahvistamiseen hengellisyyden merkityksestä ihmisen kokonaisvaltaiselle kohtaamiselle ja terveyden edistämiseksi. Sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajan opetussuunnitelmiin vahvistettiin myös erityistuen tarpeessa olevien hoitamista sekä etsivää hoitotyötä, joka toteutetaan useimmiten OSKE-toimintana yhteistyössä työelämän, kolmannen sektorin ja erilaisen kansalaistoiminnan kanssa.

Ammatillisen kasvun reflektio alkaa ensimmäisessä temaattisessa kokonaisuudessa sekä laajenee ja syvenee jokaisen harjoittelun tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Koulutuksen loppuvaiheen opinnoissa ammatillinen kriittinen reflektio liittyy sairaanhoitajan asiantuntijuus (sairaanhoitajilla), diakonissan asiantuntijuus hoitotyössä (sairaanhoitaja-diakonissoilla) sekä asiantuntijuus ja johtaminen terveydenhoitajatyössä (terveydenhoitaja) -suoritusten toteutukseen.

Sosiaalialan haasteet ja vaatimukset

Kesällä 2015 säädetty laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (817/2015) säätelee jatkossa oikeutta harjoittaa sosionomin ammattia, mikä tarkoittaa sitä, että ammatinharjoittamisluvan myöntää Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (Valvira) hakemuksesta valmistuville sosionomeille. Sosiaalihuollon ammattihenkilölain on tarkoitus pääosin tulla voimaan vuoden 2016 alussa. Lailla halutaan edistää asiakasturvallisuutta ja sosiaalihuollon asiakkaan oikeutta laadukkaaseen sosiaalihuoltoon ja hyvään kohteluun. Sosiaalialan opetussuunnitelma on keskeinen varmistettaessa sosionomin ammattitoiminnassa tarvittava pätevyys ja valmiudet. Ennen lain voimaantumista asiakkaalla ei ole ollut mahdollisuutta varmistaa työntekijän muodollista pätevyyttä huolimatta siitä, että sosiaalialan ammattitoiminnalla voi olla suuri vaikutus asiakkaan elämään. Ammatin kelpoisuutta säätelevän lain lisäksi sosiaalialaa säätelee jatkossa myös uusi sosiaalihuoltolaki (1301/2014), joka korostaa osallisuuden vahvistamista, syrjäytymisen ja köyhyyden ehkäisemistä sekä ihmisarvoisen elämän turvaamista kaikissa vaiheissa.

Sosiaalihuoltolain (1301/2014) mukainen ammatillinen toiminta moniammatillisissa verkostoissa edellyttää kykyä avoimeen yhteisölliseen vuoropuheluun sekä asiakasosallisuutta tukevaan työotteeseen. Tätä kykyä vahvistaa sosiaalialan opetussuunnitelman tuottama yhteiskunnallinen lukutaito, jonka avulla ei tarkastella vain yhteiskunnan vaikutusta ihmisen arkeen ja palvelujärjestelmään, vaan joka tarkoittaa opiskelijalle kehittyvää kykyä arvioida myös omaa toimintaansa tässä kokonaisuudessa. Sosiaalialan koulutusohjelman harjoittelukäytäntöihin onkin suunniteltu ammatillisen kriittisen reflektion prosessiin työnohjauksellista pienryhmätyöskentelyä, jotta opiskelija oppii näkemään yhteyksiä oman itsen ja laajemman sosiaalisen, kulttuurisen ja rakenteellisen ympäristön välillä, jolloin reflektiivisyyttä on

kyky oivaltaa, miten oman itsen ja omien toimintayhteyksien kaikki puolet vaikuttavat ympäröivästä maailmasta tuotettuun tietoon. (ks. Fook 2005, 8.)

Sosionomikoulutuksen opetussuunnitelman sisältö on rakennettu niin, että opiskelijalle syntyy sekä laaja-alaista sosiaalialan osaamista että syventävää erityisosaamista. Erityisosaaminen liittyy erilaisia kelpoisuuksia tuottavaan osaamiseen tai kelpoisuuksiin, joiden opintopistemäärät on määritelty erikseen lainsäädännössä (lastentarhanopettajan kelpoisuus). Koulutusohjelmassa voi suuntautua viiteen eri vaihtoehtoiseen työalueeseen: gerontologiseen sosiaalityöhön, mielenterveys- ja päihdetyöhön, moninaisuus- ja monikulttuurisuustyöhön, vammaistyöhön sekä varhaiskasvatus-, lapsi- ja perhetyöhön. Kaikkienensa OPS2015 tuottaa kaikille yhteistä sosiaalialan asiakastyön menetelmäosaamista sekä substanssityöalueeseen liittyvää menetelmäosaamista. Yhteistä kaikkien sosiaalialan suuntaavien opintojen menetelmäjaksoille on, että asiakkaat ja kansalaiset nähdään lähtökohtaisesti voimavarakeskeisestä näkökulmasta.

Erityisosaamista tuottavien suuntaavien opintojen tarve pohjautuu työelämän muutoksiin, jotka edellyttävät yleisen sosiaalialan osaamisen lisäksi erityisosaamista. Sosionomien työkenttä on erittäin laaja ja sisältää monenlaisia työtehtäviä, joissa sosionomi voi toimia (mm. lastentarhanopettaja, koulukuraattori, aikuissosiaalityön sosiaaliohjaaja, perhetyön ohjaaja, palveluohjaaja, vanhustyön sosiaaliohjaaja).

Vanhusväestön kasvu edellyttää myös erikoistuneita sosiaalialan työntekijöitä. Kunnallisissa palvelurakenteissa gerontologinen sosiaalityö on ollut melko näkymätöntä. Vanhuspalvelujen kehittäminen haastaa avoimuuden toimintatapojen kehittämistä, jossa tavoitteena on vahvistaa ikääntyneiden hyvinvointia edistäviä olosuhteita, yhteisöjen toimivuutta ja vanhusten toimintakykyisyyttä. Gerontologinen sosiaalityö on luonteeltaan muutostyötä, joka perustuu yksilöiden, perheiden, ryhmien ja yhteisöiden sosiaalisten ongelmien tilannearviointiin ja ratkaisuprosesseihin. (ks. Seppänen 2006.)

Yhteiskunnan monikulttuurisuuden ja monimuotoisuuden lisääntyminen on yksi merkittävimmistä moderneja yhteiskuntia kohtaavista haasteista. Kulttuurista kompetenssia sosiaalityössä tutkinut Kamal (2002) toteaa, että koska viranomaistoiminta on lähtökohdiltaan melko monokulttuurista, sillä on suuria vaikeuksia kohdata alati moninaistuva yhteiskunta ja asiakkaat. Tähän moninaisuuden ja monikulttuurisen työn osaamisen haasteisiin on mahdollisuus vastata sosionomikoulutuksessa, jossa kaikille

pakollisten moninaisuus ja monikulttuurisuus -opintojen lisäksi voi valita suuntaavissa opinnoissa moninaisuuden ja monikulttuurisuustyön opinnot.

Päihde- ja mielenterveystyön alue on monimuotoistumassa. Ammatillinen työ vaatii jatkossa uudenlaista osaamista, jossa palvelurakenteen muutoksien kautta on siirrytty yhä enemmän avohuoltopainotteiseen työhön. Perinteisesti päihdetyössä on toiminut vertaisia, joten vertaisuuden hyödyntäminen ajantasaisen ammatillisen menetelmäosaamisen rinnalla on tärkeää. Koulutusohjelmassa pyritään tekemään pienimuotoisia kokeiluja työelämän kanssa päihde- ja mielenterveystyön asiakastyön menetelmien kehittämiseksi.

Vammaisia henkilöjä koskevaa erityislainsäädäntöä ollaan uudistamassa, ja uuden lain (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015) tarkoituksena on toteuttaa vammaisen henkilön yhdenvertaisuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa sekä ehkäistä ja poistaa esteitä, jotka rajoittavat henkilön yhdenvertaisuuden toteutumista. Lisäksi lain tavoitteena on edistää vammaisten henkilöiden itsenäistä suoriutumista ja itsemääräämisoikeutta sekä turvata yksilöllisen tarpeen mukaiset, riittävät ja laadultaan hyvät palvelut. Tämä tuleva uusi lainsäädäntö tulee vaikuttamaan sosionomin vammaistyössä vaadittavaan erityisosaamiseen.

Syrjäytymisriskien vaikutukset jo käynnistyvät jo varhaislapsuudessa ja tiedetään, että varhaiskasvatuksen kustannusvaikuttavuus on suuri erityisesti huono-osaisten perheiden kohdalla (Valtiovarainministeriö 2013). Tämä tuo erityisen haasteen Diakin varhaiskasvatuksen ja lapsi- perhetyön osaiselle, jotta opiskelijoille kehittyisi valmius edistää sosiaalista tasa-arvoa ja katkaista ylisukupolvista huono-osaisuutta perhelähtöisen varhaiskasvatuksen ja perhetyön keinoin.

Kirkon alan opetussuunnitelmatyön lähtökohdat ja haasteet

Diak kouluttaa evankelis-luterilaisen kirkon diakoniatyön ja kasvatuksen ammattilaisia: diakonisseja, diakoneja, kirkon nuorisotyönohjaajia ja kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajia. Koulutukset ovat kaksoistutkintoja siten, että valmistuvalla on kelpoisuus myös joko sairaanhoitajan (diakonissa) tai sosionomin tehtäviin. Kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan koulutukseen sisältyy lisäksi vielä lastentarhanopettajan kelpoisuus. Sosionomin ja sairaanhoitajan koulutusten suunnittelussa on pyritty ennakoimaan yhteiskunnas-

sa tapahtuvia muutoksia sekä huomioimaan ammattipätevyyteen liittyvät vaatimukset, kuten edellä on kuvattu. Kirkon alan opintojen tavoitteena on näiden lisäksi taata riittävä teologian tuntemus ja hengellisen työn osaaminen, diakonian ja kristillisen kasvatuksen asiantuntijuusosaaminen sekä seurakuntatyön kehittämisaosaaminen. Piispainkokouksen päätösten (2005 ja 2011) mukaisesti edellä mainittuihin tutkintoihin sisältyy yhteensä 90 op kirkollisia opintoja, jotka jakautuvat teologisiin opintoihin (20 op), ammattiopintoihin (40 op), seurakuntaelämän opintoihin (15 op) sekä opinäytetyöhön (15 op).

Kirkon alan opetussuunnitelman laatiminen edellyttää aina valintojen tekemistä sekä teologisia, sisällöllisiä ja pedagogisia linjauksia. Mikä kirkon alan opetussisällöistä on muuttumatonta, vai onko sellaista? Millaista diakonian tai kristillisen kasvatuksen asiantuntijuutta tulevaisuudessa tarvitaan – ei ainoastaan viiden vuoden kuluttua vaan pidemmällä aikajaksolla? Entä mikä on sellaista kirkollisen ammattipätevyyden tuottavaa osaamista, joka integroituu sosiaali- ja terveystieteiden opintoihin?

Muutoshaasteisiin vastaamisen rinnalla uudistustyössä keskeistä on ollut kirkon missioon pohjautuva ymmärrys siitä, että kirkko on olemassa, jotta kristillinen sanoma eläisi kaikkialla maailmassa ja olisi tarjolla jokaiselle ihmiselle. (Kirkkohallitus 2014, 16.) Kristillinen kasvatusta ja diakonia muodostavat keskeisen osan kirkon perustehtävästä: ”Tunnustuksensa mukaisesti kirkko julistaa Jumalan sanaa ja jakaa sakramentteja sekä toimii muutenkin kristillisen sanoman levittämiseksi ja lähimmäisenrakkauden toteuttamiseksi”. (Kirkkolaki 1993 1: 2§.)

Viime vuosien aikana kirkossa on käynnistetty useita hankkeita ja strategiatyöskentelyjä, joissa etsitään vastauksia siihen, miten kirkko voi olla toimintakykyinen, aktiivinen ja uudistuva, yksilöä tukeva ja osallisuutta vahvistava yhteisö edellä kuvatuista haasteista huolimatta – ja nimenomaan niiden takia. Tällaisia prosesseja ovat esimerkiksi Seurakuntien rakenneuudistus -esitys, Kohtaamisen kirkko -strategia (2014) ja esitys uudesta diakonivirasta. Kirkko on myös mukana Työelämä 2020 -hankkeessa, jonka puitteissa on toteutettu muun muassa erilaisia ennakoitavuustyöskentelyjä seurakuntien, hiippakuntien, kirkon järjestöjen ja kouluttavien oppilaitosten edustajien kesken.

Lähtökohtana Diakin kirkon alan opetussuunnitelmatyöskentelyssä ja tulevaisuuden osaamisen pohtimisessa ovat olleet ammatteja koskevat ydin-

osaamiskuvaukset. Näiden rinnalla keskeisesti huomioituja prosesseja ovat olleet edellä mainittu diakonivirka-esitys ja Kohtaamisen kirkko 2020 -strategia. Esityksessä diakonivirasta ehdotetaan, että kirkkoon perustetaan uusi hengellinen virka papin viran rinnalle. Kysymyksessä olisi diakonivirka, ”joka olisi kirkossa kristilliseen sanomaan perustuvia kristillisen lähimmäisenrakkauden, kasvatuksen ja lähetysten tehtäviä varten oleva vihkimysvirka ja johon kutsutaan ja vihitään” (Kirkkohallitus 2015). Uusi diakonivirka korvaisi nykyisen diakonian viran ja siihen vihitäisiin myös kirkon kasvatuksen ja lähetysten tehtävissä toimivia. Käytännössä diakonivirka koskisi siis kaikkia Diakin kirkollisia koulutuksia. Diakonivirka-esitys oli kirkolliskokouksen käsittelyssä toukokuussa 2015, mutta siirrettiin seuraavaan käsittelyyn, joka on syksyllä 2016. Sitä koskeva päätöksenteko on siis tämän artikkelin kirjoittamisvaiheessa kesken.

Kohtaamisen kirkko -strategia etsii puolestaan suuntaa seurakunnissa tehtävän työn sisällölle. Sen mukaan kirkon työn tavoitteena on ottaa etäisyyttä työntekijäkeskeiseen toimintakulttuuriin ja asettaa keskiöön kohtaamiset ja suhteet.

Opetussuunnitelmauudistus osui Diakissa sikäli haastavaan ajankohtaan, että esitys diakonivirasta oli samaan aikaan vasta tekeillä. Aiemmin kuvattujen kirkon tulevaisuutta kuvaavien dokumenttien, ennakoituvuuskentelyiden ja yhteistyöneuvottelujen perusteella oli kuitenkin muodostunut käsitys, että tulevaisuuden seurakunnissa tarvitaan työmuodot ylittävää laaja-alaista osaamista ja valmiuksia moniammatilliseen työskentelyyn. Samalla olisi tärkeää taata asiantuntijuuden säilyminen. Lisäksi keskeistä oli tukea opiskelijaa kirkollisen ammatillisen identiteetin rakentumisessa, vuorovaihtuksen ja kohtaamisen taitojen kehittämisessä, osallisuuden vahvistamisessa, saavutettavuuden ja kestävä kehityksen edistämässä sekä uudenlaisien työtapojen kehittämisessä.

Pohdinta

OPS2015 on työstetty monialaisena yhteistyönä, jolloin kaikki keskeiset valinnat ja ratkaisut on tehty sosiaali-, terveys- ja kirkon alan yhteisinä päätöksinä. Monialainen lähtökohta auttaa opiskelijoitakin alojen ylittäviin arvoihin sekä monialaiseen osaamisen ja ymmärryksen. Myös DIAKpedan

ilmiölähtöisyyden periaate tukee monialaisuutta ilmiöiden erilaisten tarkastelunäkökulmien kautta.

Diakissa on nyt opetussuunnitelma, jonka laatimisen alussa mietittiin erityisen paljon sosiaali-, terveys- ja kirkon alan tulevaisuuden osaamistarpeita yhteiskunnan eri sektoreiden ja kirkon työtehtävissä. Opetussuunnitelmissa on helposti päivitettäviä osia, kuten terveysalan vaihtoehtoiset syventävät opinnot, sosiaalialan suuntaavat opinnot ja ammatillisuutta täydentävä osaminen -opintojaksot, joten koulutuksessa pystytään vastaamaan yhteiskunnallisen ja globaalin toimintaympäristön sekä ihmisten arjen muutoksiin.

Koulutukseen keskeisesti kuuluva ammatillinen kriittinen reflektio tähtää opiskelijoiden tietoisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien löytämiseen niin yhteiskunnallisella tasolla kuin arkisten ammattialan tehtävien näkökulmasta. Ammatillinen kriittinen reflektio tarjoaa laajat mahdollisuudet opiskelijoiden ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuun. Tärkeää on kehittää systemaattisia pitkäkestoisia erilaisia ammatillisen kriittisen reflektion muotoja.

Osallistava ja tutkiva kehittäminen on vaatimus ja samalla mahdollisuus uudistaa opetusta ja oppimisen muotoja ja ympäristöjä. OSKE tuo työelämän lähelle opiskelijaa ja opiskelijan lähelle työelämää, kun luodaan yhdessä uudenlaista työelämäpedagogiikkaa. Tavoitteena on, että perinteiset opettajan, opiskelijan ja työntekijän roolit voivat sekoittua, kun kumppaneina etsitään yhdessä mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia toimintamalleja ja käytänteitä. Tärkeää on ottaa mukaan myös tähän kehittämistyöhön kokemusasiantuntijat, jolloin avautuu uudenlaisia mahdollisuuksia kokeiluihin.

Yhteisöllisyyden kokemusta syntyy OSKE-toiminnassa tai kun pohditaan ammatillisen kriittisen reflektoinnin kautta uudenlaisia ammatillisen toiminnan käytänteitä. Näiden uudistuvien oppimisen käytänteiden avulla luodaan uudenlaista yhteisöllisyyttä.

Uudet opetussuunnitelmat mahdollistavat monenlaisia vanhoja, hyviksi todettuja asioita ja käytänteitä, mutta sen lisäksi ne tarjoavat uusia mahdollisuuksia. Tutkiva ja kehittävä oppiminen pedagogisena lähtökohtana OSKE-toiminnan lisäksi kaikessa muussakin oppimisessa antaa valmiuksia jatkuvaan kehittämiseen ja tietojen päivittämiseen, elinikäisen oppimisen periaatteen löytymiseen. Uudet oppimisen tavat, rajattomat kampukset, toimivat digitaaliset ympäristöt ja ohjelmat sekä uudenlainen teorian ja käytännön yhteyden ymmärtäminen innostavat ja motivoivat oppimaan lisää ja uutta.

Tehtyä opetussuunnitelmauudistustyötä olisi jatkossa hyvä arvioida käyttäen hyväksi Max Peberdyn (2005) kolmea universaalia arviointikysymystä: Saimmeko aikaan muutosta? Teimmekö oikeita asioita? Teimmekö mitä lupasimme? Jos nyt tekisi tämän mallin mukaan hyvinkin nopeasti pika-arvioinnin, niin saimme ainakin muutoksen alulle. Se, teimmekö oikeita asioita, selvinnee vasta vähän pidemmän ajan kuluttua. Vastauksen siihen antaa vasta työelämään siirtyvät Diakin opiskelijat ja ennen kaikkea palvelujen käyttäjät, potilaat ja asiakkaat. Muutokseen tarvitaan kaikilta luopumista vanhasta ja tutusta, mutta samalla saadaan tilaisuus oppia jotain uutta.

LÄHTEET

- DIAKpeda. Viitattu 4.10.2015. <http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx>.
- Eriksson, Elina; Korhonen, Teija; Merasto, Merja & Moisio, Eeva-Liisa 2015. Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen. Sairaanhoidajakoulutuksen tulevaisuus -hanke. Ammattikorkeakoulujen terveystalon verkosto ja Suomen sairaanhoidajaliitto ry. Porvoo: Bookwell Oy.
- Fook Jan 2005. Kriittisen reflektion perusteoriaa. Finsoc. Sosiaalialan menetelmien arviointi 1/2005, 4-10.
- Haarala, Päivi 2014. Terveydenhoitajan ammatillisen osaamisen kuvaus. Terveydenhoitajakoulutuksesta valmistuvien osaamisalueet, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Viitattu 30.9.2015.
- [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Sosiaali_ja_terveys/Terveystieteidenhoitajan_ammattillisen_osaamisen_kuvaus.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Sosiaali_ja_terveys/Terveystieteiden%20keskus/Terveystieteidenhoitajan_ammattillisen_osaamisen_kuvaus.pdf).
- Haastettu kirkko 2012. Suomen luterilainen kirkko vuosina 2008-2011. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 115. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsi & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Henderson, Virginia 1987. Sairaanhoidon periaatteet. 10. painos. Vaasa: Sairaanhoidajien koulutusääitiö.
- Kamali, Masoud 2002. Kulturkomptens i socialt arbete – om socialarbetarens och klientens kulturella bakgrund. Stockholm: Carlssons.
- Karjalainen, Anna Liisa 2015. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja reflektio ammatillisessa oppimisessä. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen. Talinna: United Press Global, 62–75.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, Tutkimuksia A 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Karvinen, Synnöve 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Riitta Granfelt, Harri Jokiranta, Synnöve Karvinen, Aila-Leena Mathies & Anneli Pohjola. Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 15–51.
- Kirkkohallitus 2014. Kohtaamisen kirkko. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon suunta vuoteen 2020. Suomen ev.lut.kirkon julkaisuja 7. Helsinki: Kirkkohallitus
- Kirkkohallitus 2015. Kirkkohallituksen esitys 1/2015 Kirkolliskokoukselle. Uutta diakonivirkaa koskevien säännösten lisääminen kirkkolakiin ja kirkkojärjestykseen. Viitattu 19.8. 2015. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BEC81718CEE16A50C2257DD40027D978/\\$FILE/KKH%20esitys%20-%20Uusi%20diakonivirka%2020012015%20II.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BEC81718CEE16A50C2257DD40027D978/$FILE/KKH%20esitys%20-%20Uusi%20diakonivirka%2020012015%20II.pdf)
- Kirkkolaki 1993/1054. Viitattu 19.8. 2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931054>.
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015. Viitattu 25.8.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150817>.
- Muukkonen, Hanni 2012. Ilmiöpohjainen oppiminen. Teoksessa Liisa Ilomäki (toim.) laattaa e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit oppimisessä ja opetuksessa. Opetushallitus.

- Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Viitattu 20.9.2015.http://www.oph.fi/download/144415_Laatus_e-oppimateriaaleihin_2.pdf.
- Peberdy, Max; Silfverberg, Paul; Methven, Sara & Bakewell, Oliver 2005. Evaluation of the Service Centre for Development Cooperation in Finland. Report 2005:5. (suom. lyhennelmä Paul Silfverberg). Viitattu 3.9.2015. <https://www.innokyla.fi/web/malli257770>.
- Pyykkö, Anita 2015. Hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden osaaminen. Näkemys huono-osaisten ja syrjäytymisuhan alla olevien terveyden edistämisestä. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Sanoista tekoihin. Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Katsauksia ja aineistoja 39. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 81–98.
- Raunio, Kyösti 2000. Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus
- Raunio, Kyösti 2009. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, Marjaana 2006. Gerontologinen sosiaalityö: katsaus lähtökohtiin, nykytilaan ja tulevaisuuteen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Viitattu 24.8.2015.<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2015. VAMMAISLAINSÄÄDÄNNÖN uudistamistyöryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistiot 2015:21.
- THL 2015. Hyvinvointi – ja terveyserot. Keskeisiä käsitteitä. <https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita>. Viitattu 30.9.2015.
- Vaarama, Marja; Karvonen, Sakari; Kestilä, Laura; Moisio, Pasi; Muuri, Anu 2014. Suomalaisen hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Valtiovarainministeriö 2013. Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailua? – Perheitä ja lapsia tukevien palvelujen tuloksellisuus ja kustannusvaikuttavuus. Valtiovarainministeriön julkaisuja 11/2013.
- Yhteisöpaja I/2014. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Tiina Ervelius ja Kirsti Karppinen

TERVEYDEN EDISTÄMISEN HYVINVOINTIPÄIVIÄ TYÖELÄMÄYHTEISTYÖNÄ

Johdanto

Tämä artikkeli käsittelee Diakonia-ammattikorkeakoulun Oulun toimipisteessä aikuisten hoitotyön opintoihin liittyvän työelämäyhteistyön kehittämistä. Syksyllä 2014 kolmannen lukukauden sairaanhoitaja- ja sairaanhoitaja-diakonissaopiskelijoilta kerättiin palautetta hyvinvointipäivästä oppimisympäristönä. Palauteaineisto on kerätty kyselylomakkeella opintojaksoson päättymisen jälkeen ja se liittyy opetuksen kehittämistyöhön sekä opintojaksossa toteutuneeseen opetusharjoitteluun. Kerätyn aineiston pohjalta opettajien on mahdollista tarkastella opetusta ja kehittää yhteistyötä järjestösektorien kanssa. Tavoitteena on ollut luoda opintojaksosta avoin oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat itse osallistua ja suunnitella oppimistapahtumia. Siihen on sisältynyt muun muassa opiskelijoiden omaa tiedonhankintaa, suunnittelua ja toteuttamista. Yhteistyö on tarjonnut myös opiskelijoille mahdollisuuden erilaisten oppinäytetöiden tekemiseen. (ks. Oulujärvi & Perä-Roihu 2000, 31).

Hyvinvointipäivä on oppimista edistävä ja oppimistavoitteita tukeva työelämäyhteistyön muoto. Hyvinvointipäivän toteutuksessa on ollut ajatuksena se, ettei opettaja ole pelkästään oman oppiaineensa asiantuntija, vaan yhä enemmän oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja, oppimisympäristöjen rakentaja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja. (Auvinen, Hirvonen, Dal Maso, Kallberg & Putkuri 2007, 114.) Tapahtuman järjestäminen kolmannen sektorin toimijoiden kanssa haastaa ammattiin opiskelevat soveltamaan käytäntöön teoriassa opittuja asioita. Käytännön työelämässä

opiskelija näkee myös erilaisia työtapoja ja -ympäristöjä. Oppija on aktiivinen toimija, joka oppii itse kokeilemalla ja työtä tekemällä potilastyössä tarvittavia taitoja yhteistyössä järjestötyöntekijöiden kanssa.

Ammattikorkeakoulussa annettavan koulutuksen keskeisenä tavoitteena on kouluttaa ammatillisia asiantuntijoita sekä vastata työelämän ja muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Koulutus tarjoaa alan opiskelijoille erilaisia näkökulmia, joiden avulla on mahdollista rakentaa omaa ammatillista tieto- ja taitoperustaa sekä toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ammattitaitoaan soveltaen. (Raij 2003, 52–57.)

Ammattikorkeakoululaki (932/2014) velvoittaa koulutusta vastaamaan paikallisiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin yhdessä työelämän kanssa. Tämä edellyttää koulutuksen rakenteellista joustavuutta ja tiivistä yhteyttä tutkimus- ja kehittämistoiminnan kanssa. Ammatillaiseksi tai asiantuntijaksi kehittyminen näkyy parhaiten käytännön työssä, sen tuloksissa ja työprosesseissa. Asiantuntijatieto ilmenee työn suunnittelussa ja jakamisessa sekä tehtävien hallinnassa. Siihen liitetään myös tehtävätietämys, ongelmanratkaisutaidot ja kyky toimia joustavasti erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Erilaiset yhteistyöpinnat ja oppimisympäristöt tarjoavat verkostoitumisen mahdollisuuden. Lisäksi yhteistyö eri ammattien edustajien kanssa antaa mahdollisuuden laaja-alaisempaan asiantuntijuuteen. (Helminen 2015, 82.)

Hyvinvointipäivässä on opiskelija voinut toteuttaa verkostoitumista ja moniammatillista yhteistyötä sairaanhoitaja-diakonissan ammatista käsin. Opiskelijalla on mahdollisuus tutustua järjestösektorilla työskentelevien erilaisiin koulutustaustoihin sekä työtehtäviin. Oppimisympäristö on näin ollen laajentanut opiskelijoiden yhteistyötaitoja eri ammattiryhmien kanssa. Samalla se on laajentanut sairaanhoitaja-diakonissaopiskelijan näkemystä siitä, että eri ammatillaiset voivat työskennellä samojen asiakkaiden parissa yhteisvoimin hyödyntäen kunkin omaa ammattitaitoa. (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014.)

Ideasta terveydenedistämisen tapahtumaksi

Hyvinvointipäivät saivat alkunsa THL:n rahoittaman Terve sielu terveessä ruumiissa – diakonissat terveyden edistämisen toimijoina -hankkeesta. Hanke käynnistyi 1.3.2011 ja saman vuoden syksyllä toteutettiin ensimmäiset hyvinvointipäivät hankkeessa yhteistyökumppanina olevan Oulun Karjasil-

lan seurakunnan kanssa. (Kotisalo & Rättyä 2014, 123) Koska Karjasillan seurakunnalle on ominaista vaikeasti työllistyvien työikäisten keskimääräistä suurempi osuus väestössä (Kotisalo & Rättyä 2014, 129), kehittyi hyvinvointipäivien lähtöideaksi vapaaehtoisten terveystarkastuksien tarjoaminen alueen pitkäaikaistyöttömille.

Terveydenedistämisen näkökulma nousi keskiöön, kun hanketyöntekijät, Karjasillan seurakunnan diakoniatyöntekijät ja Diakonia-ammattikorkeakoulun lehtorit aloittivat hyvinvointipäivien suunnittelun ja integroinnin opetukseen. Työelämäyhteistyöhön linkittyi Aikuisten hoitotyön perusteet -opintojakso, jonka sisältö koostuu terveydenedistämiseen liittyvistä teki- jöistä ja menetelmistä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010).

Hyvinvointipäivä oppimis- ja työelämäyhteistyötapahtumana on laajentunut, muuttunut ja kehittynyt vuosittaisten palautteiden perusteella. Ensimmäinen tapahtuma oli Karjasillan seurakunnan Kaukovainion kappelissa, josta tapahtuman laajentuessa ja monipuolistuessa siirryttiin Lintulammen asukastuvalle ja Kumppanuuskeskukseen. Samalla tapahtumaan osallistuvien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt ja yhteistyökumppaneiksi ovat vakiintuneet Karjasillan seurakunta, Lintulammen asukastupa ja Kumppanuuskeskuksessa toimivat järjestöt. Kumppanuuskeskuksessa olevia hankkeita ja niiden käytäntöjä yhdistyi myös hyvinvointipäivään. Oulun kaupunki linkittyi mukaan Pohjois-Pohjanmaan Sydänpiirin Työikäiset ESKO-hankkeen kautta ja siinä toteutettu Sykäys-tapahtuma yhdistettiin hyvinvointipäivään. Yhteistyökumppaneiden lisääntyttä hyvinvointipäivän luonne on muuttunut. Tapahtumaan osallistujien määrä on lisääntynyt runsaasti ja kohderyhmä on monipuolistunut.

Oulussa Kumppanuuskeskuksessa toimii yli 30 sosiaali- ja terveysalan järjestöä, joista vuosittain eri järjestöt ovat osallistuneet hyvinvointipäivän toimintoihin. Myös Oulun kaupungilla on hyvinvointipalveluja Kumppanuuskeskuksessa. Lintulammen asukastupa on Oulussa vanhimpia ja monipuolisimmin asukkaitaan palveleva asukastupa. Se harjoittaa tiedotus- ja neuvontatyötä (<http://www.lintulampi.net>), järjestää valistustilaisuuksia, tekee esityksiä viranomaisille ja yhteisöille sekä toimii yhteistyössä alueen muiden toimijoiden kanssa. Asukasyhdistys työllistää työntekijöitä, osallistuu eri projekteihin ja hankkeisiin sekä tuottaa itse ja yhteistyössä muiden kanssa erilaisia tapahtumia.

Diakonia-ammattikorkeakoulun Oulun toimipisteen yhteistyö Kumppanuuskeskuksen, Lintulammen asukastuvan ja Karjasillan seurakunnan kanssa tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille. Yhteistyö valottaa opiskelijoille vahvasti kolmannen sektorin toimijoiden tehtäviä, mutta samalla se voi olla varteenotettava ammatillisen suuntautumisen ja työllistymisen vaihtoehto. Järjestötoiminnan tuntemus ja siihen perehtyminen tarjoavat tuleville ammattilaisille myös näkökulman tarkastella palvelujen käyttäjien ja kansalaisten tarpeita sekä mahdollisuuksia kansalaistoiminnalle. (ks. Hyväri, Helminen & Ryyänen 2011, 41.)

Hyvinvointipäivä työelämän oppimisympäristönä

Ammattikorkeakouluopiskelijan oppimisympäristöjä muokataan jatkuvasti toiminnallisempaan suuntaan. Opettajan tehtävänä onkin yhä enemmän siirtää opetusta erilaisiin työelämäprojekteihin. (Koli 2003, 153–154.) Opiskelijoiden työskentely erilaisissa työelämän oppimisympäristöissä sisältää tunnetietoa tai sosiaalista taitoa, johon liittyy oman osaamisen säätelyä, ongelmanratkaisua, kommunikaatiota ja kulttuurista tulkintaa. (Linnakylä & Kankaanranta 2002, 224.) Hyvinvointipäivä työelämäprojektina antaa opiskelijoille mahdollisuuden harjaantua työelämäyhteistyössä järjestösektorilla ja seurakunnan kanssa. Käytännön tuoma kokemus yhdistyy Aikuisien hoitotyö -opintojakson teoretiseen ja opiskelija prosessoi oppimistaan osaksi tietoaan. Taustalla vaikuttavat opiskelijan oma kokemus ja toiminta. Opiskelussa pyritään kannustamaan kriittiseen ajatteluun, omaan oppimiseen sekä persoonallisen kasvun reflektointiin.

Hyvinvointipäivän keskeisiä tavoitteita ovat olleet opiskelijoiden kehittyminen työelämävalmiuksissa sekä perehtyminen eri järjestöjen toimintaan ja niiden keskinäiseen yhteistyöhön. Samalla opiskelijat ovat kartoittaneet terveydenhuollon henkilöstön työskentelymahdollisuuksia järjestösektorilla ja ideoineet opinnäytetyöaiheitaan työelämäalalta. Opinnäytetyön työstäminen työelämää palvelevana kehittämistehtävänä on merkittävä asia myös työelämäyhteistyön kannalta. Työelämän edustajat odottavat opiskelijoiden opinnäytetöiltä käytännöllisyyttä sekä hyödynnettävyyttä. (Siira & Veijola 2009, 142–145.)

Hyvinvointipäivä tarjoaa opiskelijoille myös yhdessä tekemistä ja oppimista yhteisen tavoitteen eteen. Yhteistyö- ja ryhmätyötaitot ovat työelä-

män osaamista, jota halutaan alasta riippumatta työntekijöiltä (Hanhinen 2010, 197). Yhdessä oppimisen taitoja on syytä kehittää, sillä ne vahvistavat myös yhteisöllisyyden kokemusta (Koistinen 2015, 18). Koulutuksessa pyritään huomioimaan opiskelijan aiemmat opiskelut ja kokemus, mutta myös kannustamaan ja sitouttamaan opiskelijat uuden oppimiseen. (ks. Ylönen 2014, 187). Opiskelijat jakavat tietoa ja kokemuksia, antavat toisilleen vertaistukea, opettelevat vuorovaikutustaitoja, kokeilevat tiimissä oppimista ja harjoittelevat sekä yksin että yhdessä käden taitoja. Järjestösektorin työ on yhteisötyötä, jossa opiskelijoilla on hyvä mahdollisuus kartoittaa osallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämistä järjestötyön ja asiakkaiden kanssa. Osallisuus näkyy järjestösektorilla asiakkaiden huomioimisena ja mukaan ottamisena järjestön toiminnoissa. Lisäksi osallisuus tarjoaa yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuden järjestöjen kautta poliittisille päättäjille. Opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus tutustua yhteisötyöhön, jossa järjestöjen tekemän työn kautta pyritään kansalaisaktiivisuuden vahvistamiseen ja vaikuttamaan ihmisten tietoisuuteen esimerkiksi heidän omaan elämäänsä vaikuttavista terveydellisistä riskitekijöistä. (ks. Thitz & Siirto 2015, 93–96.)

Vaiheistettu oppimisprosessi työelämässä

Aikuisen hoitotyön perusteet –opintojaksoon kuuluvan hyvinvointipäivän valmistelu on merkittävä osa oppimiseen käytettävästä ajasta. Opintojaksolla opiskellaan terveydenedistämiseen liittyviä tekijöitä ja menetelmiä, joita sovelletaan kansanterveydellisesti merkittäviin sairauksiin. Vaiheistetun oppimisprosessin viimeisessä vaiheessa opiskelijat tuottavat ryhmissä materiaaleina posterit ja suulliset esitykset.

Oppimisprosessin edetessä opiskelijat vierailevat Kumppanuuskeskuksessa ja perehtyvät järjestötoimintaan. Samalla opiskelijat tapaavat järjestön toimijoita ja alan kokemusasiantuntijan. Opintojakson aikana on opettajien avainluentoja, tiedonhaun opetusta sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyä. Hyvinvointipäivässä opiskelijat perehtyvät aihealueidensa mukaan potilasjärjestön toimintaan, materiaaliin ja välineistöön.

Oulun kaupungin ja järjestötoiminnan yhteishanke Työkäiset ESKO nivoitui yhteistyökumppaniksi hyvinvointipäivän laajentuessa Kumppanuuskeskukseen. Ehkäisevän työn ja terveydenedistämisen näkökulmasta ESKO-hankkeen Sykäys-tapahtuma ja hyvinvointipäivä täydensivät toisiaan (Olli

2013.) Opiskelijat osallistuivat toimijoina Sykäys-tapahtumaan lisäten sinne posterinäyttelyn ja suullisia tietoiskuja. Hyvinvointipäivässä opiskelijat työskentelivät yhdessä järjestötyöntekijöiden kanssa ja osallistuivat terveydenedistämistyöhön esimerkiksi ohjeistamalla sydän- ja verisuonisairauksien ruokavalio-, lääke- ja liikunta-asioissa.

Opiskelijoiden kokemuksia ja kehittämideoita

Opintokokonaisuuden kehittämiskysely toteutettiin monimuoto-opiskelijaryhmälle, joka osallistui Aikuisen hoitotyön perusteet -opintojakson opintoihin syksyllä 2014. Monimuoto-opiskelulla tarkoitetaan Diakonia-ammattikorkeakoulussa kasvokkain ja verkossa tai työelämässä tapahtuvan opiskelun lomitusta. Tätä opetuksen toteutustapaa kutsutaan sulautuvaksi opetukseksi (blended learning). Monimuoto-opiskelussa noudatetaan Diakonia-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaa, jonka mukaan opinnoissa perehdytään ajankohtaiseen tutkimukseen ja työelämän käytäntöihin ja jonka mukaan opinnot voivat edetä myös henkilökohtaistetuksi. (Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opiskelijan opas 2012).

Kyselyyn vastanneessa opiskelijaryhmässä oli 31 opiskelijaa. Vastaajista oli 24 naista ja kaksi miestä. Opiskelijoiden ikäjakauma oli 21–46 vuotta. Kuudella opiskelijalla oli lukion opinnot ja 18:lla akateeminen tai ammatillinen tutkinto. Kahdeksalla heistä oli lähihoitajan tutkinto. Kyselylomake jaettiin opiskelijoille Fronter-oppimisalustalla ja opiskelijoita ohjeistettiin vastaamaan viikon sisällä opintojakson päättymisen aikaan. Opiskelijoille kerrottiin, että opetusharjoittelija koostaa vastauksista opintojakson opettajan kanssa artikkelin siten, että ketään vastaajista ei tunnisteta. Vastaukset ohjeistettiin palauttamaan Fronter-oppimisalustan palautuskansioon ilman tunnistetietoja.

Kysymykset muodostettiin opiskelijoiden opintojakson aikana esiin tuomista näkökulmista, opettajien aikaisemmin saamista palautteista sekä opetusharjoittelijan ja opettajien kiinnostuksesta opetuksen kehittämiseen. Kyselylomakkeessa kysyttiin taustatiedoista ikä, sukupuoli, aikaisempi koulutus ja ammatti. Varsinaisia opintojakson kehittämiseen liittyviä kysymyksiä oli kahdeksan. Niistä käsitellään tässä artikkelissa kolmea keskeisintä opintojaksolla oppimisen ja sen kehittämisen näkökulmasta.

- Miten hyvinvointipäivä palvelee aikuisen hoitotyön opintojakson perusteiden tavoitteisiin pääsemistä? (Tämän kysymyksen kohdalle oli liitetty opintojakson tavoitteet.)
- Mitä opit ja millaista tukea omassa tehtävässäsi sait järjestön työntekijältä, opiskelutoveriltasi, opettajaltasi, joltain muulta – keneltä?
- Mitä kehittäisit hyvinvointipäivän toiminnassa opiskelijan näkökulmasta?

Hyvinvointipäivän avulla opintojakson tavoitteisiin

Tavoitteet tekevät oppimisesta tuloksellista ja suuntaavat oppimista. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa on kuvattu keskeiset osaamistavoitteet saavutettavaksi joko opintojen aikana tai valmistumisvaiheessa. Kirjalliset tavoitteet auttavat opiskelijaa tietämään, minkälaista osaamista häneltä edellytetään, ja saavuttamaan mainittu osaaminen. Tavoitteen mukaista osaamista arvioidaan ja arvioinnin oletetaan olevan läpinäkyvää eli arviointikriteerit ovat julkisia. Arviointi voidaan kohdistaa yksilön osaamisen lisäksi ryhmän toimintaan. Arviointi on kehittävä ja muodostaa uusia oppimisen haasteita. Arviointi toteutetaan siten, ettei se kohdistu arvioitavan persoonaan. (Koistinen 2015, 22–26). Opintojaksojen osaamistavoitteet ovat opiskelijoiden nähtävillä opetussuunnitelmassa ja opintojaksojen toteutussuunnitelmissa. Opintojaksojen tavoitteet ja sisältö käydään läpi opintojakson käynnistyessä. Tämä voi tapahtua joko lähiopetuksessa tai tieto on saatavissa oppimisalustalla ja ammattikorkeakoulun sähköisillä sivuilla.

Hyvinvointipäivä käytännönläheisenä toimintana palveli hyvin opintojakson tavoitteita, koska se mahdollisti monipuolisen paneutumisen kansansairauksiin. Opiskelijoiden ryhmätöinä toteuttamien postereiden avulla eri näkökulmat kansansairauksiin ja niiden hoitoon sekä potilasjärjestöjen toimintaan selkeytyivät. Näitä asioita kuvaavat alla olevat esimerkit.

Se painottaa terveyden edistämistä ja näin palvelee opintojakson tavoitteita ja suomalaisen yhteiskunnan kansansairauksiin tutustumista.

Posterit olivat hyvä keino saada tietoa perussairauksista ja niiden ennalta ehkäisystä. Samalla näki kuinka merkittävistä sairauksista niissä oli kyse kansanterveydellisesti. Posterin avulla oppi hahmottamaan eri yhteistyötahot ja paikat josta potilas/asiakas voi saada apua, mm. järjestöt. Postere-

rilla korostettiin sairauksien ennalta ehkäisyä, joten itsehoito, voimaantuminen ja selviytyminen olivat hyvinkin keskiössä.

Tietoa terveyden tarkastelusta eri näkökulmista, tietoa ravitsemuksesta, liikunnasta, voimaantumisesta, ihmisten hädän tunnistamisesta. Tietoa sairauksien esiintymisestä eri sosiaaliluokissa. Tietoa kolmannen sektorin palveluista

Osa opiskelijoista antoi rinnakkaisen opintojakson sisältöön kohdistuvaa palautetta. Niissä käsiteltiin muun muassa kansansairauksien opiskelua, sairauksien oireita, hoitoa, lääkehoitoa ja lääketieteellistä hoitoa. Viittaukset rinnakkaiseen opintojaksoon ovat ymmärrettäviä, sillä niiden sisällöt niveltivät läheisesti myös arvioitavana olleeseen opintokokonaisuuteen.

Opiskelijoiden palautteen perusteella osalle oppimisen kokemus syntyy parhaiten yksilötyönä, jolloin korostuu muun muassa perinteinen tenttimuotoinen opetus. Yksilöllisen oppimisen lisäksi opetuksessa on haluttu kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijat oppivat myös ryhmissä. Pienryhmissä korostuu ryhmän itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Opettajan tehtävänä on rakentaa puitteet työskentelylle. Opettajan työn näkökulmasta on tärkeää rakentaa verkostoja, joissa oppimistavoitteet ja työelämä kohtaavat. Oppimisympäristön huolellinen valmistelu järjestösektorin kanssa on tässä Hyvinvointipäivässä tuottanut tulosta eli sekä opettaja, järjestösektori että opiskelijat ovat saaneet kokemusta hyvistä työ- ja yhteistyömenetelmistä.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä hyödynnetään ryhmän kaikkien jäsenten yhteistä työskentelyä, jossa jokaisen tietämyksellä, osaamisella ja toiminnalla on merkitystä oppimistavoitteen saavuttamisessa. Tässä työskentelyssä on tärkeää jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllinen vastuu aktiivisesta työskentelystä. (Palola 2015, 23.) Opetuksessa on kuitenkin jatkuvasti huomioitava erilaiset oppijat.

Kokemukset tuen saannista

Kartoitimme, miten opiskelijat kokivat saaneensa tukea järjestöltä, opettajalta ja opiskelutoverilta. Yhteistoiminnallisuus merkitsi mahdollisuutta tuen saantiin näiltä kolmelta eri toimijalta. Sen lisäksi kysyttiin mahdolli-

sesti myös joltain muulta saadusta tuesta. Muita tuen tarjoajia olivat olleet kirkon suntio, toinen järjestötyöntekijä ja oma aviopuoliso. Suurimmaksi osaksi opiskelijat eivät olleet vastanneet tähän kysymykseen. Tässä olisi ollut mahdollisuus kertoa asiakkaalta saadusta tuesta, mutta yhtään semmoista vastausta ei ollut. Asiakkaan näkeminen tuen antajaksi oppimisprosessissa ja tiedonmuodostuksessa avaisi opiskelijalle mahdollisuuden erilaiseen ammatillisuuteen ja tuottaisi asiakkaan kokemuksen ja näkökulman vahvuudeksi tulevaisuuden ammattilaiselle.

Järjestön työntekijältä saatu tuki

Selkeä huomio hyvinvointipäivän annissa oli, että opiskelijat olivat kokeneet järjestöjen tekemän työn tulleen heille tutummaksi. Myönteisiä kokemuksia opiskelijoiden palautteessa oli enemmän ja niissä korostui järjestötyöntekijän antama tuki, ohjaus sekä neuvonta. Positiivisia kokemuksia syntyi tilanteissa, joissa opiskelijat työskentelivät yhteistyössä järjestötyöntekijän kanssa.

Järjestön työntekijä opasti hyvinvointipäivänä paikan päällä meitä kaikkia opiskelijoita. Tosin hän ei ollut koko hyvinvointipäivää käytettävissä.

Erilaista kuvakulmaa oppimiseen.

Riittävää tukea ja ohjausta, jotta osasin toimia omassa työpisteessäni.

Osa opiskelijoista ei kokenut saaneensa järjestötyöntekijöiltä apua. Osalla järjestötyöntekijöistä oli muitakin työtehtäviä hyvinvointipäivän aikana, joten he eivät voineet olla paikalla koko tapahtuman aikana ohjaamassa opiskelijoita. Tämä oli tuonut osalle opiskelijoista epävarmuuden tunnetta selviytymisestä ilman ammattilaista, kun tapahtumassa kävijät kyselivät laaja-alaisesti asioista. Vaikka opiskelijat olivat perehtyneet etukäteen vastualueisiinsa, he kokivat hankalana tietojensa rajallisuuden. Yksin toimiminen tai työskentely opiskelutoverin kanssa ilman järjestötyöntekijää oli tuntunut epävarmalta.

En minkäänlaista, en tavannut hyvinvointipäivän aikana järjestötyöntekijää, vain opintokäynti kumppanuuskeskuksessa oli hyödyllinen.

Myös järjestöjen arkea on se, ettei tilanteita tiedetä etukäteen ja joutuu kestämään epävarmuutta. Yhden järjestön työntekijä oli sairastunut tapahtuman aamuna eikä hänelle saatu sijaista, joten opiskelijat edustivat toimintaa ilman järjestötyöntekijää. Järjestötyöntekijän poissaolon vuoksi opiskelijat jäivät osittain paitsioon verkottumisesta ja tiimityöstä. Järjestötyön kautta on mahdollisuus saada käsitys verkostoitumisen merkityksestä, vertaistuesta ja vapaaehtoistoimijoiden työstä (Holopainen 2011, 19–20), ja se oli tavoitteena tässäkin. Ohjaus- ja neuvontataitoihin liittyvä asiantuntijuus korostuu eri järjestöissä toimittaessa, olipa kyseessä sitten jokin potilasjärjestö tai vaikkapa tietty kulttuurijärjestö.

Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta liiallisen vastuun ottaminen ja järjestön edustaminen julkisessa tapahtumassa voi olla opiskelijalle negatiivinen kokemus. Sen estämiseksi tai vähentämiseksi on eri hyvinvointipäivien valmistautumisaikana toteutettu erilaisia toimia. Opiskelijat on kutsuttu Kumppanuuskeskukseen tutustumaan järjestöihin ja niiden toimintaan, järjestöjen edustajia on käynyt oppilaitoksessa ja opiskelijoita on ohjattu aktiivisesti perehtymään omaan vastuualueeseensa ja tämän järjestön toimintakenttään. Näiden toimien vaikutus on ollut positiivinen, mutta ne eivät poista opiskelijan tunnetta riittämättömyydestä, kun järjestöedustaja puuttuu osittain tai kokonaan.

Opettajilta saatu tuki

Osa koki opettajilta saadun tuen riittäväksi ja ohjauksen hyväksi. Positiivista palautetta tuli hyvistä vinkeistä posterien tekoon sekä suullisiin esitelmiin. Osa ilmaisi opettajien tarjonnan mahdollisuuden kysellä ja antaneen riittävästi ohjausta sekä neuvontaa.

Opettajat olivat hyvin mukana toteutuksessa.

Opettaja auttoi järj. hiljaisuuden polun kirkkoon. Saimme vinkkejä ja apua polun järj.

Toisaalta opettajien tukea olisi kaivattu enemmän ja selkeämpiä ohjeita työskentelytilanteisiin. Opettajien ohjeet olivat olleet joidenkin opiskelijoi-

den mielestä sekavat tai epäselvät. Lisäksi osan mielestä opettajat olivat luotaneet liikaa järjestöyöntekijöiden apuun.

Olisi voitu saada enemmänkin. Selkeämmät ohjeet ja konkreettiset esimerkit.

Kurssin opettajat ilmeisesti luottivat järjestön tukeen hyvinvointipäivillä. En koe saaneeni tarpeeksi apuja pisteen suhteen, vaikka tiedustelin etukäteen tehtävästä. Muun muassa materiaalin näin vasta paikanpäällä ja materiaalikin oli vanhakantaista opetusmetodia.

Opiskelijat olisivat halunneet mallipostereita ja suunnitteluapua suullisten esitysten hiomiseen. Opettajien tavoitteena oli ohjata opiskelijoita itse tutustumaan erilaisiin postereihin ja työstämään sitten posteriesitys omasta aihealueestaan.

Opiskelutoverilta saatu tuki

Opiskelijat harjoittelevat opinnoissaan työelämätaitoja, joita ovat muun muassa tiimityöskentely ja tiimissä oppiminen. Sairaanhoidtaja-diakonissan ammatissa työn sosiaalisuus, tiimit ja verkottuminen ovat keskeisiä lähtökohtia. Ryhmien jäsenten keskinäinen toiminta on tärkeää oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi sekä yhteistyön ja yhdessä oppimisen kannalta.

Ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että jäsenet tuntevat tarvitsevansa toisiaan. Tällöin ryhmän menestyminen riippuu yksittäisistä ryhmän jäsenistä ja toisin päin. Yhteiset tavoitteet lisäävät positiivista riippuvuutta samoin kuin tietoisuus siitä, että yksin ei voi saavuttaa tavoitetta. Jos ryhmässä ei synny positiivista riippuvuutta, sen jäsenen laatimista ryhmätyön osista tulee enemmänkin erillisiä kokoelmia kuin kokonainen yhtenäinen ryhmätyö. (Janhonen & Nuutinen-Vanhanen 2005, 46.) Joissain tapauksissa positiivisen riippuvuuden syntymättömyys voi johtaa siihen, että opiskelija ajautuu tai jättäytyy ryhmän työskentelyn ulkopuolelle.

Ryhmätyötä tehdessä tovereiden asenteet vaihtelivat. Osa ryhmästä heittäytyi aivan kokonaan tehtävänteon ulkopuolelle, mikä totta kai tunnollista opiskelijaa ärsytti. Toiset taas olivat aivan täysillä mukana, kiitos siitä heille.

Vertaistukea. Opiskelutoverit ovat tärkeitä

Meillä oli hyvä yhteishenki opiskelutovereiden kanssa. Jaoimme hyvinvointipäivään liittyvät vastuut yhteisymmärryksessä keskenämme.

Yhteistyön tekeminen opiskelijatovereiden sekä järjestöyöntekijän kanssa korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Opetusta on mahdollista monipuolistaa, kun siirrytään oppilaitoksen ulkopuolelle. Yhteistyössä järjestöjen kanssa opiskelijoilla on mahdollisuus luovuuteen oppimisessa. Opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö mahdollistaa erilaisten tulkintojen tekemisen, keskustelun ja argumentoinnin harjoittelun.

Kehittämisideoita

Opiskelijoiden erilaiset toteuttamisen ideat ja uudenlaiset näkökulmat voisivat antaa järjestöille mahdollisuuden tavoittaa helpommin myös nuoria aikuisia. Kehittämisideoita oli monenlaisia, mutta suurimmassa osassa opiskelijoiden etukäteisvalmistautumisen määrää ja toimintaa tuotiin esiin.

Opiskelijat voisivat tuoda hyvinvointipäiville enemmän nykyaikaa. Jätettäisiin turhat posterit ja 1990- lukulaiset sokeripalat pois ja annettaisiin opiskelijoille enemmän vapauksia kehittämisessä ja ideoinnissa.

Jäin miettimään, että miksei hyvinvointipäivää järjestetty viikonloppuna ja jossain suuremmassa paikassa. Siellä oli voinut olla myös muita terveysalan tuottajia, kuten kuntosalien edustajia, urheiluvaatteiden ja välineiden myyjiä ym. Ajattelin jotain messutyylisiä tapahtumaa. Uskoisin sen vetävän väkeä paremmin. Varsinkin, kun vetonaulana olisi ilmainen kehonkoostumusmittaus. Ajattelin joitain kaupallisempaa tapahtumaa.

Opiskelijat voitaisiin ottaa mukaan jo varhaisemmassa suunnittelussa ja järjestelyissä. Jokaiselle opiskelijalle voitaisiin nimetä oma yhdistys, jonka toimintaan voisi tutustua etukäteen ja käydä esim. vierailulla yhdistyksessä.

Opiskelijoiden palautteen pohjalta oppimisen kokemukset eivät aina ole hyviä ja tuloksellisia, mutta ne saattavat synnyttää opiskelijoissa ideoita uu-

della tavalla oppimiseen. Oppimiseen siis kuuluu kysymysten asettelua, ihmettelyä, kriittisyyttä ja etsimistä. Oppimisen kannalta varmasti parhaimpia menetelmiä ovat sellaiset, jotka haastavat opiskelijat pohtimaan aktiivisesti asioita ja soveltamaan niitä ajatteluprosessien tuloksena erilaisissa toimintaympäristöissä. Myös oppijan omalla motivaatiolla on merkitystä oppimiseen. Opetuksen kannalta opiskelijoiden ja opettajan välinen reflektio lisää varmasti ymmärrystä oppimisesta ja auttaa suuntaamaan opiskeluprosessia eteenpäin. Kriittinen reflektio onkin opetuksen kannalta tärkeä, sillä sen avulla opetusta ja erilaisia oppimistilanteita voidaan kehittää. Oppimista tapahtuu kuitenkin kaikkialla, vaikka emme sitä aina tiedostakaan. Eri ihmiset saattavat näin ollen oppia hyvinkin erilaisia asioita samoin järjestetyissä oppimistilanteissa. (Koistinen 2015, 16–26.)

Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Hyvinvointipäivä on toteutunut Aikuisen hoitotyön perusteet -opintojaksoilla viiden eri opiskelijaryhmän kanssa. Kehittävä työprosessi ja tavoitteellinen yhteistyö sekä opiskelijoilta saadut palautteet ovat kehittäneet toimintaa. Merkittävä kehitysaskel otettiin yhdistettäessä hyvinvointipäivä Työikäiset ESKO -hankkeen Sykäys-tapahtumaan. Opiskelijoille avautui mahdollisuus perehtyä järjestöjen toimintaan laajemmin.

Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta järjestöjen ja seurakunnan kanssa tehtävä terveydenedistämistyö on merkittävää ja avaa erilaisen näkökulman ihmisten kohtaamiseen verrattuna hoitotyön opinnoissa oleviin harjoittelujaksoihin terveydenhuollon toimintakentillä. Opintojen alkuvaiheessa kolmen ensimmäisen lukukauden aikana opiskelijat usein korostavat hoitotyön toimintojen merkitystä asiakkaan ja potilaan kohtaamisessa. Hyvinvointipäivässä on mukana mittareita ja materiaalia, mutta asiakaskohtaukset perustuvat vuorovaikutukseen ja ohjaukseen asiakaslähtöisesti ilman asiakkaalle tehtäviä hoitotoimenpiteitä. Tämä asettaa opiskelijan usein erilaiseen tilanteeseen kuin hoitotyön harjoittelussa sairaalassa tai terveyskeskuksessa, ja uusi ja erilainen tilanne vaatii opiskelijalta erilaista toimintaa ja osaamista.

Ensimmäisestä hyvinvointipäivästä alkaen on opiskelijoilta saatu palautetta toiminnan kehittämiseksi. Toiminnassa on sovellettu kehittämisen sykliä (plan–do–study–act), joka on alun perin kehitetty teollisuuden piirissä, mutta jota on käytetty laajalti muidenkin alojen kehitystyössä. Tapah-

tumaa suunniteltaessa on kiinnitetty huomiota edellisen vuoden palautteeseen ja se on vaikuttanut toimintaan. Kehitysideoiden perusteltu soveltaminen tapahtumaan on tuonut mukanaan uusia toimia, yhteistyökumppaneita sekä ennen kaikkea uusia näkökulmia. Näin sykli on edennyt ja elänyt hyvinvointipäivän kehittämistyössä, ja yhteistyökumppaneilta ja opiskelijoilta vuosittain saatu palaute on nykyisen toimintamallin taustalla.

Uusimpien kehittämistoimien tarkoituksena on integroida opiskelijat aikaisempaa varhaisemmassa vaiheessa suunnitteluun yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Opiskelijoiden osallistuminen tapahtuman suunnitteluun järjestön, seurakunnan diakoniatyön tai asukastuvan työntekijän kanssa perhe- dyttäne selkeämmin kolmannen sektorin toimintaan.

Opiskelijoiden kanssa konkretisoidaan sekä opiskelussa että työelämässä tarvittavia itseohjautuvuuden ja vuorovaikutustaitojen valmiuksia sekä oma-aloitteista aktiivisen toimijan roolia. Opiskelijoiden ohjauksessa on kiinnitetty huomiota opettajien yhtenäiseen ohjeistukseen ja kirjallisen ohjeistuksen selkeyteen. Oppimisen kannalta on tärkeää olla opiskeluaikana tilanteissa, joissa ajankohtainen osaaminen ja tieto voivat täydentyä. Näin tiedonhankinnan tarve ja soveltamisen mahdollisuus säilyvät läpi opintojen.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 22.9. 2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- Auvinen, Pekka; Hirvonen, Katja; Dal Maso, Riitta; Kallberg, Kari & Putkuri, Päivi 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Viitattu 22.9.2015 http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opiskelijan opas 2012. Monimuotokoulutus. Viitattu 22.9.2015 <http://www.diak.fi/opiskelu/monimuoto/Sivut/default.aspx>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, sairaanhoitaja (AMK), 210 op. Viitattu 31.8.2015 <https://soleops.diak.fi/opsnet>.
- Hanhinen, Taina 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1021. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Helminen, Jari 2015. Kurkistuksia ammatillisen osaamisen jäsentämiseen- Esimerkkinä ammatillinen osaaminen varhaisen tuen työkentillä. Teoksessa Jari Helminen (toim.). Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen. Tallinna: United Press Global, 77–92
- Holopainen, Anne 2011. Kokemuksia työelämäjaksoilta – korkeakoulujen ja järjestöjen kehittämiskumppanuuksia rakentamassa. Teoksessa Anne Holopainen (toim.) Järjestötyötä oppimassa ja kehittämässä. Korkeakouluhenkilöstö työelämäjaksoilla. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 19/ 2011, 19—20.
- Hyväri, Susanna; Helminen, Jari & Ryyänen, Eeva 2011. Järjestötoiminta sosiaali- ja terveystieteiden oppimisympäristönä— esimerkinä Diakonia-ammattikorkeakoulun yhteistyö. Teoksessa Anne Holopainen (toim.) Järjestötyötä oppimassa ja kehittämässä. Korkeakouluhenkilöstö työelämäjaksoilla. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 19/2011.
- Janhonen, Sirpa & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2005. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.
- Katisko, Marja; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkonen, Päivi 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Raportit ja selvitykset 2014:2. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 25.9.2015 http://www.oph.fi/download/155899_moniammatillinen_ja_monialainen_osaaminen_sosiaali_terveys_kuntoutus_ja_lii.pdf.
- Koistinen, Paula 2015. Oppimisen monimuotoisuus. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen. Tallinna: United Press Global, 16–33.
- Koli, Hanne 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Hannu Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 153–154.
- Kotisalo, Helena & Rättyä, Lea. 2014. Diakonissat terveyden edistäjinä. Raportti tutkimus- ja kehittämishankkeesta (1.3.2011 – 28.2.2014) Terve sielu terveessä ruumiissa – diakonissat terveyden edistämisen toimijoina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. B Raportteja 58.

- Linnakylä, Pirjo & Kankaanranta, Marja 2002. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Lintulammen asukasyhdistys ry. Viitattu 1.8.2015. www.lintulampi.net
- Olli, Sirkka-Liisa 2013. Ehkäisevän työn kehittämishanke – ESKO- hanke strategisena yhteistyön rakentajana. Teoksessa Katja Häkkilä, Marjo Tourula (toim.) *Järjestöt ja kunta hyvinvointia edistämässä. Näkökulmia järjestö-kuntayhteistyöhön*. Helsinki: SOSTE Suomen sosiaali ja terveys ry, 52–56.
- Oulujärvi, Juha. & Perä-Roihu, Esa 2000. Oppiminen työelämässä – työssäoppiminen opiskelussa. Koulutuksen ja työelämän yhteistyötä Leonardo da Vinci –projekteissa, 31. Viitattu 20.9.2015 http://www.oph.fi/download/49197_oppiminen_tyoelamassa.pdf
- Palola, Elina 2015. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopiston perusopetuksessa – esimerkkinä palapeliteyöskentely. *Yliopistopedagogiikka 2015. Journal of University Pedagogy* 22, (1).
- Siira, Helena & Veijola Arja 2009. Opinnäytetyön ideoinnin ja suunnittelun työelämäyhteys. Teoksessa Leena Viinamäki (toim.) *Sosionomilta eivät hommat lopu. Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena sosionomi AMK-tutkinnoissa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009*, 142–145.
- Raij, Katariina 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Hannu Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Thitz, Päivi & Siirto, Ulla 2015. Monimuotoinen yhteisöosaaminen. Teoksessa Raili Gotthóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka ja Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015. B raportteja 60*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 93–96.
- Ylönen, Merja. 2014. Aikuisten oppimisvalmiudet ja oppimismotivaatio. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen, (toim.) *DIAKpeda – Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. C Raportteja 32*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 185–191.

DIAKIN PEDAGOGISTEN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN TERVEYDENHOITAJAOPISKELIJOIDEN TOIMINNALLISISSA KEHITTÄMISTEHTÄVISSÄ

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiikan perustana ovat Diakin arvot sekä DIAKpedan pedagogiset periaatteet. Terveystenhoitajan tutkinnon sisällölliset osaamisvaatimukset määritellään valtakunnallisessa osaa-miskuvauksessa. Terveystenhoitajan tutkinto sisältää sekä sairaanhoitajan että terveystenhoitajan opinnot. (Haarala 2014.) Terveystenhoitajan työ on it-senäistä ja vastuullista ja se edellyttää laajan, useaan tieteenalaan perustuvan teoreettisen tietopohjan soveltamista käytännön työhön ja päätöksentekoon.

Tässä artikkelissa kuvataan Diakin terveystenhoitajaopiskelijoiden Helsingin ensikodissa toteuttamia toiminnallisten kehittämistehtävien prosesseja ja pohditaan, miten kehittämistehtävissä toteutuivat DIAKpedan periaatteet. Helsingin ensikoti on ollut Diakin Helsingin toimipisteen työelämän yhteistyökumppani usean vuoden ajan ja se on tilannut terveystenhoitajaopiskelijoiden toteuttamia terveysttä edistäviä ja osallisuutta vahvistavia tuokioita asiakasperheilleen. Vuonna 2014 terveystenhoitajaopiskelijat tekivät yhteensä seitsemän kehittämistehtävää, joiden toiminnalliset osat toteutuivat Helsingin ensikodin ympärivuorokautisissa palveluissa.

Ensi- ja turvakotien liitto on olemassa edistääkseen apua tarvitsevien yksilöiden ja perheiden pärjäämistä ja hyvinvointia. Tavoitteena on, ettei sen toiminta synnytä merkityksettömyyden tai ulosjäämisen kokemuksia, vaan mahdollistaa asiakaskuntansa osallisuutta. (Meriluoto & Marila-Penttinen, 2015, 7–10.) Helsingin ensikoti tarjoaa ympärivuorokautista ensikotihoi-

toa vauvaperheille, jotka tarvitsevat tiivistä tukea vanhemmuuteen ja arjen hallintaan. (Helsingin ensikoti ry.) Kehittämistehtävien tavoitteena oli tukea asiakkaiden elämänhallintaa ja terveellisiä elämäntapoja voimavaraistavilla ja osallisuutta vahvistavilla menetelmillä.

Kehittämistehtävä terveydenhoitajaopiskelijan osaamisen rakentajana

Diakin terveydenhoitajakoulutuksen tavoitteena on, että valmistuessaan terveydenhoitajaopiskelijat ovat eettisesti sensitiivisiä vaikuttajia, elämän moninaisuuden ymmärtäjiä, yhteisöllisyyden rakentajia sekä rohkeita kokeilijoita, jotka osaavat toimia kumppanuuslähtöisinä kehittäjinä. (Koistinen 2014, 17–28.) Diakin arvojen ja pedagogisten periaatteiden mukaisesti terveydenhoitajaopinnoissa korostetaan erityisesti salutogeenistä, yksilön ja yhteisön voimavaroja, osallisuutta ja terveyttä tukevaa lähestymistapaa. Keskeistä opiskelussa on asiakaslähtöisyys ja -osallisuus, terveyden edistämisen eettiset kysymykset sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen taito ja rohkeus. Opintojen aikana tuetaan opiskelijan reflektiivisen kyvyn kehittymistä sekä kehittävän työotteen vahvistumista niin, että osaaminen kantaisi myös valmistumisen jälkeen arjen työssä. (Terveydenhoitajan OPS10, 2010.)

Ammattikorkeakoulututkintoihin liittyvissä opinnäytetöissä opiskelijat syventävät ammatillista osaamistaan. Terveydenhoitajaopiskelijat saavuttavat opintojensa aikana kaksi tutkinto ja tekevät opinnoissaan myös kaksi opinnäytetyötä, yhden sairaanhoitajatutkinnon osana, toisen terveydenhoitajatutkintoon kuuluvana. Terveydenhoitajatutkinnon osana tehtävä työ on nimeltään kehittämistehtävä, jonka laajuus on viisi opintopistettä. Sen tavoitteena on syventää terveydenhoitajatyön ammatillista osaamista, kehittää terveydenhoitajatyötä tai terveyden edistämisen menetelmiä. (mm. Haarala 2014.) Opiskelijat ohjataan tekemään tehtävä yksilö-, pari- tai pienryhmätyönä. Kehittämistehtävä tehdään mieluiten toiminnallisena opinnäytetyönä jossakin työelämäympäristössä, joka on tarjonnut opiskelijoille kehittämistehtävän aiheita. (Kehittämistehtävän ohje 2014.)

Kehittämistehtävän tarkoituksena Diakissa on syventää opiskelijan terveyden edistämisen sisältöihin ja menetelmiin liittyvää osaamista. Opiskelijaa ohjataan tarkastelemaan erityisesti toimintansa asiakaslähtöisyyttä, menetel-

mien laatua ja vaikuttavuutta, toimintaympäristöjen muutosten ennakointia ja hallintaa sekä yhteisöllistä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Tehtävän työstäminen on hyvin itsenäistä, joskin opiskelija saa ohjausta työhönsä muutamana kerran opettajilta ja vertaispalautetta oman ryhmänsä opiskelijoilta. Kehittämistehtävän tuotoksena voi olla esimerkiksi tuote, artikkeli, terveystapahtuma tai koulutustilaisuus. Tehtävään liittyy aina kirjallinen raportti, jossa kuvataan kehittämistehtävän teoreettinen perusta, prosessi, terveyden edistämisen menetelmä ja sen arviointi.

DIAKpeda ja voimavaraistava toiminnallisuus kehittämistehtävissä

Diakilaisen terveydenhoitajakoulutuksen tavoitteena on mahdollistaa valtakunnallisesti sovittujen osaamiskuvausten mukaisen osaamisen lisäksi Diakin arvopohjan ja koulutuksen omaleimaisuuden näkyminen. Pedagogiikan perustana ovat Diakin arvot: lähimmäisen rakkaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, vuorovaikutuksen avoimuus ja pyrkimys vaikuttavaan toimintaan. DIAKpedan pedagogisia periaatteita ovat puolestaan dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote. Tavoitteena on luoda sellaiset oppimismahdollisuudet, että opiskelija voi kasvaa ammattilaiseksi, jolla on valmiudet muun muassa läsnäoloon, toimimiseen ja vaikuttamiseen. Valmiudet voivat konkretisoitua työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä erilaisissa toimintaympäristöissä. (Koistinen 2014, 18–19; ks. myös Vuokila-Oikkonen & Hyväri 2015, 65–79; Haarala 2014.)

Dynaaminen yhteisöllisyys on pedagogisena periaatteena muun muassa aktiivista yhdessä oppimista, kokemusten jakamista, yhteistä tiedon tuottamista, vertaistukea ja hyvän oppimisilmapiirin rakentamista. Mahdollisuuksiin uskomisen ja toivon ylläpito ovat voimavaraistumisen perusta. Voimavarakeskeisyys nähdään laajemminkin toimintatapana, joka edistää yksilöiden, yhteisöjen ja koko yhteiskunnan hyvinvointia ja terveyttä. Se onkin lähellä WHO:n määritelmää terveyden edistämisestä (WHO 1986). Kumppanuus, osallisuus ja yhteistyö korostuvat tiedon jakamisen ja asiantuntijavallan sijaan. (mm. Vilén ym. 2008; Holm 2000)-Ammattilaiset uskovat asiakkaan tietoihin, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuksiin. (esim. Heikkilä & Heikkilä 2005, Eriksson & Arnkil 2005, 7–18.) Yhteisöllisyyden nähdään mahdollistavan dialogin synnyn ja toisaalta dialogi rakentaa yhteisöllisyyttä

ja kumppanuutta, jotka mahdollistavat luottamuksen synnyn ja uutta luovan, kehittävän työtteen. (Mäkisalo 2003.)-

Ilmiölähtöisyys on määritelty DIAKpedassa siten, että opiskelija lähestyy asioita useasta näkökulmasta ja rakentaa näistä asiasisällöistä laajoja asiakokonaisuuksia. Sitä kuvataan poikkitieteelliseksi orientaatioksi. Asioiden tarkastelu useasta näkökulmasta mahdollistuu myös työelämän toimintaympäristöissä. (Koistinen 2014, 20.) Terveydenhoitajaopiskelijoiden kehittämistehtävissä keskeisiä ilmiöitä ovat muun muassa terveyden edistäminen, osallisuus ja toiminnallisuus. Terveyden edistäminen on monimutkainen ilmiö ja monipuolista toimintaa. Sen perustana on eri tieteenaloista, kuten hoito-, lääke-, yhteiskunta- ja luonnontieteistä lähtöisin oleva tieto (Nikula 2011). Terveyden edistämisen päämääränä on yksilö- ja yhteisötasolla löytää ja vahvistaa sellaisia voimavaroja, joita hyödyntämällä näillä on mahdollisuus ottaa aktiivinen rooli oman terveytensä hallinnassa ja kehityä. (Härkönen 2012, 29–35; Rouvinen-Wilenius & Koskinen-Ollonqvist 2011, 11; Eriksson 2007.) Yhtenä keskeisenä terveyden edellytyksenä pidetään osallisuutta. Osallisuus on osallistumisen mahdollistama tunneperustainen ja yhteenkuuluvuuteen pohjautuva kokemus, jossa yksilö voi aktiivisesti ja sitoutuneesti vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin. (Rouvinen-Wilenius ym. 2011, 51–56; Sirviö 2010, 130-150.) Kun terveyden edistämisen ammattilaisen lähestymistapa on osallistava, hän tulee asiakastaan voimavarojen etsimisessä ja löytämisessä. (mm. Sihto 2013, 14–38; Palosuo & Lahelma 2013, 39–55; Pietilä; Halkoaho & Matveinen 2010, 230–272; Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005.)

Yksilöä tai ryhmää voidaan tukea tuntemaan itseään, löytämään omia voimavarojaan ja ratkaisuja elämänsä haasteisiin toiminnallisten menetelmien avulla (Heiskanen & Hiisijärvi). Toiminta tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden käyttää omia luonnollisia ongelmanratkaisutaitojaan ja auttaa refleктоimaan omaa toimintaansa tai kokemuksiaan monipuolisesti. Hän voi itse työskennellä asettaakseen ja saavuttaakseen esimerkiksi elämänhallintaan tai terveystottumuksiinsa liittyviä tavoitteita. (Grek 2008, 1–21, 50; Riihelä-Palmu 2008, 17–19.) Ihmiset oppivat ja tuottavat omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan näkyviksi hyvin erilaisilla tavoilla. Siksi ryhmän ohjaajan pitäisi työskennellä ryhmän kanssa vaihtelevilla menetelmillä. Oleellista on, ettei toiminta ole pelkkää ohjaajakeskeistä tiedon jakamista, vaan ryhmäläiset saadaan ajattelemaan ja toimimaan itse aktiivisesti, siis refleктоimaan. (mm. Riihe-

lä-Palmu, 2008; Vilén, Leppämäki & Ekström 2008.) Toiminnalliseen ryhmään osallistuminen voi olla muutoksen alku. Se saattaa voimavaraistaa ihmistä osallistumaan muuhunkin toimintaan. (Tanskanen 2015, 120–123.)

Ammatillinen reflektiivisyys on käsiteltävien asioiden, toiminnan ja kokemusten kriittistäkin tarkastelua ja arviointia eri näkökulmista. Reflektio auttaa uudenlaisen ymmärryksen ja osaamisen rakentumisessa osana ammatillista kasvua. (Koistinen 2014, 21.) Reflektiokyky ei ole vain ammattilaisten toimintaa ja oppimista, vaan se on muun muassa terveystottumusten muutosten, elämän hallinnan ja voimavaraistumisen ”työkalu” kenellä hyvänsä ihmisellä tai yhteisöllä. Tämän reflektiokyvyn tukijana on tarvittaessa terveyden edistämistyön ammattilainen. (Palosuo & Lahelma 2013, 39–55.) Terveystottumusten edistämistyössä tämä korostuu aikanamme, jolloin monenlaisia tietoa on saatavissa alati uudistuvista tiedonvälityksen kanavista, mutta esimerkiksi terveystottumusten muutoksiin ei pelkkä tieto riitä. Myös asiakas voi joutua arvioimaan uudelleen oman kokemuksensa ja toimintansa. (mm. Koistinen 2014, 22.) Reflektiivinen työote tarkoittaa siis paitsi opiskelijan oman toiminnan reflektiota, myös kykyä tukea asiakkaan reflektiivistä kykyä. Opettaja voi toimia mallina reflektiivisen asiantuntijan toiminnasta opettaessaan ja ohjatessaan.

Kehittävä työote pedagogisena periaatteena tarkoittaa, että opiskelijat oppivat asettamalla kysymyksiä, etsimällä tietoa ja muotoilemalla omaa näkemystään sekä refleктоimalla omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Kehittämisen kohteiden tunnistaminen omassa tai työyhteisöjen toiminnassa edellyttää kriittistä orientaatiota ja tavoitteellista toimintakulttuuria. (Koistinen 2014, 23.) Terveystottumusten edistämistyössä kehittämistehtävän tehtäväksi anto on laadittu niin, että ohjeen mukainen toiminta on kehittävä ja kriittistäkin. Se edellyttää refleктоivaa työtettä, riittävää ammatillista osaamista ja rohkeutta monitoimijaiseen työotteeseen valitussa toimintaympäristössä. Tehtävä toteutetaan opintojen lopussa, jolloin opiskelijoiden asiantuntijuus on kehittynyt jo melko vankaksi. Heillä on jo merkityksellisiä kokemuksia vertaisoppimisesta ja osaamista yhteisölliseen kehittämiseen.

Toiminnallisten tuokioiden lähtökohdat

Opiskelijat olivat määritelleet kehittämistehtävissään toiminnallisten tuokioiden tavoitteita eri näkökulmista ja eritasoisesti. Ensinnäkin tavoitteissa oli huomioitu asiakkaan omien voimavarojen ja itsehoitovalmiuden tukeminen.

Tavoitteenamme on edistää ensikodissa asuvien perheiden tietoisuutta terveellisistä ruokailutottumuksista, jotka vaikuttavat myönteisesti terveyteen ja herättävät osallistujat miettimään omaa terveyttään ja hyvinvointiaan. Tavoitteenamme on myös rohkaista osallistujia aloittamaan elämäntapamuutos kohti terveellisempää elämäntapaa.

Tarkoituksena on myös antaa vanhemmille ensiapuvalmiuksia tapaturmien sattuessa.

Lisäksi tavoitteita oli määritelty lähes jokaisessa kehittämistehtävässä terveystuokioissa käsiteltävien teema-alueiden sisältöjen mukaisesti ja osassa tehtäviä myös voimavaraistavan työotteen näkökulmasta.

Keskustella tupakoinnin terveyshaitoista kohderyhmän omia tietoja hyödyntäen

Tavoitteena on luoda vuorovaikutuksellinen ja osallistava ryhmätuokio toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen

Tavoitteissa tuli esille myös esille toteutuneen toiminnan tarkka kuvaaminen sekä oman osaamisen ja asiantuntijuuden kehittäminen.

Lisäksi tarkoituksena oli kehittää työskentelymalli, jota olisi mahdollista hyödyntää myös jatkossa.

Lisäksi tavoitteenamme oli kehittää omaa asiantuntijuuttamme terveyttä edistävässä terveydenhoitajatyössä, koska terveydenhoitajan tulee osata vahvistaa asiakkaan omia voimavaroja ja kykyä elää terveellisesti.

Opiskelijat määrittelivät toiminnallisten tuokioiden aiheet ensikodin työntekijöiden kanssa jo edellisellä lukukaudella käytyjen keskustelujen pohjalta. He rakensivat tuokioiden sisällöt viimeaikaiselle tutkimustiedolle ja valitsivat sekä aiheeseen että asiakaskunnalle sopivan toiminnallisen menetelmän. Sekä aiheeseen että menetelmään liittyvät teoreettiset perustelut opiskelijat kuvasivat kehittämistehtäviensä raporteissa. Määriteltyjä käsitteitä olivat esimerkiksi toiminnallinen ryhmätuokio, toiminnallinen terveyden edistä-

misen tuokio, toiminnalliset menetelmät, toiminnallisuus, vuorovaikutuksellinen ohjaus, kaksisuuntainen vuorovaikutus, dialogi, asiakaslähtöisyys, yhteistoiminnallisuus, vertaisuus, motivointi, voimavarat ja luento terveyden edistämisen menetelmänä. Tässä artikkelissa kaikista tuokioista käytetään nimitystä ”toiminnallinen tuokio”.

Toiminnallisten tuokioiden toteutus

Käytännön toimintaa suunnitellessaan opiskelijat tapasivat ensikodin työntekijöitä, jotka esittivät toiveita toiminnallisten tuokioiden sisällöiksi ja samalla kuvasivat asiakasperheiden tarpeita ja niitä voimavaroja, joiden varassa näiden olisi mahdollista osallistua opiskelijoiden ohjaamaan toimintaan. Suunnittelupalavereissa myös sovittiin, että tuokiot voivat olla 45–60 minuutin pituisia ja yhtä teemaa varten olisi yksi tapaamiskerta. Lyhyt aika ja toimintatuokion kertaluontoisuus vaikuttivat siihen, millaista toiminnallisuutta tuokioissa voitiin toteuttaa ja miten käsiteltävä aihe rajattiin. Tuokion suunnitelma tehtiin useassa työssä mallinnusta ajatellen valmiiksi taulukkoon, jota kokemusten ja palautteen perusteella tarkennettiin ja kehitettiin varsinaiseksi malliksi.

Toiminnallisuutena tuokioiden suunnitelmissa pidettiin vähimmillään sitä, että osallistujat, asiakasperheet vastaavat opiskelijoiden kysymyksiin ja osallistuvat keskusteluun. Toisaalta toiminnallisuutena mainittiin mm. vauvan leikittäminen, laulaminen tai kilpailuun osallistuminen. Terveyden edistämisen osallistavuudesta tai osallistavista menetelmistä ei tuokioiden suunnitelmissa ole mainintoja.

Jaoin ohjaustilaisuuden sisällöt keskenämme ja jokainen syventyi omaan osa-alueeseen koskevaan tietoon. Esityksemme tukena päätimme käyttää PowerPointia.

Teimme tuokion suunnitelmasta taulukon, josta käy ilmi alustavaa suunnitelmaa aiheista, ajankäytöstä ja menetelmistä.

...harjoitellaan vauvan nostamista ja laskemista kyljen kautta... ja lopuksi leikitään laululeikki...

Tiedollinen aines, tiedon jakaminen ja esitetyistä asioista keskustelu toteutuivat kaikissa toiminnallisissa tuokioissa. Opiskelijat tekivät taidokkaita PowerPoint-esityksiä aiheestaan. He löysivät teemoihinsa sopivia videoita ja monet laativat itse tai hankkivat valmista terveyden edistämismateriaalia jätettäväksi osallistujille ja myöhemmin ensikodinkin käyttöön. Sekä kirjallinen että suullinen viestintä oli koetettu muokata osallistujia parhaalla tavalla palvelevaksi, lähes selkokieleksi ja havainnollisiksi. Kysymisen ja keskustelun tapaa oli myös kehitetty motivoivan haastattelun ja voimavaistavan työtönten periaatteiden mukaisiksi.

Mietimme tarkkaan mistä asioista luennoilla puhumme kohderyhmää huomioon ottaen. Käytämme luenossa selkokieltä...

.... Täydensimme toistemme puhetta ja veimme vuorotellen luonnollisesti tuokiota eteenpäin varsinkin toisen ryhmätuokion aikana.

Pyrimme ottamaan asiakkaita mukaan keskusteluun kysymällä heidän kokemuksistaan ja pyrimme tällä tavalla tekemään tuokiosta vastavuoroisia.

Jaoin ohjaustilanteen päätyttyä kirjallisen materiaalin jokaiselle sekä tarjosimme pilkottuja omenoita ja appelsiineja

Toiminnallisuutta ja asiakasperheitä osallistavia menetelmiä on hyödynnetty toiminnallisissa tuokioissa ainakin niin, että osallistujia on koetettu motivoida keskustelemaan. Osa tuokioiden toteuttajista oli valmistautunut monipuolisesti toiminnan ohjaamiseen ja osallistujien toiminnallisuus myös toteutui tuokioissa. Joissakin tuokioissa opiskelijat joutuivat luopumaan asiakasperheitä osallistavasta toiminnasta. Näissä tapauksissa he itse tekivät, näyttivät tai kertoivat toiminnalliseksi suunnitellun osan. Joillakin opiskelijoilla oli vauvanukke, jollakin oma vauva mukana ”mallitoimijana”, toiset olivat ommelleet ”stressipusseja” osallistujille ja suunnitelleet rentoutushetken ja siihen sopivan tekstin. Asiakasperheitä varten oli järjestetty myös pientä tarjottavaa ja erilaisia, muun muassa hygienian hoitoon tarkoitettuja näytteitä. Toiminnallisuus näyttäytyi vahvimmin toiminnallisia tuokioita ohjaavien opiskelijoiden omana kekseliäänä toimintana.

*kierrätimme nukkea ja jokainen sai kokeilla asentoja... ja sen jälkeen oli-
kin loppulaulun aika*

*toinen ohjaaja (= opiskelija) näytti vauvallaan, miten vauva nostetaan ja
lasketaan kyljen kautta*

ompeelimme stressipussit osallistujillestressipussi tutustumisen apuna...

...rohkaisimme osallistujia harjoittelemaan elvytystä....

Opiskelijat keräsivät osallistujilta palautetta jokaisesta toiminnallisesta tuokiosta. Palautteen keräämisen tavat vaihtelivat vapaamuotoisesta palauttekeskustelusta Likert-asteikolliseen kirjalliseen palautelomakkeeseen. Tavallisin tapa oli pyytää osallistujia vastaamaan muutamaan tuokion toimintaan ja sisältöön liittyvään kysymykseen. Myös ruksattavia hymiötä on käytetty palautelomakkeissa. Vain yhden kerran opiskelijat eivät olleet suunnitelleet palautteen keräämistä etukäteen, vaan antoivat tyhjä paperit osallistujille palautteen kirjoittamista varten. Tällöin kukaan ryhmän jäsenistä ei antanut palautetta. Satunnaisesti joku ensikodin työntekijä tai harjoittelija oli osallistunut toiminnalliseen tuokioon. Tällöin myös häneltä pyydettiin palaute. Viimeistellessään ja mallintaessaan toiminnallista tuokiota opiskelijat olivat hyödyntäneet itsearviointinsa lisäksi asiakkailta ja työntekijöiltä saamaansa palautetta.

Arviointia varten teimme lomakkeen, missä kolmella kysymyksellä pyysimme osallistujia arvioimaan tuokion tarpeellisuutta ja sisältöä, sekä tunnelmaa. Teimme arviointilomakkeesta mahdollisimman yksinkertaisen, jotta vastaaminen olisi helppoa ja nopeaa, sillä aikataulu oli rajallinen.

...ympyröimällä kunkin kysytyn asian kohdalla joko hymyilevän, vakavan tai surullisen hymiön

Opiskelijoiden saama palaute oli pääosin myönteistä sekä tuokioiden sisältöjen että toiminnan osalta. Heidän vuorovaikutus- ja ohjaustaitojaan sekä iloisuuttaan kehuttiin. Jotkut aiheet ja niiden käsittely, esimerkiksi tupaa-

kointi, olivat myös herättäneet pettymyksen tunteita. Toiminta ei vastannut osallistujan odotuksia.

luulin, että saisin tästä jonkin oikean tavan, jolla pystyisin lopettamaan (tupakoinnin)

Opiskelijoiden pohdintaa toiminnastaan ja ammatillisesta kehittämisestään

Tehtävänannon mukaisesti kehittämistehtävien tekijät pohtivat omaa osaamistaan ja toimintaansa toiminnallisten tuokioiden toteuttajina ja ohjaajina. Myös ammatillisen kasvun vaihetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä kuvattiin raporteissa. Nämä kuvaukset olivat pääosin kehittämistehtävää tehneiden tiimien yhteistä pohdintaa eikä yksilöllisiä kokemuksia raporteissa kuvattu.

Monella opiskelijalla oli sellainen ennakkokäsitys ensikodin vanhemmista, että näitä ei saa helposti keskustelemaan tai ottamaan osaa toiminnallisiin tehtäviin. Pohdintaosassa opiskelijat kuvaavat yllättyneensä iloisesti, että osallistujat olivatkin aktiivisesti mukana. Asiakkaiden tapaamista ja tutustumista etukäteen pidettiin toiminnan suunnittelun ja terveyden edistämisen menetelmien valinnan kannalta tärkeänä asiakaslähtöisyyttä varmistavana tekijänä. Tarpeellisena olisi pidetty sitä, että jo toiminnan suunnitteluvaiheessa voitaisiin tehdä yhteistyötä suoraan asiakaskunnan kanssa. Tämä olisi ollut tärkeää myös toiminnan eettisyyden kannalta. Koettiin, että tämä mahdollistaisi asiakkaiden aidon osallistumisen heidän kanssaan tehtävään työhön. Yhteistyötä ja ennakkotapaamista ensikodin työntekijöiden kanssa arvostettiin.

Jatkossa tulisi miettiä, miten saada asukkaiden toiveet paremmin huomioitua.

Pyrimme tuokion suunnittelussa ja toteutuksessa huomioimaan hyvät eettiset periaatteet

Kehittämistyön prosessin aikana olimme tiiviissä yhteistyössä Ensikodin henkilökunnan kanssa ja yhteistyö sujui hyvin. Saimme hyvää ja tarpeellista tietoa Ensikodin asiakkaista yhteistyöpalaverissa ...

Toiminnallisen tuokion suunnittelua, toteutusta ja arviointi yhteistyössä toisten opiskelijoiden ja ensikodin työntekijöiden kanssa pidettiin hyvänä mahdollisuutena vahvistaa tietämisen ja sisällöllisen osaamisen lisäksi omaa ammatillisuuttaan, työelämätaitoja ja esimerkiksi ryhmänohjaustaitoja. Vertaisoppiminen, -tuki ja -palaute koettiin merkitykselliseksi ammatillisen kasvun ja kehittämisosaamisen vahvistumisen kannalta.

Asiakkailta saamamme palaute tuki käsitystä siitä, että osasimme antaa vastausta heidän kysymyksiin

Se antoi meille kokemusta ryhmänohjauksen järjestämisestä, mikä on yksi oleellinen osa terveydenhoitajan toimenkuvaa, työskentelipä hän missä vain. Saimme myös hyvää harjoitusta suulliseen ja kirjalliseen viestintään, mikä puolestaan on yksi terveydenhoitajan ammatillisen osaamisen tavoitteista.

Muutamassa raportissa pohdittiin myös toiminnallisen tuokion vaikutusta asiakasperheisiin realistisesti suhteessa käytettävissä olleeseen aikaan ja tuokion kertaluontoisuuteen: mitä on mahdollista oppia ja sisäistää tai mikä voi muuttua?

Pohdimme myös, saavuttimmeko kehittämistehtävälle asettamamme tavoitteen. Yhden lyhyehkön ryhmän perusteella on hankala arvioida, kuinka hyvin vanhemmat sisäistivät asiat ja pystyimmekö tuokion avulla ennaltaehkäisemään ...

Raporttien pohdintaosissa opiskelijat esittivät kriittistä, mutta perusteltua reflektiota omasta terveydenhoitajatyön ja kehittämistoiminnan osaamisestaan sekä ammatillisesta kasvustaan. Jotkut tarkastelivat omaa ammatillista kasvuaan terveydenhoitajan osaamiskuvausten avulla, jotkut suhteessa yhteiskunnallisiin terveystarpeisiin, mutta suurin osa on tarkastellut ammatillista kasvuaan suhteessa kehittämistehtävälle asettamiinsa tavoitteisiin tai omiin käsityksiinsä siitä, mitä on hyvä terveydenhoitajuus tai terveyden edistämisen osaaminen. Terveyden edistämisoaamisen ja ryhmänohjaustaitojen lisäksi erityisesti aktivointi- ja osallistamistaitojen katsottiin vahvistuneen. Ammatillisena kasvuna pidettiin myös sitä, että tuokioiden sisällölliset ja menetelmälliset ratkaisut oli tehty näytön perusteella ja ratkaisuja tehtäessä oli paneuduttu erityisesti niiden eettisyyteen suhteessa ensikodin asiakasuntaan. Mallinnusten tekemisen katsottiin vahvistaneen tekijöidensä

kehittämisaamista ja terveyden edistämisaamista laajemminkin, koska muut toiminnallisten tuokioiden toteuttajat voivat käyttää kehitettyä mallia omassa toiminnassaan.

Mielestämme kehittämistehtävässä toteutui terveyden edistämisen keskeisiä arvoja, kuten ihmisarvon kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus, osallistaminen sekä tarvelähtöisyys.

Koemme kehittämistehtävän toteuttamisen lisänneen ymmärrystämme asiakkaan voimavarojen vahvistamisesta ja yksilöllisten erojen huomioimisesta.

Kehittämistehtävämme mallinnus on mielestämme toteutettavissa vaihtuvissa toimintaympäristöissä sekä erilaisille kohderyhmille johtuen sen selkeydestä ja asiakaslähtöisyydestä. Mallinnusta voisi hyödyntää myös muiden aiheiden käsittelyssä, sillä voimaannuttavan ohjauksen tarkoitus on kannustaa elämäntapamuutokseen

Haasteellisena tehtävänä pidettiin yksilöiden tarvitsevuuden huomioimista ryhmässä, kun aikaa on vähän ja osallistujilla erilaiset voimavarat, tuen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Asiakkaille toiminnalliset tuokiot on markkinoitu kuuluvaksi osaksi ensikodin arkea ja asukkaiden yhteisöllisyyttä tukevaa päiväohjelmaa. Erityistä tukea tarvitsevien perheiden kanssa toimiminen arvioitiin merkitykselliseksi kokemukseksi, joka kantaa myös tuleviin terveydenhoitajan tehtäviin. Kokemuksen toivottiin olevan merkityksellinen myös osallistuneille perheille. Hyvä kokemus voisi kantaa myös heitä muun muassa neuvola-asiakkuudessa: tähän ammattikuntaan voi luottaa ja se on meidän puolellamme.

*oli haastavaa huomioida osallistujia yksilöllisesti.....
kohtasimme osallistujat tasavertaisina ja heidän itsemääräämisoikeuttaan kunnioittaen*

toivomme, että madalsimme kynnyistä hyödyntää neuvolaterveydenhoitajan tarjoamaa asiantuntijuutta.....koemme, että meillä oli mahdollisuus toimia portaana neuvolan ja ensikodin välillä

Kehittämistehtävän tekemisen ja erityisesti sen toiminnallisen osan koettiin vahvistavan opiskelijoiden terveydenhoitajan identiteettiä. Tehtävää tehdessään he toimivat itsenäisesti terveydenhoitajatyön edustajina työelämä-tahon kanssa ja työote oli terveydenedistämisen toimintamalleja kehittävä. Tätä kokemusta refleктоitiin muun muassa suhteessa ensimmäiseen opin-näytetyöhön, jossa sairaanhoitajuus oli korostunut.

Kehittämistehtävän myötä koimme kehittyvämmessä omassa terveydenhoi-tajuudessamme sekä saavamme lisää kokemusta terveyden edistämisestä. Koimme tehtävän kehittävän nimenomaan terveydenhoitajan identiteet-tiämme, sillä meidän molempien oppinnäytetöiden aiheet perustuivat enem-män sairaanhoitajuuteen.

Johtopäätökset

Kehittämistehtävä on tehtävänannon mukaisesti toiminnallinen, terveydenhoitajatyötä tai terveyden edistämisaamista kehittävä työ. Keskeinen tavoite on yksilö- tai yhteisöasiakkaan voimavaraistuminen ja terveellisten elämäntapojen mahdollistuminen siinä ympäristössä, tässä tapauksessa Hel-singin ensikodissa, jossa opiskelijat toteuttavat tehtäviensä toiminnalliset ta-pahtumat. Kehittämistehtäväprosessissa myös DIAKpedan periaatteiden on mahdollista toteutua.

Dynaamisen yhteisöllisyyden periaate näyttää toteutuvan kehittämistehtä-väprosesseissa monesta näkökulmasta ja monella tasollakin. Se on opiskeli-joiden ja opettajien yhteisöllistä toimintaa, jolloin opettajan toiminta mah-dollistaa vertaisoppimisen ja – palautteen opiskelijoiden kesken seminaareis-sa sekä erilaisissa ohjaustilanteissa. Merkityksellisintä yhteisöllisyyden raken-tamista on kuitenkin opiskelijoiden yhteistyö työelämäkumppanin eli ensi-kodin asiakkaiden ja työntekijöiden kanssa heidän yhteisönsä käytäntöjen kehittämiseksi. Nyt opiskelijat pitivät eettisestikin ongelmallisena sitä, että he saivat tietoa asiakkaiden tarpeista ja voimavaroista työntekijöiltä. Jatkos-sa pitää asiakkaat saada mukaan toiminnan suunnitteluun ja vahvemmin arviointiin. Lisäksi tuokioiden mallinnukset otettaisiin ehkä ensikodis-sa helpommin osaksi arjen toimintaa, jos työntekijät osallistuisivat opiske-lijoiden ohjaamiin tuokioihin ja saisivat omakohtaisen kokemuksen niistä.

Parhaimmillaan kehittämistehtävien luovutusseminaaritkin voisivat olla yhteisöllisiä tapahtumia niin, että myös asiakkaat ja työntekijät voisivat osallistua ja jakaa kokemuksiaan. Seminaarikäytäntöjä onkin kehitettävä siten, että seminaarit toteutuvat työyhteisöissä tai niin, että yhteisöjen asiakkaat ja työntekijät voivat osallistua seminaareihin Diakin tiloissa. Tällöin he voivat saada äänensä ja kokemuksensa kuuluviin, eivätkä opiskelijat puhu heistä, vaan heidän kanssaan. Opiskelijatkin voisivat saada palautetta suoraan heiltä, joita kehittämistoiminta on koskenut. Lisäksi opettajat kiinnittyisivät vahvemmin siihen yhteisöön, jossa kehittämistehtäviä tehdään.

Kehittämistehtävissä kuvattujen ilmiöiden ja tavoitteiden monipuolisuus ilmentänee sitä, että opiskelijat ovat opintojensa loppuvaiheessa. Heille on jo rakentunut laaja kuva terveydenhoitajuudesta ja terveyden edistämisestä ja he osaavat konkretisoida näitä ilmiöitä kehittämistoiminnan tavoitteiksi. Tärkeää olisi, että opiskelijat osaavat haastaa erilaisien menetelmien avulla asiakkaitaan pohtimaan omia tavoitteitaan ja voimavarojaan terveytensä edistämisessä. Teoreettisesti opiskelijat kuvaavat tätä osaamista, mutta käytännön toteutuksen kuvauksessa vertikaalinen asiantuntijuus, tiedon ja valmiiden vastausten antamisen eetos on melko vahvasti esillä. Valmistumisvaiheessa tämä onkin ymmärrettävää, mutta näyttäisi olevan tärkeää, että koulutuksen aikana opiskelijat voisivat harjoitella erilaisia ohjauskäytäntöjä ja saada tukea erityisesti osallisuutta ja voimavaroja tukevien terveyden edistämisen menetelmien käytössä.

Kehittämistehtäväprosessin tavoitteellinen läpivienti edellyttää ammatillista reflektiivisyyttä: yhteistyöstä sopiminen työelämätahon ja esimerkiksi opiskelijaparin kanssa, aiheen rajaaminen sekä työn teoreettisen viitekehysten rakentaminen tai ohjaussuhde opettajan kanssa. Asiakaslähtöisyys, asiakasosallisuuden vahvistaminen sekä palautteen hyödyntäminen haastavat opiskelijoiden kyvyn ja rohkeuden reflektoida toimintaansa sekä suhteessa terveydenhoitajatyön ja Diakin arvopohjaan että terveydenhoitajatyön osaamisvaatimukseen ja erityisesti asiakkaiden voimavaroihin ja kehittämistehtävän tavoitteisiin.

Ammatillinen reflektiivisyys näkyy opiskelijoiden tekemissä valinnoissa kehittämistehtäväprosessin aikana, ja myös kirjoitetuissa raporteissa. Opiskelijat reflektoivat erityisesti yksilöiden tarvitsevuutta ja sen huomioimista toiminnallisessa ryhmässä. Toisaalta on todettava, että vaikka raportteihin on osattu kirjoittaa teoreettisia kuvauksia ja hyödyntää osuvia lähteitä,

niin oman osaamisen ja ammatillisen toiminnan reflektointi suhteessa esitettyyn teoreettiseen perustaan tai toiminnan tavoitteisiin jäi joissakin töissä vielä ohueksi, kuvailevalle tasolle. Ammatillisen reflektiivisyyden kehittyminen on prosessi, jonka tukea ja ohjausta opiskelijat tarvitsevat koko opintojensa ajan. Opiskelijoiden keskinäinen vertaispalaute ja -oppiminen näyttää sitä edistävän. Prosessin ohjaaminen edellyttää myös opettajalta reflektiivistä työtettä. Tärkeää näyttää olevan se, miten opettaja onnistuu valitsemaan opiskelijoita motivoivia ja heidän osallisuuttaan vahvistavia pedagogisia menetelmiä, jotka vahvistaisivat opiskelijoiden reflektiokyvyn lisäksi vastuun ottoa omasta ja opiskelijaryhmän oppimisesta sekä kehittämistehtäväprosessin eteenpäin viemisestä. Pohdittavaksi jää, voisiko opettajien asiantuntijuutta ja kehittämisosaamista hyödyntää vahvemmin tämän kaltaisessa kehittämistyössä.

Kehittämistehtävät ovat lähtökohtaisesti kehittämistyötä ja hyväksytyin suorituksen edellytyksenä on näyttöön perustuva, kehittävä työote. Artikkelin aineistona olleiden tehtävien aiheet terveydenhoitajaopiskelijat saivat ensikodin työntekijöiltä, mutta aiheen rajaaminen ja näkökulman valinta edellytti heiltä kriittistä, kehittävää työtettä. Vaikka paikoin asiantuntijalähtöisyys korostui ja tiedon jakaminen näytti sivuuttavan osallistavan toiminnallisuuden, niin kuitenkin terveystuokioiden mallinnuksia ja tehtyä materiaalia voidaan käyttää jatkossa sellaisenaan tai toiminnallisuudella vahvistettuna ensikodin asiakkaiden terveyden edistämistyössä. Toiminnallisuus näyttää lisäävän myös asiakkaiden keskinäistä vertaistukea ja luottamusta. Se voi auttaa heitä näkemään vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia sekä vahvistaa kokemusta osallisuudesta oman elämänsä kulkuun ja terveyden edistämiseen.

LÄHTEET

- Eriksson, Monica 2007. Unravelling the Mystery of Salutogenesis; the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's sense of coherence scale. Research report 2007:1. Turku: Folkhälsan.
- Eriksson, Esa & Arnkil, Tom 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Stakes. Oppaita 60. Helsinki: Stakes.
- Grek, Katja 2008. Terveyden edistämisen asiantuntijoiden, toimintaterapeuttien ja nuorten käsityksiä terveyden edistämisestä: toiminnallinen näkökulma. Toimintaterapian pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Haarala, Päivi 2014. Terveydenhoitajan ammatillisen osaamisen kuvaus. Terveydenhoitajakoulutuksesta valmistuvien osaamisalueet, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Helsinki: Metropolia.
- Heikkilä, Jorma & Heikkilä, Kristiina 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Heiskanen, Tuula & Hiisijärvi, Seija. Toiminnalliset menetelmät. viitattu 12.8.2015. <http://www.ela.fi/akatemia/toiminnalliset.php>.
- Helsingin ensikoti ry. Viitattu 26.8.2015. <http://helsinginensikoti.fi>.
- Holm, Pekka. 2000. Leena Ruskomaa ja Katri-Iina Euramaa (toim.) Varhaista tukea lapsiperheille. Kokemuksia Lapsiperhe-projektin perhetyöstä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 36–45.
- Härkönen, Pirjo 2012. Elämäntyytyväisyys ja terveys – voimavaruusautunut ikääntyvien henkilöiden seurantalutkimus. Acta Universitatis Ouluensis. D 1186. Oulun yliopisto: Terveystieteiden laitos.
- Koistinen, Paula 2014. DIAKpeda pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – Kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulu C Katsauksia ja aineistoja 32. Helsinki. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–28.
- Meriluoto, Taina & Marila-Penttinen, Leena 2015. Mikä osallisuus, mikä kokemusasiantuntijuus? Teoksessa Taina Meriluoto, Leena Marila-Penttinen & Essi Lehtinen (toim.) Osallisuus. Osallisuuden ja kokemusasiantuntijuuden käsikirja. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto, 7–10.
- Mäkisalo, Merja 2003. Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Helsinki: Tammi.
- Nikula Tuuli 2011. Arvioi ja kehitä. Kokoelma terveyden edistämisen malleja, mittaristoja ja menetelmiä. Terveyden edistämisen keskuksen julkaisuja 10/2011.
- OPS10 Terveydenhoitotyön suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelma 2010. Helsinki: Diak.
- Palosuo, Hannele & Lahelma, Eero 2013. Terveyden sosiaaliset määrittäjät. Teoksessa Marita Sihto ym. (toim.) Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 39–55.

- Pietilä, Anna-Maija; Halkoaho, Arja & Matveinen, Mari 2008. Terveydenhuollon työntekijöiden näkemyksiä terveyden edistämisestä. Teoksessa Anna-Maija Pietilä Terveyden edistäminen, Teorioista toimintaan. Helsinki: WSOYpro, 230–272.
- Riihelä-Palmu, Sanna 2008. ”Eri teitä samalle laiturille” toiminnalliset menetelmät perheneuvolan sosiaalityössä. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, 17–19.
- Rouvinen,-Wilenius, Päivi & Koskinen-Ollonqvist, Pirjo (toim.) 2011. Tasa-arvo ja osallisuus väylä terveyteen. Järjestöt suunnan näyttäjinä. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus ry.
- Rouvinen-Wilenius, Päivi; Aalto-Kallio, Mervi; Koskinen-Ollonqvist, Pirjo & Nikula, Tuuli 2011. Osallisuus osana tasa-arvoa. Teoksessa Päivi Rouvinen-Wilenius & Pirjo Koskinen-Ollonqvist (toim.) Tasa-arvo ja osallisuus väylä terveyteen. Järjestöt suunnan näyttäjinä. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus ry, 49–76.
- Savola, Elina & Koskinen-Ollonqvist, Pirjo 2005. Terveyden edistäminen esimerkein: käsitteitä ja selityksiä. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus ry.
- Sihto, Marita 2013. Terveyspolitiikka, kansanterveys ja terveyden edistäminen – käsitteitä ja käsityskulkuja. Teoksessa Marita Sihto ym. (toim.) Terveyspolitiikan perusta ja käytännöt. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 14–38.
- Sirviö, Kaarina 2010. Lapsiperheiden terveyden edistäminen – osallistumista ja ennakkointia. Teoksessa Anna-Maija Pietilä (toim.) Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan. Helsinki: WSOYpro, 130–150.
- Tanskanen, Susanna 2015. Toiminnallisuus ryhmämuotoisessa asiakastyössä. Teoksessa Pirjo Näkki & Terttu Sayed Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla. Helsinki: Edita Publishing Oy, 105–126.
- Vilén, Marika; Leppämäki, Päivi & Ekström, Leena 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Vuokila-Oikkonen, Päivi & Hyväri, Susanna 2015. Toimijoita osallistava kehittämisprosessi – esimerkkinä Oulun mielenterveyspalvelujen rajapintatyön mallintaminen. Teoksessa Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka ja Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) 2015. Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015. Diakonia-ammattikorkeakoulu B Raportteja 60. Helsinki. Diakonia-ammattikorkeakoulu, 65–79.
- WHO, The Ottawa Charter for Health Promotion 1986. Viitattu 14.7.2015. www.who.org

Jari Helminen ja Eija Noppari

KORKEAKOULUTETTUJEN OPPISOPIMUSTYYPPISELLÄ TÄYDENNYSKOULUTUKSELLA OSAAJIA IKÄÄNTYVIEN MIELENTERVEYS- JA PÄIHDETYÖHÖN

Johdanto

Ikääntyvien mielenterveysongelmien tunnistamiseen ja palvelujen tarjoamiseen on suunnattu niukasti voimavaroja ja esimerkiksi vanhuspsykiatriasta koulutusta (ETENE 2008; Heimonen & Pajunen 2012), vaikka ammatillisen osaamisen kehittämistarve on kasvanut rakennettaessa monisektoriaalisia yhteistyön malleja ja käytäntöjä ikääntyneen väestön terveyttä ja toimintakykyä edistämään. Työelämässä todettuihin osaamisen kehittämissaasteisiin ammattikorkeakoulut vastaavat omalla koulutustoiminnallaan. Ammattikorkeakoululain (932/2014, 4§) mukaan ammattikorkeakoulujen tulee antaa työelämän ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä edistää elinikäistä oppimista. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa työelämää ja aluekehitystä edistävää tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa.

Sosiaali- ja terveysalalla havaittuihin tarpeisiin lisätä ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaamista ammattikorkeakoulut vastasivat käynnistämällä korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen Ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaja (30 op). Tässä artikkelissa kuvataan koulutuksen sisältöjä, pedagogisia ratkaisuja ja osaamisen muodos- tumista. Kuvaus keskittyy Diakonia-ammattikorkeakoulun osuuteen, vaik-

ka koulutus toteutettiin yhteistyössä Kemi-Tornio ammattikorkeakoulun, Lapin ammattikorkeakoulun ja Lapin yliopiston kanssa.

Koulutuksen lähtökohdat

Ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen lähtökohdat olivat toisaalta koulutusmuotoa määrittävissä ohjeistuksissa ja toisaalta työelämässä havaituissa työn ja osaamisen kehittämistarpeissa. Koulutuksen opetussuunnitelmaa raamitti Euroopan parlamentin ja neuvoston 23.4.2008 hyväksymä eurooppalainen viitekehys EQF (European Qualification Framework) elinikäisen oppimisen ja kansalaisten liikkuvuuden edistämiseksi ja tämän pohjalta laadittu tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (NQF). Ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot sekä korkeakoulututkinnon jälkeen suoritettavat korkeakoulutettujen erityispätevyudet sijoittuvat tämän seitsemän tasoa sisältävän luokituksen tasolle kuusi. Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisten täydennyskoulutusten on todettu tarjoavan yhden reitin, joka mahdollistaa erityispätevyuden hankkimisessa ja osoittamisessa tarvittavan osaamisen syventämisen. (ks. OM 2009, 52.) Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisillä koulutuksilla vastataan korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeisiin osaamisen kehittämistarpeisiin sekä yksilötasolla että työelämän muutostilanteissa (vrt. OM 2008).

Koulutuksessa huomioitiin ennakoivasti työelämässä tunnistetut työn ja osaamisen sekä alueellisen kehittämisen haasteet. Aikaisempaa useampi ikääntyvä kohtaa ongelmia mielenterveyden ja päihteiden käytön hallinnassa. Mielenterveyden ja päihteiden käytön pulmien taustalla voivat olla niin fyysisen ja psyykkisen terveyden hiipuminen, toimintakyvyn heikkeneminen, läheisten puute ja menetykset kuin yksinäisyys ja turvattomuus. Esimerkiksi turvattomuuden tunnetta ikääntyvien, eläkeikäisten keskuudessa aiheuttavat eniten eläketulojen niukkuus (miehet 22 % ja naiset 24 %), toisten avusta riippuvaiseksi joutuminen (miehet 20 % ja naiset 30 %) ja muistin heikkeneminen (miehet 20 % ja naiset 28 %). Tunnetta, ettei pysty täyttämään arkielämän vaatimuksia lähes aina tai usein, oli 8 %:lla ikääntyvistä miehistä ja 10 %:lla naisista. Ikääntyvistä itsensä muita ihmisiä stressaantuneemmaksi koki 8 % miehistä ja 9 % naisista. (Helldán & Helakorpi 2014, 12, 21.)

Viimeaikoina julkisessa keskustelussa ovat korostuneet ikääntyvien yksinäisyyden kokemukset. Yksinäisyyden on todettu lisäävän vakavan masennuksen ja muiden mielenterveyden häiriöiden riskiä (Helldán & Helakorpi 2014). Ikääntyneillä on samoja mielenterveyden häiriöitä kuin nuoremmilla – erityisesti mielialahäiriöitä, ahdistuneisuushäiriöitä, psykooseja ja elimellisiä mielenterveyshäiriöitä (mm. dementia) (ETENE 2008). Ikääntyvistä miehistä 3 % ja naisista 6 % ilmoitti lääkärin toteamasta tai hoitamasta masennuksesta. Vanhukset käyttävät ongelmiinsa nähden vähän mielenterveyspalveluita, mikä voi johtua siitä, että heidän oireensa virheellisesti liitetään vanhenemisprosessiin. Vaikka tiedossa on, että vaikeus sopeutua iän tuomiin muutoksiin altistaa masennukselle, vanhuksen masennus jää usein tunnistamatta tai sitä ei hoideta riittävästi. (ETENE 2009.)

Ikääntyvien alkoholin käyttötottumukset ovat muuttuneet. Raittiiden eläkeikäisten osuus on pienentynyt merkittävästi vuodesta 1985 vuoteen 2013. Vuonna 2013 65–84-vuotiaista miehistä 23 % ja naisista 40 % ilmoitti, ettei ole käyttänyt alkoholia kuluneen vuoden aikana. (Vuonna 1993 vastaavat osuudet olivat miehillä 31 % ja naisilla 62 %). Alkoholin käytön on todettu lisääntyneen erityisesti 65–69-vuotiailla miehillä ja naisilla. Vuonna 2013 miehistä 42 % ja naisista 24 % ilmoitti juovansa alkoholia vähintään kerran viikossa. (Vuonna 1993 vastaavat osuudet olivat miehillä 24 % ja naisilla 8 %). Vähintään 8 alkoholiannoksen viikkokulutus on yleistynyt 65–79-vuotiailla miehillä vuosien 1985 ja 2013 välisenä aikana. Eniten se on lisääntynyt 65–69-vuotiailla, joista useampi kuin joka neljäs käyttää viikossa vähintään 8 annosta alkoholia. Myös 65–79-vuotiaiden naisten joukossa vähintään 5 alkoholiannosta viikossa juovien osuus oli kasvanut vuosien 1985 ja 2013 välillä. (Helldán & Helakorpi 2014, 17–18.)

Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt pohjasivat ikääntyvien kanssa tehtävässä työssä havaittuihin työn ja osaamisen kehittämistarpeisiin. Valtakunnallisen sosiaali- ja terveystieteiden neuvottelukunnan ETENE:n raportissa (2008) todetaan, että ikääntyneiden henkilöiden aktiviteetteja ja toimintamahdollisuuksia tulee kehittää yhdessä heidän kanssaan siten, että jokainen saisi olla osallinen ja ikääntynyt omalla tavallaan – autettuna ja tuettuna. Koulutuksessa etsittiin vastauksia kysymyksiin: miten ikääntyneet kokevat hyvinvoinnin- ja terveydentilansa sekä toimintakykynsä, miten ikääntyneiden mielenterveyttä ja elämänvaiheen mukaista päihdekulttuuria voi-

daan tukea ja miten ikääntyneet voisivat olla aidosti yhteistyökumppaneita ammattilaisten rinnalla?

Koulutuksen rakenne, pedagogiset periaatteet ja opetusjärjestelyt

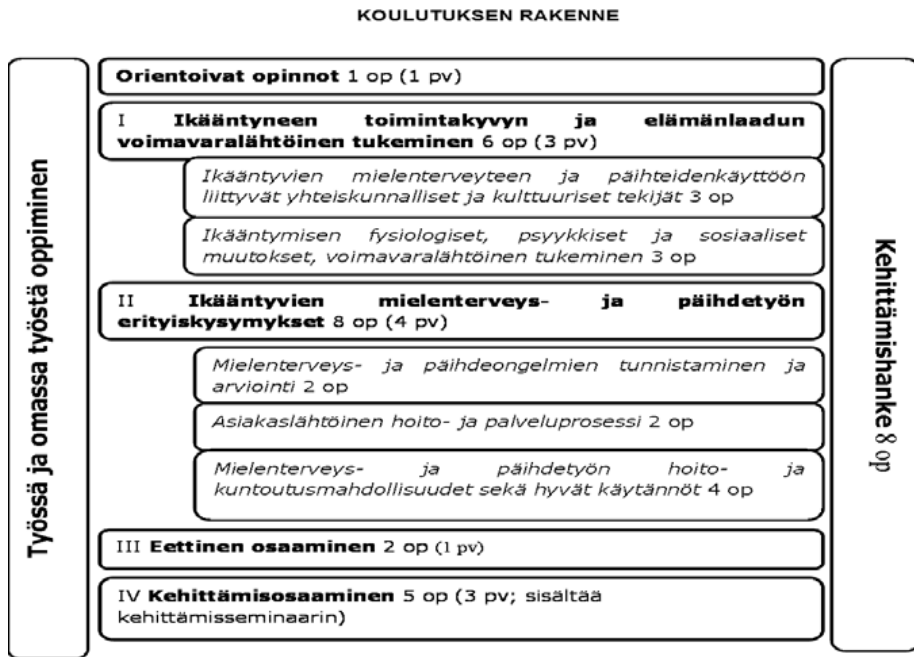
Ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaaja -täydennyskoulutuksen rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö, ja se oli osallistujalle maksuton. Koulutus toteutui ajalla 28.8.2013–19.5.2014, ja sen laajuus oli 30 opintopistettä, opiskelijan työnä 810 tuntia (yksi opintopiste vastasi noin 27 tunnin työpanosta). Koulutuspaikkakunnat olivat Helsinki (Diakonia-ammattikorkeakoulu), Tornio (Kemi-Tornio ammattikorkeakoulu) ja Rovaniemi (Lapin ammattikorkeakoulu ja Lapin yliopisto). Koulutuksessa oli yhteensä 45 aloituspaikkaa. Kussakin ammattikorkeakoulussa oli 15 aloituspaikkaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmään kuitenkin valittiin ja koulutuksen aloitti 16 sosiaali- tai terveysalan ammattilaista, koska ylimääräinen aloituspaikka vapautui toisesta ammattikorkeakoulusta. Opiskelijoista 12 oli suomalaisia ja Suomessa työskenteleviä ja neljä virolaisia ja Tallinnassa tai sen lähialueella työskenteleviä. Suomalaisilla opiskelijoilla oli joko sairaanhoitajan tai sosionomin (AMK) tutkinto, kun taas virolaisilla oli yliopistossa suoritettu sosiaalityön tutkinto. Osallistujat toimivat valtaosin ikääntyville suunnatuissa avo- tai asumispalveluissa.

Koulutus toteutettiin suomen kielellä. Koulutuksesta syntyi koulutuspaikkakunnilla opiskelijoiden erilaisten työelämäyhteyksien mukaan hankkeita, jotka tarjosivat osallistujille mahdollisuuden tarkastella eri organisaatioiden ja kahden maan, Suomen ja Viron, työtapoja ikääntyvien kanssa tehtävässä työssä. Virosta koulutukseen mukaan tulleet sosiaalialan ammattilaiset totesivat loppupalautteessaan, että koulutusprosessin aikana suomen kielen suullinen ja kirjallinen ilmaisu oli kohentunut. Heidän osallistumistaan tuki verkko-oppimisympäristön (Fronter) käyttö, josta he löysivät ajantasaisesti muun muassa lähityöskentelypäivien ohjelmat ja materiaalit sekä oppimistehtävät.

Fronter ei ollut aina paras ystävä, mutta kaikki materiaalit olivat saatavilla ja käytössä. Saatiin uusia ideoita mitä käyttää.

Kuviossa 1 on koulutuksen rakenne, joka muodostui orientoivista opinnoista (1 op) ja tätä seuraavista neljästä opintokokonaisuudesta (kohdat I–

IV yhteensä 21 op) sekä kehittämishankkeesta (8 op). Opiskeltaviin sisältöihin liitettiin koko koulutusprosessia ajan eettisen osaamisen ja ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön erityiskysymysten ohella voimavara- ja ratkaisulähtöisen ja verkostoperusteisen asiakastyön ja kehittämisoaamisen kysymyksiä.



KUVIO 1. Koulutuksen rakenne: opintokokonaisuudet ja -jaksot

Koulutuksen pedagogisten ratkaisujen perusta oli monialaisuus ja monitoimisuus. Koulutuksen toteutuksesta vastasi valtakunnallinen ja monialainen opettaja- ja opiskelija- sekä työelämän asiantuntijoiden verkosto. Koulutuksessa opettajina ja ammatillisen erityisosaamisen asiantuntijaohjaajina toimivat ammattikorkeakoulujen yliopettajat ja lehtorit, vierailevat asiantuntijaluennoitsijat sekä eri työyhteisöjen edustajat. Koulutusprosessin aikana myös osallistujat olivat kouluttajina kertoen ikääntyvien mielenterveys- ja päihdeasiakkaiden kanssa soveltamistaan työmenetelmistä.

Monialaisten opettajatiimien ja opiskelijaryhmien on todettu tukevan ilmiölähtöisyyden periaatetta, kun osallistujat tuovat ilmiöiden tarkasteluun omasta ammatillisesta, tieteellisestä ja tutkimuksellisesta orientaatiostaan näkökulmia koulutustoiminnan eri vaiheissa. Yhteinen pohdinta ryhmässä voi

muuttaa aikaisempia käsityksiä ja avata ammatilliseen ymmärrykseen uusia ulottuvuuksia, jolloin oman ajattelun ja toiminnan voi joutua kyseenalais-
tamaan. (Koistinen 2014.) Koulutuksen loppupalautteissa osallistujat tote-
sivat, että lähityöskentelypäivissä tavoitettiin ilmapiiri, joka edisti osallistu-
jien vuorovaikutusta, toinen toisiltaan oppimista ja yhdessä etsimistä esi-
merkiksi kehittämistehtäviä laadittaessa.

*Oli oikein mukava tunnelma kulutuspäivissä. Sopivan rentoa ja kivaa!
Jäi hyvä mieli!*

Opiskelijakollegoilta sai myös hyviä vinkkejä ja tukea kehittämistehtävään.

Koulutuksen pedagogisia periaatteita ja eri osapuolten vuorovaikutuksel-
lisia suhteita leimasi edellä todetun ohella aktiivisuus, avoimuus, kokemus-
ten jakaminen ja tiedon tuottaminen. Tarkasteluun nostettiin myös koulu-
tuksen osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia. Tämän toivottiin vahvis-
tavan opiskelijassa ikääntyvien kanssa tehtävän työn arvostusta niin, että he
pystyvät edistämään ikääntyvien hyvän elämän toteutumista kotiympäris-
tössä ja asumispalveluissa sekä edistämään ikääntyvien ”äänen” kuulemista
yhteiskunnassa työmenetelmiä ja omaa työtötään kehittämällä.

Koulutuksen sisällöistä rakennettiin laajoja kokonaisuuksia, joiden tar-
kastelukulmat syvenivät lukuvuoden ajan kestäneessä työskentelyprosessis-
sa. Prosessi muodostui lähiopetuksesta, yksilö- ja pienryhmätyöskentelystä,
ohjatusta itsenäisestä työskentelystä sekä työssä oppimisesta. Koulutuksen
osaamistavoitteet toimivat opiskelijan näkökulmasta ohjaavina ja motivoi-
vina suunnannäyttäjinä. Opiskelu perustui henkilökohtaiseen opintosuun-
nitelmaan, jossa huomioitiin opiskelijan aikaisempi koulutus, työkokemus
ja muulla tavoin hankittu osaaminen aikaisemmin opitun tunnistamisen ja
tunnustamisen käytäntöjen mukaisesti (AHOT).

Lähityöskentelypäiviä koulutuksessa oli yhteensä 12. Lähityöskentelypäi-
viin oli mahdollisuus osallistua Diakonia-ammattikorkeakoulun, Kemi-Tor-
nio ammattikorkeakoulun ja Rovaniemen ammattikorkeakoulun tiloissa, ko-
tona tai työpaikalla internetin välityksellä. Lähityöskentelypäivissä käytet-
tiin Lapin korkeakouluyhteisön iLinc -etäopetusjärjestelmää, jolloin asian-
tuntija-alustajat voitiin rekrytoida niin Helsingin, Kemin kuin Rovaniemen
seudulta. Vaikka lähityöskentelypäivien asiantuntija-alustukset keräsivät kii-

toksia ajankohtaisuudestaan ja viimeisimmän tutkimustiedon välittämises-
tä, etäyhteyksin toteutetuissa luennoissa kuulijan keskittymiskyky oli ajoit-
tain koetuksella, jollei näihin liitetty riittävästi osallistumisen ja vuorovai-
kutuksen mahdollisuuksia.

*Kaiken kaikkiaan lähipäivät ovat toimineet hyvin, alustukset ovat olleet
mielenkiintoisia ja sisällöt ovat olleet ammatillisesti opettavaisia.*

*Välillä etäluennot olivat rasittavia, koska vain kuuntelu ei ole paras ja
helppo mahdollisuus opiskella.*

Opintojen ohjauksessa hyödynnettiin Fronter- ja Moodle -verkko-oppi-
misympäristöjä sekä sähköpostia ja videoneuvottelua.

Diakin verkko-oppimisympäristönä Fronter toimi hyvin tiedon- ja mate-
riaalien välityskanavana, vaikka ajoittain sen käyttöön liittyi lyhytkestoisia
teknisiä häiriöitä. Kun aikuisopiskelija joutui jakamaan ajankäyttöään kou-
lutuksen, työn, perheen ja vapaa-ajan kesken, muun muassa verkkokeskus-
teluihin ei jäänyt paljon aikaa.

*Fronter ei toiminut sillä hetkellä, kun olisin sitä todella tarvinnut, mut-
ta aikaisemmin toimi hyvin ja oli erittäin hyvä, että kaikki diat ja asian-
tuntijoiden alustukset tulivat sinne!*

Fronteria en ole ehtinyt/ jaksanut hyödyntää kuin pikkuisen – harmi!

Koulutukseen osallistuneiden palautteet kertovat verkko-oppimisympäris-
tössä toteutettujen opintojen onnistumisesta, mutta myös haasteista.

Koulutuksessa osaamisen rakentuminen perustui kompetenssipohjaiseen
valmennukseen sekä tutkivaan ja kehittävään oppimiseen. Osallistujat ana-
lysoivat käytännön työtilanteita omakohtaisen eläytymisen ja reflektoinnin
avulla sekä soveltamalla oppimaansa työtilanteisiin ja työn toteutusympäris-
töihin. Koulutuksessa luotiin tilaa osallistujien kysymyksille ja olemassa ole-
vien ajatustottumusten uudelleen arvioinnille. Autettaessa osallistujia muut-
tamaan omia työ- ja toimintatapojaan heille mahdollistettiin uskomuksien-
sa, tulkintojensa ja asenteidensa reflektointi ja jäsentäminen eri teorioiden ja
mallien, tutkimustulosten, työkäytäntöjen ja -menetelmien avulla. Opiske-

lijoiden työyhteisöt ja yhteistyösuhteet mahdollistivat tarvittavien toimijaverkostojen muodostamisen, sillä opiskelusta 70 % tapahtui työssä ja työstä oppimalla, sitä tutkien ja siinä kehittyen.

Opiskelijan oppimisen ja organisaation työkäytäntöjen kehittämisen tukena oli ammattikorkeakoulusta nimetty ohjaaja ja työpaikkaohjaaja. Työpaikkaohjaaja nimettiin koulutuksen osallistujan työyhteisöstä. Työpaikkaohjaajana toimiminen vahvistettiin kirjallisella sitoumuksella. Työpaikkaohjaajat tukivat koulutuksen osallistujien mielenterveys- ja päihdetyön substanssimutta myös kehittämisosaamisen vahvistumista. Työpaikkaohjaajien toteuttama mentorointi merkitsi ohjauksellista tukea myös työyhteisön jäsenten kehittämishankkeeseen mukaan sitouttamisessa. Opiskelijoita innostettiin luomaan ja keksimään uutta, jolloin merkityksellistä oli myös työyhteisössä – ei vain koulutuksen eri tilanteissa – yhteiset keskustelut, palautteen antaminen ja tiedon siirtäminen. Työpaikkaohjaaja toimi oppimisen ja kehittämisen edistäjänä niin, että yksilön osaamisesta suuntauduttiin kohti koko työyhteisön osaamista. Koulutukseen osallistuneet olivat loppupalautteiden perusteella pääsääntöisesti tyytyväisiä työpaikkaohjaajalta saamaansa ohjaukselliseen tukeen ja työyhteisön osallistumiseen yhteiseen oppimisprosessiin. Oppiminen työyhteisönä jatkui koulutuksen päätyttyä. Kokemukseen työpaikkaohjaajan ja työyhteisön tuen toteutumisesta heijastui se, missä määrin osallistuja haki ohjausta ja tukea.

Opintojen tuloksena saimme työyhteisöön uusia näkökulmia. Työyhteisö on ollut mukana ja tulemme jakamaan tietoa jatkossa vielä eri yhteyksissä. Tätä asiaa tulen sisäisen koulutuksen muodossa viemään yksikössämme vielä eteenpäin.

Olen hyödyntänyt työssä paljon. Olen saanut uusia ajatuksia menetelmiä työhön. ... Olen käyttänyt materiaa ja opittua tietoa myös opiskelijoiden ohjaamisessa, koulutusmateriaalina jne. ... Esimieheltä on tullut hyvä tuki. Tutor opettajalta myös.

Ohjaajalta ja työryhmältä tuli melko vähän tukea, mutta toisaalta en hirveästi kaivannut enempää tukea. Paras tuki tuli ohjaavalta opettajalta.

Koulutuksessa käsiteltyjen asioiden, kokemusten ja toiminnan tarkastelu ja kriittinen arviointi mahdollisti osallistujakohtaisten kehittämistavoitteiden asettamisen, oppimisen ja uusien osaamistasojen saavuttamisen. Kyky reflektoida omaa ammatillisuutta ja ammatillisia tietoja ja taitoja sekä kehittämishaasteita antaa motivaatiota ja valmiuksia elinikäiseen oppimiseen (Koistinen 2014). Tutkiva ja kehittävä työote tarjosi mahdollisuuksia työelämää tutkivan ja kehittävän ammattikäytännön omaksumiseen. Tutkiva ja kehittävä työote tarkoitti koulutuksessa erityisesti sitä, että opiskelija osasi suunnitella ja toteuttaa kehittämishankkeen omassa työyhteisössään. Opiskelijan kehittämishankkeen tuli edetä prosessimaisesti koulutuksen alusta loppuun. Kehittämishankkeen tekemistä tuki Kehittämisosaminen-opintokokonaisuus. (Ks. edellä Kuvio 1) Koulutuksen jokaiseen opintokokonaisuuteen sisältyi kirjallisia oppimistehtäviä. Näitä oli mahdollisuus muokata kehittämishankkeen tavoitteiden pohjalta. Koulutukseen osallistuneiden näkemys oli, että koulutuksen oppimistehtävät edistivät niin ammatillisen osaamisen rakentamista kuin oman työn ja työkäytäntöjen uudistamista.

Oppimistehtävät ovat olleet varsin kehittäviä, omaa työtä hyödyntäviä. Eivät ole olleet liian laajoja. Aikataulussa pysymiseen on vaikuttanut oman työn laajuus muutoin.

Olen mielestäni oppinut kaikista oppimistehtävistä uutta ja saanut uusia kehittämisideoita työhöni.

Kehittämishanketta tehdessään opiskelijan tuli kyetä reflektiivisesti arvioimaan tietojen, taitojen ja osaamisen karttumista. Tämä kehittämishankkeen lähtökohta ja tavoite toteutui myös laajemmin koko koulutuksen ajan esimerkiksi osallistuttaessa lähityöskentelypäivien erilaisiin oppimistilanteisiin, laadittaessa yksittäisiä oppimistehtäviä ja tehtäessä opintokäyntejä opiskelijakollegoiden työpaikoille. Viime kädessä kehittämishankkeita tehtäessä pyrittiin sekä oman ajattelun ja toiminnan että työympäristöjen ja työkäytäntöjen kehittämiseen mutta myös havaitsemaan yhteiskunnallisia epäkohtia ja puuttumaan niihin. Ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaa- ja -koulutuksen kehittämishanke perustui osallistujan työyhteisön ja oman osaamisen kehittämistarpeiden kartoitukseen niin, että siinä hyödynnettiin ja sovellettiin tutkimustietoa sekä aikaisempia kehittämistyön tuloksia. Tär-

keää oli myös kehittämistyössä käytettävien menetelmien perustelu. Kehittämishankkeen prosessia koulutukseen osallistujat kuvasivat loppupalautteessaan oppimiskokemuksena, johon liittyi uusien näkökulmien syntyminen ikääntyvien kanssa tehtävään työhön ja kehittävän otteen juurtuminen omaksi työtavaksi.

Kehittämishankkeesta on ollut hyötyä ja se on tuonut lisää näkökulmaa ikääntyvien kanssa tehtävään työhön.

Kehittämistyö on muuttunut osaksi omaa työtäni, joten siinä mielessä hyöty on ollut merkittävä.

Yhteenvetona voi todeta, että Diakin pedagogiikan (DIAKpeda) keskeiset periaatteet eli dynaaminen yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys, ammatillinen reflektiivisyys ja kehittävä työote (ks. Karjalainen, Kolkka, Koistinen & Ylönen 2014) olivat koulutuksessa läsnä opiskelijoiden, työelämäohjaajien ja opettajien triadina – kolmiosaisena rakenteena. Todetut arvolähtökohdat konkretisoituvat niin opiskelijoiden opiskelussa kuin heidän ammatillisessa toiminnassa työyhteisöissään.

Osaamisen vahvistumisesta ja uudistumisesta koulutusprosessin aikana

Ikääntyvien mielenterveys ja -päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiseen koulutukseen osallistuneiden palaute oli varsin hyvää koulutuksen osaamistavoitteiden mukaisista sisällöistä ja niiden ajantasaisuudesta. Koulutusprosessin päättyessä osallistujilla oli mahdollisuus arvioida opintokokonaisuuksia osaamisen vahvistumisen näkökulmasta. Osallistujat arvioivat osaamisen lujittuneen ikääntyvien yhteiskunnallisen aseman jäsentämisessä, ikääntyneiden mielenterveys- ja päihdeongelmien yhteyksien sekä sosiaalisen eristäytymisen, yksinäisyyden kokemusten ja muistihäiriöiden tunnistamisessa. Lisäksi ymmärrys asiakaslähtöisen ja moniammatillisen työn merkityksestä oli lisääntynyt. Työmenetelmäpakkiinsa he olivat poimineet vuorovaikutukseen ja elämäkerronnallisuuteen, toiminnallisuuteen sekä voimavara- ja ratkaisulähtöisyyteen perustuvia välineitä.

Olen saanut uusia ajatuksia, menetelmiä työhön. Ihan huippua, että koulutus on kohdistunut täysin omaan työhön.

Osaamisen rakentamisessa ja uudistamisessa keskeinen asema oli kehittämishankkeella, joka tehtiin omaa työtä tutkien ja kehittäen. Tavoitteena oli edistää opiskelijoiden valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan monialaisten työ- ja toimintaympäristöjen sekä vaativan sosiaali- ja terveysalan työn käytäntöjen kehittämiseen.

Kehittämishankkeiden perusteella voidaan jäsentää kolme osa-alueetta, joiden mukaan ammatillista osaamista vahvistettiin. Näistä ensimmäinen on nimettävissä asiakaslähtöisen sekä asiakkaan hyvinvoinnin, terveyden ja palvelutarpeiden arvioinnin osaamiseksi. Kehittämishankkeessa tämän osaamisalueen haltuunotto näyttäytyi päiväkeskuksen asiakkaiden terveyttä, päihteidenkäyttöä, arjen sujuvuutta ja palvelutarpeita käsittelevän kartoituksen tekemisenä (Valberg 2014). Osaamisalueeseen yhdistyi osaamisen vahvistaminen myös kehittämishankkeella, jossa asiakaskohtainen hoito- ja palvelusuunnitelma muokattiin sellaiseksi, että asukkaan elämäntarina voitiin linkittää osaksi asukkaan tämän hetken todellisuutta, asukkaan yhteyksiä yhteiskuntaan voitiin lisätä, ja näiden ohella voitiin tukea asukkaan kokemuksesta osallisuudesta, elämän merkityksellisyydestä ja voimavaroista (Väänänen 2014). Teeman mukaista osaamista vahvistettiin myös suhteessa omaishoitajiin. Kehittämishankkeessa uudistettiin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten käyttöön tehtyä lomaketta siten, että iäkkäiden omaishoitajien jakamisen ja turvallisuuden kokemusten tarkastelu mahdollistui aikaisempaa paremmin. (Ruotsalainen 2014.)

Toisen osa-alueen voi nimettää asumispalveluosaamiseksi. Asumispalveluosaamisen vahvistaminen merkitsi asiakaslähtöisten ja osallistavien käytäntöjen rakentamista asukkaiden asumiskokemuksia ja asumispalvelujen kehittämistä koskevia ideoita kartoittamalla. Asukkaiden näkemyksiä kartoitettaessa huomioitiin myös asukkaiden yhteisöllisyyteen liittämät odotukset. (Johanssonin 2014.) Asumistoiveita selvitetessä voidaan koota asukkaiden näkemyksiä myös laajemmin heidän kokemastaan elämänlaadusta (Pöder-Mortier & Vesik 2014).

Kolmas ja viimeinen osa-alue, jota kehittämishankkeilla vahvistettiin, on nimettävissä kotiin vietävien palvelujen ja kotona selviytymisen edistämisen osaamiseksi. Tähän teemaan liittyy kehittämishanke, jossa tarkasteltiin

KotiKatkon eli asiakkaan kotona tapahtuvan päihdekierteen katkaisuhoidon vahvuuksia ja kehittämistarpeita sekä työmuodon ammatilliselle työlle asettamia vaatimuksia (Ollikainen 2014). Kehittämishankkeena laadittiin myös työkirja, jota työntekijä voi hyödyntää valmistellessaan iäkkään ihmisen muutttoa asumisyhteisöstä omaan kotiin (Kankaanpää 2014). Ikääntyneen kotiin vietävien palvelujen ja kotona selviytymistä edistävän osaamisen uudistamiseen yhdistyi myös kehittämishanke, jossa rakennettiin vapaaehtoistoiminnan mallia ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyöhön. Kysymyksessä oli *Pilketoiminta* eli ammattilaisten ohjaamaa toiminta, jossa autetaan päihteitä käyttäviä, syrjään jääneitä ikääntyneitä löytämään elämäänsä mielekkään tekemisen ja yhdessäolon kautta iloa ja kokemus osallisuudesta. (Pajunen 2014.)

Koulutuksessa olennainen asema oli työssä oppimisella ja kehittämishankkeella sekä näiden vanavedessä tapahtuvalla substanssiosaamisen ja kehittämisosaamisen vahvistamisella. Kehittämishankkeissa tarkasteltiin ikääntyvien kanssa tehtävän työn ytimessä olevia haasteita, kuten asiakaslähtöisyyttä, ikääntyvän kotona selviytymistä tukevaa työtä ja asumispalveluja. Merkittävä huomio on, että kehittämistehtävissä päädyttiin eri näkökulmien kautta tarkastelemaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen sekä itsemääräämisoikeuteen liittyviä kysymyksiä.

Lopuksi

Ikääntyvien mielenterveys ja -päihdetyön osaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen asiantuntijapuheenvuoroissa ja käydyissä yhteiskeskusteluissa korostettiin sitä, että ikääntyvät elävät ainutlaatuisia, monimuotoista ja arvokasta elämänvaihetta. Ikääntyneet elävät omaa elämäänsä ja toteuttavat omia elämänarvojaan, vaikka elämään liittyisi mielenterveys- ja päihdeongelmia. Ikääntyvien mielenterveys ja -päihdetyön osaja -koulutukselle oli ja on kansalaisten palvelutarpeisiin ja sosiaali- ja terveysalan työn kehittämiseen perustuva tarve. Ikääntyvien mielenterveyteen ja päihteiden käyttöön liittyviin haasteisiin vastaamiseen sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset tarvitsevat yhä enemmän tietoa. Tätä osoittaa esimerkiksi se, että kahdessa koulutuksen kehittämishankkeessa tehtiin työyhteisön käyttöön infopaketti, perehdytysmateriaali. Toisessa kehittämishankkeessa koottiin tietokansio ikääntymisestä suhteessa päihteisiin ja

mielenterveyteen, jotta työyhteisö voisi tulevaisuudessa vastata haasteisiin, jotka liittyvät ikääntyvään asiakaskuntaan (Laitila 2014). Toisessa infopakettissa oli omat osionsa muistisairauksista, kuntoutuksen tavoitteista muistisairaiden kanssa työskenneltäessä sekä kuntoutuksen erilaisista toteutustavoista (Kõre 2014).

Ennusteiden mukaan ikääntynyt väestö voi entistä paremmin tulevaisuudessa, mutta ikääntyneet toivovat nykyistä asiakaslähtöisempiä, yksilöllisempiä ja ”aukottomampia” palveluita. Pitkään on ollut tiedossa, että palvelurakenteiden uudistamisen ohella tarvitaan käytäntöjen radikaaliakin uudistamista ihmisläheisten ja osallistavien toimintatapojen vahvistamiseksi. Nähtäväksi jää, miten ”sote -uudistus” vastaa näihin vaateisiin, ja miten koulutustahot ja viime kädessä yksittäiset sosiaali-, terveys- ja diakonialan ammattilaiset lähtevät mukaan uudistustyöhön päämäärinään ikääntyneen hyvä mielenterveys ja elämänvaiheen mukainen päihdekulttuuri. Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus on väistyvä tai päättyvä koulutusmuoto. Parasta-aikaa rakennetaan uutena koulutusmuotona erikoistumiskoulutuksia palvelemaan osaamisen kehittämistä korkeakoulutuksen jälkeen. Toivottavaa on, että ikääntyvien kanssa tehtävällä työllä ja osaamisella on olennainen asema erikoistumiskoulutuksissa.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Viitattu 1.2.2015.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.
- ETENE, Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden neuvottelukunta 2008. Vanhuus ja hoidon etiikka. ETENE -julkaisuja 20. Helsinki: Yliopistopaino.
- ETENE, Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden neuvottelukunta 2009. Mielen-terveysetiikka – sinulla ja minulla on moraalinen vastuu. ETENE -julkaisuja 25. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heimonen, Sirkkaliisa & Pajunen, Hannu (toim.) 2012. Mielen terveys vanhuudessa. Helsinki: Edita.
- Helldán, Anni & Helakorpi, Satu. 2014. Eläkeikäisen väestön terveyskäyttäytyminen ja terveys keväällä 2013 ja niiden muutokset 1993–2013. Health Behaviour and Health among the Finnish Elderly, Spring 2013, with trends 1993–2013. Raportti 15/2014. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 1.2.2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116236/URN_ISBN_978-952-302-188-4.pdf?sequence=1.
- Ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaaja 30 op Oppisopimustyyppinen koulutus 2013–2014. Kemi-Tornion AMK, Rovaniemen AMK, Diakonia AMK, Lapin yliopisto. (Koulutuksen opetussuunnitelma)
- Ikääntyvien mielenterveys- ja päihdetyön osaaja korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen kehittämishankkeiden loppuraportit (19.5.2014 mennessä valmistuneet)
- Johansson, Markus 2014. BIKVA-arviointimenetelmän mukainen asiakaslähtöinen toiminnan kehittäminen ja arviointi Pelastusarmeijan säätiön Pitäjämäen asumispalveluyksikössä. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Kankaanpää, Tiina 2014. Matkalla kotiin. Hajautetun asumisen malli HDL:n asumispalveluissa. http://www.asuntoensin.fi/files/4022/T.Kankaanpaa_HDL_Hajautetun_asumisen_tyokirja.pdf.
- Karjalainen, Anna Liisa; Koistinen, Paula; Kolkka, Marjo & Ylönen, Merja (toim.) 2014. DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Koistinen, Paula 2014. DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 17–28.
- Kõre, Lea 2014. Rehabilitierivad tegevused mäluhaigusega inimeste päevakeskuses. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Laitila, Annika 2014. Ikääntyminen suhteessa päihteisiin ja mielenterveyteen. Tietopaketti Munkkisaaren Palvelukeskuksen henkilökunnalle. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

- Ollikainen, Marja-Liisa 2014. Kotikatko tulevaisuuden työmuodoksi Jyväskylässä. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- OM, Opetusministeriö 2008. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämisskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. Opetusministeriö: Helsinki.
- OM, Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto.
- Pajunen, Terhi 2014. Mistä löydät sä ystävän – vapaaehtoiset Helsingin diakonissalaitoksen pilketoiminnassa – Onko oikea sulle hän. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Ruotsalainen, Marja 2014. Läheistään avustavan omaishoitajan tuen tarpeen arviointilomake.
- Valberg, Ötne liv 2014. Saku vallas elavate eakate tervisekäitumise uuring. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Vesik, Eda & Pöder-Mortier, Piret 2014. Eakate vaimse tervise häiretega ja sõltuvusprobleemidega klientide soovid elukvaliteedi hindamise alusel Männiku tee 92 ja Kauge 4 sotsiaalrajutusüksustes. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Väänänen, Maija 2014. Ikääntyvän mielenterveys- ja päihdeasukkaan hoito- ja palvelusuunnitelman erityishuomioid Vantaan Validia –kodissa. Ikääntyvien mielenterveys ja päihdetyön osaaja -korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. Kehittämishankkeen loppuraportti. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Kristiina Rosqvist

OPETTAJAN KLIININEN OSAAMINEN HOITOTYÖN TAITOJEN OPPIMISESSÄ

Johdanto

Hoitotyön opettajuutta on tutkittu runsaasti eri näkökulmista (Cave 2005; Holopainen, Hakulinen-Viitanen & Tossavainen 2007; Salminen, Karjalainen, Väisänen, Leino-Kilpi & Hupli 2011), mutta hoitotyön opettajan kliinistä osaamista on määritelty vain vähän. (Kettunen, Kääriäinen, Lukkarinen & Salminen 2013.) Hoitotyön opettajalta vaaditaan nykyisin yhä monialaisempaa osaamista. Hoitotyön opettajan työnkuvan nähdään muuttuneen paljon viime vuosikymmenenä. Hoitotyön opettajan työssä vaaditaan laaja-alaista ammattitaitoa, joka koostuu pedagogisista, tietoteknisistä ja tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyvistä valmiuksista sekä substanssiosaamisen hallinnasta, persoonallisista ominaisuuksista, koulutusjärjestelmän tuntemisesta, yhteiskuntatietoisuudesta, kansainvälisyydestä ja tulevaisuuden ennakoitokyvystä. (Auvinen 2004; Ylipelkonen 2007.) Auvinen (2004) toteaa, että opettajan työnkuva on laajentunut paljon perinteisen opetustyön ulkopuolelle. Henkilökohtaisina ominaisuuksina opettajalta vaaditaan yhä enemmän innovatiivisuutta, kykyä oman työnsä arviointiin ja osaamisensa kehittämiseen.

Valtioneuvoston asetus (1129/2014) ammattikorkeakouluista määrittää ammattikorkeakouluopettajan kelpoisuuden. Asetuksessa määritellään, että ammattikorkeakoulun opettajalla tulee olla vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Täydentävistä koulutuksista sekä substanssiosaamisen ylläpitämisestä opettaja vastaa itse. Sosiaali- ja terveysalalla tapahtuvat muutokset ja sairaanhoitajan työnkuvan mo-

ninaistuminen asettavat haasteita myös hoitotyön opetukselle. Ajan tasalla pysyminen jatkuvissa muutoksissa luo kehittymistarpeita sekä hoitotyössä toimivalle sairaanhoitajalle että hoitotyötä opettavalle opettajalle. Työelämäyhteistyön tiivistäminen, asiantuntijavaihto, täydennyskoulutus sekä substanssialueen monialainen hallinta ovat edellytyksiä laadukkaaseen hoitotyön opetukselle.

Hoitotyön opettajan osaaminen kokonaisuudessaan vaikuttaa hoitotyön koulutuksen laatuun sekä tuloksellisuuteen. Kliinisen hoitotyön osaaminen on yksi hoitotyön osaamisen osa-alue. Hannele Lukkarinen on kehittänyt hoitotyön opettajan kliinistä osaamista arvioivan mittarin, jossa kliininen osaaminen on jaettu viiteen osa-alueeseen: kriittisesti sairaan potilaan akuuttihoitotyöhön, potilaan perus- ja kokonaihoitoon liittyvään hoitotyöhön, potilaan mielenterveyteen ja päihteiden käyttöön liittyvään hoitotyöhön, potilaan psykososiaaliseen turvallisuuteen liittyvään hoitotyöhön ja lääkahoitoon. (Kettunen ym. 2013.)

Ajatellaan, että tulevaisuuden opettajan tulee olla osaamisen monipuolinen kehittäjä, oppimisen johtaja, työnsä tutkija ja verkostoitunut valmentaja, jolla on käytössään monipuolinen pedagoginen keinovalikoima. Tulevaisuuden opettajan nähdään työskentelevän monipuolisesti erilaisissa avoimissa oppimisympäristöissä, joissa hän kehittää erilaisia oppimismenetelmiä, soveltaa oppimisteknologiaa opetus- ja vuorovaikutustyössä, kantaa kokonaisvastuun opetuksen johtamisesta sekä käyttää tutkivaa työtettä laajalaisesti työssään. (Ryymän 2014.) Tässä kuvailevassa artikkelissa tuon esille sairaanhoitajaopiskelijoiden näkemyksiä ja ajatuksia siitä, miten hoitotyön opettajan tulisi ylläpitää ja kehittää kliinistä osaamistaan hoitotyön koulutuksen laadun varmistamiseksi.

Osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen

Vaikka hoitotyön opettajan työ koostuu monesta erilaisesta osa-alueesta ja vaatii yhä monialaisempaa osaamista, on yksi osaamisen tärkeä alue kliinisten hoitotyön taitojen hallinta ja niiden ylläpitäminen ja kehittäminen. Erialaisten tietoteknisten sovellusten käyttöönotto opetuksen alueella sekä kehittyvät pedagogiset ratkaisut, muun muassa simulaatiopedagogiikka, edellyttävät opettajalta paitsi hyvää pedagogisten menetelmien, myös hyvää substanssiosaamisen eli kliinisten taitojen hallintaa.

Simulaatioita ohjaava opettaja tarvitsee sekä vahvaa käytännön kokemusta simulaatioharjoituksen sisältöalueelta että hyviä pedagogisia taitoja (Teraskanto-Mäentausta & Roivainen 2013). Hänen tulee osata ohjata opiskelijoita simulaatiotilanteissa myös kliinisen hoitotyön taitojen oppimisessa sekä näyttöön perustuvan hoitotyön toteutumisessa.

Hoitotyön opettajat arvioivat omaa osaamistaan keskimäärin hyväksi tarkasteltaessa hoitotyön opettajan osaamista suhteessa hoitokompetenssiin, opetustaitoihin, arviointitaitoihin ja vuorovaikutussuhteina opiskelijoihin. Hoitokompetenssiosaaminen edellyttää opettajalta kliinisen hoitotyön ja tutkimuksen integraatiota sekä näyttöön perustuvan toiminnan kehittämistä. Hoitotyön opettajan hyvät opetustaidot edistävät myös opiskelijan oppimista, kriittistä ajattelukykyä, päätöksenteon kehittymistä ja auttavat opiskelijaa itseohjautuvaan oppimiseen sekä tiedonhankintaan. (Salminen ym. 2011.)

Terveysalan toimintaympäristöjen ja hoitotyön muutokset asettavat haasteita hoitotyön opettajan kliinisen osaamisen ylläpitämiselle ja kehittämislle. Työelämään tutustumispäivät antavat aidon kosketuksen hoitotyöhön ja niissä hoitotyön opettaja pääsee lähelle potilasrajapintaa. Myös työelämäyhteydet vahvistuvat. Diakonia-ammattikorkeakoululla on ollut vuodesta 2014 lähtien sopimus hoitotyön opettajan työelämään tutustumisjaksoista HUS:n kanssa. Hoitotyön opettaja voi kohdentaa oman ammattialan kehittämiseen varattua resurssia osittain työelämäjaksoihin. Työelämäjakson olisi hyvä olla etukäteen tavoitteellisesti suunniteltu kokonaisuus. Työelämäjakso antaa hyvän näköalapaikan potilashoitotyöhön ja auttaa ammatillisessa kasvussa.

Sairaanhoitajaopiskelijoiden näkemyksiä hoitotyön opettajan kliinisestä osaamisesta

Toteutin keväällä 2015 Diakonia-ammattikorkeakoulun sairaanhoitajaopiskelijoille pienimuotoisen kyselyn, jolla halusin selvittää heidän näkemyksiään ja ajatuksiaan hoitotyön opettajan kliinisestä osaamisesta ja sen kehittämistä. Kolmannen lukukauden sairaanhoitajaopiskelijat (n=7) saivat tehtäväkseen vastata kahteen avoimeen kysymykseen: ”Minkälaisia odotuksia sinulla on hoitotyön opettajan kliinisestä osaamisesta?” ja ”Miten mielestäsi hoitotyön opettaja voisi kehittää kliinistä osaamistaan?” Tehtävänannossa ei eritelty, mitä kliinisellä osaamisella tarkoitetaan, vaan opiskelijat saivat määrittää sen itse. Opiskelijoilla oli tässä vaiheessa jo näkemystä kliinisestä

hoitotyöstä työharjoitteluissa sekä kokemusta sairaanhoitajaksi opiskelusta puolentoista vuoden ajalta. Osalla opiskelijoita oli myös lähihoitajan tutkinto ja työkokemusta hoitotyöstä laaja-alaisesti. Avoimet kysymykset analysoitiin induktiivisesti sisällön analyysiä mukaillen.

Ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä pyydettiin sairaanhoitajaopiskelijoita kuvaamaan omia odotuksiaan hoitotyön opettajan kliinisestä osaamisesta. Vastauksissa merkittävämmäksi asiaksi nousi opettajan ajantasaiset tiedot ja taidot käytännön hoitotyöstä.

Lähtökohtana olisi se, että opettaja on alansa ammattilainen ja omaa pätevän tutkinnon lisäksi riittävästi työkokemusta myös käytännön hoitotyöstä.

Opettajan tulisi osata opettaa työelämässä tarvittavat taidot muutoinkin kuin vain kirjasta lukemalla.

Ajateltiin, että olisi hyvä, jos opettaja pysyisi ”ajan tasalla” kliinisessä hoitotyössä tapahtuvassa kehityksessä ja muutoksissa. Tärkeänä pidettiin sitä, että opettajalla olisi riittävän pitkä työkokemus kliinisestä hoitotyöstä. Ajateltiin, että hoitotyö on ikään kuin käsityöammatti ja siten opettajan tulisi myös itse hallita opettamansa kliiniset taidot.

Uskottavuutta tuo se, että opettajalla on kattava työkokemus hoitotyöstä ja opettavasta aiheesta ja pystyy konkretisoimaan asioita opiskelijoille... tällöin teoria on helpompi yhdistää käytäntöön.

Toivottiin, että opettaja olisi hankkinut vahvan kliinisen hoitotyön osaamisen opettamaltaan substanssialueelta. Opiskelijoiden mielestä opettajan vahva kliinisen hoitotyön osaaminen antaa edellytyksiä laadukkaalle hoitotyön taitojen opetukselle. Hoitotyön opettajan hoitotaitojen hyvän hallinnan katsottiin auttavan opiskelijaa ammatillisessa kasvussa tulevaan ammattiin. Vastaajat olivat sitä mieltä, että mitä enemmän opettajalla on käytännön hoitotyön esimerkkejä jaettavanaan, sitä antoisampaa oppiminen on. Opiskelijat ottivat vastauksissaan esille myös, että hoitotyön opettajalla tulisi olla riittävästi teoriatietoa opettavasta substanssialueesta. Voidaan aja-

tella, että teoriatietojen ja käytännön taitojen sopiva kombinaatio antaa hyvät valmiudet hoitotyön opettamiselle.

Toisessa tehtävässä sairaanhoitajaopiskelijoita pyydettiin kuvaamaan, miten heidän mielestään hoitotyön opettaja voi ylläpitää ja kehittää kliinistä osaamistaan. Avoimien vastausten mukaan tärkeänä pidettiin, että opettaja päivittäisi ja ylläpitäisi riittävän usein kliinisiä hoitotyön taitoja. Opiskelijoiden mukaan tämä lisää hoitotyön opettajan vaikuttavuutta ja uskottavuutta substanssiosaamisen alueella.

Mielestäni opettajalla on oltava ajantasaiset tiedot ja taidot opettaessaan kliinistä hoitotyötä

Ei riitä, että opettaja hallitsee opetettavan asian vain teoriassa, vaan kylä hänellä pitää olla käytännön työn kautta hankittua osaamista eri toimien opettamisesta ja suorittamisesta.

Opiskelijoiden ehdotuksena olikin, että opettaja voisi mahdollisuuksien mukaan käydä työelämäjaksoilla säännöllisesti päivittämässä substanssiosaamistaan. Heidän mielestään tämän pitäisi kuulua opettajan työsuunnitelmaan.

Olisi hyvä, että opettajat tekisivät säännöllisesti myös hoitotyötä ja näin harjoittaisivat omaa osaamistaan.

Opettajan olisi hyvä päivittää jämähtäneitä tietoja/tapoja nykyiseen aikaan käytännön hoitotyössä.

Myös teoreettisen tiedon hallintaa ja päivittämistä pidettiin tärkeänä ja keinoksi ehdotettiin aktiivista osallistumista erilaisiin täydentäviin koulutuksiin. Keräämissäni kirjoitelmissa tuli esille myös hoitotyön opettajan hyvät yhteydet työelämän kanssa.

Opettaja kun käy käytännön harjoittelussa, niin kyllä se paremmin ymmärtää mitä siellä tapahtuu, jos on pitänyt itseään ajan tasalla käytännön hoitotyössä.

Ajateltiin, että hoitotyön opettaja on erityisasemassa työelämän ja oppilaitoksen välillä. Tätä erityislaatuista asemaa pidettiin tärkeänä ja mahdollisuutena, jota hoitotyön opettaja voisi vielä paremmin hyödyntää kliinisen osaamisen taitojen päivittämisessä. Opiskelijoiden mielestä opettajan substanssiosaamisen hyvä hallinta vaikuttaa myös opiskelijaohjaukseen käytännön harjoitteluissa myönteisesti.

Pohdinta

Tutkimusten mukaan (mm. Salminen ym. 2011) hoitotyön opettajat määrittävät kokonaisosaamisensa opettamisen alueella hyväksi, mutta hoitotyön opettajista suurin osa arvioi koulutustarpeensa kohtalaisiksi kliinisen hoitotyön osaamisen kehittämisessä (mm. Kettunen ym. 2013). Opettajilla on motivaatiota kliinisen osaamisen ylläpitämiseen, mutta sitä hankaloittaa ajanpuute, joka johtuu opettajan työnkuvan monipuolisuudesta. Kliinisen osaamisen ylläpitämiseen liittyvät ongelmat voivat olla yhteydessä opettajien opettamaan hoitotyön osa-alueeseen.

Kettunen ym. (2013) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan hoitotyön opettajien kliinistä osaamista hoitotyön opiskelijoiden arvioimana. Tässä tutkimuksessa hoitotyön opiskelijat odottivat hoitotyön opettajalta käytännön hoitotyön osaamista, oman alueen asiantuntijuutta, laaja-alaista hoitotyön hallintaa sekä osaamisen ajantasaisuutta. Hoitotyön opiskelijat ehdottivat, että hoitotyön opettaja voisi kehittää kliinistä osaamistaan ylläpitämällä teoriatietoa ja työelämäyhteyksiä. Teoriatiedon ylläpitäminen muodostui kirjallisuuden ja tutkimusten lukemisesta, lääkelaskutaitojen ylläpitämisestä sekä erilaisiin täydennyskoulutuksiin osallistumisesta. Työelämäyhteys ilmeni hoitotyöhön osallistumisena, yhteistyönä hoitotyöntekijöiden kanssa, vierailuina käytännön hoitotyössä ja opiskelijoiden käytännön harjoitteluihin osallistumisena. Esille tuotiin myös työelämäyhteyden säännöllisyyden tärkeys kliinisen osaamisen ylläpitämisessä ja ehdotettiin käytännön työelämäjaksoja pakolliseksi osaksi hoitotyön opettajan työnkuvaa.

Sekä aiempien tutkimusten että keräämiäni kirjoitusten pohjalta voidaan todeta, että hoitotyön opettajan kliinisen osaamisen ylläpitämistä pidetään yhtenä tärkeänä osa-alueena hoitotyön opetuksen laadun ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Keräämiäni avoimien vastausten perusteella opiskelijat pitivät tärkeänä hoitotyön opettajan ajantasaisia tietoja käytännön hoitotyös-

tä. Opiskelijoiden näkemysten mukaan opettajan olisi hyvä osallistua säännöllisesti työelämäjaksoille. Opiskelijoiden mukaan opettajan hyvät kliinisen hoitotyön taidot ovat yksi iso osatekijä kliinisen hoitotyön opetuksessa. Työelämäjaksoille osallistumista on haluttu helpottaa mm. Diakonia-ammattikorkeakoulun (DIAK) ja Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiriin (HUS) tekemän sopimuksen avulla. Jokainen hoitotyön opettaja voi halutessaan osallistua hoitotyöhön menemällä työelämäjaksolle. Resurssit tähän tulevat oman ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen kohdennetuista yleisresursseista. Kliiniset opettajat Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirissä koordinoivat työelämäyhteistyöjaksoja. Valmis sopimus pohja määrittelee sopimus- ja vakuutusasiat opettajien työelämäjaksoille.

Olin itse syksyllä 2014 päivittämässä substanssiosaamistani Kirurgisen sairaalan leikkaussalissa sekä teho- ja valvontaosastolla. Työelämään tutustuminen koostui kolmesta työpäivästä. Työpäivien rakenne oli suunniteltu etukäteen kyseisen hoitotyön alan osastonhoitajan kanssa. Teho- ja valvontaosastolla ohjaajanani oli DIAKista muutamia vuosia sitten valmistunut sairaanhoitaja. Koin suurta ylpeyttä entisen opiskelijani ohjatessa minua käytännön työelämäjaksolla ja oli hienoa nähdä hänen ammatillinen kehittymisensä kriittisesti sairaan potilaan hoitotyön alueella. Ensimmäisenä työelämään tutustumispäivänä olin leikkaussalissa, jossa tehtiin suurta vatsan alueen leikkausta. Vietin päivän anestesiahoitajan kanssa ja perahdyin erityisesti hoitotyön dokumentointiin, joka on ollut suuressa muutoksessa ja kehityksen alla jo useita vuosia. Toisen ja kolmannen päivän vietin teho- ja valvontaosastolla, jossa minulla oli nimetty ohjaaja. Teho- ja valvontaosastolla olin ohjaajan mukana hoitamassa kaula-alueen leikkauksesta toipuvaa miespotilasta. Ensimmäisen päivän ajan potilas oli intuboituna ja nukutettuna ja toisena päivänä pääsimme jo ekstuboimaan hänet. Kokonaisuudessaan työelämäjakso oli erittäin antoisa ja mielenkiintoinen ja jo kolmen päivän aikana koin, että sain päivitettyä monta substanssialaan liittyvää tietoa ja taitoa. Lisäksi monipuoliset keskustelut osastolla työskentelevien sairaanhoitajien, osastonhoitajan ja lääkärien kanssa antoi paljon uusia ajatuksia kriittisesti sairaan potilaan hoitotyöstä. Keskustelut eri asiantuntijoiden kanssa koin erittäin merkityksellisiksi ja vastavuoroisiksi. Työelämäjakso on tärkeä myös verkostoitumisen kannalta.

Työelämäjaksoa suunnitellessa hoitotyön opettajan kannattaa miettiä tarkasti etukäteen, mitä hän erityisesti haluaa jaksolta oppia. Tavoitteissa kan-

nattaa keskittyä muutamaa keskeiseen. Nimetty ohjaaja, aivan kuten opiskelijoidenkin harjoittelujaksoilla, on hyvä käytännön toteutuksen kannalta. Hänen kanssaan oppiminen etenee tavoitteellisesti ja erilaisia asioita voi tarkentaa työelämäjakson aikana.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Viitattu: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129> (24.5.2015)
- Auvinen, Pekka 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. N:o 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Cave, Ian 2005. Nurse teachers in higher education –without clinical competence, do they have future? *Nurse Education today* 25 (8), 646-651.
- Holopainen, Arja; Hakulinen-Viitanen Tuovi & Tossavainen, Kerttu 2007. Nurse Teacherhood: Systematic descriptive review and content analysis. *International Journal on Nursing Studies* 44 (4), 611-623.
- Kettunen, Elina; Kääriäinen, Maria; Lukkarinen, Hannele & Salminen, Leena 2013. Hoitotyön opettajan kliininen osaaminen hoitotyön opiskelijoiden arvioimana. *Hoitotiede* 2013, 25 (1), 24-35.
- Lahtinen, Päivikki 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakouluissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1432. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Ryymin, Essi 2014. Tulevaisuuden opettaja. Teoksessa Anne-Maria Korhonen & Sanna Ruhalahti (toim.) *Oppimisen digiagentit*. . HAMK:n e-julkaisuja, 40(2014) Viitattu 4.9.2015 https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/85417/HAMK_Oppimisen_digiagentit_ekirja.pdf,
- Salminen, Leena; Karjalainen, Tuula; Väisänen, Satu; Leino-Kilpi, Helena & Hupli, Maija 2011. Hoitotyön opettajien arviointi omasta osaamisestaan. *Hoitotiede* 23 (1), 72-80.
- Tervaskanto-Mäentausta, Tiina & Roivainen, Petri 2013. Simulaatio-ohjaajakoulutus. Teoksessa Per Rosenberg, Minna Silvennoinen, Minna-Maaria Mattila ja Jorma Jokela (toim.): *Simulaatio-oppiminen terveydenhuollossa*. Helsinki: Fioca.
- Tuomi Sirpa 2008. Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen lasten hoitotyössä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 156. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- Veräjänkorva Oili & Leino-Kilpi Helena 2003. Lääkehoidon opetus hoitotyön opettajien arvioimana. *Hoitotiede* 15 (1), 29-37.
- Ylipelkonen Marjo 2007. Hoitotyön opettajakoulutuksen vastaavuus opettajan työn haasteisiin. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Eija-Riitta Kinnunen

KOHTI SUOMALAISTA ARKIELÄMÄÄ – KIINTIÖPAKOLAISTEN KULTTUURIORIENTAATIO- KOULUTUKSEN MENETELMISTÄ

Johdanto

Mietimme paljon sitä miten perheemme jäsenet ja lapsemme pärjäävät Suomessa. Tämä koulutus on ollut meille kaikille merkittävä. Olemme saaneet kysyä vapaasti meitä vaivaavista asioista ja meille on annettu kysymyksiimme vastauksia. Olemme nyt paljon valmiimpia lähtöön. Olemme jopa perustaneet yhteisen Whatsap-yhteyden. Ne, jotka pääsevät Suomeen ensimmäisinä, voivat kirjoittaa muille minkälaista siellä on. (Opiskelija Egyptin koulutuksen loppuarvioinnissa)

Maahanmuuttovirasto toteutti kaksivuotisena hankkeena kolmipäiväiset kulttuuriorientaatiokoulutukset Suomeen valituille kiintiöpakolaisille heidän lähtömaissaan. Koulutusten järjestelyt toteutti Kirkon ulkomaanapu ja pakolaisten koulutuksesta vastasi Diakonia-ammattikorkeakoulu. Koulutuksiin osallistui 1000 Suomen valitsemaa kiintiöpakolaista seitsemässä eri maassa vuosina 2013–2015. (ICMC 2013, 15–17) Hankkeen aikana koulutettiin pakolaisia Afganistanista, Iranista, Irakista, Syyriasta, Sudanista, Kongosta ja Somaliasta.

Kulttuuriorientaatiokoulutus on intensiivinen kolmipäiväinen koulutus, jonka tavoitteena on tukea kiintiöpakolaisia valmistautumaan Suomeen muuttoon sekä henkisesti että konkreettisesti, ja suunnittelemaan arkielämän toteutumista Suomessa. Koulutuksessa tarjotaan tietoa arkielämästä

ja suomalaisesta yhteiskunnasta, keskustellaan avoimesti kulttuuriin liittyvistä asioista, elämän muutoksesta muutettaessa uuteen maahan ja opiskellaan suomen kielen perusteita. Hankkeen aikana tuotettiin koulutusmateriaalia ja käännettiin se pakolaisten äidinkielelle. Lisäksi koulutuksen tietoa aineisto laitettiin nettisivustolle kuudella eri kielellä niitä pakolaisia varten, jotka eivät päässeet koulutukseen (Moving to Finland -sivusto 2014-2015).

Kiintiöpakolaisten ryhmä on kuin yhteiskunta pienoiskoossa. Suomi valitsee kiintiöpakolaisina sekä koulutettuja että kouluttamattomia miehiä ja naisia, nuoria ja lapsia, vanhuksia, yksinhuoltajaperheitä, perheitä vanhempineen ja lapsineen, yksin tulevia, erityissairautta sairastavia ja vammaisia. Siksi pakolaisten kouluttaminen yhtenä ryhmänä on haasteellista. Osalla on korkeakoulutausta sekä pitkä ja menestyksenkäs työura takanaan. He pystyvät omaksumaan nopeasti abstraktia tietoa. Osa on käynyt peruskoulun ja elättänyt perheensä pienyrittäjänä. Joukossa on myös luku- ja kirjoitustaidottomia naisia ja vanhuksia. Koulutettavissa on perheenisii ja -äitejä, yksinhuoltajavanhempia sekä yksin Suomeen tulevia pakolaisia.

Jokaisella pakolaisella on iästä, koulutuksesta ja henkilökohtaisesta elämänhistoriasta johtuen erilaiset taidot omaksua tietoa ja oppia uutta kieltä. Tiedon omaksumiseen vaikuttaa myös se, kuinka epävarmoissa ja vaarallisissa olosuhteissa pakolaiset elävät koulutuksen aikana. Kun sotaa käydään lähiympäristössä ja perheen jäsenten henki on jatkuvasti uhattuna, keskittyminen uuden oppimiseen on haasteellista. Havainnoimme kouluttajina, että ihmisten akuutti hätä vaikutti myös opetuksen toteuttamiseen. Vastasimme tähän muun muassa tauottamalla opetusta ja antamalla koulutettaville mahdollisuuksia keskustella ja reflektoida opittua.

Koulutustasoerot huomioitiin mahdollisuuksien mukaan jakamalla koulutettavat koulutustaustan mukaisiin ryhmiin sekä muokkaamalla opetuksen konkreettisuuden tasoa opiskelijoiden tason mukaisesti. Lisäksi kouluttajat vastasivat moninaisuuden haasteeseen käyttämällä koulutuksessa neljää eri opetusmenetelmää: kielellisen ja visuaalisen tiedon yhdistäminen opetuksessa, kielenopetus suomea suomeksi -menetelmällä, tulevaisuusmenetelmä ja avoimet keskustelut. Sisällöllinen opetus toteutettiin suomen kielellä, ja opetus käännettiin samanaikaisesti pakolaisten äidinkielelle. Äidinkielenään useat pakolaiset puhuivat arabian eri murteita, ranskaa, persiaa ja suahilia. Diakonia ammattikorkeakoulun asioimistulkkiopiskelijat toimivat hankkeessa tulkkeina ja käänsivät opetusaineistoa pakolaisten äidinkielelle.

Tietoa Suomesta sanoin ja kuvin

Pakolaiset saavat eri lähteistä tietoa eurooppalaisesta ja suomalaisestakin elämästä. Osa tiedosta on realistista, koska monien sukulaisia asuu eri puolilla Eurooppaa. Koska suurin osa pakolaisista ei ole kuitenkaan käynyt Euroopassa, kuva elämästä Euroopassa näyttää stereotyyppisenä, ja arkielämän aloittaminen uudessa ympäristössä huolestuttaa.

Yksi koulutuksen tavoitteista olikin tarjota avointa ja hyvin konkreettista tietoa suomalaisesta arkielämästä. Tyypillisiä esimerkkejä konkreettisesta tiedosta olivat: minkälainen on suomalainen peruskoulu, miten haetaan työtä, minkälaisia ovat pakolaisille tarjottavat asunnot, mihin mennään, kun lapsi on sairaana, miten kauan menee suomen kielen oppimisessa, mistä ostetaan käytettyjä lasten vaatteita. (ks. MOST Project (1) 2008, 2-4)

Vahvistaakseen konkreettisen sanoman ymmärrettävyyttä kouluttajat käyttivät paljon valokuvia. Kuvien avulla pyrittiin tutustuttamaan koulutettavat tulevaan suomalaiseen arkielämään. Siksi kuvia näytettiin esimerkiksi suomalaisesta kerrostaloasunnosta, kunnan keskustasta, ala-asteen koulusta, lukiosta, ammattioppilaitoksesta, työpaikoista ja kaupasta.

Koulutuksessa näytettiin myös videoita, joissa Suomessa pitkään asuneet maahanmuuttajat kertovat sopeutumisestaan ja kokemuksistaan Suomessa. Kuvia ja videoita näytettäessä annettiin aikaa kysymyksille ja kommentoille. Koulutettavat kertoivatkin palautteessaan, että erityisesti visuaalinen aineisto ja avoimet keskustelut auttoivat heitä ymmärtämään elämää uudessa maassa ja valmistautumaan muuttoon.

Koska kiintiöpakolaiset sijoitetaan Suomessa suoraan kuntaan, uuden elämän kohtaamista käydään läpi kuntalaisen näkökulmasta; siitä mitä oikeuksia, velvollisuuksia ja mahdollisuuksia kuntalaisella ja hänen perheellään on suomalaisessa kunnassa ja minkälainen on perheen arkielämä. Lisäksi koulutuksessa keskustellaan siitä, mitä tarkoittaa demokraattinen yhteiskunta perheen ja yksilön arkielämässä.

Koulutuksessa painotetaan erityisesti tietoa suomen kielen opinnoista, koulutusmahdollisuuksista, työstä ja työn hausta. Koulutettavat kertoivat olevansa erityisen huolestuneita siitä, miten löytää työtä ja elättää perhe Suomessa. Siksi tieto koulutuksesta ja työstä nähtiin merkittävimpänä tietona tulevaisuuden kannalta.

*”Minulle on tärkeintä, että opin suomen kielen ja löydän työtä Suomesta”,
kuvasi tuntemuksiaan nuori koulutettava Egyptin koulutuksessa.*

Sen sijaan vanhempi perheenäiti piti omien lastensa sopeutumista tärkeimpänä:

Minulle on tärkeintä, että lapseni menestyvät koulussa ja löytävät paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Teen kaikkeni, että he pärjäisivät hyvin Suomessa.

Keskustelutunnit ja -hetket

Useimmat kouluttamamme pakolaiset ovat asuneet pakolaisina kotimaansa rajojen ulkopuolella vailla virallista oleskelu- tai työlupaa useita vuosia. Vaikka elämä on ollut vailla laillista turvaa, he ovat sopeutuneet arkeensa, ja uusi muutto Suomeen huolestuttaa ja jännittää. Edessä on uusi sopeutuminen mahdollisine vaikeuksineen, ja entisestä luopuminen.

Koulutuksessa luotiin mahdollisimman avoin ja luottamuksellinen keskusteluyhteys koulutettavien kanssa, ja keskusteltiin paljon sopeutumisen haasteista ja uusista mahdollisuuksista uudessa ympäristössä ja kulttuurissa. Opetuksessa käytäessä läpi kotoutumisprosessin vaiheita useat koulutettavat ketoivat, että he ovat kokeneet näitä vaiheita jo eläessään pakolaisina kotimaansa naapurimaassa. Kulttuurishokille ominainen eristäytyneisyyden tunne on vaikuttanut mielialaan, ja omaa kotia ja sukulaisia on ollut aika ajoin hyvin ikävä.

Koulutuksessa kohdattiin pakolalaisten huolet ja tiedon tarve järjestämällä joka koulutuksessa keskustelu- ja kyselytunteja naisille että miehille, sekä keskustelemaan nousseita kysymyksistä oppituntien aikana. Erillisillä keskustelutunneilla pakolaiset saivat mahdollisuuden keskustella sukupuoleen liittyvistä kysymyksistä luottamuksellisesti.

Koulutuksen aiheista herätti keskustelua ennen kaikkea väkivallaton lasten kasvatus ja naisten yksilölliset oikeudet suomalaisessa yhteiskunnassa. Lasten fyysisen kurittamisen lain vastaisuus huolestutti erityisesti koulutuksessa olleita yksinhuoltajaäitejä, jotka kasvattavat lapsiansa yksin ja kohtaavat kasvatuksen haasteet jo heille kulttuurisesti tutussa ympäristössä.

Naiset kyselivät yksinhuoltajan asemasta ja arvostamisesta, naisen asemasta ja oikeudestaan perustaa uusi perhe Suomessa. Miesten ryhmissä keskusteltiin miehen asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa, työstä ja sen hakeemisesta, perheen elättämisestä, naisten ja miesten vuorovaikutuksesta, uskonnon harjoittamisesta ja lasten kasvatuksesta. Kouluttajina kerroimme myös avoimesti, että myös suomalaisissa perheissä on kasvatushaasteista, ja vanhemmat etsivät välillä apua perheen ulkopuolelta.

Suomen kieltä suomeksi

Konkreettista valmistautumista uuteen elämään vahvistettiin myös suomen kielen alkeiden opetuksella. Suomen kieltä koulutuksessa opetettiin suomeksi, sillä opettajalla ja koulutettavilla ei ollut yhteistä kieltä. Ryhmistä löytyi muutamia opiskelijoita, jotka osasivat englantia. Heitä suomen kielen opettaja käytti välillä apuna tulkkaamaan vaikeasti ymmärrettäviä sanoja pakolaisten äidinkielelle. (Jäppinen 2014, 14-17)

Kokemus uuden kielen oppimisesta tavallaan aloitti pakolaisen kotoutumisen prosessin jo lähtömaassa. Jo suomen kielen ääntäminen ja lukeminen tuotti konkreettisen kokemuksen muutosta uuteen ympäristöön, jossa puhutaan pakolaiselle täysin uutta kieltä. Eräs koulutettava totesi koulutuksen jälkeen:

Ymmärrän nyt, että minun pitää oppia suomen kieli selvitäkseni Suomessa, ja että joudun tekemään paljon töitä uuden kielen oppimiseksi.

Suomen kieli poikkeaa vahvasti pakolaisten kotikielestä. Koulutettavat kokiivatkin suomen kielen pitkien sanojen ääntämisen ja kirjoittamisen haastavaksi. Opiskellessaan suomea he saivat ensikokemuksen arjesta uudessa ympäristössä, jossa on vaikea ilmaista itseään, kun oma sanavarasto sisältää vain muutaman sanan.

Koulutettavat kertoivat oivaltaneensa, että suomen kielen oppiminen on Suomessa menestymisen yksi tärkeimmistä tekijöistä. Toisaalta painotimme koulutuksessa myös sitä, että uuden kielen oppija lähtee liikkeelle aina alusta ja oppii matkallaan koko ajan uutta.

Jokainen koulutettava oppi muutamia suomen kielen tervehdyksiä ja perussanastoa. Ne auttavat selviytymään ensimmäisistä viikoista uudella paik-

kekunnalla Suomessa. Uusien sanojen oppimista tuettiin sisältöopetuksessa puhumalla suomen kieltä selkokielellä, ja kirjaamalla sisältöopetuksen aikana keskeisiä sanoja suomeksi. Koulutettavat kuulivat puhuttua suomen kieltä, mutta sisältöopetus tulkattiin pakolaisten kotikielelle. Heitä opastettiin myös suomen kielen nettiopintojen lähteille.

Kohti tulevaisuutta ja moniarvoista yhteiskuntaa

Koulutuksen yksi menetelmä on ollut tulevaisuus-menetelmä, jonka avulla jokaista koulutettavaa tuetaan suunnittelemaan konkreettisesti omaa tulevaisuuttaan. Jokaista koulutettavaa pyydettiin kirjaamaan ja esittelemään henkilökohtainen koulutus- ja työnhakusuunnitelma, ja näkemään elämäänsä useita vuosia eteenpäin. Tulevaisuuteen suuntautumista vahvistettiin myös harjoitteella, jossa koulutettava kuvaa elämänsä viiden vuoden päästä. Koulutettavien mukaan oman elämän hahmottaminen useita vuosia eteenpäin oli voimaannuttava kokemus. Menetelmä auttaa hahmottamaan omat voimavarat ja suuntaamaan katseen eteenpäin. (MOST Project (2),2008, 34-36.)

Pakolaisella voi olla takanaan pitkä elämänhistoria. Menneisyys otettiin koulutuksessa huomioon hahmottamalla jokaisen pakolaisen koulutus- ja työkokemustaustat ja keskustelemalla niiden soveltuvuudesta Suomessa. Samoin keskusteltiin taakse jäävästä elämästä luopumisesta. Vaikeimpana pakolaiset kokivatkin sukulaisten ja ystävien, kaiken tutun taakse jättämisen.

Menneisyyttä ja taustaa käsiteltiin myös keskustelemalla pakolaisten uskonnollisuudesta ja arvoista ja siitä, miten elää moniarvoisessa ja moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Kiintiöpakolaiset eivät muuta ainoastaan uuteen yhteiskuntaan vaan uuteen kulttuuriseen ja uskonnolliseen ympäristöön. Kiintiöpakolaisia on valittu Suomeen hyvin erilaisista kulttuuritaustoista, joten kulttuuriin liittyvät kysymykset ovat vaihdelleet ryhmästä toiseen.

Osalle pakolaisista konkretisoitui vasta koulutuksen aikana, että he muuttavat yhteiskuntaan ja paikkakunnalle, jossa islaminusko on vähemmistöuskonto.

Minua huolestuttaa se, miten onnistun kasvattamaan lapseni islaminuskoon, jos paikkakunnallani ei ole moskeijaa. Mistä löydän lähimmän moskeijan? Se on minulle erittäin tärkeää (pakolaisissa Iranin koulutuksessa)

Sekä kristityt että islaminuskoiset pakolaiset kyselivät mahdollisuutta harjoittaa omaa uskontoa Suomessa. Useat pakolaiset, sekä kristityt että muslimit, kertoivat uskonnon harjoittamisen olleen yksi tärkeimmistä tekijöistä ja voimavaroista selvitä henkisesti ja pysyä luottavaisena pakolaisen elämän haasteissa.

Koulutuksessa käytiin läpi se, mitä periaatteessa ja käytännössä tarkoittaa uskonnon ja kokoontumisen vapaus sekä lapsen että aikuisen elämässä Suomessa. Kouluttajat antoivat tietoa eri uskontokunnista ja uskontokuntien uskonnon harjoittamisesta Suomessa. Uskonnon ja oman kulttuurin harjoittamisen mahdollistamiseksi pakolaisia kannustettiin luomaan ja ylläpitämään yhteyksiä samataustaisiin pakolaisiin.

Keskusteluissa erityisesti islaminuskoiset kertoivat olevansa huolestuneita suomalaisten suhtautumisesta heidän uskonnollisuuteensa. Useimmissa koulutuksissa keskusteltiin avoimesti näkyvien uskonnollisten symbolien käytöstä, kuten naisten huivien käytöstä.

Minusta on hienoa, että saamme käyttää huivia Suomessa. Se on minulle tärkeä uskonnollinen merkki. Ymmärrän sen, ettei se saa estää työn tekoa tai opiskelua, mutta eihän se saa täällä meilläkään. (nainen Jordaniassa koulutuksessa)

Lopuksi

Koulutuksessa kohtasimme motivoituneita ja avoimia pakolaisia, jotka kuuntelivat ja kyselivät ja odottivat innokkaasti pääsyä Suomeen. Koulutettavat kertoivat jännittävänsä muuttoa, mutta samalla ilmaisivat, että muutto Suomeen aloittaa uuden elämän ja avaa uusia mahdollisuuksia. ”Haluaamme löytää töitä ja olla mukana suomalaisessa yhteiskunnassa”, kerrottiin monissa keskusteluissa. Nuoret suunnittelivat opintojaan, aikuiset lisäopintoja ja työn hankkimista sekä lasten opintoja ja heidän menestymistään uudessa ympäristössä.

Kouluttaessamme otimme esille myös sen tosiasian, että suurin osa suomalaisista suhtautuu maahanmuuttajiin suopeasti, mutta maahanmuuton vastustajiakin on. Keskustelimme siitä, miten toimia, jos kohtaa vihamielisyyttä kadulla, työssä tai koulussa. Koulutettavat kertoivat olevansa tottu-

neita syrjintään eläessään pakolaisina kotimaansa ulkopuolella. ”Kun joku sanoo minulle töykeästi tai käyttäytyy väkivaltaisesti, yleensä annan olla ja poistun paikalta”, kertoi nuori mies koulutuksessa.

Maahanmuutto ei ole kuitenkaan vain yhdensuuntainen ilmiö. Se ei tarkoita vain maahanmuuttajien saapumista maahan ja heidän hiljaista sopeutumistaan uuteen ympäristöön. Saapuessaan uuteen maahan maahanmuuttajat vaikuttavat aina lähiympäristössään. Tulijat tuovat mukanaan omat tapansa viestiä ja arvottaa asioita. Uudessa ympäristössä he muuttuvat ja sopeutuvat, mutta heidän tulonsa vaikuttaa myös valtaväestöön. Jos vuorovaikutus maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä on tasavertaista ja kuuntelevaa, se lisää molemminpuolista ymmärrystä ja muuttaa molempia.

Pakolaiset kertoivatkin koulutuspalautteessa, että heistä oli erityisen tärkeää kohdata koulutuksessa suomalaisia ihmisiä. Kouluttaminen on tiedon välitystä, sen omaksumista ja käsittelyä, mutta samalla se on myös merkittävimmillään ihmisten välistä kohtaamista ja toisten ymmärtämisen syventämistä. (Lappalainen 2006) Tunnen kiitollisuutta siitä, että sain olla mukana tässä mielenkiintoisessa vuorovaikutusyhteydessä Suomeen asettuvien pakolaisten kanssa.

LÄHTEET

- ICMC (International Catholic Migration Commission) 2013. Welcome to Europe! A Comprehensive Guide to Resettlement
- Jäppinen, Leo 2014. Suomenopettajien kielivalinnat. Käytännöt, motiivit, käsitykset. Pro gradu. Helsingin yliopisto, suomen kieli.
- Lappalainen, Eeva-Maija 2006. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- MOST Project (1) 2008. Pre-departure Orientation for Resettled Refugees: A Guide.
- MOST project (2) 2008. Promoting Independence in Resettlement. The Final Publication of the MOST project.
- Moving to Finland –sivusto 2014-2015 Viitattu 16.10.2015. www.movingtofinland.fi.

Hanna Dombret ja Sabina Hentilä

PEDAGOGISIA VALINTOJA SENSITIIVISEN AIHEEN OPETTAMISESSA

Johdanto

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata pedagogisia ratkaisuja sensitiivisen aiheen, lasten kaltoinkohtelun, käsittelyssä Tansaniassa opettajavaihdon yhteydessä kulttuurisen kompetenssin näkökulmasta. Kulttuurisella kompetenssilla tarkoitamme mahdollisuutta vertailla eroja sekä lasten asemassa perheissä että lasten kaltoinkohtelun määrittelyssä suomalaisessa ja tansanialaisessa kulttuurissa. Tämän lisäksi tarkoitamme sillä omia valmiuksiamme opettaa vieraassa kulttuurissa. Opetuksemme toteutimme modifioimalla learning cafe -menetelmää.

Lasten kaltoinkohtelu mielletään usein perheen sisäiseksi asiaksi ja näin siitä puhuminen tai siihen puuttuminen on haastavaa. Tämä on myös paljon erilaisia tunteita herättävä aihe. Sekä sosiaali- että terveysalan asiakastyössä se koetaan usein vaikeaksi aiheeksi ottaa puheeksi. Tässä artikkelissa kuvataan lyhyesti learning cafe -menetelmää ja arvioidaan sen käytettävyyttä sensitiivisen aiheen opettamisessa Tansaniassa opiskelijoilta kerätyn palautteen perusteella.

Opettajavaihto tapahtui DIRA-hankkeessa (Developing Culturally Sensitive Methods in Interventions against Abuse of Most Vulnerable Children in Communities). Hankkeen tavoitteena on kehittää kulttuurisensitiivisiä menetelmiä, joita käytetään puuttuttaessa lapsiin kohdistuvaan väkivaltaan. Hanke tekee yhteistyötä tansanialaisten yliopistojen, Iringa University ja Sebastian Kolowa Memorial eli SEKOMU University, kanssa. Hanke sai alkunsa vuonna 2013 ja se keskittyy erityisesti katulasten, laitoksissa asuvien

sekä kuulovammaisten lasten auttamiseen. Diakonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialalla sekä viittomakielen ja tulkkauksen aloilla on keskeiset roolit hankkeen toteutuksessa. Opettajavaihdossa hyödynnetään lisäksi terveysalan osaamista lasten kaltoinkohtelun ennaltaehkäisyssä, tunnistamisessa sekä lasten ja perheiden auttamismenetelmissä.

Learning cafe osallistavana työskentelynä

Learning cafe eli oppimiskahvila on tiedon luomisen ja siirtämisen yhteistoiminnallinen menetelmä. Se soveltuu noin 12 hengen tai sitä suuremmille ryhmille. Menetelmässä osallistujat jaetaan pöytiin, joista kukin käsittelee samaa teemaa eri näkökulmasta. Jokaiseen pöytään valitaan kirjuri eli puheenjohtaja, joka pysyy paikallaan muiden siirtyessä pöydästä toiseen käyden näin kaikkien pöytien keskustelut läpi. Kirjuri kirjaa keskustelun tulokset esimerkiksi fläppipaperille ja selvittää edellisten ryhmien keskustelut uudelle ryhmälle. Menetelmä mahdollistaa rennon ilmapiirin, mikä rohkaisee osallistujia tuomaan esille omia kokemuksia ja mielipiteitä. (Heikkinen i.a.)

Viikon mittainen opettajavaihtomme tapahtui huhtikuussa 2015. Opetus toteutettiin Iringan yliopiston psykologian laitoksella, ja opiskelijat olivat maisteriopintojaan suorittavia counselling-opiskelijoita. Heitä oli 15, joista kaikki aikuisopiskelijoita. Suurin osa oli aikaisemmalta koulutukseltaan peruskoulun opettajia, lastentarhanopettajia tai poliiseja.

Opettajavaihtomme tavoitteena oli kerätä aineistoa lasten kaltoinkohtelun määrittelystä Tansaniassa sekä tehdä vertailua aiheeseen liittyvistä käytänteistä sekä asenteista Suomen ja Tansanian välillä. Tavoitteena oli myös vuorovaikutuksellisin menetelmin oppia ymmärtämään toistemme kulttuureja ja sitä, mihin uskomukset sekä asenteet perustuvat – sekä Tansaniassa että Suomessa. Päästäksemme sensitiivisessä aiheessa keskusteluyhteyteen opiskelijoiden kanssa päätimme toteuttaa aineiston keruun kaksiosaisena learning cafena. Ensimmäisen osan kysymykset käsittelivät lapsuutta ja lapsen asemaa yleisesti, kuten: Mitä tarkoittaa hyvä lapsuus? Mitä tarkoittaa hyvä vanhemmuus? Mikä on lapsen rooli perheessä? Kysymyksiä oli yhteensä kuusi. Näiden kysymysten kautta pyrimme ymmärtämään mahdollisia eroja Tansanian ja Suomen välillä lasten asemassa perheessä ja kasvatuksessa. Toinen osio käsitteli itse kaltoinkohtelun (eng. maltreatment) tee-

maa: Mitä on lasten kaltoinkohtelu? Mitkä ovat lapsen oikeudet? Näitä kysymyksiä oli yhteensä neljä.

Emme käyttäneet learning cafe -menetelmää sen puhtaassa muodossa. Menetelmän modifiointiin vaikuttivat kolme pedagogista seikkaa. Ensimmäinen seikka oli, että menetelmä oli opiskelijoille vieras. Yhteinen kieli (englanti) ei ollut kummallakaan osapuolella eli lehtoreilla ja opiskelijoilla niin vahva, että olisimme pystyneet ohjeistamaan opiskelijoita varsinaisen learning cafe -menetelmän käyttöön ja varmistamaan, että he ymmärtävät ohjeemme. Toinen seikka oli tila. Opetustemme toteutusta varten oli varattu auditoriomainen tila, joka ei mahdollistanut kirjoittamista istuen, vaan sijoitimme fläppipaperit kysymyksineen seinille. Kolmas seikka oli vuorovaikutukseen hakeutuminen: päästäksemme tarkoitukseemme meidän olisi pitänyt ymmärtää keskustelun kautta opiskelijoita, heidän ajatuksiaan sekä kulttuurista kontekstia, joka määritteli heidän ajatuksiaan. Learning cafe -menetelmä ei vaadi yhteistä, kokoavaa keskustelua. Tämä viimeinen seikka oli kaikista tärkein ja vaikutti opetuspäiviemme suunnitteluun punaisena lankana.

Opiskelijat tarttuivat menetelmään kiinnostuneesti ja innokkaasti ja keskustelu kiertävissä pienryhmissä oli vilkasta. Learning cafen alkuperäinen ajatus paikallaan pysyvistä kirjurista ei toteutunut, vaan ryhmät kiersivät jokaisen pisteen samalla kokoonpanolla läpi. Emme puuttuneet tähän muutoseikkaan, koska heidän työskentelynsä tuotti vilkasta, avointa keskustelua teemoista ja paljon tekstiä papereille. Opetukseen osallistui myös neljä Diakonia-ammattikorkeakoulun sairaanhoitaja- ja sairaanhoitaja-diakonissa opiskelijaa. He muodostivat oman ryhmänsä. Tämä oli tietoinen valinta, sillä tällä tavoin saimme vertailukohteeksi suomalaisten opiskelijoiden kulttuurisia näkemyksiä perheestä, lapsuudesta sekä lasten kaltoinkohtelusta ja sen määrittelystä.

Ryhmiä kierrettyä kaikki teemat kävimme learning cafe-menetelmästä poiketen yhteisesti läpi jokaiseen fläppipaperiin kirjoitetut asiat niitä täsmen-täen ja syventäen. Yllätykseksi opiskelijat osoittautuivat erittäin avoimiksi ja keskusteleviksi. Pääsimme vertailemaan kulttuurisia eroja lasten kaltoinkohtelun määrittelystä. Meitä yllätti positiivisesti erityisesti se, että opiskelijat keskustelivat hyvin avoimesti myös seksuaalisuudesta ja seksuaaliseen väkivaltaan liittyvistä kysymyksistä. Suurimmat kulttuuriset erot lapsuudessa ja lasten oikeuksissa olivat tyttöjen ja poikien tasa-arvossa. Tansaniassa poikia arvostetaan enemmän ja heille esimerkiksi pyritään järjestämään tyttöjä

useammin mahdollisuus käydä koulua. Tyttöjä puolestaan kasvatetaan perinteisesti kotitöihin ja tottelemaan miehiä. Vanhempien ja vanhempien ihmisten kunnioitus korostuu Tansaniassa enemmän kuin meillä Suomessa, ja lapsilta odotetaan hillittyä ja kunnioittavaa käytöstä vanhempien ihmisten läsnä ollessa. Esimerkiksi teitittely on vahvemmin heillä käytössä, mikä meillä Suomessa puolestaan tuntuu olevan vähentynyt.

Lasten kaltoinkohtelun määrittely oli melko yhtenäistä. Lasten kaltoinkohtelu voi olla henkistä, fyysistä, sosiaalista, kemiallista tai seksuaalista väkivaltaa. Eroja löytyi lähinnä lapsen kurittamisessa. Suomessa esimerkiksi tukistaminen on laissa kiellettyä, mutta Tansaniassa tämän kaltainen kuristusväkivalta puolestaan on sallittua: kouluissa opettajien sallittiin kurittaa lapsia kepeillä lyöden. Seksuaaliseen väkivaltaan liittyen hämmennystä tansanialaisten opiskelijoiden parissa aiheutti se, että Suomessa raiskaus avioliitossa on rikos. Heidän näkemyksensä mukaan aviomiehellä on oikeus olla sukupuoliyhteydessä vaimonsa kanssa myös vasten vaimon tahtoa. Tämä kuvasti hyvin naisen heikompaan asemaan ja tasa-arvoa Tansaniassa.

Pidimme opiskelijoille lisäksi myös luento-opetusta, jonka aikana palasimme usein learning cafessa esiinnousseisiin asioihin. Lisäksi käytimme visuaalisena oppimateriaalina suomalaisia videoita, joita käytetään meillä mediassa tämän tärkeän asian esilletuomisessa ja ennaltaehkäisyssä.

Learning cafe -menetelmän toimivuus lasten kaltoinkohtelun käsittelyssä

Lasten kaltoinkohtelu on sensitiivinen aihe, joka monesti saatetaan ajatella perheen sisäiseksi asiaksi. Se on vaikea ottaa puheeksi asiakastyössä ja se herättää ihmisissä paljon erilaisia tunteita. Lisäksi lasten asema ja oikeudet ymmärretään hyvin eri tavalla eri kulttuureissa, perheissä ja yhteisöissä. Opetustemme suunnitteluvaiheessa learning cafe tuntui riittävän osallistavalta, mutta samalla opiskelijan näkökulmasta turvalliselta opetusmenetelmältä lähteä työstämään opiskelijoiden näkemyksiä ja ajatuksia lapsuudesta, lasten oikeuksista ja lasten kaltoinkohtelusta. Modifioimme menetelmää siltä osin, että päätimme pitää toteutuksen päätteeksi loppuyhteenvedon, jossa kaikkien ryhmien tuotokset käytiin keskustellen läpi ja samalla varmistuttiin siitä, että ymmärsimme toisiamme oikein. Learning cafen lisäksi pidim-

me myös luento-opetusta, jonka aikana hyödynsimme opiskelijoiden työstämiä näkökulmia. Luento-opetusta elävöitimme videoilla.

Modifioituna learnig cafe -menetelmä osoittautui hyväksi tavaksi käsitellä ja opettaa sensitiivistä aihetta vieraalla kielellä vieraassa kulttuurissa. Opetuksen aloittaminen tällä menetelmällä oli erityisen toimivaa, sillä näin saimme ”jään murrettua” sensitiivisen ja henkisesti raskaan aiheen käsittelyyn. Opiskelijoiden osallistaminen heti tuntien alussa rohkaisi heitä selkeästi osallistumaan kysymyksiin ja keskusteluihin myös luento-opetukseen. Lisäksi opiskelijoiden palautteen perusteella learnig cafe koettiin turvalliseksi ja antoisaksi juuri siltä osin, että he saivat keskustella teemoista ensin pienryhmissä. Hedelmällisintä olivat kuitenkin loppuyhteenvedot, joissa yhteisesti pääsimme vertailemaan kulttuurista johtuvia eroja asenteissa ja määrittelyissä puhuttaessa lapsuudesta, lasten oikeuksista ja lasten kaltoinkohtelusta. Suomalaisen opiskelijoiden tuoma näkökulma oli erittäin tervetullutta opetuksen kokonaisuuteen: saimme oman teoreettisen tiedon ja työkokemuksen tuoman asiantuntijuuden rinnalle myös nuorten mielipiteitä ja ajatuksia.

Opiskelijat olivat tottuneet behavioristiseen näkemykseen opettamisesta, joten he olivat hyvin kiinnostuneita heille uudenlaisesta tavasta opiskella. Menetelmä rentoutti ilmapiiriä opiskelijoiden välillä samoin kuin meidän opettajien. Lähtökohtana ei ollut niinkään se, mitä tietoa me veimme heille, vaan se mihin konsensukseen yhdessä päädyimme ja mitä uusia ajattelumalleja mahdollisesti keskustelun kautta tuotimme opiskelijoille.

Opiskelijoiden ryhmätyöskentelyn tulokset eli kirjoitetut ja näkyvillä olevat näkökulmat ja määritelmät lapsuudesta, lasten oikeuksista ja lasten kaltoinkohtelusta, toimivat hyvänä keskustelun ja vertailun pohjana myös luento-opetuksen edetessä. Mahdollisuus hyödyntää suomalaisten opiskelijoiden näkökulmia aiheen läpikäynnissä havainnollisti suomalaisen kulttuuripohjan vaikutusta tapaamme määrittellä lapsen kaltoinkohtelua ja ylipäänsä lapsen oikeuksia ja roolia suomalaisessa perheessä.

Iringan yliopiston opiskelijat olivat aikuisia ja suurin osa jo pitkään työelämässä olleita ammattilaisia, joten osalla oli työkokemusta kaltoinkohtellun lapsen kohtaamisesta. Opiskelumotivaatio oli kaikilla suuri. Kulttuurisissa näkemyksissä oli nähtävissä hieman eroa miesten ja naisten välillä tässä opiskelijaryhmässä. Opiskelijat saivat itse muodostaa learning cafe -työskentelyyn pienryhmät. Kaikki ryhmät muodostuivat sekä miehistä että naisista, lukuun ottamatta suomalaisten opiskelijoiden ryhmää: he oli-

vat kaikki naisia. Näkyvin ero naisten ja miesten välillä oli suhteutumisessa naisen asemaan ja rooliin perheessä ja yhteiskunnassa. Miespuoliset opiskelijat sanoivat kannattavansa naisten ja miesten tasa-arvoa, mutta kuitenkin puheissaan toivat esille sitä, että esimerkiksi avioliitossa naisen kuuluu totella miehensä tahtoa ja naisen ensisijainen paikka on olla kotona lasten kanssa. Opiskelijat kertoivat että Tansaniassa on tapahtumassa kulttuurin muutos heimokulttuurista ja -tavoista yleismaailmallisempiin, ehkä länsimaisimpiin ajattelu- sekä toimintatapoihin. Tämä näkyi myös opiskelijoiden tavassa ajatella asioita ja siinä, kuinka he olivat innokkaita omalla toiminnallaan saamaan aikaan muutosta.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUTTA

Heikkinen, Hanne. i.a. Learning cafe eli oppimiskahvila. Viitattu. 17.9.2015. <https://www.innokyla.fi/>

Flinck, Aune & Paavilainen, Eija. 2008. Lasten kaltoinkohtelun tunnistaminen ja siihen puuttuminen. Hoitotyön suositus. www.hotus.fi/.

Violence Against Children in Tanzania. Findings from a National Survey 2009. www.unicef.org/media/files/VIOLENCE_AGAINST_CHILDREN_IN_TANZANIA_REPORT.pdf

Marja Katisko ja Sonja Pokkinen

SOSIONOMIN OSAAMISTA TUTKIMUSHANKKEESTA

Taustaa

Artikkelissamme tarkastelemme ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvien opintojen ja opinnäytetöiden tekemistä tutkimus- ja kehittämishankkeessa. Pohdimme, mitä etuja prosessissa on ja minkälaisia haasteita siihen liittyy. Tarkastelemme prosessia sekä opiskelijan että tutkimus- ja kehittämishankkeessa työskentelevän tutkijan kannalta. Vaikka lähestymme asiaa ensisijaisesti sosionomin opintoihin liittyvän opinnäytetyön kautta, on näkökulmassamme heijastuspintaa myös muihin hyvinvointialojen ammattikorkeakoulututkintojen opinnäytetyöprosesseihin.

Tehdessään opinnäytetyötä tutkimus- ja kehittämishankkeessa opiskelijalla on mahdollisuus hahmottaa ympärillä oleva yhteiskunta laajasti sekä ymmärtää tutkimuksen avulla vaikuttamisen mahdollisuuksia. Kompleksisessa ja globaalissa maailmassa ei riitä yksittäisten paikallisten ilmiöiden havaitseminen tai ymmärtäminen. Tutkimus- ja kehittämishankkeissa opiskelijalle muodostuu parhaimmillaan käsitys globaalien ilmiöiden mekanismeista sekä vaikutuksesta paikalliseen ja yksilölliseen.

Diakonia-ammattikorkeakoulu on saanut tutkimusmäärärahaa Kaupunkitutkimus- ja metropolipolitiikka -ohjelmasta vuodesta 2010 lähtien. Tutkimustyö on kohdistunut pääkaupunkiseudun maahanmuuttajataustaisen väestön hyvinvointiin ja elinoloihin. Tutkimushankkeissa on tutkittu maahanmuuttajataustaisten perheiden lastensuojelun asiakkuutta, pakolaistaustaisten nuorten asunnottomuutta sekä paperittomuutta ja laitonta siirtolaisuutta. (Katisko 2012; 2013; 2014; Pokkinen 2014.)

Kaupunkitutkimus- ja metropolipolitiikka (tästä lähtien KatuMetro) -tutkimus- ja kehittämissuunnitelma on pääkaupunkiseudun metropolialueen korkeakoulujen, kaupunkien sekä kahden ministeriön yhteistyösuunnitelma. Ohjelman tavoitteena on edistää monitieteistä, kansainvälisesti korkeatasoista ja metropolialueen erityispiirteistä lähtevää kaupunkitutkimusta sekä siihen tukeutuvaa kehittämissuunnittelua sekä syventää ja laajentaa metropolialuetta koskevaa tutkimus- ja kehittämissuunnittelua.

KatuMetro-suunnitelmassa tehdyllä tutkimuksella on sekä akateemiset että kuntien tarpeista lähtevät käytännölliset tavoitteet. Suunnitelmaa koordinoivana tahona toimi aluksi Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta ja sittemmin bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta. Suunnitelmaa rahoittavat Helsingin, Espoon, Lahden ja Vantaan kaupungit.

Diakonia-ammattikorkeakoulussa tutkimussuunnitelman tutkijana on työskennellyt vuodesta 2011 lähtien Marja Katisko. Sosionomi Sonja Pokkinen oli ensimmäinen tutkimussuunnitelman sosionomin opinnäytetyön suorittanut opiskelija. Hänen opinnäytetyönsä käsitteli maahanmuuttajataustaisten nuorten asunnottomuutta pääkaupunkiseudulla (Pokkinen 2015). Syyslukukaudesta 2015 lähtien paperittomuutta käsittelevässä tutkimussuunnitelman tekee opinnäytetyötään yhdeksän sosionomin, sosionomi-diakonin, sairaanhoitajan, sairaanhoitaja-diakonin sekä Bachelor of Social Services tutkinnon opiskelijaa. Lisäksi tutkimussuunnitelman on ollut mahdollisuus kirjoittaa englannin kielen opintoihin liittyviä ammatillisia artikkeleita.

Englannin kielen opintojen integroiminen tutkimussuunnitelmaan on ollut innovatiivinen uusi avaus. Syksyllä 2015 englannin kielen lehtoreiden ja tutkimussuunnitelman tutkijan kanssa yhteistyössä sosionomiopiskelijat kirjoittivat englanninkielisiä lyhyitä lehtiartikkeleita. Artikkelit käsitelivät paperittomuutta ja yksilöiden ja perheiden elämää ilman julkisia sosiaali- ja terveydenhuollon palveluita. Tavoitteena on julkaista opiskelijoiden lehtiartikkelikäsikirjoitukset kansainvälisissä lehdissä.

Sosionomin työn haasteet ja kompetenssit sekä opinnäytetyön tavoitteet

Sosiaalialalla tehtävään työhön liittyy nykyisin monenlaisia ja monen tasoisia haasteita. Palvelurakenteiden muutokset, yksityisen palvelutuotannon lisääntyminen ja julkistalouden säästöpainotukset ovat vaikuttaneet voimakkaas-

ti toimintaympäristöihin valtakunnallisesti ja paikallisesti. Työorientaatiota ja työn käytäntöjä muuttavat paitsi asiakaslähtöisyyden vaatimukset myös sosiaalialan menetelmällinen kehittyminen sekä monialaisuuden ja –amatillisuuden merkityksellisyys. (Katisko ym. 2015.) Ehkä kaikkein laajimmat muutokset liittyvät globalisaation vaikutuksiin suomalaisessa hyvinvointipolitiikassa. (Rouhiainen-Valo & Rantanen & Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010, 9).

Sosionomien ydinosaamista on jäsennetty mm. kuuden kompetenssin avulla: 1) sosiaalialan eettinen osaaminen, 2) asiakastyön osaaminen, 3) sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, 4) kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, 5) tutkimuksellinen kenttäosaaminen sekä 6) johtamisosaaminen (Rouhiainen-Valo & Rantanen & Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010, 20). Kaikki osaamisalueet eli kompetenssit kietoutuvat yhteen. Kompetensseja koskeva uudistustyö on meneillään syksyllä 2015, mutta keskeiset linjaukset näyttävät säilyvän.

Ammattikorkeakoululaki (932/2014) korostaa entistä vahvemmin ammattikorkeakoulujen roolia yhteiskunnallisina kehittäjinä. Tehtävänä on opetus, joka antaa valmiuksia työelämän kehittämisen, tutkimiseen ja ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä samalla tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan edellytetään olevan sekä ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa että työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa. Tässäkin korostetaan sen merkitystä elinikäisen oppimisen edistäjänä.

Sosionomit saavat sosiaalialan koulutuksessaan valmiudet asiakastyöhön. Sosionomit työskentelevät usein yhteiskunnassa heikoimmassa asemassa olevien ihmisryhmien parissa. Sosiaalihuoltolain mukaan sosiaaliohjauksella tarkoitetaan yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen neuvontaa, ohjausta ja tukea palveluiden käytössä sekä yhteistyötä eri tukimuotojen yhteensovittamisessa. Tavoitteena on yksilöiden ja perheiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen vahvistamalla elämänhallintaa ja toimintakykyä. (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, 16 §).

Sosiaaliohjaus voidaan määritellä tutkinnoksi, koulutusammattiksi, työtehtäväksi, ammattinimikkeeksi tai sosiaalipalveluksi. Sosiaaliohjauksessa korostuu asiakkaan elämäntilanteen ja arjen huomioon ottava työote. Sosiaalialan ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuosituksissa on jäsennetty sosiaalityöntekijöiden ja sosiaaliohjaajien tehtäväjakoa asiakasprosessin ai-

kana. Ideana on se, että kun prosessi toimii, asiakkaan palvelu on vaikuttavampaa. Tavoitteena on toteuttaa työtä yhteistyönä tiimeissä, joissa eri ammattiryhmien edustajilla on kokonaisvastuu prosessista. Suositusten mukaisesti sosiaalityöntekijöillä on kokonaisvastuu prosessista ja sosiaaliohjaajan tehtävänä on työskentely asiakkaan kanssa palveluverkostossa. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 3; 40). Uuden lain (Shl 1301/2014) mukaan sosiaaliohjaus voidaan tulkita moniammatilliseksi tai monialaiseksi yhteistyöksi ja sosiaalipalveluksi, jolla pyritään asiakkaiden hyvinvoinnin edistämiseen monin keinoin.

Kriittinen sosiaaliohjaus ja yhteiskuntaosaaminen

Vaikka sosionomin tutkinto ei ole varsinaisesti yhteiskuntatieteellinen tutkinto, on sen yksi tärkeimmistä elementeistä mielestämme kriittinen yhteiskuntaosaaminen ja yhteiskuntatieteellinen orientaatio. Kun opinnäytetyönä on maahanmuuttajataustaisen väestön hyvinvointiin liittyvä tutkimus, on erilaisten yhteiskunnallisten rakenteiden olemassaolo ja vaikutus vähemmistöryhmien elämään tärkeä tunnistaa.

Opintojen aikana opiskelijoiden olisi tutkimusmenetelmien lisäksi tärkeää omaksua myös valmiudet yhteiskunnalliseen muutostyöhön. Sosiaaliohjauksessa käytännön ohjaustyö ja yhteiskunnallinen muutostyö kietoutuvat toisiinsa. Sosionomikoulutuksen tavoitteena on tuottaa osaamista asiakkaiden erilaisten elämäntilanteiden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja analysointiin sekä asiakkaiden eettiseen kohtaamiseen.

Kuten sosiaalialaan kokonaisuudessaan, niin myös sosiaaliohjauksen ja sosionomin koulutukseen sisältyy nk. kriittisen sosiaalityön suuntaus. Kriittinen sosiaalityön ja sosiaaliohjauksen tavoitteena on tuoda esiin yhteiskunnan eriarvoistavat ja syrjivät rakenteet, jotka vaikuttavat ihmisten elämään. Sosionomitutkintoon liittyy siis vaikuttamisen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen.

Yhteiskunnallisen lukutaidon ja vaikuttamisen vaatimus on korostunut entisestään 2020-luvulle mentäessä. Globaalit ilmiöt ja globaalien eriarvoisuuksien mekanismit, syyt ja seuraukset ovat tulleet jokaisen sosiaalialan ammattilaisen arkeen. Yksilö ei ole enää kiinnittynyt pelkästään paikalliseen, vaan on usein osa globaalia elinympäristöä.

Tutkimushankkeessa tehdyn opinnäytetyön haasteet ja vaatimukset

Tehdessään tutkimus- ja kehittämishankkeessa opinnäytetyötään opiskelijan tulee olla kiinnostunut paitsi yhteiskunnallisista ilmiöistä myös esimerkiksi palvelujärjestelmän kehittämisestä asiakkaiden tarpeita vastaamaan. Hankkeessa on mahdollisuus oivaltaa tutkimustyön merkitys sekä asiakkaille annetun äänen mahdollistajana että palvelujärjestelmän kehittämistyössä asiakkaiden tarpeisiin vastaamisena. Tällöin opiskelijan motivaatio opinnäytetyön tekemiseen kasvaa. Opinnäytetyö on merkittävä vaihe sitä jatkumoa, jossa ammatillinen identiteetti ja osaaminen vahvistuvat. Hanketyön yhteydessä prosessi on usein laaja-alaisempi ja nivoutuu eri opintokokonaisuuksiin.

Opinnäytetyö voi olla toteuttamistavaltaan tutkimuksellinen, toiminnallinen tai taiteellinen kehittämistehtävä, ja siihen sisältyy aina kirjallinen osuus. Työssä hyödynnetään tutkittua tietoa ja sovelletaan työ- ja tutkimusmenetelmiä.

Tutkimushanke antaa opiskelijalle mahdollisuuden ja tilaa rajata oma opinnäytetyönsä omien kiinnostuksiensa mukaan. Toisaalta tutkimushankkeessa tehty opinnäytetyö rajaa tutkimusalueen siten, että opiskelijan ”eksyminen” tutkimusprosessin menetelmälliseen ja käsitteelliseen viidakkoon estyy.

Kaupunkitutkimus- ja metropolipolitiikkahankkeissa tehdyissä opinnäytetöissä ja kehittämistehtävissä on tärkeänä osana kokonaishanketta kerätty tietoa asiakkailta ja työntekijöiltä palvelujärjestelmän kehittämisen tueksi sekä kunnallisella että valtakunnallisella tasolla.

Lopuksi

Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka -hankkeen kaltaisen alun perin akateemisen tutkimushankkeen yhdistäminen opinnäytetöiden tekemiseen ja opiskelijoiden opintopolkuun oli aluksi haastavaa. Tähän vaikutti osaltaan sekä tutkijan että opiskelijoiden osin erilaiset odotukset ja ennakkokäsitykset prosessin etenemisestä. Opiskelija saattoi odottaa tutkijalta myös menetelmiin liittyvää opetusta. Tämä haastaa tutkijat ja menetelmäopetuksesta vastuulliset lehtorit tiiviiseen yhteistyöhön. Tutkijan voi olla myös haastavaa hahmottaa opiskelijan tutkimuksen tekoon liittyvää taitoa ja ymmärrystä. Ammattikorkeakoulun tarjoaa valmiuksia enemmänkin käytäntölähtöiseen kehittämistyöhön. Akateemisen tutkimuksen edellyttämä tutkimus-

menetelmällinen osaaminen on tässä mielessä haaste opinnäytetyöprosessin etenemiselle hankkeessa. Menetelmällinen päävastuu on luonnollisesti tutkijan, mutta on olennaista, että opiskelija oppii itsenäiseksi ja monipuoliseksi tiedonhankkijaksi, mikä vaatii erityisen paljon itseopiskelun taitoja.

Ammattikorkeakoulututkintoja pidetään perinteisesti käytännönläheisenä aloina. Sosiaaliohjaus sijoittuu sekä ammatillisesti että tietoperustaltaan lähelle sosiaalityötä. Samoin kuin sosiaalityö, myös sosiaaliohjauksessa teoriatieto ja käytäntö käyvät jatkuvaa vuoropuhelua keskenään. Molemmista tiedon eri lajit limittyvät vahvasti toisiinsa käytännön työssä. Sekä sosiaaliohjauksen että sosiaalityön tietoperustaan kuuluvat ymmärrys asiakkaan elämänkulusta ja eri ikävaiheista, yhteiskunnan sosiaalisesta kontekstista, esimerkiksi sosiaalisista ongelmista, niiden yhteiskunnallisista ja yksilöllisistä kytkennöistä sekä tukitoimien vaikutuksista.

Myös sosiaaliohjauksen teoriaperustan pitää ulottua yksilötasolta yhteiskunnalliselle tasolle, joten opintojen aikana teoriaperustan ja käytännön toiminnan välisen suhteen ymmärtäminen on tärkeää. Sosionomin tutkintoon liittyvässä opinnäytetyössä opiskelija pääsee prosessiin, jossa teoreettinen ymmärrys yhteiskunnan ja yksilön välisestä suhteesta laajenee.

Jotta opinnäytetöillä saavutettaisiin enemmän vaikuttavuutta esimerkiksi kunnallisen päätöksenteon tueksi tai vaikka sosiaaliohjauksen omien työmenetelmien kehittämiseksi, tavoitteena on, että tutkimus- ja kehittämishankkeissa työskentelee useampi kuin yksi opiskelija. Tutkimusryhmän perustaminen tietyn hankkeen ympärille mahdollistaa tiedon kumuloitumisen.

Diakissa onkin kehitetty opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä tutkimus- ja kehittämistoiminnan pedagogista toimintamallia, joka vahvistaa tutkimuksen ja oppimisprosessien yhteyttä. Toimimme aktiivisesti kumppanuuslähtöisissä projekteissa ja työelämäyhteistyössä. Kannustamme ja ohjaamme opiskelijoitamme koulutuksen alusta lähtien rohkeaan kokeiluun sekä eettiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Nimitämme toimintaa osallistavaksi ja tutkivaksi kehittämiseksi (OSKE) (ks. Koistisen, Näkin, Pyykön & Valtosen artikkeli tässä teoksessa.), joka toteutuu koulutuksen kaikissa vaiheissa nivoutuen osaamistavoitteisiin ja opintosuorituksiin. Sen tavoitteena on tuottaa uudenlaisia lähestymistapoja ja innovaatioita, mutta samalla osaamista, jossa korostuu yhteiskunnallinen lukutaito, ennakointi-osaaminen ja uskallus vaikuttamiseen.

Tämän hankeyhteistyön kautta on voinut todeta, että työelämälähtöisessä kehittämisessä ja tutkimuksessa on mahdollisuus nostaa esille asiakkaan ääni, oivaltaa yhteiskunnallisten ja globaalien muutosten vaikutuksia ihmisten arkeen ja antaa työelämälle kehittämisresurssia. Samalla syntyy sosionomin laaja-alaista ammatillista osaamista ja tulevaisuuden työllistymisen kannalla tärkeitä verkostoja.

LÄHTEET

- Ammattikorkeakoululaki (932/2014). i.a. Viitattu 2.10.2015 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>
- Katisko, Marja; Kolkka, Marjo & Vuokila-Oikkonen Päivi 2015. Monialainen ja moniammatillinen työ on voimavara. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Opiksi kokemus jokainen. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen rakentumiseen. Tallinna: United Press Global, 160–169.
- Katisko, Marja 2014. Asunnottomat maahanmuuttajat metropolialueella. Teoksessa Susanna Hyväri & Sakari Kainulainen (toim.) Paikka asua ja elää. Näkökulmia asunnottomuuteen ja asumispalveluihin. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. A 39. Tampere, 111–145.
- Katisko, Marja 2013. Families of Immigrant Background as Clients of Child Protection Services. In Maritta Törrönen & Olga Borodkina & Valentina Samoylova & Eveliina Heino (eds.) Empowering Social Work: Research and Practice. Palmenia Centre for Continuing Education. University of Helsinki, 112–135.
- Katisko, Marja 2013. Maahanmuuttajataustaiset perheet lastensuojelun asiakkaina. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Katsauksia ja aineistoja 25.
- Katisko, Marja 2012. Sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuudesta lastensuojelussa. Teoksessa Elina Ekholm & Marja Katisko (toim.) Yhteiselo metropolissa – kokemuksia sovittelusta ja näkökulmia lastensuojeluun. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja 52. Tampere, 15–44.
- Pokkinen, Sonja 2015. Asuinpaikkana poste restante. Työntekijöiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten asunnottomuudesta ja ennaltaehkäisyn mahdollisuuksista. Opinnäytetyö, kevät 2015. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi (AMK).
- Rouhiainen-Valo, Tuula; Rantanen, Teemu; Hovi-Pulsa, Raija & Tietäväinen, Sirpa 2010. Kompetenssit ”sosiaalisen” puolustamisessa. Teoksessa Leena Viinamäki (toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. Havainnot ja päätelmiä sosionomien (AMK & YAMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornio ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010, 9–36.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltaniemi, Aki (toim.) 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007: 14. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sosiaalihuoltolaki (1301/2014). i.a. Viitattu 2.10.2015 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>

OPPIMISEN REFLEKTOINTIA JA OHJAUSTA

*Sari Blom, Piia Huttunen, Kirsi Jämsä, Henna Romppanen,
Sanna Siekkinen, Atte Kollanus ja Sirpa Ylönen*

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPINTOJEN ALKUVAIHEESTA

Johdanto

Opintojen aloittaminen ammattikorkeakoulussa on monen toiveiden täyttymys. Toisaalta opintojen aloittaminen merkitsee myös opiskelijan elämän muuttumista monin tavoin. Arjessa tämä tarkoittaa käytännön asioiden järjestelyä, omien oppimisvalmiuksien tarkastelua, uusien kaverisuhteiden luomista ja mahdollisesti jopa paikkakunnan vaihdosta.

Syksyllä 2014 Diakonia-ammattikorkeakoulun Pieksämäen toimipisteessä aloitti opintonsa 50 sosionomiopiskelijaa, jotka ovat kotoisin ympäri Suomea. Tämä ryhmä on koulutustaustaltaan ja iältään varsin heterogeeninen. Ryhmä opiskelee monimuotoisesti, jolloin opintoihin sisältyy sekä lähi- että etäopiskelua.

Artikkeli syntyi viiden opiskelijan ja kahden opettajan yhteistyönä. Kirjoittamisprosessi oli opiskelijoille kahden oppimistehtävän vaihtoehtoinen suoritustapa. Tekstin voidaan ajatella edustavan yleisesti opiskelijaryhmän näkökulmia, koska kirjoittajat keskustelivat teemoista aktiivisesti koko ryhmän kanssa. Prosessiin osallistuneiden opettajien rooli oli jäsentää ja aika-tauluttaa työskentelyä, teemoittaa ja kommentoida tekstiä sekä osallistua tekstin tuottamiseen.

Opiskelijat kirjoittivat aluksi vapaasti käsityksiään ja kokemuksiaan opettajien heille ehdottamista teemoista ja täydensivät tekstiä sopivilla kirjallisuuslähteillä. Kirjoittajat muokkasivat tekstiään päällekkäisyyksiä karsien ja yhteistä näkökulmaa etsien. Kirjoittajaryhmässä myös teemat terävöityivät, ja mukaan otettiin uusia näkökulmia.

Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda esille näitä opiskelun aloittamiseen liittyviä kokemuksia ja sitä, kuinka opiskelijat ovat käsitelleet niitä elämässään. Artikkelin keskeisiksi teemoiksi nousevat opintojen aloittamiseen liittyvät ajatukset, odotukset, kokemukset ja yllätykset. Tekstissä tarkastellaan niin ikään ohjauksen merkitystä opintojen alkuvaiheessa, ohjauksen riittävyttä sekä opiskelijoiden ammatillisia odotuksia. Artikkelissa pohditaan myös sitä, kuinka arki on muuttunut opintojen myötä ja millaisia järjestelyjä perheessä ja työssä on jouduttu tekemään.

Motiiveja opiskelun aloittamiseen

Yleisin syy, miksi ryhmän opiskelijat aloittivat opiskelun, oli halu kehittää itseä ja päästä oppimaan uutta. Monen elämäntilanne oli sellainen, että opintojen aloittamiselle oli otollinen aika: entinen työ ei ollut enää tarpeeksi mielekästä ja palkitsevaa, työsopimus oli loppumassa tai oma perhetilanne oli sopiva opintojen aloittamiseen. Niinpä päätös koulutukseen lähtemisestä syntyi luontevasti. Tämä päätös kertoo myös siitä, että ihmisellä on luontainen tarve saada itse tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä, myös koulutuksesta ja urasta. Koulutus ja ammattitaito lisäävät mahdollisuuksia päättää omasta elämästä, koska ne lisäävät ihmisen itsenäisyyttä. (Mulari 2013, 76–77.)

Opiskelijoista monet olivat alanvaihtajia. Työpaikkojen vähäinen tarjonta tai niiden puute sekä pitkään taustalla ollut kiinnostus sosiaalialaa kohtaan olivat saaneet opiskelijat vaihtamaan alaa. Nykyisin monet työt ja työnantajat vaativat jatkuvaa itsensä ja ammattitaidon kehittämistä. Oman ammattitaidon jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen ovat välttämättömiä, koska kaikki tieto muuttuu hyvin nopeassa tahdissa. (Paane-Tiainen 2000, 12.)

Osalla opiskelijoista oli alun perin ollut tarkoitus siirtää opintojen aloittamista vuodella, mutta kiinnostus ja motivaatio opiskelun aloittamiseen olivat vieneet voiton, ja he olivatkin päättäneet ottaa opiskelupaikan heti vastaan. Opiskelun aloittaminen voi herättää huolta, vaikka se on usein iloinen ja helpottava asia. Opiskelemaan pääseminen ja opintojen aloittaminen ovat merkityksellisiä elämänmuutoksia riippumatta ihmisen iästä. Uusi elämänvaihe saattaa aiheuttaa ilon ja onnistumisen tunteiden lisäksi myös epävarmuutta ja ahdistusta tulevasta. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka &

Saarnio 2009, 23.) Opiskelun aloittaminen jännitti varsinkin pitkään työelämässä olleita opiskelijoita, koska edellisistä opinnoista oli jo kauan aikaa. Omia oppimisvalmiuksia saatettiin epäillä tai tietoteknisiä valmiuksia saatettiin pitää puutteellisina.

Ihmisen ikä, kokemukset ja elämänmuutokset vaikuttavat oppimistarpeisiin. Oma motivaatio ja opiskelun tuntuminen mielekkäältä vaikuttavat ensisijaisesti oppimishalukkuuteen. (Paane-Tiainen 2000, 6.) Halu auttaa ihmisiä ja päästä vaikuttamaan yhteiskunnan asioihin olivat suurimpia syitä, jotka kiinnostivat opiskelijoita sosiaalialassa. Itsensä toteuttaminen sekä omien vahvuuksien ja taipumusten kehittäminen itseä kiinnostavalla alalla luovat voimaantumisen tunnetta ja tuovat elämään merkityksellisyyttä. Ihminen voi ilmentää ja määritellä omaa ainutlaatuisuuttaan ja omaa paikkaansa toisten ihmisten joukossa ammatinvalintaratkaisullaan. (Mulari 2013, 14–15.) Kolme opiskelijaa kuvasi omia kokemuksiaan muun muassa seuraavasti:

Kiinnostukseni sosiaalialaa kohtaan ja erityisesti lastensuojeluun kasvoi oman lapsen saamisen kautta. Aloin kiinnittämään enemmän huomiota sosiaalipalveluihin ja ylipäätään erilaisissa tilanteissa olevien ihmisten asemaan yhteiskunnassa sekä lapsien asemaan ja oikeuksiin. Alan vaihto oli ollut jo pitkään mielessä, koska töitä oli todella vaikea löytää alalta, jota olin aiemmin opiskellut.

Olin miettinyt opiskelun aloittamista jo jonkin aikaa. Nyt aika tuntui otolliselta, kun omat lapset alkavat olla kohta kouluiässä. Ala oli jo ennestään tiedossa, mutta halusin kasvattaa osaamistani lapsityön alueella entisen lastenhojaajan tutkinnon lisäksi. Innostus ja jännitys omasta pärjäämisestä koulumaailmassa ”näin vanhana” kuvastavat tunteitani opiskelujen alussa.

Sosionomikoulutukseen hakeutuminen oli mielessäni jo muutama vuosi sitten. Kaikki ei kuitenkaan mene niin kuin suunnittelee, kuten elämässä joskus käy. Sairastuin ja jouduin hautaamaan opiskeluhaaveeni toviksi. Kouluun hakeutuminen tuli viimein ajankohtaiseksi viime keväänä, ja muistankin ajatelleeni, että nyt jos koskaan. Opintojen aloittaminen ei juurikaan jännittänyt, ja tunteeni olivat enemmänkin odottavat. Ainut asia, joka mietitytti, oli työn ja opiskelun yhteen sovittaminen.

Haasteet opintojen alussa

Opiskelun aloittamiseen ei useimmilla opiskelijoilla liittynyt kovin suuria odotuksia. Suurimmalla osalla oli kuitenkin jo opintoihin hakiessa jonkinlainen näkemys siitä, mitä he koulutuksella haluavat saavuttaa ja mihin he mahdollisesti työelämässä sijoittuvat. Opintojen edetessä tavoitteet ja suunnitelmat saattavat kuitenkin muuttua, kun opiskelija huomaa, mitä eri mahdollisuuksia sosionomilla työelämässä on. Aikuisopiskelijan haasteena onkin jo opintojen alkuvaiheessa kyseenalaistaa aikaisempia tietojaan ja taitojaan. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2011, 28). Opinnot tarjoavat monia mahdollisuuksia omien asenteiden ja ennakkokäsitysten tarkasteluun.

Suurimmat haasteet opiskelun aloituksessa liittyivät rahaan, ajankäyttöön sekä opiskelun, työn ja perhe-elämän yhdistämiseen. Myös pitkä matka koululle saattoi olla huolenaiheena niillä, jotka asuivat kauempana toisella paikkakunnalla. Yhteisiä kyytejä samalla suunnalla asuvien kesken oli kuitenkin hyvin tarjolla. Perhe-elämän ja työn yhdistämisessä opiskeluun monia huolestutti se, kuinka esimerkiksi iltaisin tehtävät tentit, Adobe Connect -keskustelut tai ryhmätehtävät saisi järjestyseen.

Monimuoto-opiskelussa asioita pitää osata organisoida paremmin kuin vain työssä ollessa. Opiskelijalla on töiden jälkeen ja viikonloppuisin oppimistehtäviä, mutta silti on löydettävä aikaa perheelle ja ystäville. Mahdollinen aiempi kokemus monimuoto-opiskelusta saattaa aluksi auttaa asioiden hahmottamisessa ja järjestämisessä siten, että opiskelu onnistuu muun elämän ohessa. Lisäksi aikaisemmat opinnot ovat tuottaneet sellaista osaamista, jota tarvitaan myös sosionomin opinnoissa. Esimerkiksi kaupan alan ammanteista on hyötyä vuorovaikutustaitojen kehittämisessä, ja tradenomi on voinut hyödyntää tieto- ja viestintätekniistä osaamista sosiaalialalla. Usein jostain täytyy kuitenkin luopua, että voimia ja aikaa riittää tärkeimmistä velvollisuuksista huolehtimiseen (Laine, Ruishalme, Salervo, Sivén & Välimäki 2012, 49–50).

On luonnollista, että opiskelijan elämänhallinta saattaa hetkeksi heikentyä opintojen alkuvaiheessa. Opiskelija saattaa esimerkiksi ihmetellä, miksi tilanteeseen liittyvä myönteinen muutos herättääkin hänessä kielteisiä tunteita. Toisaalta opintojen alku voi sujua myös ilman epävarmuuden tunteita, jolloin opiskelija kokee itsensä innokkaaksi ja itsevarmaksi. (Mäkinen ym. 2009, 23.) Opetuksen näkökulmasta täytyykin muistaa, että kaikkea uutta

tietoa ei tarjota opiskelijoille kerralla, niin että sitä on mahdollon omaksua. Opetuksen ja ohjauksen tulee tukea oppimista prosessinomaisesti.

Monet yllättyivät siitä, kuinka eri taustoista ja ikäryhmistä opiskelijoita ryhmässä oli. Alanvaihtajia oli paljon, ja monilla oli aiempaa sosiaalialan koulutusta. Ryhmän jäsenten erilaisuus koettiin rikkautena, sillä eri-ikäisten ja -taustaisten yhteiset keskustelut esimerkiksi ryhmätöissä toivat tehtäviin monenlaista näkökulmaa. Ryhmähengen monet opiskelijat mainitsivat tärkeäksi tekijäksi opintojen mielekkyydessä ja onnistumisessa jo alkuvaiheessa. Myös saadut hyvät arvosanat ja kannustavat palautteet vahvistivat motivaatiota ja halua opiskella. Opintojen jatkoa ajatellen oli hyvä saada tehtävistä myös kriittistä mutta luonteeltaan rakentavaa palautetta. Motivaatiota lisäsivät myös monimuoto-opiskelu itsessään sekä omien tiedonhankintataitojen kehittäminen. Ryhmätöiden ja -tenttien suuri määrä toisaalta yllätti, mutta toisaalta se oli mieleinen asia useimmille opiskelijoille, sillä monet kokivat oppivansa paremmin ryhmässä. Työn ilossa piilevä voima auttaa toteuttamaan omia tavoitteita ja kehittymään, ja ennakoitavissa oleva ilo suoriutumisesta motivoi silloin, kun edessä on vaativa ja työteliäs tehtävä tai opiskelujakso (Mulari 2013, 136).

Ryhmäytyminen 50 opiskelijan ryhmässä koettiin aluksi haasteelliseksi. Monikaan ei opiskelujen alussa tuntenut yhtään opiskelutoveria entuudestaan. Koulun alettua opiskelijat tutustuivat luonnollisesti ensin lähimpänä istuviin. Samalta suunnalta tulleet kimppekyytiläiset tutustuivat myös koulumatkojen aikana toisiinsa. Ryhmätehtäviin valittiin aluksi helposti niitä, jotka olivat tulleet jo tutuiksi. Opiskelujen edetessä ja opettajien määrittelemissä tehtävätiimeissä opiskelijat alkoivat kuitenkin melko pian tutustua toisiinsa. Näin myös ryhmähenki alkoi hiljalleen muodostua. Suuressa ryhmässä ei kuitenkaan ole mahdollisuutta tiiviiseen henkilökohtaiseen kanssakäymiseen kaikkien kanssa. Niinpä ryhmän olisi tärkeä pohtia, miten ilmapiiri saataisiin yleisesti kannustavaksi ja positiiviseksi. (Laine, Ruis-halme, Salervo, Sivén & Välimäki 2012, 63–64.) Ryhmässä viihtymiseksi ja sille oman panoksen antamiseksi on välttämätöntä, että avoin kommunikaatio ryhmässä synnyttää ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksen (Jauhiainen & Eskola 1994, 130). Tärkeää onkin se, että opettaja antaa tilaa opiskelijoiden näkemyksille ja kannustaa rakentavaan vuorovaikutukseen tunneilla.

Ohjaus opintojen alkuvaiheessa

Ohjauksen merkitys korostuu opiskelujen alkuvaiheessa. Ryhmän yhteen saattaminen ja ”yhteisen tien” löytäminen vaativat opettajilta ohjausta ja kykyä huomata mahdollisia ohjaustarpeita. Opiskelujen alussa opettajat olivat koko ajan saatavilla ja varmistivat useaan otteeseen, että kaikki olivat varmasti mukana. Ohjaus saattoi joistakin opiskelijoista tuntua välillä jopa holhoukselta, mutta jälkeenpäin ajateltuna sen tärkeyden ymmärsi.

Aikuisopiskelijat ovat ensisijaisesti itse vastuussa omasta opiskelustaan, mutta erilaisista taustoista tulevat opiskelijat tarvitsevat ohjausta juuri opiskelujen alussa, että he saisivat mahdollisimman hyvän pohjan tuleville opinnoilleen. Erityisen tarpeelliseksi opiskelijat kokivat opiskelukäytäntöihin, oppimistehtäviin ja opintojen järjestämiseen liittyneet ohjaustilanteet. Myös etäjaksojen aikana käytettävät sähköisen oppimisympäristön työkalut, esimerkiksi kysymys- ja ohjauspalstat, olivat opiskelijoiden mielestä tärkeitä.

Erityisesti opiskelijan omien oppimisvalmiuksien huomioiminen opiskelun alussa on merkityksellistä. Myös itseohjautuvuuteen ja suunnitelmien tekoon ohjaaminen ovat aikuisopiskelijaa tukevia seikkoja. Opiskelijan kyky rakentaa omia tavoitteita vahvistuu tätä kautta. (Lätti & Putkuri 2008, 32.) Monelle tuli yllätyksenä, kuinka tiukkaa aikataulutusta opintojen suorittaminen lopulta vaatiikaan. Opettajat voivat tarjota tähän sopivia välineitä, kuten niin sanotun lukukausilakanan, josta selviävät opintojaksojen aikataulut ja tehtävien palautuspäivämäärät.

Vuorovaikutus muiden opiskelijoiden ja opettajien välillä on tärkeää. Opiskelijoiden oletetaan olevan oma-aloitteisia ja sosiaalisia, joskin opiskelijat ovat monen ikäisiä ja heillä on erilaisia taustoja. Niinpä omien asenteiden esiin tuominen ja mielipiteiden esittäminen alkuvaiheessa on hyvä tehdä hienovaraisesti muita kunnioittaen. Ohjauksen tarpeen laatuun vaikuttavat ikä ja elämäkokemus sekä kertyneet kokemukset työssä ja opinnoissa (Paane-Tiainen, 2000, 84). Oppimisympäristö Fronter oli suurella osalla opiskelijoita ahkerassa käytössä, ja sen kautta he saivat tietoa virallisista asioista. Opiskelijoiden Facebook-ryhmän kautta voi puolestaan käydä vähemmän virallista ajatustenvaihtoa, joka sekin on merkityksellistä.

Ryhmän vertaistuki on tärkeä voimavara opiskelujen alkaessa. Vertaistuki on erityisen merkityksellistä esimerkiksi tehtävien tekemisen aikana etäjak-

soilla. Samalla ihmisten monimuotoisuus ja erilaisuus tulevat esille myönteisellä tavalla muun muassa seuraavassa opiskelijan kommentissa.

Toinen oleellinen seikka on ryhmän vertaistuki. Näen sen myös tärkeänä voimana opiskelijien alkaessa. Että löytää samantyyppisiä opiskelijoita, kuin itse on ja sitä kautta pääsee ikään kuin ”mittelemään voimiaan” terveellä tavalla. Ja, että näkee myös ihmisten monimuotoisuuden ja erilaisuuden ja osaa käyttää sitäkin voimana. Joukkoon kuulumisen tunne ei kohdallani ”tarvinnut” Facebookia, mutta vertaistuki pieneltä joukolta esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä on ollut erittäin tärkeää. Luultavasti olemme erilaisia myös tässä asiassa.

Tässä ryhmässä opiskelijat kokivat olevansa erilaisia myös siinä, kuinka paljon vertaistukea he tarvitsivat opiskeluun. Erilaisuutta pidettiin kuitenkin ennen kaikkea rikkautena ja voimavarana, ja sitä tulisi oppia hyödyntämään ja arvostamaan. Ohjauksen yksi vaikeimmista haasteista on saada ryhmä oppimaan yhdessä. Jos se onnistuu, oppimiselle on hyvät ja luontaiset edellytykset. Näkyvimpiä positiivisia tuloksia onnistuneelle ryhmätöiminnälle ovat vähäiset opintojen keskeyttämiset ja aikatauluissa pysyminen opintojen aikana. (Lätti & Putkuri 2008, 62.) Opettajien tulisi varmistaa, että tiimityöskentelyn taitoja harjoitellaan ja ohjataan tiimiä sopimaan yhdessä työnjaosta, aikataulutuksesta ja oman toiminnan tarkastelusta tiimissä.

Sosiaalinen media nähtiin keinona yhdistää ihmisiä. Opiskelussa se näyttäytyy esimerkiksi vertaistuen saamisena sekä opettajilta että toisilta opiskelijoilta. Joukkoon kuulumisen tunteeseen ei aina tarvita esimerkiksi Facebookia, mutta pienen joukon vertaistuki esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä on ollut erittäin tärkeää. Kun opiskelu on muuttumassa yhä enemmän opiskelijan itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden suuntaan, sosiaalinen media tukee vuorovaikutteista oppimista. Tämän ryhmän tutkinto-opiskelijat saivat käyttöönsä tablettitietokoneet heti opiskeluidensa alussa, mikä on mahdollistanut tasa-arvoiset lähtökohdat yhteisölliseen oppimiseen. Toiset opiskelijat eivät halua olla niin avoimia kuin toiset, ja yksityisyyteen liittyvät asiat ovatkin yksi sosiaalisen median käyttöön liittyviä ongelmia. (Koskelainen 2010, 25–33.) Tämä näkyi ryhmässä siten, että jotkut opiskelijat tekivät päätöksen olla liittymättä Facebook-ryhmään.

Opiskelijat oppivat eri tavoilla ja eri tahtiin, mikä on hyvä ottaa huomioon ohjauksessa. Opettajien tärkein tehtävä on tukea ja opastaa jokaista opiskelijaa, mutta opiskelijat kokivat olevansa itse vastuussa oppimistuloksista. Opinto-ohjaajalta opiskelijat saavat opintojen alussa kattavasti tietoja ammattikorkeakouluopinnoista. Heille korostetaan, että ohjausta on saatavilla tarpeen mukaan, ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) tekoon kehoitetaan valmistautumaan heti opintojen alussa. Se voidaan tehdä joko opinto-ohjaajan ja opiskelijan tapaamisen tai pienryhmän tapaamisen aikana. Se voidaan laatia myös toimivan etäyhteyden välityksellä. HOPSin teko tekee konkreettiseksi oman opiskelun, koska jokaisen henkilökohtaiset opinnot ja niiden ajoitus selkiytyvät. Selkiytyminen ja aikatauluttaminen ovat olleet opiskelijoiden mielestä tärkeitä ohjauksellisia kokemuksia.

HOPS on tukenut myös perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittamista. Se kuvastaa jokaisen omaa yksilöllistä oppimis- ja opiskeluprosessia sekä tavoitteita ja se tarkentuu opiskelun myötä. Ohjauksen riittäväksi kokeminen lienee henkilökohtainen asia ja riippuu paljon omasta opiskelu- ja työhistoriasta. Ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä opintojen alussa ja niiden edetessä ovat juuri jokaisen opiskelijan oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen ja prosessin seuraaminen. (Lätti & Putkuri 2008, 39; Paane-Tiainen, 2000, 90.) Tarvittaessa HOPSia voi muuttaa opiskelujen aikana: opintoja voi nopeuttaa tai joitain kursseja voi siirtää myöhemmäksi. Tämä vaatii kuitenkin keskustelua opinto-ohjaajan kanssa, jolla on laajempaa tietoa eri opintojaksojen alkamisista. Opiskelijat ovat tyytyväisiä myös siihen vaihtoehtoon, että opintojaksoja voi suorittaa myös muissa Diakin toimipisteissä.

Opintojen ja arjen sujuvuus

Opiskelut muuttavat arkea yleensä jonkin verran. Ratkaisevaa lienee se, mitä on tehnyt juuri ennen opiskelua. Kokopäivätyön vaihtuminen monimuoto-opinnoille tilaa-antavaksi ja lastenhoidon yhdistäminen opiskeluun nousivat esiin opiskelijoiden kokemuksissa. Kotiäitiyden muuttuminen opiskeluun ja töiden vaihtuminen joko kokopäiväiseen tai työn ohessa tapahtuvaan opiskeluun, muuttavat ajankäyttöä ja perheen rytmiä. Varsinkin alussa voi olla vaikeaa laatia selkeitä suunnitelmia opiskelun varalle, kun ei oikein vielä tiedä, mitä on tulossa. Opiskelijan on päätettävä, kuinka paljon aikaa hän on valmis käyttämään opiskeluun. Alussa voi myös tuntua siltä,

ettei aikaa tarvita niin paljon kuin sitä todellisuudessa jatkossa tarvitaankin, joten suunnitelmaa täytyy voida muuttaa. Tärkeää on kuitenkin suunnitella esimerkiksi jokaiselle viikolle opiskelusta vapaapäivä, ja niistä tulisi pyrkiä pitämään kiinni. Vapaapäivien pitämisellä on oman jaksamisen kannalta suuri merkitys.

Lähiviikot ja tulevat harjoittelut vaativat kaikilta opiskelijoilta järjestelyjä työn, perheen ja opiskelujen yhteensovittamisessa. Suunnittelu nousee silloin todella tärkeään asemaan opiskelujen onnistumisessa. Opiskelun aloittaminen vaatii suunnittelua ja kalenterinkäyttöä päivittäin, jotta oma ajankäyttö olisi hallittua. Suunnittelutyö auttaa käyttämään aikaa mielekkäästi ja toimimaan strategisesti. Se myös ehkäisee stressaantumista. (Paane-Tiainen 2000, 54–55.)

Opiskelijoiden kanssa keskustellessa esiin nousivat organisointikyky ja joustavuus hyvinä luonteenpiirteinä opiskelujen suunnittelussa. Opiskelijat pitivät myös asioiden priorisointia tärkeänä opinnoissa. Vaikka aikataulujen teko tuli vähitellen tutuksi kaikille, silti kiire vaivasi välillä tehtävien tekemistä ja tenttiin lukemista.

Perheen ja työn yhdistäminen opiskeluihin vaatii perheeltä ja työnantajalta ymmärrystä ja joustamista. Opiskelijat kokivat kuitenkin, että aikaa on jäänyt sekä perheelle että ystäville tarpeeksi. Toisaalta esimerkiksi kotiäitinä olemisen jälkeen voi olla antoisaa saada itselleen uusia haasteita ja sisältöä elämään. Myös roolin muuttuminen voi olla positiivinen asia. Lasten reipastuminen ja itsenäistyminen olivat niin ikään myönteisiä sivuvaikutuksia. Opiskelijat kertoivat perheen ja ystävien tuen vaikuttavan vahvasti opintoihin.

Opiskelijat pitivät monimuoto-opiskelun joustavuutta hyvänä asiana. Työsäkäynti on mahdollista opiskelun ohessa käytännössä ainakin ensimmäisen vuoden aikana. Lähiviikot saattavat kuitenkin tuntua välillä raskailta, koska päivät venyvät matkoineen pitkiksi. Siitä huolimatta pitkiäkään, esimerkiksi sadan kilometrin matkoja ei koettu kielteisinä. Päinvastoin kimpapakyytejä pidettiin hyvinä hetkinä tehtävien suunnitteluun ja tenttiin kertaukseen. Myös tutustuminen ja elämän tärkeiden asioiden jakaminen lähensivät opiskelutovereita.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat pitivät opiskelujen aloittamista positiivisena muutoksena. Oma elämänhallinta haastetaan muutoksessa, ja opiskelijan itsevarmuus ja myönteiset tuntemukset kertovat hyvästä itsehallinnasta. Keinot muutosten läpiviemiseen löytyvät usein myös tätä kautta. Muu-

toksen ymmärtäminen ja itse sen kokeminen ovat arvokasta tietoa. Tulevina sosionomeina opiskelijat voivat käyttää omaa muutostaan apuna, kun toimivat mahdollisten asiakkaiden tukena erilaisissa elämänmuutoksissa. (Mäkinen ym. 2009, 24.) Muutosten läpikäyminen ja pohtiminen omassa elämässä on tärkeää ammatillisuuden kannalta, jotta kokemuksia voidaan hyödyntää asiakastyössä. Opinnot tukevat tätä muutosprosessia.

Tulevaisuuden näkymiä

Sosionomiopiskelijat näkivät tulevaisuuden töiden saannin kannalta hyvin valoisaan. Sosiaalipalvelut elävät yhteiskunnallisen tilanteen ja ihmisten muuttuvien tarpeiden mukaan, ja uusia työ- ja palvelumuotoja kehittyä ja kehitetään koko ajan (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2011, 3). Sosiaaliala tarvitsee tulevaisuudessa enemmän ammattitaitoisempaa työvoimaa, ja myös uusia työmuotoja etenkin vanhusten pariin uskottiin syntyvän. Vaikka uran alussa työt ovat enemmän sijaisuuksia ja lyhyempiä lomituksia, alan töitä pitäisi riittää myös tulevaisuudessa. Sosiaalialalla käynnissä olevat muutokset ja kova arvostelu alaa kohtaan, etenkin lapsi- ja perheytyössä, mietityttivät opiskelijoita. Myös moniongelmaiset asiakkaat ja maa-hanmuuttajien määrän lisääntyminen tuovat työlle lisää haastetta. Kunnilta toivottiin tulevaisuudessa enemmän painotusta ennaltaehkäisevään työhön ja asioiden varhaiseen puuttumiseen, jotka kuuluvat sosionomien keskeiseen ammatilliseen osaamiseen.

Iän tuomaa kokemusta ja aikaisempia opintoja pidettiin vahvistavina tekijöinä, kun opiskelijat miettivät omaa tulevaisuuttaan ja työuraansa. Toki opiskelijat, joilla ei vielä ole alan kokemusta, uskoivat saavansa koulusta hyvän pohjan tulevaisuuteensa. Monet aikaisemmin sosiaalialaa opiskelleet olivat jo tietoisia ammatillisesta suuntautumisestaan, mutta niin sanotuilla alanvaihtajilla suuntautuminen ei välttämättä opiskelujen alkuvaiheessa ollut vielä selvillä. Monet uskoivat asian selkenevän sen jälkeen, kun ensimmäiset harjoittelut ovat takana. Oma tausta ja menneisyys, aiemmat kokemukset, valinnat ja saavutukset luovat pohjan sille, mitä kaikkea on tiettyinä ajankohtana mahdollisuus valita ja mitä ylipäätään pitää omina mahdollisuuksinaan (Mulari 2013, 25).

On hyvä, että jo opiskelujen alkuvaiheessa aletaan puhua työssä jaksamisesta ja rankoistakin asioista. Opiskelijoiden mielestä myös negatiivisista asi-

oista pitää olla tietoisia, ja opiskelujen aloittamisen myötä on tullut tunne, ettei asioilta voi enää sulkea silmiä, niin kuin oli ehkä ennen tehnyt. Sosionomiopiskelija on kuitenkin suurimmalta osin itse vastuussa omasta tulevaisuudestaan ja työnäkymistään. Vaikka muuttuvaa yhteiskuntaa voidaan jollain osin ennakoida, kaikkia tulevaisuuden haasteita ei voida tietää. Muuttuvassa yhteiskunnassa koulutus ei yksin voi tarjota valmiita työkaluja ja menetelmiä sosiaalialan työhön, vaan se pikemmin haastaa opiskelijaa omien arvojen, uskomusten, ennakkoluulojen ja osaamisen itsearvioimiseen suhteessa sosiaalialan teoreettiseen tietoon. Koulutus tarjoaa opiskelijalle erilaisia näkökulmia, joiden avulla on mahdollista rakentaa itse omaa ammatillista tieto- ja taitoperustaansa (Mäkinen ym. 2009, 26).

Diakissa on selvitetty vuoden 2014 valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään. Valmistuneista sosionomeista 122:lla oli työpaikka tiedossa heti valmistumisen jälkeen (n=183). Työsuhteen luonne oli 53:lla vakituinen ja 58:lla määräaikainen (n=111). Työtehtävät myös vastasivat melko hyvin koulutusta: 121 vastanneesta 105:llä työtehtävät vastasivat koulutusta ja 16:lla ei. Suurin työllistäjä näyttäisi olevan julkinen sektori, jolle työllistyi 71 henkilöä 122 vastanneesta, ja seuraavaksi eniten työllistyi yksityiselle sektorille 32. Järjestöt, yhdistykset, säätiöt tai vastaavat työllistivät 13 henkilöä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2014.)

Yhteisöllistä oppimista ja reflektointia

Tämä artikkeli osoittautui hyväksi oppimiskokemukseksi niin kirjoittamiseen osallistuneille opiskelijoille kuin opettajille. Opiskelijat oppivat muun muassa tuottamaan tekstiä yhdessä sähköisessä oppimisympäristössä ja käyttämään lähdekirjallisuutta kirjoittamisen tukena. Lisäksi he olivat tyytyväisiä siihen, että artikkelin tuottaminen oli mahdollista opintojen puitteissa. Opettajat saivat kokemusta kirjoittamisprosessin ohjauksesta ja opiskelijoiden osallistamisesta työskentelyyn.

Opiskelijoilla oli samankaltaisia ajatuksia ja odotuksia opintojen aloituksesta. Opiskelu on oma valinta, ja motivaatio siihen on suuri. Opiskelun aloittaminen toi mukanaan kuitenkin elämänmuutoksen, jossa tarvitaan monenlaisia järjestelyjä, myös vertaisryhmän tukea. Kyseessä olivat aikuiset opiskelijat, jotka ovat itse vastuussa omasta opiskelusta. Omat odotukset vaikuttavat siihen, miten opiskelee. Oppilaitoksen on puolestaan huo-

lehdittävä siitä, että opiskelun edellytykset ovat kunnossa ja että ne tukevat opiskeluprosessia tavoitteiden suuntaisesti.

Opintojen alkuvaihetta voidaan pitää erityisen tärkeänä aikana, niin opintoihin sitoutumisen kuin niissä menestymisen kannalta. Näin ollen on tärkeää, millainen kokemus opintojen alkuvaiheesta muodostuu. Ryhmytymiseen on oltava aikaa, vertaistuki on mahdollistettava ja ohjausta on tarjottava riittävästi. Opiskelijoita on myös kannustettava ohjauksen hyödyntämiseen. Varsinkin opintojen alussa tarvitaan ohjausta opiskelutaitoihin, itseohjautuvuuteen ja ajanhallintaan (Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014, 59).

Oppimistehtäviin liittyvillä pienryhmillä voidaan säädellä työskentelyn eri tasoja. Toisaalta samat ryhmät mahdollistavat ”syvemmän työskentelyn”, toisaalta vaihtuvissa ryhmissä opiskelijat voivat tutustua uusiin ihmisiin ja hyödyntää erilaista osaamista. Opiskelijat toivoivatkin, että kaikki opetus ei tapahtuisi suurryhmässä, vaan että joskus olisi mahdollista jakaa iso ryhmä pienemmiksi ryhmiksi, joissa voisi käyttää erilaisia oppimis- ja opiskelumenetelmiä. Tämä tulee ymmärrettäväksi myös niin, että merkitysten muotoutuminen ei ole vain yksinäinen ja pelkästään sisäinen, vaan paljolti myös yhteisöllinen prosessi (Kolkka ym. 2014, 52).

Reflektio ja reflektiivisyys on huomioitu sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetensseissa. Ne ovat osa sosiaalialan eettistä osaamista ja myös tutkimuksellista kehittämisosaamista. Sosiaalialan perusteiden osaamiseen kuuluu se, että opiskelija ymmärtää reflektion merkityksen ja hänellä on perusvalmiudet reflektioon. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelija kykenee tarkastelemaan omaa toimintaansa monipuolisesti ja arvioimaan sitä sosiaalialan arvolähtökohdista käsin. (Karjalainen 2014, 142; Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010, 16–17.)

Opiskelijat tarvitsevat selkeät ennalta sovitut väylät kysyä asioita ja saada ohjausta. Ne, jotka liittyivät opiskelijoiden omaan Facebook-ryhmään, korostivat myös epävirallisen vertaistuen ja keskustelun merkitystä. HOPSin teolla on tärkeä rooli opintopolun selkeyttämisessä ja opintojen ajoittamisessa, ja se vaikuttaa myös myöhempiin opintoihin. Keskustelut tulevasta ammattialasta ja työllistymismahdollisuuksista voivat olla merkityksellisiä myös opiskelijan ammatillisen ja työidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Opiskelija alkaa suuntautua kohti ammattialan arvoja, alan eettisiä periaatteita ja kulttuuria. Samalla hän luo uudenlaisia merkityksiä ja muokkaa näin käsitystä itsestä. (Eteläpelto 2010, 137–139.)

Tulevaisuus näyttää opiskelijoiden mielestä työn kannalta myönteiseltä, mutta siitä huolimatta he ovat realistisia. Ihan heti vakituista työpaikkaa ei välttämättä saada, eikä työuran alussa kannata olla liian valikoiva. Työelämää ei myöskään kannata katsoa liian kapea-alaisesti. Kokonaisuutena sosiaali- ja terveysala näyttää edelleen olevan yksi varmimmista työllistäjistä myös tulevaisuudessa. Diakista valmistuvat näyttäisivät työllistyvän hyvin. Suuntautumisesta riippumatta Diakista valmistuvien vahvuutena ovat hyvät reflektiotaidot, vahva eettinen osaaminen ja tietoisuus vaikuttamisen mahdollisuuksista.

LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2014. Opiskelijoiden sijoittuminen työelämään. Viitattu 9.3.2015. Saatavissa <http://duuri.diak.fi>.
- Eteläpelto, Anneli 2010. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristialloksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro, 90–142.
- Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Karjalainen, Anna Liisa 2014. Kirjoittaminen ja ammatillinen reflektio. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 141–150.
- Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia – Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolkka, Marjo; Laurila, Hanna & Karjalainen Anna Liisa 2014. Monimuotoisia sosionomiopintoja. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 49–66.
- Koskelainen, Tiina 2010. Sosiaalinen media ja verkko-opiskelu. Jyväskylän yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Tietojärjestelmätieteen kandidaatintutkielma. Viitattu 26.2.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201002151252>.
- Laine, Anne; Ruishalme, Outi; Salervo, Pirjo; Sivén, Tuula & Välimäki, Päivi 2012. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lätti, Mervi; Putkuri, Päivi (toim.) 2008. Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hanke. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja, 32. Tampere: Juvenes Print.
- Mulari, Marjatta 2013. Tietoisien ammatinvalinnan opas. Keuruu: Atena.
- Mäkinen, Päivi; Raatikainen, Eija; Rahikka, Anne & Saarni, Tuula 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Paane-Tiainen, Tuulia 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.
- Sormunen, Eero & Poikela, Esa (toim.) 2008. Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Juvenes Print.
- Rouhiainen-Valo, Tuula; Rantanen, Teemu; Hovi-Pulsa, Raija & Tietäväinen, Sirpa 2010. Kompetenssit sosionomien (amk ja ylempi amk) ydinosaamisen avaajina. Teoksessa Leena Viinamäki (toim.) 2010. Sosionomin ammatti ja työ 2010 – 2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 9–36.

Marjo Kolkka, Katrin Leinonen ja Natalia Lindroth

TUTKIVAA JA KEHITTÄVÄÄ OPPIMISTA ROMAHO- HANKKEESSA

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan tutkivaa, kehittävää, voimavaraistavaa ja innovaatio-osaamista edistävää oppimista hanketyössä. Toiminnan kehyksenä oli romani- ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten koulutusurien sujuvoittamiseen tähtäävä Romako-hanke, jossa lähtökohtana oli aliedustettujen ryhmien yhteiskunnallisen osallisuuden parantaminen. Artikkelissa kuvataan kahden Diakonia-ammattikorkeakoulussa opiskelevan maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kokemusta Romako-hankkeesta työskentelestä. Opiskelijat tekivät opinnäytetyönsä hankkeelle ja osallistuivat sen toimintoihin. Tätä oppimisprosessia he reflektoivat yhdessä hankkeessa toimineen opettajan kanssa.

Mitä on ohjaus ja ohjatuksi tulemisen kokemus, kun molemmat hankkeessa toimineet, sosionomin ja terveydenhoitajan tutkintoa suorittavat opiskelijat olivat maahanmuuttajataustaisia? Heidän kokemuksensa on hankkeen sisällön näkökulmasta arvokas ja antaa viitteitä siitä, miten opiskelijoiden prosessia voidaan tarkastella ja luoda mahdollisia tukiprosesseja. Hankkeessa haettiin näkökulmaa sellaisiin opintopolkuihin sisältyviin tukielementteihin, joilla aliedustettujen ryhmien koulutusurat avautuisivat aikaisempaa esteettömämmin. Tavoitteena oli edistää koulutuksellista yhdenvertaisuutta, joka samalla takaa yhteiskunnallista osallisuutta.

Katrin Leinonen (2015) selvitti sosionomin tutkintoon kuuluvassa opinnäytetyössään toisen asteen aikuisopiskelijoiden koulutusurilla etenemiseen liittyviä tarpeita ja toiveita. Tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataus-

taisilla opiskelijoilla on paljon kokemusta ja osaamista, jota ei aina pystytä täysimääräisesti tunnistamaan osaamisena. Myös tiedottamista tarvitaan enemmän. Opiskelijat arvostavat ohjausta ja korostavat luottamuksen merkitystä. Myös työpaikkaohjaajien kulttuurisensitiivistä osaamista on hyvä kehittää. Kielenopetuksen merkitys koettiin ensiarvoiseksi koulutusuralla etenemisen ja integraatiokehityksen kannalta.

Natalia Lindroth (2015) perehtyi romanitaustaisten ihmisten terveystutkimuksen suunnitteluun ja siihen liittyvään tiedottamiseen Opinnäytetyöprosessissa hän teki romaneille suunnatun esitteen, jota tullaan jakamaan THL:n romanien hyvinvointitutkimuksen yhteydessä haastateltaville. Esite tehtiin yhteistyössä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kanssa. Materiaalin sisällöksi valikoitui ravitsemuksen ja liikunnan merkitys terveydelle sekä yksilön oma terveyskäyttäytyminen elämäntapasairauksien ennaltaehkäisemisessä.

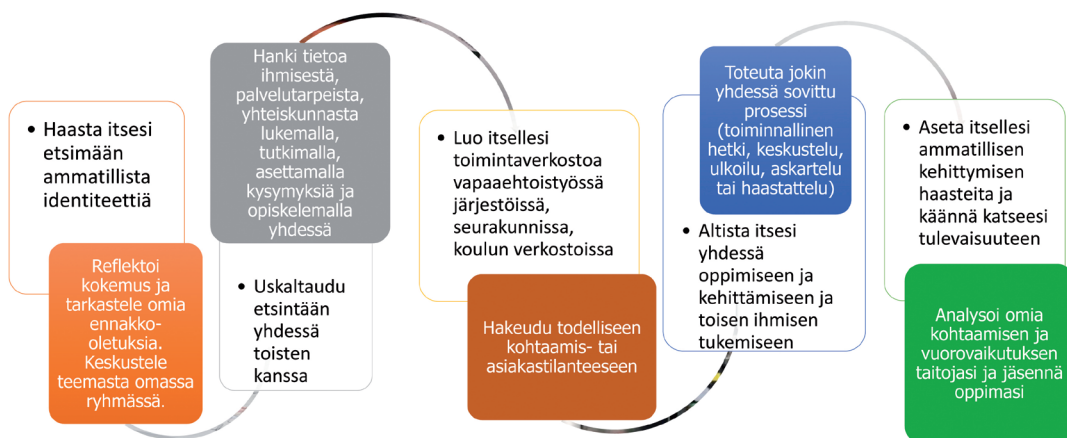
Sekä Leinonen että Lindroth osallistuivat kokemusasiantuntijoina Romaako-hankkeen yhteydessä järjestetyn Kieli ja kulttuuri ohjauksessa -päivän työpajaan. Samalla heillä oli mahdollisuus perehtyä maahanmuuttajia ja romaneita koskeviin ajankohtaisiin kysymyksiin sekä Ruotsissa että Suomessa.

Tutkiva ja kehittävä oppiminen opiskelijälähtöisenä prosessina

DIAKpedan yksi kivijalka on tutkiva ja kehittävä oppiminen, joka nähdään opintojen ensimmäiseltä lukukaudelta alkavana, syvenevänä prosessina. Opiskelija haastetaan kriittiseen ja reflektoiwaan oppimiseen, jonka kuluessa hän muodostaa käsityksensä yhteiskunnasta, alasta, ammatista palvelujärjestelmästä ja itsestään ammatillisena toimijana. Se antaa myös uskallusta innovatiivisuuteen. Tämän edellyttää suhdetta työelämään ja ihmisten arkeen. Samanaikaisesti on olennaista, että opiskelijalla on mahdollisuus nähdä hänen jo hankkimansa osaaminen arvokkaana pääomana, jonka varassa ammatillinen osaaminen kehittyy (mm. Airola 2012).

Opintopolun alkuvaiheessa orientoitutaan korkeakouluopintoihin, alaan, ammattiin ja rakennetaan perustaa ammatilliselle identiteetille (KUVIO 1). Hyvin keskeiseksi muodostuu yhteiskunnallinen lukutaito. Tutkiva ja kehittävä oppiminen suuntautuu tulevaisuuteen, mutta hyödyntää sekä nykyhetkeä että tunnistaa historiallisia kehityskulkuja uusien innovaatioiden

perustaksi. Ammatillisen ja persoonallisen kasvun samanaikainen kehittyminen edellyttävät dynaamista oppimisprosessia. Tarvitaan tilaa reflektoinnille (Karjalainen 2012), arvojen pohdinnalle ja kehitymiselle tietämisessä, taitamisessa, osaamisessa ja ihmisenä elämisessä. Kasvua tuetaan pedagogisin ratkaisuin (Gothóni & Kolkka 2015, 178).



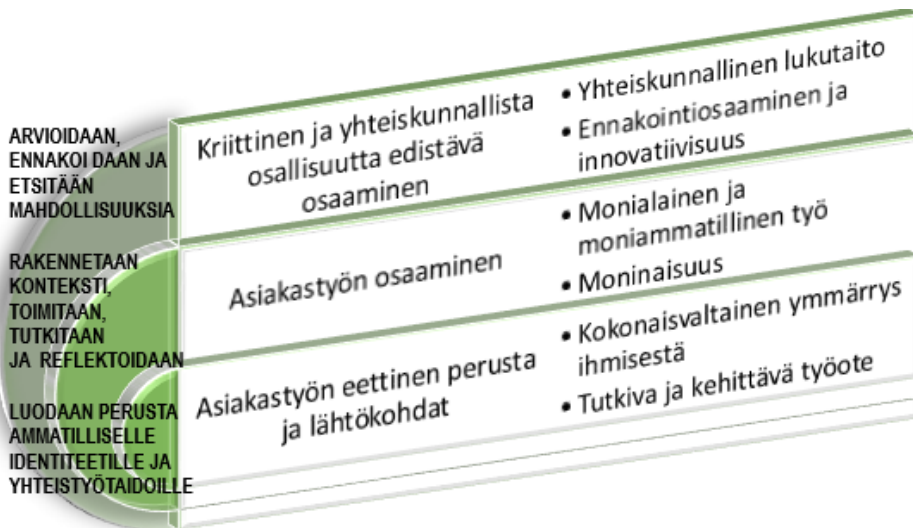
KUVIO 1. Tutkivan ja kehittävän oppimisen prosessi opiskelijan haasteena opintojen alussa

Pedagogisen kehittämisen prosessissa työelämällä on merkittävä rooli. Kriteerinä ei kuitenkaan ole se, miten hyvin koulutuksessa on saatu haltuun työelämän edellyttämä osaaminen ja miten helppoa ja mutkatonta on työelämään siirtyminen. Tämän, sinänsä hyvän tavoitteen sijasta tähdätään metataitojen kehittämiseen. Enemmän kuin tehtäväorientoituneita osaajia työelämä tarvitsee jatkuvasti innovatiivisia, kehitymis- ja kehittämiskykyisiä ammattilaisia. Kehittämisaaminen on työelämäkompetenssi (competency), vaikka osaamisen kriteereinä on helpompi tunnistaa tai mitata tuottamollinen osaaminen.

Mäkinen ja Annala (2010) ovat tarkastelleet kriittisesti osaamisperustaisen opetussuunnittelun ilmiötä korkea-asteen koulutuksessa. He ovat valinneet tarkasteluun kaksi paradigmaa, joita kutsuvat englanninkielisten kompetencen ja competency -käsitteiden avulla. Paradigmat tuovat osaamiselle kaksi erilaista perustaa. Competence viittaa taitoihin (skills) ja niiden erilaisiin jäsennyksiin. Huomio kohdistuu standardeihin ja ennalta määritel-

tyihin, mitattaviin tuloksiin. Competency hahmottelee lähtökohdaksi henkilöiden potentiaalit ja toiminnan. Kyse on silloin siitä, millaisia prosesseja mahdollisimman ansiokas suoriutuminen edellyttää ja miten sitä voidaan arvioida. (Mäkinen & Annala 2010; Kolkka 2014, 181). Competency viittaa tutkivan ja kehittävän osaamisen tavoitteisiin, jossa opiskelija saa haltuunsa välineitä oman työnsä reflektiiviseen tarkasteluun, kehittämiseen ja innovatiivisuuteen.

Opintojen alusta lähtien on tärkeä orientoitua oppimiseen tutkivana, kehittävänä ja osallisuutta edistävänä prosessina (Seitamaa-Hakkarainen, Hakkarainen i.a.). Kysymys on keskeisesti siitä, miten oppija asettautuu suhteessa toiseen ihmiseen, asiakkaaseen, yhteiskuntaan ja tietämykseen. Erityisesti ihmisammateissa ollaan tekemisissä moniulotteisen ja muuttuvan tiedon, tietämyksen ja osaamisvaatimusten kanssa. Terveysteen, hyvinvointiin, psykososiaalisiin, sosiaalisiin, henkisiin tai hengellisiin ja taloudellisiin ulottuvuuksiin liittyy paljon kulttuurisia ja katsomuksellisia tekijöitä, jotka harvoin ovat yksiselitteisiä. Tarvitaan kykyä asettautua yhdessä tutkijaksi, kehittäjäksi ja yhteistyökumppaniksi. Opintojen sisäisenä prosessina se voi tarkoittaa seuraavan kuvan esiin nostamamana reflektiivisen prosessin sisäkkäistä toteutumista opintojen kestäessä.



KUVIO 2: Oppimisen reflektiivinen prosessi

Tämän kuvan edustaman prosessin edellytyksenä on ohjaus, joka tukee opiskelijan opiskelemien sisältöjen muokkautumista hänen omaksi tietämykseksensä, jonka varassa hän uskaltautuu toimimaan asiakas- tai potilaslähtöisesti ja yhdessä heidän kanssaan. Samalla hän välttyy tietämystä toisen (asiakkaansa tai potilaansa) parasta ja pystyy käyttämään ammatillisen osaamisensa yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaisina. (Katisko ym. 2014, 44.) Oppiminen on mahdollista nähdä dialektisena. Työn kehittämisen prosessi muotoutuu niin, että sekä työ että tekijä kehittyvät vastavuoroisesti ja spiraalimaisesti (Katsiko ym. 2014, 45; Kolkka 2014, 183). Ihmisammattin erityisyys piilee siinä, että sitä ei voi tehdä irrallaan omista arvoistaan tai kulttuurisista sidoksistaan.

Taustalla on suuri yhteiskunnallinen muutos. Puhutaan postmodernista tai transmodernista yhteiskunnasta, jossa korostuu monenlaisuus, monialaisuus, osin ennakoimattomuus ja pirstaleisuuskin, mutta näkyvillä on myös eettisten kysymysten merkityksen kasvaminen. Opiskelija tarvitsee aikaisempaa enemmän mahdollisuuksia reflektioon moraalisten kysymysten ja koko ihmiskäsityksensä käsittelemiseksi. Transmodernille näyttäisi olevan luonteenomaista kokonaisvaltainen ihmiskuva ja yhteisöllisyys sekä luonnon ja ihmisen välinen vuorovaikutus. Pedagogisessa mielessä on nähtävissä yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisääntyminen. Tässä korostuu erityisesti itse-tuntemuksen merkitys. (Wihersaari 2012, 259-260.)

Romako-hanke romani- ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutusurien sujuvoittamisessa

Romako-hankkeen tavoitteena on ollut koota ja levittää romani- ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten ohjaukseen ja koulutukseen liittyviä hyviä käytänteitä Suomessa ja Ruotsissa ja samalla luoda Opin portailla -hankkeen tueksi kansallinen ja kansainvälinen vertaiskehittäjäverkosto. Opin portailla -hankkeen innovaationa on kulttuurisensitiivisen tukirakenteen kehittäminen toiselta asteelta korkeakoulutukseen. Romakossa kerätty kokemus ja tieto kansallisesti ja kansainvälisesti hyödynnetään tämän kulttuurisensitiivisen tukirakenteen kehittämisessä.

Sekä EU-linjausten että kansallisten kehittämisohjelmien painopisteitä ovat aliedustettujen ryhmien yhteiskunnallisen osallisuuden parantaminen koulutuksen ja työllisyyden keinoin. Aliedustettuihin ryhmiiin kuuluvat (OKM

2012:28; Kolkka ym. 2015, 141) esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset ihmiset, maan omat vähemmistöt kuten romanit ja saamelaiset tai sellaiset ihmiset, jotka tarvitsevat oppimisensa tueksi erityisiä toimia. Näiden ryhmien osallistuminen koulutukseen on väestöosuuteen verrattaessa liian vähäistä. Huomiota kiinnitetään siirtymävaiheisiin ja koulutuksellista tasa-arvoa tukevien palveluiden parantamiseen. Myös elinikäisen oppimisen ja inklusiivisen yhteiskunnan tavoitteet ovat kansallisesti ja kansainvälisesti merkittäviä haasteita ja edellyttävät koulutus- ja työelämärajat ylittävää kehittämis-yhteistyötä ja uusia innovaatioita.

Romako-hankkeen pääasiallisena kohderyhmänä ovat olleet romani- ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten koulutusta toteuttavien oppilaitosten työntekijät ja opiskelijat, yhteistyökumppanien henkilöstö sekä romani- ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten parissa toimivien järjestöjen työntekijät Suomessa ja Ruotsissa.

Tulosten jakamiseksi järjestettiin vertaiskehittämisseminaari. Hankkeen tavoitteiden mukaisesti temaksi valittiin Kieli ja kulttuuri ohjauksessa. Seminaariin kutsuttiin Romako- ja Opin portailla -hankkeiden näkökulmasta keskeiset toimijat valtakunnallisesti. He esittelivät eri hankkeissa ja toiminnossa kehitettyjä toimivia ratkaisuja. Asiantuntijuutta ja kokemusta jaettiin monipuolisesti myös seminaarijulkaisussa (Kolkka & Karjalainen 2015). Sähköisen julkaisun Verkottumista ja vertaiskehittelyä <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx> kautta on myös mahdollisuus kuulla alustajien puheenvuorot.

Maahanmuuttajataustaisena opiskelijana perehtymässä romanikysymykseen

Natalia Lindroth

Ammattikorkeakoulun opinnot ovat maahan muuttaneelle luonnollisesti haastavampia suorittaa kuin kantaväestön jäsenille. Kielellinen vaikeus on tässä päällimmäisenä – jo tieteellisen tekstin lukeminen haastaa ymmärtämistä ja sitten sen perusteella omin sanoin kirjoittaminen oikein on ihan toinen asia. Toisena haasteena ovat maassa vallitsevat käytännöt ja toimintatavat, jotka monesti kulkevat hiljaisena tietona ja tavallisesti tutussa ympäristössä niitä ei normaalisti tule ajatelleeksi – niitä oppii usein havainto-

jen ja kokemuksen kautta. Kolmantena on hyödynnettävissä olevien erilaisten palveluiden kirjo, jotka ovat omaan kotimaahan verrattuna laajemmat ja joista ulkomaalaiset ovat senkin takia epätietoisia. Opintojen aikana maahan muuttanut opettelee monia muitakin asioita kuin pelkästään ammattiin liittyviä, kuten yhteiskunnassa toimimista, sen rakenteita ja etsi omaa roolia siinä paitsi tavallisena kansalaisena myös asiantuntijana tulevaa ammattia varten.

Opinnäytetyön tekijänä hankkeeseen osallistuminen on tapahtunut omalla kohdallani vahingossa, tuntemattoman ja eri alan opettajan ehdotuksesta. Tärkeänä prosessin aikana olen kokenut innostamisen aihealueeseen, luontevan ja avoimen luottamuksen opiskelijaan sekä ohjauksen, jota olen saanut opettajilta ja työelämäyhteistyötaholta.

Tietämättömyyden ei tarvitse olla rajoittavaa. Se mahdollistaa kysymysten asettamista ja kyseenalaistamista ja samalla antaa tilaisuuden kehittyä. Hankkeessa mukana olo on ollut arvokas oppimiskokemus, joka on mahdollistanut tiedonhankinnan, pohdinnan ja oman kokemuksen reflektoinnin. Tämän tyyppinen opinnäytetyö on vaatinut kiinnostusta, sitoutumista, aktiivisuutta, suunnitelmallisuutta sekä kykyä vastaanottaa ja hyödyntää saatua palautetta. Projektiin osallistuminen on lisäksi syventänyt omaa tietouttani suomalaisesta yhteiskunnasta ja näyttänyt polun sen kehittämiseen. Se on myös antanut valmiuksia projektityöhön ja prosessien hallintaan.

Lähdin hankkeeseen mukaan, koska halusin opinnäytetyön myötä hyödyntää työelämää ja hankkeessa tapahtuvaa toimintaa. Henkilökohtainen ammatillinen kehitys on tullut ikään kuin sivutuotteena, mutta sinänsä myös motivoinut suoriutumaan sovitusta tehtävästä mahdollisimman hyvin. Olen saanut samalla ainutlaatuisen oppimiskokemuksen. Työn valinnan kannalta minulle hyvin merkittävä on ollut opettajan itsestänselvyytenä ilmaiseva luottamus ja kannustus. Vaativa koulutehtävä ei ehkä yleensä herättäisi minussa innostusta, koska kahden lapsen äitinä kiireisessä arjessa tämä tarkoittaa suurta ylimääräistä työmäärä. Se on pois vapaa-ajasta, jota ei juuri ole. Toisaalta ei aina uskalla lähteä mukaan itselle uuteen toimintaan epäonnistumisen pelosta. Valmistumiseni oli lähellä, halusin oppia ja kehittyä tulevana terveydenhoitajana ja tehdä opinnäytetyönä jotakin hyödyllistä. Lisäksi hyvät kokemukset koulutuksen aikana ovat rohkaisseet minua kokeilemaan ja lähestymään tuntematonta.

Opiskelijan näkökulmasta hankkeeseen osallistuminen on ollut oiva tilaisuus rakentaa tietoperustaa ja oppia kehittämään. Hanke itsessään edellyttää yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelua ja kehittämisen kohteiden hahmottelua. Pelkästään taustatietoon tutustuminen auttaa ymmärtämään ongelmia ja tarvetta muutokseen. Motivaatiota onnistua työssäni kasvatti myös tavoitteelliseen ja innovatiiviseen, hyvinvointia edistävään toimintaan, jossa henkilökohtainen kontakti yhteistyötahoon oli tärkeä. Samalla maahanmuuttajataustaisena opiskelijana sain harjoitella vuorovaikutustaitojani aidossa työympäristössä ja oppia soveltamaan oma toimintani työelämätahon vaatimuksiin. Samalla olen tutustunut tärkeään kehittämistyöhön ja terveyden ja hyvinvoinnin ammattilaisiin sekä luonut verkostoja, joita voi hyödyntää myöhemmin valmistuessa.

Oma kokemus maahanmuuttajuudesta innosti tutkimaan ilmiötä laajemminkin

Katrin Leinonen

Olin Romako-hankkeen kautta tutkimassa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta ja mahdollisesta tuen tarpeesta Suomessa. Ennen hankkeeseen liittymistä pohdin pitkään, minkälaista yhteiskunnallista ilmiötä haluaisin tulevassa opinnäytetyössäni tutkia, kunnes näin ehdotuksen opiskelijoiden oppimisolustalla. Koska olen itse maahanmuuttajataustainen, vaikutti luontevalta ja mielenkiintoiselta tarjota omaa osallistumista Romako-hankkeeseen.

Opinnäytetyön prosessin alkuvaiheesta alkaen jouduin positiivisella tavalla itselleni tuntemattomiin tilanteisiin. Hankkeeseen oli kuitenkin helppo liittyä, koska siitä vastaavat, opinnäytetyön työelämän osapuolet ottivat minut avoimesti ja ennakkoluulottomasti vastaan. Yhteistyö olisi voinut olla tiiviimpi, mutta, aikataulujen yhteensovittaminen tuli osittain mahdolliseksi. Osaltani tilannetta olisi helpottanut, jos olisin ollut päiväopiskelija, jolla ei ole vielä lapsia eikä taloudellista vastuuta. Toisaalta sain kokeilla tulevana sosiaalialan ammattilaisena tavoitteellista moniammatillista toimintaa sekä uusien kontaktien luomista eri ammattialan edustajien ja tutkittavien kanssa.

Romako-hanke oli mielenkiintoinen oppimiskokemus myös siinä mielessä, että hankkeessa tehtiin yhteistyötä ruotsalaisten romaniaiantuntijoiden kanssa. Prosessin aikana tutustuin hankkeen strategiseen etenemiseen ja hahmotin oman tutkimuksen sijoittumista hankekokonaisuuteen. Oppimisen näkökulmasta se on merkinnyt mahdollisuutta tarkastella hankkeistettua työtä kehittämisen keinona.

Opinnäytetyön prosessin aikana olen kasvanut ammatillisesti ja syventänyt omaa ammatillista osaamistani ja ammatti-identiteettiäni. Prosessi toi esiin yhteiskunnallista epätasa-arvoa tuottavat rakenteet sekä oikeudenmukaisuuteen eteen tehtävän työn merkityksellisyyden. Osallistavassa hankkeessa kuunneltiin asiakkaan mielipiteitä. Myös opinnäytetyö tukee ihmis-oikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden täyttymistä. Oman tutkimukseni kautta sain kokemusta tutkimuskirjoittamisesta ja tutkimushaastattelujen tekemisestä. Eettistä herkkyyttä sosiaalialalla jouduin opinnäytetyön prosessin aikana pohtimaan toistuvasti.

Sain täydentää ohjaukseen liittyvää teoreettista tietoa sekä mahdollisuuden syventää tietämystäni erilaisista ohjausmenetelmistä ja ohjaajan rooleista. Haastateltavien kanssa onnistuin luomaan luottamuksellisen ja avoimen vuorovaikutussuhteen. Keskustelu ja kokemuksien jakaminen jatkui usein haastattelutilanteen jälkeen. Haastattelut kehittivät omaa monikulttuurista osaamistani ja antoivat mahdollisuuden myös oman kokemukseni reflektioon.

Suomen kieli vieraana kielenä tekee kirjallisesta tehtävästä haastavamman. Vaikka koen ymmärtävän luettua ja kuunneltua tekstiä hyvin, tuottaa oikeinkirjoitus ylimääräistä stressiä. Romako-hanketta edustavalta opettajalta sain tukea aina kun sitä tarvitsin. Hän ”herätti” minut miettimään opinnäytetyön aiheeseen kuuluvia kysymyksiä laajemmin yhteiskunnallisista ja eettisistä näkökulmista ja antoi alakohtaiseen kirjallisuuteen liittyviä vinkkejä.

Mielestäni osallistuminen hankkeisiin antaa opiskelijalle erittäin laajoja mahdollisuuksia luoda myös mielenkiintoisia kontakteja.

Opettajan johtopäätöksiä

Tämä artikkelin kirjoittaminen yhteistyössä kahden hankkeessa toimineen opiskelijan kanssa on ollut antoisa ja se on sisältänyt runsaasti oppimisen mahdollisuuksia. Hankkeen kuluessa syntyi sellaista kehittämiskumppanuutta, jossa vuorovaikutus ja oppiminen oli monen suuntaista. Opettajana olin

myös oppijana ja minulla oli mahdollisuus osallistua yhteistyökumppaneiden tapaamisiin miettien yhdessä kohdennuksia, aineistojen keruuta, tutkimisen tapoja ja työn liittymistä koulutusurien sujuvoittamisen näkökulmaan.

Opiskelijoiden omista pohdinnoista ammatillisuudesta ja asiantuntijuudesta muutos näyttäytyy monella tavalla. He arvostavat omien rajojen ylittämistä, kykyään ottaa vastaan sellaisia haasteita, jotka johdattavat johonkin itselle tuntemattomaan, mutta merkitykselliseen. Osaaminen näyttääytyy yksittäisen asiakasryhmän tai toimintaympäristön vaatimaa osaamista tai tehtävien hallintaa huomattavasti laajempaan ja haastaa innovatiiviseen toimintaan. Heille on muotoutunut kuva yhteiskunnan toiminnasta, vaikuttamistyön mahdollisuuksista ja yhteiskunnallista epätasa-arvoa tuottavista mekanismeista. Opiskelijat ovat hankkineet yhteiskunnallista lukutaitoa, joka on tuottanut erityisesti varmuutta ammatillisuudesta, mutta myös varmuutta verkostoitujina ja itsensä sekä oman toimintansa johtajina. He ovat havainneet olevansa hyvin kyvykkäitä oppimaan, kehittymään, kehittämään ja ylittämään ammatillisia rajoja. Kokemuksestaan kertoessaan he viittaavat metataitoihin, joita tutkiva ja kehittävä osaaminen tuottavat. Opiskelija saa haltuunsa välineitä oman työnsä reflektiiviseen tarkasteluun ja innovatiiviseen kehittämiseen (comptency).

Suomessa on pidetty korkeaa koulutustasoa takeena siitä, että kilpailukykyämme säilyy ja olemme tulevaisuudessa maailman osaavin kansa (ks. Kolkka & Karjalainen 2013). Laajasti ottaen on kysymys sivistyneisyydestä, joka nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä pääomana. Osallisuus yhteiskunnassa voidaan erilaisten arviointien perusteella nähdä koulutustasoon sitoutuneena ja ylisukupolvisena (OKM 2012:28). Suurten muutosten aikana on tärkeä nähdä koulutus myös sivistyspääomana. Meillä on vähän tietoa siitä, miten suuria työn yhteiskunnan muutokset tulevat loppujen lopuksi olemaan. Joka tapauksessa työelämän ja työsuhteiden monenlaisuus lisääntyvät. Hyvän sivistyspääoman omaavalla kansalaisella on aina mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä myös muutosvaiheissa ja löytää elämäleen uudenlaisia merkityksiä.

Myös aikaisemmin Diakin opiskelijat kertovat (Kolkka 2014, 180) Katrin Leinosen ja Natalia Lindrothin tapaan, että oppimisen kannalta on innostavaa, jos opettaja uskaltautuu heidän kanssaan pohtimaan ja kyseenalaistamaan. On mahdollista herättää keskustelua, jonka pohjalta syntyy uusi suhde tietoon ja tietämykseen. Opiskelijalle syntyy uskallus mennä oman

mukavuusalueen ulkopuolelle, koska hänelle on muotoutunut toisaalta kuva alasta ja ammatista, toisaalta luottamus siihen, että hän on kykenevä oppimaan uutta tämän perusteella. Oppimisprosessin ohjaus ja opettajan työ on rohkaistumista kohtaamiseen ja dialogiin – tiedon jakaminen ei riitä.

Työyhteisöjen yhä lisääntyvä monikulttuuristuminen edellyttää kulttuurisen sensitiivisyyden ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksien huomioimista ja hyödyntämistä. Henkilökohtaisten opintopolkujen suunnittelussa ja ryhmäopetuksessa on arvokasta nähdä kulttuuritaustoista nousevan erityisosaamisen ja opiskelijoiden aikaisemman ammatillisen osaamisen pääomaluonne. (Katisko 2011.)

Koulutuksen kehittäminen on erityisen haasteellista silloin, kun tavoitellaan tutkivaa ja kehittävää osaamista. Se nähdään valitettavan usein vastaakohtana perustyön ja pragmaattisen toiminnan osaamiselle tai taitamiselle. Keskeinen kysymys on se, vaaditaanko ammattilaiselta tutkinnon suorittamisen pohjalta kykyä perustella työtään, asettautua sen kriittiseksi kehittäjäksi. Onko hänen ammatillisen osaamisensa ydintä muutostyö ja uusien lähestymistapojen innovointi, haastaako hän itsensä ja työyhteisönsä työn perusteiden eettiseen pohdintaan ja astumaan askeleita ulos totutusta asiakkaansa hyväksi, yhdessä hänen kanssaan?

LÄHTEET

- Airola, Anneli 2012. Toimiva perusta ammattikorkeakoulujen AHOT-menettelyille. Teoksessa Anneli Airola & Hirvonen Heidi (toim.) Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: University of Eastern Finland, 33–42.
- ARENE 2009. Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti, Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Karjalainen, Anna Liisa 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. A Tutkimuksia 35. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Katisko, Marja; Kolkka Marjo & Vuokila-Oikkonen Päivi 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten osaamistarpeisiin vastaaminen. Helsinki: OPH.
- Katisko, Marja 2011. Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:9. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Kolkka, Marjo 2013. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen pedagogiikka. Teoksessa Jari Helminen & Sanna Lähteinen 2013 Yhteisellä tiellä. Sosiaalialan ammattikorkeakoulut aiemmin hankitun osaamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittäjinä. Sosnet yliopistoverkoston julkaisuja 6, 58-73.
- Kolkka, Marjo & Karjalainen, Anna Liisa. 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen & Kari Nyssölä (toim.) 2013. Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu.. Opetus-hallituksen raportteja ja selvityksiä 2013:8. Tampere: Yliopistopaino, 50–67
- Kolkka, Marjo 2014. Oppiminen on osallisuutta, ihmettelyä ja dialogia. DIAKpeda - kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda - kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja. Verkkojulkaisu <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx> [DIAKpeda - kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä], 177-184.
- Karjalainen, Anna Liisa & Kolkka, Marjo (toim.) 2015. Verkottumista ja vertaiskehittelyä - 10 vuotta tutkimus- ja aluekehitystyötä Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja. Verkkojulkaisu <http://www.diak.fi/tyoelama/Julkaisut/c-sarjajulkaisut/Sivut/default.aspx>
- Leinonen, Katrin 2015. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta ja tuen tarpeesta Helsingin Diakoniaopistossa. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Lindroth, Natalia 2015. Arjen valinnoilla on vaikutusta hyvinvoinnille: Romaneille suunnattu esite terveyden edistämisestä. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

- Mäkinen, Marita & Annala, Johanna: Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, 41-61.
- OKM 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuri ministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. Viitattu 1.9. 2015. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>.
- OKM 2013. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:2. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr02.pdf?lang=fi>
- Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Hakkarainen, Kai i.a. Tutkiva oppiminen. Viitattu 12.9.2015. http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html
- Wihersaari, Jari. 2012. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1030. Tampere: Tampereen yliopisto.http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html

Kristiina Rosqvist, Maaria Kokkonen ja Hanna Dombret

OPPIMISKESKUSTELUN MERKITYS SIMULAATIOPEDAGOGIIKASSA

Johdanto

Terveysthuollossa viime vuosikymmeninä tapahtuneet ja parhaillaan käynnissä olevat muutokset edellyttävät monialaista osaamista hoitohenkilökunnalta. Terveysthuollon koulutus ja opetus ovat muuttuneet viime vuosina erityisen nopeasti kehittyneiden tietoteknisten sovellusten ansiosta. Hoitotyön koulutuksessa potilassimulaatiolla tarkoitetaan toimintaa, joka jäljentää todellista hoitotyötä. Tutkimusten mukaan (mm. Pakkanen, Stolt & Salminen 2012) simulaatio-opetus kehittää laaja-alaisesti sairaanhoitajaopiskelijalta vaadittavaa hoitotyön osaamista, tiimityöskentely- ja vuorovaikutustaitoja ja hoitotyön päätöksentekotaitoja. Simulaatio-opetus mahdollistaa hoitotyön teorian ja käytännön yhdistämisen auttaen sairaanhoitajaopiskelijaa muodostamaan aiempaa syvemmän kuvan potilaan kokonaistilanteesta. Simulaatio-opetuksen avulla kehittyvät hoitotyön taidot ovat siirrettävissä oikeaan kliniseen hoitotyöhön.

Gaba ym. määrittelevät simulaation seuraavasti: ”Simulaatio viittaa riittävään jäljitelmään todellisuudesta tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Päämäärä voi olla asian parempi ymmärtäminen ja työntekijöiden klinisten taitojen harjoittelu sen hallitsemiseksi tai heidän työkykynsä testaaminen” (Rall 2013, 9). Simulaatiolla tapahtuvassa opiskelussa painottuvat konkreettiset tapahtumat; käsitteet ja teoria ovat toiminnan tukena. Toiminnan avulla opiskelija ymmärtää paremmin opiskeltavan aihepiiriin. Simulaatio mahdollistaa paremman havainnollisuuden ja luo enemmän kokemuksellisuutta. (Jalava, Keskinen, Keskinen & Tiuraniemi 2001.)

Simulaatio-opetusta voi käyttää terveystieteen lisäksi myös muiden alojen opetuksessa. Sosiaalialalla esimerkiksi puheeksi ottamisen menetelmän harjoitukset vuorovaikutus –simulaatioissa tuovat hyvän lisän opetukseen. Silmä pyritään varmistamaan mahdollisimman korkeatasoinen potilasturvallisuuden toteutuminen. Simulaatio-oppimisessa ja myös muussa oppimisessa, jossa hyödynnetään tietotekniikkaa sekä mobiililaitteita oppimisen tukena, tulee muistaa opiskelijoiden erilaiset valmiudet oppimiseen ja tiedonkäsittelyyn. Laru (2012) toteaa, että uudistuvan teknologian ja opetusmenetelmien käyttöönotossa tulee muistaa, että opiskelijan henkilökohtaiset tekijät, aiemmat kokemukset, opiskelutaidot ja tilannesidonnaiset tekijät vaikuttavat siihen, miten opiskelija pystyy hyödyntämään uutta teknologiaa ja opetusmenetelmiä opiskelussaan. Tässä artikkelissa käsittelemme simulaatio-oppimista terveystieteen näkökulmasta.

Simulaatio-oppimisella voidaan saavuttaa paljon hyviä oppimistuloksia. Tämän havaitsimme itse kolmipäiväisellä simulaatio-ohjaajan peruskurssilla (EU-Sim simulaatio-ohjaajan peruskurssi). Kurssin järjestäjänä toimi Arcada ammattikorkeakoulu, jolla on tästä pisin kokemus pääkaupunkiseudun oppilaitoksista. Simulaatio-oppimiseen soveltuvat yhtä hyvin kliinisten taitojen harjoittelu kuin eettisten- ja tiimityöskentelytaitojen harjoittelu. Simulaatiotilanteet voivat edistää opiskelijoiden kriittisen ajattelukyvyyn sekä priorisointi- ja delegointitaitojen kehittymistä (Pakkanen ym. 2012). Tuomme tässä artikkelissamme esille simulaatio-oppimiseen liittyviä käsitteitä ja sen pedagogisia vaiheita keskittyen erityisesti simulaation jälkipuiniin (debriefing). Jälkipuinnista käytetään myös käsitettä oppimiskeskustelu ja tätä käsitettä käytämme artikkelissamme jatkossa.

Simulaatiokoulutuksen pedagogiikka

Erilaisten oppimisteorioiden kolmena pääteorianaa voidaan pitää behavioristista, kognitiivis-konstruktivistista ja sosiaalisen oppimisen teoriaa. Simulaatio-oppimisen taustalla on yleisesti konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tämä oppimiskäsitys luo perustan aidontuntuisten (autenttisten) tilanteiden syvällisempään ymmärtämiseen. Oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisissa ryhmissä, joissa toimiminen edistää myös tiimityön taitoja. (Carlsson, Jokela & Mattila 2013, 59; Eteläpelto, Collin & Silvennoinen 2013, 21-50.)

Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukainen simulaatiotilanne ohjaa oppijoita tiettyjen tietojen ja taitojen omaksumiseen ja antaa kuitenkin vapauden etsiä tietoa itsenäisesti, ajatella asioita kriittisesti ja muodostaa tilanteeseen oman ratkaisun. Erilaisten oppijoiden simulaatiosta saamat oppimiskokemukset voivat olla keskenään hieman erilaisia. (Parker & Myrick 2009).

Simulaation avulla voidaan terveydenhuollon koulutuksessa opettaa erilaisia taitoja, kommunikointia, päätöksenteko-osaamista sekä erilaisten hoitotyön tilanteiden kliinistä hallintaa (Cooper ym. 2012). Potilasturvallisuuden takaamisessa tällainen opetus voidaan nähdä merkittävänä välineenä niin terveydenhuoltoalan tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa kuin työntekijöiden toimintatapoja ylläpitävässä ja kehittävässä täydennyskoulutuksessa (Turunen 2013). Simulaatio-oppimismenetelmän käyttö voi lisätä terveydenhuollon opiskelijan uskoa omaan kykyihinsä ja rakentaa hänen itseluottamustaan (Broussard 2008, Bambini ym. 2009).

Simulaatiotioharjoitus sisältää alkuvalmistelun, harjoituksen ja oppimiskeskustelun sekä mahdollisesti myös luentoja. (Carlsson, Jokela & Mattila 2013, 59; Eteläpelto, Collin & Silvennoinen 2013. 21-50.) On tärkeää, että roolit simulaatiotilanteeseen osallistujien kesken on jaettu etukäteen selkeästi niin, että jokainen osallistuja tietää, mitä häneltä odotetaan. Tämä lievittää myös mahdollista sosiaalista painetta harjoitusta toteuttaessa ja arvioitaessa. (Dieckmann, Gaba & Rall 2007.)

Simulaatio-oppimistilanne vaatii huolellista etukäteissuunnittelua. Hyvänä lähtökohdiana on luoda mahdollisimman selkeä (potilas)tapaus. Alkukeskustelussa käydään oppimistavoitteet koko ryhmän kanssa läpi. Oppimistavoitteiden tulee olla selkeät ja hallittavissa olevat. Suosituksena on, etteivät ryhmät ole liian suuria. Alkukeskustelun jälkeen on vuorossa toimintaosuus, jonka aikana etukäteen valitut henkilöt suorittavat annettuun potilastapaukseen perustuvan simuloitavan tilanteen niiden ohjeiden ja taustatietojen varassa, jotka heillä on. (Simulaatiokoulutus, Arcada, muistiinpanot 2015.)

Sosiaalialalla simulaatioharjoituksena voidaan toteuttaa esimerkiksi puheeksi ottamisen menetelmän sekä vuorovaikutus- ja ryhmänohjaustilanteiden harjoittelua. Tämä toteutuu samalla tavalla kuin terveystieteillä: opiskelijat saavat ennakkoon caset, joiden perusteella he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat simulaatiotilanteen. Tarkoitukseen sopiva tila antaa mahdollisuuden esittää tilanteita luovasti ja tilanteiden esitystapa on lähes rajaton. Seurantaryhmä saa seurattua esitystä toisesta tilasta kameroiden kaut-

ta. Esitys tallentuu ja sitä voidaan tarkastella jälkikäteen ja palata joihinkin askarruttaviin asioihin tehtävän purkuvaiheessa. Tällöin oppimiskeskustelussa voidaan käydä yhdessä läpi, miten eri tilanteissa olisi voinut toimia toisin tai mikä toimi jo.

Vuorovaikutusmenetelmien taitoja simulaatio-menetelmällä harjoitelleet sosiaalialan opiskelijat ovat antaneet positiivista palautetta siitä, että toiminnallisesti toteutettujen esitysten seuraaminen on mielekkäämpää, kuin jos tehtävä olisi esitetty esitelmätyylillä. Haasteena tämän tyyppisessä eettisessä simulaatiossa on oppimiskeskustelun kohdistuminen sanoihin, lauseisiin, puhetapaan sekä kehonkieleen. (Paloranta 2014.)

Ohjaajan rooli simulaatio-oppimisessa

Laadukkaalla ohjaamisella on pedagogisesti merkittävä vaikutus simulaatio-tilanteiden onnistumiseen ja niistä oppimiseen (Turunen 2013). Harjoituksissa on lähtökohtaisesti tärkeää, että ohjaajilla ja harjoituksiin osallistuvilla on yhteinen halu lähteä mukaan harjoitukseen ja kehittää sitä kautta hoitotyössä toimintaansa, sen laatua ja turvallisuutta. Ohjaajan tehtävänä on luoda tilanteeseen luottavainen ja turvallinen ilmapiiri, niin että virheitä saa tehdä. Ryhmän kanssa sovitaan yhteisistä toimintatavoista: harjoituksista ei puhuta muille eikä toisten opiskelijoiden mahdollisia virheitä käsitellä opeustilanteen jälkeen. Ohjaajalla on aina mahdollisuus ja myös velvollisuus keskeyttää harjoitus tai puuttua harjoitukseen, mikäli harjoitustilanne muuten olisi etenemässä ei-toivottuun suuntaan. Ohjaajan pitää osata yhtä aikaa sekä kannustaa että haastaa osallistujia (Dieckmann, Gaba & Rall 2007).

Ohjaaja kokoaa oppimiskeskustelussa yhdessä osallistuneiden kanssa keskeiset oppimistavoitteet ja korjaa epäkohdat. Simulaatiotilanteen eteneminen käydään oppimiskeskustelussa läpi yksityiskohtaisesti ja huolellisesti. Ohjaaja tekee oppimiskeskustelun aikana näkyväksi jo hallinnassa olevat tiedot ja taidot ja rakentaa yhdessä kaikkien osallistuneiden kanssa uutta ja sovellettavissa olevaa tietoa entisen tiedon ja osaamisen päälle. Ohjaajan tehtävänä oppimiskeskustelun aikana on löytää tasapaino positiivisen ja rakentavan palautteen välillä, mikä korostuu etenkin soveltavassa osiossa mahdollisten simulaatiossa havaittujen epäkohtien korjaamiseksi. On tärkeää käydä läpi yhdessä koettu tilanne viemättä sitä heti suoraan aitoon potilastilanteeseen hoitotyössä, jotta voitaisiin päästä onnistuneesti läpikäymään hyvät toimin-

tatavat ja kehittämiskohteet kyseisestä simulaatiosta. (Simulaatiokoulutus, Arcada, muistiinpanot 2015).

Ohjaaja huomioi simulaatiotilanteessa ja oppimiskeskustelussa osallistuneiden henkilöiden erilaiset tulkinnat ja käsitykset samasta tilanteesta (Dieckmann, Gaba & Rall 2007). Ohjaaja ei saa olettaa oppimiskeskustelussa, että osallistujat ovat kokeneet tilanteen siten, kuin hän on olettanut. Sen sijaan jokaisen oppimiskeskustelun pitäisi alkaa siten, että simulaatioon osallistujalta kysytään, mikä oli hänen näkemyksensä simulaatiotilanteesta. Simulaatiotilanteessa ja oppimiskeskustelussa ohjaajan rooliin vaikuttavat esimerkiksi simuloitavan tehtävän vaativuus, vaihtoehtoiset ratkaisutavat, osallistuneiden kokemustausta ja luonteva toimiminen yksilönä, ryhmänä tai tiiminä sekä ajan käyttö ja riittävyys. Kaiken kaikkiaan ohjaajan merkitys on simulaation vetämisessä ja oppimiskeskustelussa tutkimusten valossa keskeinen simulaatioihin osallistuneiden onnistuneen oppimiskokemuksen aikaansaamiseksi (Fanning & Gaba 2007).

Koulutustapahtumaa suunniteltaessa ohjaajan tulee tiedostaa opiskelijan näkökulmasta, mitä asioita hänen tulee tietää ennen simulaatioharjoittelua. Harjoitusta edeltää ohjaajan pitämä johdanto, jossa opiskelijoille annetaan tarpeelliset esitiedot harjoituksen toteutumiseksi. Harjoittelu päättyy palautes keskusteluun, jossa mietitään harjoituksessa opittuja asioita sekä mahdollisesti harjoittelussa muodostuneita ongelmakohtia. Simulaatio-sovellukset tuottavat lokitietoja, joiden avulla voidaan palata helposti harjoittelutilanteeseen ja arvioida ja reflektoida harjoittelussa ollutta oppimistilannetta. Simuloitu harjoitus tarjoaa mahdollisuuden pysähtyä miettimään eri ratkaisumalleja kesken harjoituksen. Oikeissa elämäntilanteissa tämä ei välttämättä ole mahdollista eli simulaatio antaa opiskeluun myös syvyyttä. (Räsänen 2004, 25-26.)

Simulaatio-oppimisen resurssit

Tietoteknisten laitteiden kehityttyä myös potilassimulaattorit ovat kehittyneet. Terveystieteiden ammattihenkilöstön täydennyskoulutuksissa käytetään nykyään paljon simulaatio-oppimista, jolloin potilastilanteet jäljittelevät monia keskeisiä potilastilanteita ja niiden hoitamista. (Carlsson, Jokela & Mattila 2013, 59-60.) Tarvittava välineistö voi olla hyvin monenlainen ja monitasoinen. Hienoimmillaan oppimista varten rakennetaan simulaa-

tiokeskus ohjaamoineen, jossa harjoituksen ohjaaja on erillään opetustilasta. Simulaatio-oppimista voidaan toteuttaa myös vaatimattomampien välineiden avulla tähän tarkoitukseen sopivassa tilassa. Edellytyksiin katsotaan kuuluvan simulaatioihin käytettävä nukke eli potilassimulaattori. (Hallikainen & Väisänen 2007, 437.) Opetus voidaan jakaa käsitteisiin korkean, keskitason ja matalan välineistön simulaatio (Pakkanen ym. 2012).

Haasteena simulaatioissa on teknisten laitteiden kustannukset sekä yksinkertaisempien potilasnukkien epärealistisuus (Turunen 2013). Tekniikan avulla toki päästään lähemmäs aitoa tilannetta, mutta inhimillisillä tekijöillä sekä asiantuntevalla simulaation ohjauksella on suuri vaikutus saavutettuihin oppimistuloksiin (Rall 2013, 9-12). Kalliin tekniikan käyttö ei takaa hyviä oppimistuloksia: kun oppimistilanteelle on asetettu selkeät tavoitteet, voidaan tuloksiin päästä hyvinkin vaatimattomin välinein. (Simulaatiokoulutus, Arcada, muistiinpanot 2015). Tärkeimpänä onnistuneen simulaation edellytyksenä pidetäänkin osaavaa kouluttajaa, jolta vaaditaan hyvää hoitotyön osaamista, lääketieteellisen tiedon hallintaa, tietoa simulaatiopedagogiikasta sekä kokemusta potilaan hoidosta. (Carlsson, Jokela & Mattila 2013, 59-60, Aldridge & Wanless 2012.)

Haasteena voivat olla tarvittavat ohjaavan lehtorin resurssit. Goldsworthy ym. (2013) suosittavat ryhmäkooksi viittä oppijaa yhtä ohjaajaa kohden. Suurilla opiskelijaryhmillä tämä tarkoittaa, että ohjaavan lehtorin työaika tulee suunnata entistä enemmän simulaatioihin oppimistilanteiden mahdollistamiseksi. Ideaalitalanteissa simulaatioita ohjaavat selkeät tavoitteet, joiden pohjalta ohjaaja on tehnyt valmiit (potilas)tapaukset, joita opiskelijat ovat työstäneet ennen simulaation tuloaan. Oppimiskeskusteluun pitää varata aikaa noin 1-2 tuntia /ryhmä, eli koko oppimistilanteen läpivientiin aikaa menee noin kolme tuntia ryhmää kohden. (Simulaatiokoulutus, Arcada, muistiinpanot 2015).

Aina ei ole mahdollista tai tarpeellistakaan rakentaa ja keskittää opetusta simulaatiokeskukseen, koska toteuttamiseen vaaditaan huomattavia tila- ja resurssi-investointeja. Liikkuvassa simulaatioharjoittelussa potilassimulaattori ja muu tarvittava välineistö siirretään harjoittelevien henkilöiden luo kiinteän kalustuksen sijaan. Tärkeää on videointimahdollisuus harjoituksissa jälkipuinti- eli oppimiskeskustelutilannetta varten. Tässäkin toteuttamismallissa tärkeintä ovat ihmiset. Kouluttajilla tulee olla riittävästi aikaa

tilanteiden suunnitteluun ja harjoittelun ohjaamiseen. (Carlsson, Jokela & Mattila 2013, 59–60.)

Simulaatiotilanteen jälkipuinti eli oppimiskeskustelu (debriefing)

Sanaa jälkipuinti (debriefing) on käytetty erilaisissa yhteyksissä ja sillä on erilaisia merkityksiä. Terveystieteiden simulaatioissa jälkipuinnilla ymmärretään jäseneltyä reflektiota, palautteen antoa ja keskustelua sekä oppimista tilanteen jälkeen. Siinä keskustellaan yhteenvedonomaaisesti asetetuista oppimistavoitteista, reflektoidaan käytännön toimia, vahvistetaan hyviä toimintoja, opitaan virheistä, luodaan ryhmähenkeä, tuetaan ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuutta ja luodaan uusia oppimistavoitteita. Oppimiskeskustelua on kutsuttu simulaatioharjoittelun ”sydämeiksi ja sieluksi” (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195). Oppimiskeskustelun tulisi tapahtua välittömästi oppimistilanteen jälkeen ja siihen tulisi antaa selkeät ohjeet (Aldridge & Wanless 2012).

Simulaatiotilanteen jälkipuinnista käytetään rinnakkain yleensä kahta käsitettä. Yleisemmin ja pidempään on käytössä ollut käsite jälkipuinti (debriefing). Sittemmin rinnalle on tullut käsite oppimiskeskustelu. Simulaatio-ohjaajakoulutuksessa, jossa olimme, käytettiin käsitettä oppimiskeskustelu. Ajatellaan, että oppimiskeskustelulla on myönteisempi merkitys kuin jälkipuinnilla, minkä vuoksi se kuvastaa oppimistilannetta paremmin. Käytämme jatkossa käsitettä oppimiskeskustelu.

Oppimiskeskustelun tulisi olla avoin ja rehellinen ja sen ilmapiiriin olisi hyvä olla konstruktivismin mukainen, rakentava ja positiivisessa hengessä käyty (Aldridge & Wanless 2012). Oppimiskeskustelun tavoitteena on saavuttaa opiskelijoiden reflektiivistä oppimista. Reflektointia voidaan oppimiskeskusteluissa tukea erilaisin menetelmin, muun muassa käyttämällä videotallenteita simulaatiotilanteista, erilaisia palautemenetelmiä sekä yksinkertaisimmillaan keskustelua. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195–215.) Oppimiskeskusteluun osallistuvat ohjaajan tai ohjaajien lisäksi simulaatioita toteuttava työpari tai -ryhmä, tarkkailijat sekä muut tilannetta seuraavat opiskelijat.

Oppimiskeskustelun sisältö voi vaihdella oppimistavoitteiden mukaisesti. Oppimiskeskustelussa voidaan keskittyä teknisten tai ei-teknisten taitojen

tarkasteluun. Teknisillä taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi jonkin hoitotilanteen sujuvuutta tai oikeaoppista toimimista siinä, lääkkeen vaikutusten tarkastelua tai hoitotoimenpiteen suorittamista. Ei-tekniisillä taidoilla taas ymmärretään kognitiivisia tai ryhmäkeskeisiä taitoja kuten tilannetietoisuutta, tehtävien jakoa, tiimityöskentelyä, vuorovaikutusta, johtajuutta ja päätöksentekoa. Teknisten ja ei-tekniisten taitojen erillinen käsittely vastaa kuitenkin huonosti terveydenhuollon monisäikeisyyttä, minkä vuoksi usein niiden pohdinta halutaan yhdistää. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi pohdiskelemalla syitä, miksi oikeaa lääkettä ei annettu potilaalle. Useassa tapauksessa toiminnan virheet eivät johdu tiedon puutteesta vaan väärinkäsityksestä, määräyksen puuttumisesta tai sekaannuksesta. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195–215.) Oppimiskeskustelussa on tärkeää keskittyä ensimmäiseksi siihen, mitkä asiat simulaatioharjoituksessa toteutuivat hyvin. Vasta tämän jälkeen mennään keskustelussa niihin asioihin, joita tulisi toiminnassa kehittää. (Simulaatiokoulutus, Arcada, muistiinpanot 2015).

Oppimiskeskustelu etenee noudattaen selkeää rakennetta (Aldridge & Wanless 2012). Sen toteuttaminen jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on kuvailuvaihe, jossa osallistujat ja ohjaajat kertaavat, mitä simulaatiotilanteessa tapahtui ja esittävät ensimmäiset arvionsa siitä, mikä sujui hyvin ja mitkä asiat olivat haastavia. Tässä vaiheessa ei ole tarkoitus analysoida syitä tekemiselle, vaan pyritään hahmottamaan yhteinen kuva tapahtumista sekä niistä oleellisista asioista, joita olisi syytä analysoida tarkemmin. Yhteisen kuvan hahmottamiseksi selostetaan koko tilannetapahtuma niille osallistujille, jotka mahdollisesti odottivat simulaatiohuoneen ulkopuolella osan aikaa, ennen kuin heidät kutsuttiin sisään. On oleellista, että jokaista osallistujaa kuunnellaan kuvailuvaiheessa. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195–215.) Oppimiskeskustelussa voi antaa tilanteen mukaan joko yksilöllistä tai tiimikohtaista palautetta sen mukaan, kumpi tuntuu sopivammalta (Aldridge & Wanless 2012).

Oppimiskeskustelun toinen vaihe on analyysivaihe, jossa ohjaaja tai ohjaajat johdattelevat keskustelua oikeille urille. Analyysivaiheessa kerrataan syvällisemmin harjoituksen avaintapahtumat ja opitaan niistä. Keskitytään miettimään esimerkiksi, mitkä tekijät auttoivat harjoitukseen osallistujia toimimaan hyvin tai mikä vaikeutti parasta mahdollista suoritusta. Tässä vaiheessa voidaan miettiä simulaatioharjoitukseen osallistuneille yksilöllisiä oppimiskohteita. Ohjaajan tehtävänä on pitää keskustelu olennaisissa asioissa.

Painopiste olisi hyvä olla muutamissa keskeisissä pääkohdissa ja keskustelun pitäisi olla objektiivinen ja palautteen kannustava. Keskustelunaiheita kannattaa jäsentää, jotta keskustelu etenee loogisesti. (Aldridge & Wanless 2012, Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195–215). On myös tärkeää rohkaista kaikkia osallistujia osallistumaan keskusteluun ja pitää kiinni sovitusta aikataulusta. Kokemuksen karttuessa ohjaajat osaavat osoittaa yksityiskohtaisesti simulaatiotilanteen myönteiset ja hankalat osat sekä kannustaa osallistujat analysoimaan toimintaansa. Toiminta sisältää kaikki oletukset, havainnot, tunteet ja ajatukset. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195–215.)

Kolmas vaihe oppimiskeskustelussa on toteutusvaihe tai soveltava vaihe. Molempia käsitteitä käytetään kirjallisuudessa tästä kolmannelta vaiheesta. Käytämme tässä artikkelissa käsitettä soveltava vaihe. Ennen tätä vaihetta on yhteisesti todettu, että osallistujilla on ollut relevantti käsitys potilaan oikeaoppisesta hoidosta simulaatiotilanteessa. Ohjaajan johdattelemana kerrataan tärkeimpiä opittuja asioita harjoituksesta ja oppimiskeskustelusta ja keskittyyään tekemään yhteenvetoa. Soveltavan vaiheen aikana ohjaajat ja osallistujat jatkavat käsittelyä tavoitteenaan tehdä keskustelluista asioista toteuttamiskelpoisia. Toinen tavoite on keskustelun päättäminen, johon mennessä oleelliset asiat on käsitelty eikä osallistujilla ole enää avoimia kysymyksiä. Tässä vaiheessa voidaan pohtia muun muassa, mitä opittuja asioita voi soveltaa kliinisessä hoitotyössä, mikä saattaa olla vaikeaa opitun soveltamisessa ja miten haasteista voitaisiin selvitä. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 195–215.) Oppimiskeskustelussa simulaatiotilanteen suorittaneiden ja tarkkailijoiden rooli korostuu. Ohjaajan osuus oppimiskeskustelussa tulisi olla kokonaisuudessaan noin 25 % ja simulaation suorittaneiden ja tarkkailijoiden osuus 75 %. (Simulaatiokoulutus, Arcada, materiaali 2015).

Esimerkki oppimiskeskustelun kuvailuvaiheesta

Kun simulaatiotilanteen tavoitteet on määritelty ja alkukeskuskelu on käyty, ovat opiskelijat valmiita suorittamaan simuloitun oppimistilanteen. Simuloitun tilanteen suorittamisen jälkeen käydään oppimiskeskustelu kaikkien siihen osallistuneiden kesken, niin simulaatiota suorittavien kuin tarkkailijoidenkin. Aluksi ohjaajan on hyvä pyytää ensin simulaatiota suorittavia opiskelijoita kuvailemaan, mitä tilanteessa tapahtui tai minkälainen hoitotilan-

ne heidän mielestään oli kyseessä. Ohjaaja voi jatkaa lisäkysymyksillä, kuten ”Olitko tyytyväinen rooliisi?” tai ”Esiintyikö väärinkäsityksiä?” (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 198) Simulaatiota suorittavat kertovat aluksi oman näkemyksensä simuloidusta hoitotilanteesta ja sen jälkeen tarkkailijat eli simulaatioon osallistuvat muut opiskelijat kertovat oman näkemyksensä. Näin varmistetaan, että kaikilla simulaatioon osallistuvilla on yhtenäinen näkemys simuloidusta potilastilanteesta. Vasta tämän jälkeen lähde-tään analysoimaan tilannetta. (Simulaatiokoulutus, Arcada, materiaali 2015).

Esimerkki oppimiskeskustelun analyysivaiheesta

Kun simulaatioon osallistuvat ovat samaa mieltä simuloidusta potilastilanteesta (kuvailuvaihe), siirrytään oppimiskeskustelussa analyysivaiheeseen. Analyysivaihe on oppimiskeskustelun kannalta merkittävin, koska siinä päästään syvälliseen reflektointiin simulaatiotapahtumista. Oppimiskeskustelun analyysivaiheessa simulaatio-ohjaaja voi aloittaa keskustelun esimerkiksi kysymällä ”Mikä tässä simulaatiotilanteessa onnistui erinomaisesti?” tai ”Ker-tokaa ensin, mitkä positiiviset asiat tässä simulaatiotilanteessa jäivät päällim-mäisenä mieleen”. Näin luodaan positiivinen ilmapiiri koko oppimiskeskus-telulle. (Simulaatiokoulutus, Arcada, materiaali 2015). Usein tässä vaiheessa on enemmän keskusteltavia asioita kuin mitä niihin on käytettävissä aikaa. Keskustelunaiheita kannattaa jäsenellä ja kiinnittää huomiota olennaisiin asioihin. Oppimistavoitteet ovat ne, joihin analyysivaiheen keskustelua pei-lataan. Oppimistavoitteiden osalta sääntönä voidaan pitää ”vähemmän mie-luummin kuin enemmän”. Mikäli osallistuja kokee omaksuneensa yhden tai kaksi oleellista asiaa, tämä on parempi kuin se, että useampia asioita on käsitelty pintapuolisesti. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 198.)

Tässä esimerkissä simuloidussa hoitotilanteessa potilaalla on kallonsisäi-nen verenvuoto. Simulaatiotilanteessa potilaan pupillat ovat asymmetriset ja ne reagoivat valoon eri lailla. Jos simulaatioon osallistuva tarkistaa vain toi-sen pupillin olettaen toisenkin näyttävän samalta, ohjaajan olisi hyvä ohja-uskeskustelussa kysyä ”Mitä näit tarkistaessasi potilaan pupillit?” sen sijaan, että olettaa hänen ymmärtäneen asian kuten simulaation tekijä on ajatellut. Ohjaajan olisi hyvä kommentoida esimerkiksi: ”En huomannut, tarkistitko molemmat pupillit. Minulla saattaa jokin jäädä huomaamatta, kun ohjaa-jan ja tarkkailijan tehtävä on vaativa. Ymmärsinkö siis oikein, että oletuk-

sesi oli, että molemmat pupillat reagoivat samoin?” ”Keskusteltaisiinko sinun oletuksestasi...” (Dieckman, Gaba & Rall 2007, 190.) Tässä lähestymistavassa todetaan, että ohjaaja ei oleta mitään, vaan suorittaja saa itse reflektoida simulaatiossa toimimistaan. Lähestymistapa edellisessä esimerkissä on positiivinen, mikä kantaa oppimiskeskustelua paremmin eteenpäin opiskelijan oppimisen näkökulmasta. Ohjaajan ohjaamistaidoilla on siis suuri merkitys tilanteen reflektoinnin onnistumiselle.

On tärkeää ottaa keskusteluun kaikki osallistujat ja tarkkailijat. Hiljaisimmat oppijat jäävät usein taka-alalle, vaikka heidän mielipiteillään ja näkemyksillään on tärkeä merkitys. Tässäkin vaiheessa ohjaajan rooli ja ohjaamistaidot korostuvat.

Esimerkki oppimiskeskustelun soveltavasta vaiheesta

Analyysivaiheen jälkeen oppimiskeskustelussa edetään soveltavaan vaiheeseen. Soveltavan vaiheen ydinajatuksena on se, että miten simulaatiotilanteessa opittuja tietoja ja taitoja voitaisiin soveltaa käytännön hoitotyön kontekstiin ja miten niistä saataisiin toteuttamiskelpoisia. Tässä vaiheessa ohjaaja voi käyttää apukysymyksinä esimerkiksi ”Mitä opittuja asioita voi soveltaa kliinisessä hoitotyössä?”, ”Mikä saattaa olla vaikeaa opitun asian soveltamisessa?” ja ”Miten haasteista voitaisiin selvitä?”. Suositeltava aika soveltavalle vaiheelle koko oppimiskeskustelusta olisi noin neljäsosa koko oppimiskeskusteluun käytävästä ajasta. (Dieckmann, Lippert & Ostergaard 2013, 198.)

Pohdinta

Simulaatio on oppimisprosessin näkökulmasta todellisuutta jäljittelevä oppimisympäristö, jossa simuloitua tapahtumaa tapahtuvat ennalta määritellyllä tavalla (Jalava, Keskinen, Keskinen & Tiuraniemi 2001). Sen toteuttaminen jaetaan neljään selkeään vaiheeseen, suunniteluun ja tavoitteiden asettamiseen, tietoa tulevaan simulaatioharjoitukseen antaviin luentoihin, harjoitukseen ja varsinaiseen oppimistapahtumaan sekä oppimiskeskusteluun eli jälkipuintiin, jossa harjoitus käydään kouluttajan johdolla läpi (Niemi-Murola 2004, 682).

Terveysalan opetuksessa olemme aiemmin käyttäneet kliinisten hoitotyön taitojen oppimisesta käsitettä hoitotyön laboraatiot tai hoitotyön toiminnallinen opetus. Olemme käyttäneet opetuksessa paljon kliinisiä poti-

lasesimerkkejä ja todellisuutta jäljitteleviä tilanteita. Simulaatiopedagogiikan suurin ero entiseen laboraatio-opetukseen on sen vaiheistetussa ja suunnitelmallisessa opetusmetodissa. Lisäksi puhtaasti simulaatiopedagogiikkaa toteutettaessa käytetään erilaisia tietoteknisiä laitteita avuksi oppimistilanteiden toteutuksessa ja niitä arvioitaessa.

Simulaatiotilanteissa on mahdollisuus reaaliaikaisesti muokata oppimistilanteita joko kevyemmiksi tai haastavammiksi opiskelijoiden osaamisen tason mukaan. Hoitotyön simulaatio-opetuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi vitaalielintoimintojen muuttamista simulaationukessa ohjaamosta käsin. Tämä vaatii nopeaa reagointikykyä harjoitukseen osallistuvilta opiskelijoilta. Myös oppimiskeskustelun merkitys korostuu simulaatio-oppimisessä enemmän kuin vanhamuotoisessa laboraatio-opetuksessa. Näin voidaan varmistua siitä, että teorian tieto integroituu paremmin käytännön hoitotilanteisiin.

Simulaatio-opetuksen suosio hoitotyön opetuksessa on lisääntynyt nopeasti. Pienryhmissä suoritettu, hyvin suunniteltu ja kohdennettu opetus motivoi opiskelijoita ja antaa hyviä oppimistuloksia. Terveysalalla toteutettujen tilanteiden harjoittelun lisäksi simulaatioita voidaan aikaisempaa enemmän käyttää muilla aloilla, koska simulaatio-oppiminen edistää kliinistä, vuorovaikutuksellista ja sosiaalista osaamista. Se ei täysin korvaa harjoittelua todellisissa tilanteissa, mutta se mahdollistaa harjoittelun vastaavissa olosuhteissa turvallisesti. Metodi on kuitenkin opettajalle varsin vaativa ja edellyttää kouluttautumista sekä ajanmukaista asiantuntijuutta opettamassaan hoitotyön substanssissa. Opetusvälineistöä on nykyisin kattavasti saatavilla, mutta se on kallista. Kaikkein tärkein ja kallein tekijä on kuitenkin osaava henkilökunta, jolla on riittävä kliininen kompetenssi opettaviin asioihin sekä perehtyneisyys simulaatio-opetuksen pedagogiikkaan (Hallikainen & Väisänen 2007, 437–438).

Simulaatio-opetuksessa, kuten muussakin Diakonia-ammattikorkeakoulussa järjestettävässä opetuksessa, olemme tekemisissä aikuisten oppijoiden kanssa, joilla on yhä useammin aikaisempia tutkintoja sekä erilaisia kokemuksia työelämästä. Tämä tuo oppimiseen oman vivahteensa, joka tulisi huomioida opetuksen pedagogisessa suunnittelussa: aikuiset tuovat mukanaan aina aikaisemmin opittua ja koettua, ja tutkimukset ovat osoittaneet tämän tyyppisen opiskelijaryhmän oppimisen tehokkaimmaksi, kun he saavat aktiivisesti osallistua ja vaikuttaa omaan oppimiseensa. Tämä on suuri voimavara myös simulaatiopedagogiikassa, jota voi hyödyntää simulaatio-

oppimisen kaikissa vaiheissa. Yli koulutusalojen suunniteltavat ja toteutettavat oppimistilanteet voivat olla hedelmällisiä ja valmistaa opiskelijoita kohtaamaan moniammatillisia tilanteita jo koulutuksen aikana.

Simulaatio–oppiminen ja ohjaaminen haastaa sekä opiskelijat että opettajat ongelmanratkaisukeskeiseen, itsenäiseen ajatteluun sekä uudenlaisen positiivisen pedagogiikan ääreen. Oppimiskeskustelu, joka on pedagogiselta kannalta keskeisin osa simulaatio–oppimista, lähtee aina positiivisuudesta, niistä asioista, jotka onnistuivat. Oppimiskeskustelu mahdollistaa harjoitukseen osallistuneiden omien tietojen ja taitojen arvioinnin kokemuksen pohjalta sekä uuden tiedon rakentamisen. Omien havaintojen pohjalta tehdyt oppimisoivallukset on helpompi sisäistää. Suomalainen mentaliteetti sekä pedagogiikka lähtevät yleisesti ottaen siitä, että ruoditaan epäonnistumisia: siksi simulaation ohjaajalla pitää olla sisäistettynä tärkeä rooli positiivisen ajattelun, positiivisen pedagogiikan ideasta. (ks. Parker & Myrik 2009.)

Simulaatio-oppimisen perusteet tulivat tutuiksi käymällämme EU-Sim simulaatio-ohjaajan peruskurssilla. Opimme paljon simulaatiopedagogiikasta ja pääsimme yhteistoiminnallisissa ryhmissä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan simulaatio-oppimistilanteita. Koulutus antoi hyvät perusteet simulaatiokouluttajana toimimiseen ja hyvän näkökulman simulaatiopedagogiikkaan. Oppimiskeskustelussa ohjaajana toimiminen antoi uusia näkökulmia siihen, miten oppimiskeskustelutilanteissa voi positiivisen lähestymistavan kautta käsitellä hankaliakin asioita. Positiivinen lähestymistapa auttaa oppijoita valmistautumaan ja toimimaan simulaatiotilanteissa. Osallistujat voivat jännittää näitä tilanteita ja siksi on tärkeää, että oppija ei missään vaiheessa saa tulla nolatuksi simulaatiota suunnitellessaan, toteuttaessaan tai oppimiskeskustelun aikana.

LÄHTEET

- Aldridge, Matthew & Wanless, Stephen 2012. Developing healthcare skills through simulation.
- Bambini, Deborah; Washburn, Joy & Perkins, Ronald 2009. Outcomes of clinical simulation for novice nursing students: Communication, confidence, clinical judgment. *Nursing Education Perspectives* 30 (2), 79–82.
- Broussard, Lisa 2008. Simulation-based learning: how simulators help nurses improve clinical skills and preserve patient safety. *Nursing for Women's health*, 12 (6): 521–4.
- Carlsson, Christer, Jokela, Jorma & Mattila, Minna-Maaria 2013. Resurssit. Teoksessa Per Rosenberg, Minna Silvennoinen, Minna-Maria Mattila, Jorma Jokela ja Iiris Ranta (toim.) Simulaatio oppiminen terveydenhuollossa. Fioca. Keuruu: Otava, 59–72.
- Cooper, Simon; Cant, Robin; Porter, Jo; Bogossian, Fiona; McKenna, Lisa; Brady, Susanah & Fox-Young, Susan 2012. Simulation based learning in midwifery education: A systematic review. *Women and Birth* 25 (2), 64–78.
- Dieckmann, Peter; Gaba, David & Rall, Marcus 2007. Deepening the Theoretical Foundations of Patient Simulation as Social Practice. *Sim Health Care* 2; 183–193.
- Dieckmann, Peter; Lippert, Anne & Ostergaard, Doris 2013. Jälkipuinti. Teoksessa Per Rosenberg, Minna Silvennoinen, Minna-Maria Mattila, Jorma Jokela ja Iiris Ranta (toim.) Simulaatio oppiminen terveydenhuollossa. Fioca. Keuruu: Otava, 19–215.
- Eteläpelto, Anneli; Collin, Kaija & Silvennoinen, Minna 2013. Simulaatiokoulutuksen pedagogiikka. Teoksessa Per Rosenberg, Minna Silvennoinen, Minna-Maria Mattila, Jorma Jokela ja Iiris Ranta (toim.) Simulaatio oppiminen terveydenhuollossa. Fioca. Keuruu: Otava, 21–50.
- Goldsworthy, Sandra & Graham, Leslie 2013. Simulation simplified – A practical handbook for nurse educators. Wolters Kluwer Health / Lippincott Williams & Wilkins.
- Hallikainen, Juhana & Väisänen, Olli 2007. Simulaatio-opetus ensihoidossa. *Finnanes* 40 (5), 436–439.
- Jalava, Urpo, Keskinen Esko, Keskinen Soili, Tiuranniemi Juhani 2001. Simulaatio-opiminen henkilöstön kehittämisen välineenä. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Laru, Jari 2012. Scaffolding Learning Activities with Collaborative Scripts and Mobile Devices. University of Oulu. Faculty of Education. Väitöskirja. <http://um.fi/um:isbn:9789514299407>. Viitattu 6.8. 2015.
- Niemi-Murola, Leila 2004. Simulaattoriopetus. *Miksi, Mitä, Miten? Suomen lääkärilehti* 7, 681–684.
- Pakkanen, Jonna; Stolt Minna & Salminen Leena 2012. Potilassimulaatio sairaanhoitajaopiskelijoiden hoitotyön taitojen oppimisessa – kirjallisuuskatsaus. *Hoitotiede* 2012, 24 (2), 163–174.
- Paloranta, Hannele (toim.) 2014. Sosiaali- ja terveystieteiden simulaatio ja kehittämissympäristö SKY oppimisen ja opetuksen kehittäjänä. Lapin amk:n julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 3/2014.

- Parker, Brian C. & Myrick, Florence 2009. A critical examination of high-fidelity human patient simulation within the context of nursing pedagogy. *Nurse Education Today* 29 (3), 322–329.
- Rall, Marcus 2013. Simulaatio – mitä, miksi, milloin ja miten? Teoksessa Per Rosenberg, Minna Silvennoinen, Minna-Maria Mattila, Jorma Jokela ja Iris Ranta (toim.) *Simulaatio oppiminen terveydenhuollossa*. Fioca. Keuruu: Otava, 9–20.
- Rall, Marcus, Gaba David M, Dieckmann Peter & Eich, Christoph 2010. Patient simulation.
- Räsänen, Seppo 2004. Verkko-opetuksen tietotekniikka – Simulaatio opetuksessa. Kuopio: Kuopion yliopiston raportteja. Tietojenkäsittelytieteen laitos.
- Turunen, Emmi 2013. Simulaatio-opetus hoitotyön koulutuksessa. Teoksessa Emmi Turunen, Irene Kontkanen, Meeri Koivula ja Anna Liisa Aho (toim.) *Opiskelijaa aktivoiva opetus hoitotyön koulutuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Maarit Heusala

OPPIMISVAIKEUDET JA NIIDEN TUNNISTAMISEN HAASTEET TANSANIASSA

Johdanto

Oppimisvaikeus teemana on ollut pitkään mielenkiintoa herättävä aihe ympäri maailmaa. Esimerkiksi suomalaisten opiskelijoiden oppimisvaikeuksia tunnistetaan nykyisin aiempaa paremmin ja monet ovat saaneet niihin apua jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Suomalaisien koulujen välillä on kuitenkin yhä eroja ja tästä seurauksena voi olla, että esimerkiksi lukivaikeus jää toisinaan tunnistamatta. Diakonia-ammattikorkeakoulussa on viime vuosien aikana perehdytty oppimisvaikeuksien teemaan muun muassa erilaisten hankkeiden kautta. Oppimisvaikeudesta huolimatta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voi edetä korkeakouluopintoihin saakka. Monissa kehittyvissä maissa eletään sen sijaan tilanteessa, jossa oppimisvaikeus käsitteenä on vielä melko tuntematon. Monen lapsen ja nuoren koulutaival päättyy jo alkumetreille, koska oppimisvaikeutta ei tunnisteta riittävän ajoissa eikä oppimiseen voi saada erityistä tukea ja ohjausta. Tässä artikkelissa käsitellään oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja tukitoimiin sekä opetusmenetelmien kehittämiseen liittyviä haasteita. Esimerkkimaana on Tansania.

Tansanialaisesta koulutusjärjestelmästä

Tansanialainen koulutusjärjestelmä koostuu seitsemän vuotta kestävästä pakollisesta peruskoulusta (Primary Education), neljä vuotta kestävästä toisen asteen koulutuksesta (Ordinary Level) sekä kaksivuotisesta lukiosta (Advanced Level). Kouluasteelta toiselle siirryttäessä oppilaat osallistuvat valtakun-

nalliseen kokeeseen, jonka läpäisyn perusteella he pääsevät siirtymään seuraavalle kouluasteelle. Alakoulun opetuskielenä on swahili ja tästä eteenpäin opiskelu tapahtuu englannin kielellä. Alakoulun päättökokeessa testataan matematiikan, swahilin, englannin, historian, maantiedon sekä fysiikan ja kemian taitoja. Myös yläkoulun päätteeksi järjestetään valtakunnalliset kokeet, joiden tulosten perusteella lukioon jatkavat valikoituvat. Läpäisylyvut herättävät huolta. Vain 49.9 % läpäisi alakoulun päättökokeen vuonna 2009. Vuonna 2012 yläkoulun päättökokeesta suoriutui 34,5 % oppilaista. (Niiranen-Kilasi 2013; Niiranen-Kilasi, henkilökohtainen tiedonanto 7.3.2015; Ministry of Education and Vocational Training, The United Republic of Tanzania 2010.)

Koulujen laatu sekä opettajakoulutuksen taso vaihtelevat Tansanian sisällä suuresti. Suurin osa kouluista on valtion ylläpitämiä. Kouluista yksityisiä on pieni osa ja näihin kuuluvat myös Tansanian luterilaisen kirkon ylläpitämät koulut. Tällä hetkellä alakoulun opettajaksi hakeutuvien tulee suorittaa lukiokoulutus, mutta vuoteen 2013 asti alakoulun opettajakoulutukseen hakeutuvilta sitä ei vaadittu. Yläkoulutasoiseksi opettajaksi valmistutaan niin sanotusta diploma-koulutuksesta, joka ei ole yliopistotasosta. Lukion opettajien yliopistokoulutus (Bachelor Degree) vastaa alemmaa korkeakoulututkintoa eikä se näin ollen anna maisteritasosta pätevyyttä. (Niiranen-Kilasi 2013; Katri Niiranen-Kilasi, henkilökohtainen tiedonanto 7.3.2015.)

Tansaniassa tiedostetaan koulutusjärjestelmän uudistuksen tarpeet. Kaikille oppivelvollisuusikäisille halutaan tarjota korkeatasoista koulutusta. Myös erityistä tukea tarvitsevat oppijat halutaan huomioida ja antaa heille mahdollisuus tasavertaiseen kouluttautumiseen inkluusioperiaatteen mukaisesti. Tansanian koulutushistoriassa erityiskouluja on perustettu esimerkiksi kuuroille ja näkövammaisille tai muuten vammaisille lapsille. Nämä ovat olleet perinteisesti eri uskonnollisten järjestöjen tai kirkkokuntien perustamia ja tukemia kouluja. Jatkossa haluttaisiin, että valtiovalta kantaisi enemmän vastuuta tasavertaisen koulutuksen toteuttajana. (Karakoski & Ström 2005, 5,8) Tansanian opetusministeriö on toimittanut vuonna 2005 kouluihin laaditut oppilaskeskeiset opetussuunnitelmat. Haasteeksi on kuitenkin muodostunut se, että opettajia ei ole jatkokoulutettu niiden käyttämiseen. (Niiranen-Kilasi 2013.)

Helmikuussa 2015 Tansanian presidentti Kikwete on julistanut uudet koulutuspolitiikan suuntaviivat, joiden mukaan oppivelvollisuus koskisi jat-

kossa seitsemänvuotisen alakoulun (Primary School) lisäksi yläkoulua, joka on nelivuotinen (Secondary School/Ordinary School). Tähän mennessä yläkoulu on ollut kaikille englanninkielinen ja se on estänyt monia swahilinkieliseltä alakouluasteelta siirtymästä englanninkieliselle yläkouluasteelle. Jatkossa tansanialaisissa oppilaitoksissa opetuskielenä tulee olemaan swahili aina alakoulusta yliopistoon saakka. Kun yläkoulu avautuu koko ikäluokalle, oppilaissa tulee olemaan yhä enemmän niitä, joilla on myös oppimisvaikeuksia. (Citizen 17.2.2015; Katri Niiranen-Kilasi, henkilökohtainen tiedonanto 7.3.2015.)

Mitä oppimisvaikeudella tarkoitetaan?

Oppimisvaikeus tarkoittaa hidasta tai poikkeavaa taitojen omaksumista toiminnan ja käyttäytymisen tasolla. Usein nämä vaikeudet tulevat esille kouluikässä lukemisessa, kirjoittamisessa, luetun ymmärtämisessä, ongelmanratkaisussa, tarkkaavaisuudessa tai matemaattisten taitojen oppimisessa. (Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen 2005, 12.) Oppimisvaikeudet ovat eriasteisia. Niiden taustalla on aivojen kehitykseen ja toimintaan liittyviä häiriöitä. Jos aivojen toimintojen häiriöt ovat lieviä, oppimisvaikeudet ovat myös lieväasteisia. Aivojen hermoverkot muuttuvat oppimisprosessissa. Jos henkilö kärsii oppimisvaikeuksista, hermoverkkojen muutos on tavallista puutteellisempaa ja hitaampaa. (Numminen & Sokka 2009.)

Nummisen ja Sokaan (2009, 22–23) mukaan oppimisvaikeudet voidaan jakaa kahteen eri ryhmään eli niin sanottuihin laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin ja kapea-alaisiin eli erityisiin oppimisvaikeuksiin. Kehitysvammaisuuden katsotaan liittyvän laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin. Sen sijaan erityisiin ja kapea-alaisiin oppimisvaikeuksiin katsotaan kuuluviksi esimerkiksi lukivaikeudet (lukihäiriö), hahmottamisen vaikeudet, matematiikan vaikeudet sekä kielelliset erityisvaikeudet. Voutilaisen, Häyrysen ja Iivanaisen (1998, 13) mukaan oppimisvaikeudet voivat myös esiintyä aistivammaisuuden, älyllisen kehitysvammaisuuden, psyykkisen sairauden, opetukseen tai kulttuuriin liittyvien ongelmien yhteydessä. Oppimisvaikeus voi ilmentyä myös motorisina vaikeuksina ja kömpelytenä ja se voi johtaa psykososiaalisiin vaikeuksiin. Neurologisten häiriöiden tiedetään lisäävän psykiatrasta oirehdintaa. Käyttäytymishäiriöt kuten depressiivisyys, lisääntynyt ahdistuneisuus ja epäsosiaalisuus liittyvät epidemiologisten ja kliinisten tutkimuksi-

en mukaan korostuneessa määrin oppimisvaikeuksiin. On kuitenkin vaikeaa tietää, johtuuko käyttäytymishäiriö oppimisvaikeudesta vai oppimisvaikeus käyttäytymishäiriöstä. (Ahonen 2005, 278–281; Ahonen & Korhonen 2005, 292–295.) Kognitiivisopohjaisten oppimisvaikeuksien lisäksi oppimista voivat hankaloittaa sosioemotionaaliset tekijät kuten perheen tilanne ja tunne-elämän ongelmat. Mikäli opetuksen taso on heikkoa, sillä on myös omat vaikutuksensa oppimisen haasteisiin. Lapsilla oppimisvaikeudet ovat helpoiten tunnistettavissa taitojen hitaana kehittymisenä. (Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen 2005, 14–15.) Kehittyvissä maissa oppimisvaikeuksista voidaan käyttää termiä ”slow learners”, koska se on tällöin helpommin ymmärrettävä näissä kulttuureissa eikä leimaa ketään väärällä tavalla (vrt. Venäläinen 1997, 50–51).

Yksi eniten esillä olevista erityisistä oppimisvaikeuksista lienee lukivaikeus (dysleksia). Dysleksia-termiä käytetään useimmiten lukivaikeuden synonyymina, koska kirjoitusvaikeudet liittyvät usein lukemisvaikeuksiin. Joskus lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat olla myös erillisiä ja silloin dysleksian (vaikeudet lukemisessa) rinnalla puhutaan myös dysgrafiasista (vaikeudet kirjoittamisessa). (Ahonen & Lyytinen 1998, 17; Takala 2006, 26.) Vaikeamman tasoisesta, laaja-alaisemmasta kielellisen kehityksen häiriöstä käytetään termiä dysfasia, jonka yhteydessä esiintyy myös motoristista kömpelyyttä (Aronen 1998, 16). Lukivaikeutta arvioidaan esiintyvän Suomessa 6–10 % väestöstä (Erilaisten oppijoiden liitto i.a.). Sen aste vaihtelee ja se voi olla myös hyvin kapea-alaista. Vaikeus ilmenee kielellisten taitojen alueella ja se hankaloittaa sujuvaa sanantunnistusta, oikeinkirjoitusta ja dekodaausta (lauseiden muodostaminen ja tavuttaminen). Lukivaikeudesta kärsivän lukeminen on usein hidasta, rivit saattavat hyppelehtiä ja numeroiden paikat voivat vaihtua. Ei ole epätavallista, että oikea ja vasen suunta sekoittuvat keskenään. Myös kuullun ymmärtäminen voi olla haastavaa. Lukivaikeus voi aiheuttaa haasteita muistin alueella. (Fletcher, Raid Lyon, Fuchs, Barnes 2009, 135–136; Hämäläinen, Liias, Tarna & Valkama 2008, 18–19.) Englannin kielen oppiminen voi olla tästä vaikeudesta kärsivälle erittäin haastavaa, koska tämä kieli ei ole rakenteeltaan kovinkaan selkeä (Moilanen 2007).

Lukivaikeutta on jonkin verran tutkittu myös Tansaniassa. Grigorenko, Naples, Cahng, Romano, Ngorosho, Kungulilo, Jukes ja Bundy (2006) tekivät lukivaikeuden geenien jäljittämiseen liittyvää tutkimusta maaseutu-

alueilla Tansaniassa 8–14-vuotiaiden koululaisten keskuudessa. Tutkimustuloksien pohjalta vaikeudet ilmenivät enemmän lukemisen hitautena kuin tarkkuutena. Tutkijat toteavat, että muutamissa kielissä kuten swahilissa, suomen ja saksan kielessä on paljon oikeinkirjoituksessa samankaltaisuutta ja sen tähden lukivaikeus ilmenee näissä kielissä samalla tapaa. (Gri-gorenko ym. 2006, 41.) Kalanje (2011) toteaa väitöskirjatasoisessa tutkimuksessaan, että monet tansanialaiset lapset kärsivät lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvästä vaikeuksista ilman, että kukaan tunnistaisi niitä tai osaisi antaa näihin vaikeuksiin asianmukaista ohjausta ja tukea. Hän on kehittänyt swahilin kielisiin oppilasryhmiin perustuvan tutkimuksensa avulla välineen (group-based screening tool) tunnistaa ja löytää ne koulunkäyntinsä alkuvaiheessa olevat lapset, joilla on olemassa riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Lukivaikeuden tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa olisi merkityksellistä opinnoissa etenemisen kannalta. Hämäläisen ym. (2008,17) mukaan yleisin luulo näissä erityisessä oppimisvaikeuksissa lienee epäily laiskuudesta tai jopa normaalia vähäisemmästä älykkyydestä. Tosiasiassa ihmiset prosessoivat ja hahmottavat tietoa eri tavoilla ja oppiminen on kaikille mahdollista. Kalanje (2011,17) toteaaakin, että useimmat lapset, joilla on oppimisvaikeuksia Tansaniassa, eivät ole vammaisia eikä heidän älykkyydessään ole mitään normaalista poikkeavaa.

PITA-hanke oppimisvaikeuksien tunnistamisessa

Oppimisvaikeuden tunnistaminen ja niistä kärsivien lapsien ja nuorien tukeminen jatkossa tansanialaisessa koulutusjärjestelmässä on haaste, johon yritetään tarttua. Yksi tällainen hanke on vuonna 2015 käynnistynyt PITA (Participatory and Integrative Teaching Approach), jonka tavoitteena on tarjota osallistavien opetusmenetelmien täydennyskoulutusta yläkoulun opettajille. Hanke toteutetaan yhteistyössä Suomen Lähetysseuran ja Tumaini University Makumiran välillä Merun alueella Pohjois-Tansaniassa. (PITA – Participatory and Integrative Teaching Approach 2015–2017.) Diakonia-ammattikorkeakoulu on puolestaan ollut osallisena GLORE-hankkeessa, jossa tavoitteena on vahvistaa osallistujakorkeakoulujen osaamista työelämälähtöisessä, erityisesti kehittyvien maiden kanssa tehtävässä opetus-, kehittämis- ja tutkimustyössä (Perustietoa hankkeesta, GLORE 2014–2015). Yhteistyöavauksia on tehty myös Tansaniassa toimivien kansalaisjär-

jestöjen ja korkeakouluysteistyökumppanien suuntaan. Korkeakouluysteistyökumppaniksi GLOREN kautta on valikoitunut Tansanian evankelis-luterilaisen kirkon ylläpitämä yliopisto Tumaini University Makumira. Makumiralla on vahvat teologisen koulutuksen perinteet, mutta viime vuosien aikana se on laajentanut koulutusohjelmiaan kattamaan humanistista ja kasvatustieteellistä koulutusta (Tumaini University Makumira, Prospectus 2012–2015). Makumirassa koulutetaan myös aineenopettajia yläkoulutasolle (Secondary School, Ordinary Level). Makumirasta valmistuneet opettajat voivat työskennellä sekä valtion että kirkon ylläpitämissä yläkouluissa. (Katri Niiranen-Kilasi, henkilökohtainen tiedonanto 7.3.2015.)

Yhtenä PITA-hankkeen päätavoitteena on vahvistaa aineenopettajien valmiuksia tunnistaa oppimisvaikeuksia ja tukea oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Projektin muina sisältöalueina ovat ympäristökysymykset, hiv ja aids sekä sukupuolten välinen tasa-arvo, jotka liittyvät läpäisyaiheina useisiin oppiaineisiin yläkoulutasolla. Hankkeessa ovat mukana Merun alueen yläkouluista 20 syrjäseutujen koulua, jotka sijaitsevat Makumiran yliopiston lähialueella. Viisi lehtoria Makumiran opettajakoulutuksesta sekä Suomen Lähetysseuran työntekijänä Makumiran yliopistossa opettajien kouluttajana toimiva Katri Niiranen-Kilasi vastaavat hankkeen suunnittelusta ja toteutuksesta. (Katri Niiranen-Kilasi, uutiskirje 2015/1; PITA- Participatory and Integrative Teaching Approach 2015–2017.)

Maaliskuussa 2015 olleessa tapaamisessa Diakonia-ammattikorkeakoulun edustajien ja Makumiran yliopiston Akateemisen komitean jäsenien kesken käsiteltiin hankkeeseen liittyvää teemaa oppimisvaikeuksista. Tapaamisessa tuli esille, että oppimisvaikeus on verrattain vieras asia myös aineenopettajakoulutuksesta vastaavilla henkilöillä. Tunnistamisen lisäksi tietoa ja osaaamista tarvitaan siihen, kuinka tukea ja ohjata oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita tai opiskelijoita. Opettajakoulutuksesta vastaaville henkilöille erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista helpoimmin tunnistettavia ovat aistivammoista, kuten näkövammasta tai kuulovammasta, kärsivät opiskelijat. Esimerkiksi lukivaikeuden tunnistamista pidetään asiana, johon pitäisi saada lisäkoulutusta. Vaikeutta voi esiintyä Tansaniassa myös korkeamman asteen koulutuksessa opiskelevilla, vaikka pahimmista vaikeuksista kärsivien koulunkäynti päättyy yleensä jo alakouluvaiheessa (Katri Niiranen-Kilasi, henkilökohtainen tiedonanto 7.3.2015).

Esimerkkikouluna Shule Ya Sekondari Ngarenanyuki

PITA-hankkeeseen on kutsuttu jokaisesta koulusta viisi aineenopettajaa ja rehtorit erilaisiin työpajoihin, joissa sisältöalueita työstetään. Tämä tarkoittaa 120 opettajaa ja rehtoria, jotka pääsevät työskentelemään myös oppimisvaikeusteeman parissa. Oppilasmäärä hankkeeseen valikoituneista kouluista on arviolta 4200 oppilasta. Yksi PITA-projektiin osallistuva koulu on Ngarenanyukin yläkoulu ja lukio (Shule Ya Sekondari Ngarenanyuki) Merun alueella. (PITA – Participatory and Integrative Teaching Approach 2015–2017.)

Ngarenanyukin koulu toimii hyvin omavaraisesti. Koulualueelle on kehitetty rehtorin aloitteesta käytäntöjä, jotka säästävät rahaa, energiaa ja ympäristöä. Sähköä tuotetaan omavaraisesti ja ruuan tuotannossa pyritään ympäristöystävällisyyteen sekä omavaraisuuteen muun muassa jauhamalla maissi itse sekä kasvattamalla kala-altaassa kaloja. Hyvänä esimerkkinä toimivasta käytännöstä on pienimuotoinen vedenpuhdistuslaitos, josta riittää juomavettä kaikille lähes 500 oppilaalle sekä koulun henkilökunnalle. Aiemmin oppilaat kärsivät vatsavaivoista, mutta puhtaan veden ansiosta vatsavaivat ovat kadonneet. Vedenpuhdistajasta on tehty pienoismalli, joka kuvaa Kilimanjaro-vuorta. Tämä pienoismalli havainnollistaa veden tuloa ja sitä käytetään myös opetustarkoituksessa selittämään oppilaille, miten vesi luonnossa kulkee.

Opetus Ngarenanyukin koulussa tapahtuu suurissa opetusryhmissä. Yhdellä oppitunnilla osallistujia on yli 70 oppilasta. Monissa tansanialaisissa kouluissa opetusryhmät voivat olla tätäkin suurempia. Havainnoidesani opetusmenetelmiä Ngarenanyukissa huomasin jonkin verran samankaltaisuutta Suomessa käytettävien menetelmien kanssa. Historian tunnilla opettaja jakoi yli 70 oppilaan ryhmät pienempiin ryhmiin työstämään antamiaan teemoja. Ryhmätyöskentelyn jälkeen oppilaat kertoivat vapaasti ryhmätyöskentelynsä tuloksista muulle luokalle. Tämän jälkeen opettaja kokosi keskustelun pääkohdat liitutaululle. Mielenkiintoista oli huomata, että luokassa sallitaan julkinen väittely oppilaiden kesken. Luokan aktiivinen poika ja tyttö olivat erimielisiä Amerikan roolista ja vaikutuksesta toisessa maailmansodassa. Molemmat esittivät eriäviä näkökantojaan ja perustelivat niitä esille nostamallaan argumenteilla. Tällaiset opetusmenetelmät eivät ole tavanomaisia tansanialaisissa kouluissa, joissa opettaminen on perinteisesti hyvin opettajakeskeistä. Opetus nojaa usein vanhoihin tietoihin eikä

oppiminen ole näin ollen luokkatilanteissa kovinkaan tehokasta. Tähän asiaan on kiinnitetty myös huomiota Tansanian opetusministeriön laatimassa tilastoraportissa tansanialaista koulutusjärjestelmää arvioitaessa. (ks. Ministry of Education and Vocational Training 2010.)

Pohdinta

Tansaniassa opetusministeriö on asettanut tavoitteekseen osallistavien opetusmenetelmien käyttöön ottamisen. Koulutuksesta halutaan tehdä sellaista, että se palvelisi mahdollisimman laaja-alaisesti kaikenlaisia oppilaita, myös eri tavalla oppivia. Eri tavoin oppivia on tarkoitus tukea tansanialaisessa koulutusjärjestelmässä inklusioperiaatteen mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus käydä kouluaan lähialueella fyysiseen, älylliseen, kielelliseen, sosiaaliseen tai mihinkään muuhun seikkaan katsomatta. Inklusioita voisi kuvata suomen kielellä ”mukaan kuulumisena”. Ajatuksena on, että koulujärjestelmää tulisi kehittää siihen suuntaan, että koulun tulisi sopeutua oppilaan elämään ja todellisuuteen eikä vaatia oppilasta olemaan koululle sopiva. (ks. Väyrynen 2001, 15–16.)

Oppimisvaikeudesta kärsivien tukitoimia Tansanian kaltaisessa maassa suunniteltaessa tulee ottaa huomioon se konteksti, jossa opettaminen ja oppiminen tapahtuvat. Isona haasteena tansanialaisissa kouluissa vaikuttavat olevan suuret luokkakoot, joissa vaarana on, että keskittymisvaikeuksista kärsivät tai hitaasti oppivat hukkuvat massaansa ja vain aktiivisimmat oppilaat pysyvät opetuksessa mukana ja saavat puheenvuoroja. Luokkatilat ovat vaatimattomia, eivätkä ne yleensä ole akustiikaltaan ääntä suosivia puhumattakaan teknisen välineistön saatavuudesta. Tansaniassa oppilaiden osaamista mitataan valtakunnallisilla kokeilla ja ne joko läpäistään tai niistä reputetaan. Erityisjärjestelynä ei esimerkiksi lisäajan saaminen kokeisiin ole mahdollista, koska oppimisvaikeutta ei välttämättä tunnisteta eikä erityisjärjestelykäytäntöjä ole olemassa. Suomessa useimmat oppilaitokset vaativat oppilailta ja opiskelijoilta neurologiset tutkimukset oppimisvaikeusdiagnoosin saamiseksi, jotta he voisivat saada oppimiseensa erityistä tukea. Tansanian kaltaisessa maassa diagnooseja ei tehdä, koska neurologisiin tutkimuksiin pääseminen on tavallisten ihmisten ulottumattomissa (Karakoski & Ström 2005, 14). On myös syytä kriittisesti pohtia, onko meidän diagnoosikeinen järjestelmämme sellainen, jota ylipäätään kannattaisi edes suositella

sellaisiin kehittyviin maihin kuin Tansania on. Väyrysen (2001,8, 15–16) mukaan kehitysyhteistyön nimissä on viety kehittyviin maihin länsimaisen koulutuksen sisälle muodostunutta kaksijakoisuutta yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Hänen mukaansa tämä jaottelu on ollut tuhoisaa koulutuksen tasa-arvoisen kehittämisen kannalta. Länsimaisessa koulutusjärjestelmässä erityistuen tarjoaminen on voinut pahimmillaan johtaa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden syrjimiseen ja leimaamiseen sen sijaan, että heillä olisi ollut mahdollisuus päästä koulu yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseniksi.

Inkluusion periaatteen mukaisesti tapahtuva opetus on usein opettajan näkökulmasta haasteellista varsinkin suurissa opetusryhmissä. Suomessa on jo joitakin vuosia koulutettu koulunkäyntiavustajia, jotka ovat auttaneet opettajia selviytymään eri tavoilla haastavista oppijoista. Koulunkäyntiavustajalla on voinut olla vastuullaan useita oppilaita tai hän on voinut toimia yhden oppilaan kanssa. (Merimaa & Virtanen 2008, 11.) Koulunkäyntiavustajia tansanialaisissa kouluissa ei ole. Suomalaisten ja tansanialaisten yhteistyössä teettämässä erityisopetuksen kehittämistä koskevassa raportissa ehdotetaan, että opettaja voisi saada yleisessä koululuokassa apua esimerkiksi erityisopettajalta tai kiertävältä opettajalta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaamiseen. Erityisopettajien koulutus on käynnistynyt viime vuosina ja tarve heidän kouluttamiselleen tiedostetaan. Ainakaan vielä erityisopettajien tai muiden apuvoimien hyödyntäminen ei ole mahdollistunut yleisissä kouluissa. (Karakoski & Ström 2005, 20.)

Suomessa oppimisvaikeudesta kärsivän erityinen tuki on ollut normaalin luokkaopetuksen lisäksi pienryhmässä tapahtuvaa ohjausta tai yksilöohjausta. Esimerkiksi lisääntynyt tenttiin on mahdollinen tai lukivaikeudesta kärsivä voi hyödyntää opiskellessaan äänikirjoja. Käytössä voi olla erilaisia apuvälineitä viivoittimesta teknisempiin apuvälineisiin kuten tietoteknisiin lukuohjelmiin tai peleihin. Keskittymisen ongelmista kamppaileville voidaan järjestää erillinen tenttitila, lukivaikeudesta kärsivälle mahdollisuus suulliseen tenttiin. Ylioppilaskirjoituksissa opiskelija voi saada rajatapauksessa yhden arvosanan korotuksen, mikäli hän ei ole hakenut muita erityisjärjestelyjä. (Hämäläinen ym. 2008, 29–32; Kurvinen 2006, 252). Myös suomalaisissa korkeakouluissa erityisjärjestelyt oppimisvaikeuksista kärsivien kohdalla ovat yleistyneet pikku hiljaa. Niiden toteuttamisessa ilmenee kuitenkin korkeakoulukohtaisia eroja (Taskinen 2008, 41).

Kaikkia länsimaisissa oppilaitoksissa käytettäviä tukitoimia opiskeluun ei ole Tansanian kaltaisissa maissa saatavilla eikä kaikki välttämättä edes toimi siellä parhaalla mahdollisella tavalla. Väyrynen (2001, 21–26) on koonnut UNESCO:n (1999c) tekemän raportin pohjalta erilaisissa kulttuureissa, kehittyvissä maissa toimivien opettajien tarinoista inklusion kehittämiseen liittyviä kokemuksia. Näissä kokemuksissa korostuu kontekstin merkitys. Erilaisuus määrittää eri lailla eri kulttuureissa. Tuen laatu ja määrä sekä opetuksen toteutus riippuvat siitä kontekstista, jossa se tapahtuu. Oppilaiden erilaisuus tulisi olla opetuksen lähtökohtana ja opetuksen tulisi olla mielekästä ja joustavaa. Esimerkiksi sambialaisessa kyläkoulussa, jonka luokissa oli huomattavan hitaasti oppivia, tämä tarkoitti sitä, että opettajan oli muutettava pedagogiikkaansa kehittämällä sitä lapsilähtöisemmäksi. Opettajan rooli muuttui opettamisesta oppilaiden avustamisen suuntaan. Oppilaat ja heidän vanhempansa saivat esittää ideoita oppimisen ja opetuksen kehittämiseksi ja opettaja valitsi näistä helpommin toteutettavia. Lisäksi oppilaiden tuli arvioida koulupäiviensä päätteeksi omaa oppimaansa sekä antaa palautetta opettajan opetustyöstä. Positiivisen palautteen antamiseen luokkakavereille rohkaistiin ja jotkut hitaammat oppijat (oppimisvaikeuksista kärsivät) saivat itsetunnolleen vahvistusta saadessaan palautetta erinomaisista kädentaidoistaan. Näin muiden oppilaiden antama tuki toimi voimavarana myös erityistä tukea tarvitseville oppijoille.

Ymmärrys eri tavoin opettamisesta ja oppimisesta lisääntyy ainoastaan tietoa jakamalla, opettajia ja kouluttajia valistamalla. Uusia opetusmetodeja opetettaessa ja käyttöön ottaessa on tärkeää tunnistaa kehittyvien maiden kulttuureihin liittyviä tekijöitä. On syytä huomioida, että kaikenlaiset uudistukset tulee toteuttaa maan kulttuuria ja käytäntöjä kunnioittaen. Muutokset ottavat oman aikansa. Kehittyvissä maissa opettajalla on ehdoton auktoriteettiasema, niin myös Tansaniassa. Esimerkiksi sovellettaessa osallistavia opetusmenetelmiä, joissa oppilaat itse etsivät tietoa ja opettavat toisiaan, ei opettajan auktoriteettiasemaa pidä lähteä väkivaltaisesti ja keinotekoisesti muuttamaan (Katri Niiranen-Kilasi, 7.3.2015 henkilökohtainen tiedonanto).

Hyvä keino huomioida erilaisista oppimisvaikeuksista kärsiviä lienee hainnollistavien opetusmenetelmien käyttöön ottaminen ja mahdollisimman monen aistikanavan hyödyntäminen opetustilanteissa (ks. Hämäläinen ym. 2008, 61–63). PITA-hankkeeseen valikoitunut tansanialainen Ngare-

nanyukin koulu mahdollistaa ympäristönä myös oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukemisen. Oppimisvaikeus käsitteenä on tässäkin koulussa vielä melko tuntematon, mutta kouluympäristö ja joidenkin opettajien tapa osallistaa oppijoita aktiivisempaan työskentelyyn voi parhaimmillaan auttaa eri tavalla oppivia opiskelijoita. On eri asia lukea kirjasta kuinka vesi kulkee luonnossa kuin nähdä se havainnollistettuna koulualueelle rakennetun pienoismallin, vuoren avulla tai tutustua kalojen kasvatukseen henkilökohtaisesti seuraamalla tätä prosessia. On eri asia nähdä ja kokea sekä itse osallistua oppimalla myös muilta oppilailta tunneilla tehtävien ryhmätöiden tai väittelyjen kautta.

Parhaat ideat oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, tukemiseen ja toimiviin opetusmenetelmiin kehittävät kuhunkin kulttuuriin ja olosuhteisiin ihmiset itse, jotka tuntevat maansa ja mahdollisuutensa. Erityisen tuen tarvetta ei voida ohittaa missään päin maailmaa. Oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen merkitys tulisi nähdä kaikkialla haasteena, johon rohkeasti tartutaan. Esteetön eteneminen koulutuspolulla aina korkeakouluasteelle saakka helpottuu mitä varhaisemmassa vaiheessa oppimisvaikeudet tunnistetaan. Esteetön ja yhdenvertainen koulu kaikille on keskeinen ihmisoikeuksiin liittyvä periaate. Shule Ya Ngarenanyukin kaltainen koulu voi toimia esimerkin näyttäjänä muille tansanialaisille kouluille muun muassa havainnollistavien opetusmenetelmien kehittäjänä ja kokeilijana.

LÄHTEET

- Ahonen, Timo 1998. Lukivaikeus oppimisvaikeuksien kentässä. Teoksessa Kaisa Stranden (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Ensimmäinen lisäpainos. Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, HERO, 16–17.
- Ahonen, Timo & Korhonen, Tapio 2005. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2-3.painos. Helsinki: WSOY, 291–321.
- Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki 1998. Erilaisen oppijan tunnistaminen lapsena. Teoksessa Anja Lyra, Ritva Palmroos, Ritva Suuronen, Airi Valkama, Anna-Maija Hintikka, Sisko Savolainen (toim.) *Asiakkaana erilainen oppija*. Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus- ja kuntoutusyksikkö, 1–527.
- Ahonen, Timo 2005. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Korkman, Marit & Riita, Tytti (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2-3.painos. Helsinki: WSOY, 269–284.
- The Citizen 17.2.2015. Viitattu 15.4.2015 <http://www.citizen.co.tz/>.
- Erialaisten oppijoiden liitto i.a. Viitattu 15.4.2015 www.erilaistenoppijoidenliitto.fi
- Fletcher, Jack, M; Reid Lyon, G; Fuchs, Lynn, S; Barnes, Marcia, A. 2009. *Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon*. Kuopio: UNIpress Suomi.
- Grigorenko, Elena, J.; Naples, Adam; Chang, Joseph; Romano, Christina; Ngorosho, Damaris Kungulilo, Selemani; Jukes, Matthew & Bundy, Donald 2007. Back to Africa: Tracing dyslexia genes in east Africa. *Reading and Writing* (2007) 20: 27–49. Viitattu 15.4. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-006-9017-y#page-1>.
- Hämäläinen Riitta; Liias, Suvi; Taarna, Varpu & Valkama, Airi (toim.) 2008. *Erilaisen oppijan käsikirja. Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin*. Toinen painos. Helsinki: Erialaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola-hanke.
- Häyrinen, Taru; Iivanainen, Matti & Voutilainen, Arja 1998. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Kaisa Stranden (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Ensimmäinen lisäpainos. Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, HERO, 12–15.
- Kalanje, Ephraim S. 2011. *Identifying First Grades at Risk of Reading and Writing Difficulties. Creating a Group-Based Screening Tool in Kiswahili*. Åbo Akademi University Press. Åbo: Åbo Akademi University.. Viitattu 15.4. 2015 http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69840/kalanje_ephraim.pdf
- Karakoski, Jussi & Ström, Kristina (toim.) 2005. *Special Needs education in Tanzania. A Fact-finding Mission Final Report* 10.1.2005. Commissioned by and submitted to the Ministry for Foreign Affairs of Finland. Prepared by Jussi Karakoski and Kristina Ström, in consultation with the Special Needs Education Unit, Ministry of Education and Culture, United Republic of Tanzania. Viitattu 15.4. <http://formin.finland.fi/public/download.aspx?ID=14227&GUID=%7B536C2E76-0615-4771-A230-066422D44EE%7D>
- Kurvinen, Matti 2006. Ylioppilastutkinto ja lukivaikeus. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. *Palmenia-sarja*, 251–255.

- Merimaa, Erkki & Virtanen, Pirkko 2008. Alkusanat. Teoksessa Erkki Merimaa & Pirkko Virtanen (toim.) Koulunkäyntiavustajan kirja 2. painos. Jyväskylä: PS- kustannus. Opetus 2000, 11–12.
- Ministry of Education and Vocational Training, The United Republic of Tanzania (2010), Basic Education Statistics in Tanzania (BEST), Dar es Salaam. Viitattu 15.4.2015 <http://www.academia.edu/7040480/>
- Moilanen, Kari 2007. Ratkaisumahdollisuuksia ja hyviä käytäntöjä. Luento Monenlainen oppija ammattikorkeakoulussa Polulla- Projektin koulutustilaisuudessa 27.4. Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Laurea.
- Niiranen-Kilasi, Katri 2013. Lehtori/kieltenopettajakoulutus. Tumaini University Makumira / Suomen Lähetysseura. Tansanian koulutustilanne. Raportti/ Osa 1 ja osa 2. Sähköposti-liite 7.3.2015. Vastaanottaja Maarit Heusala. Tuloste tekijän hallussa.
- Niiranen-Kilasi, Katri 2015. Lehtori/kieltenopettajakoulutus. Tumaini University Makumira/ Suomen Lähetysseura. Sähköpostiviesti 7.3. Vastaanottaja Maarit Heusala. Tuloste tekijän hallussa.
- Niiranen-Kilasi, Katri 2015. Lehtori/kieltenopettajakoulutus. Tumaini University Makumira / Suomen Lähetysseura. Arusha. Tansania. Henkilökohtainen tiedonanto 7.3.
- Niiranen-Kilasi, Katri 2015. Lehtori/kieltenopettajakoulutus. Tumaini University Makumira / Suomen Lähetysseura. Uutiskirje 2015/1. Sähköpostiliite 11.3. Vastaanottaja Maarit Heusala. Tuloste tekijän hallussa.
- Numminen, Heli & Sokka, Laura 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki:Edita.
- Paananen, Mika, Aro Tuija, Kultti- Lavikainen, Nina & Ahonen, Timo (toim.) 2005. Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Perustietoa hankkeesta. GLORE 2014-2015. Viitattu 15.4.2015 [https://fronter.com/diak/ GLORE 2014–2015](https://fronter.com/diak/GLORE%2014-2015).
- PITA- Participatory and Integrative Teaching Approach 2015-2017. Project Plan – Development Cooperation. The Finnish Evangelical Lutheran Mission. Tuloste tekijän hallussa.
- Takala, Marjatta 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.
- Taskinen, Elina 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. Esok-hanke. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa. 2006–2009. Viitattu 15.4.2015 www.esok.fi>Esok-hanke 2006–2011 Julkaisut.
- Tumaini University Makumira. Main Campus. Prospectus 2012-2015. Arusha: Tumaini University Makumira.
- Venäläinen, Raisa 1997. Vocational Training of Persons with Learning Difficulties in Zambia. Teoksessa Heikki Kokkala (toim.) Providing Special Education for those who need it in developing countries. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs. Development for International. Development Co-operation, 49–63.
- Väyrynen, Sari 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Pentti Muro, Aino Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS- kustannus, 12–29.

Minna Valtonen

LAPSITYÖNOHJAAJASTA KIRKON VARHAISKASVATUKSEN OHJAAJAKSI.

Johdanto

Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) alkoi tammikuussa 2012 uusi koulutus, josta valmistuvat saavat sosionomi (AMK) -kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja -tutkintonimikkeen. Koulutus antaa pätevyyden kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan sekä lapsityönohjaajan virkaan. Uuden koulutuksen myötä aiemmat kirkon lapsityönohjaajan virkaan kelpoistavat kirkon varhaiskasvatuksen erikoistumisopinnot (KVEO) päättyivät.

Koulutusuudistuksen lähtökohtana olivat muutostarpeet kirkon varhaiskasvatuksen (lapsi- ja perhetyön) virkarakenteessa ja osittain myös työn sisällössä. Taustalla vaikuttivat lisäksi ammattikorkeakoulujen rahoitusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset, joiden seurauksena valtionosuuksien jaossa painottuivat aiempaa enemmän suoritettut tutkinnot. Tämän johdosta ammattikorkeakoulut vähensivät erikoistumisopintojen aloituspaikkoja ja lisäsivät niitä tutkintoon johtaviin koulutusohjelmiin. (Piispainkokous 2011, 22–33.)

Kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan koulutus kestää kolme ja puoli vuotta ja on laajuudeltaan 210 opintopistettä. Se tuottaa kelpoisuuden sosionomin ja kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan tehtäviin. Opinnot sisältävät lisäksi 60 opintopisteen laajuiset sosiaalipedagogiikan ja varhaiskasvatuksen opinnot, jotka mahdollistavat lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Koulutus on rinnasteinen kirkon nuorisotyönohjaajan ja diakonin virkaan pätevoittävien koulutusten kanssa.

Juuri nyt kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan virka on muutosprosessien keskellä. Tähän vaikuttavat koulutukseen ja työn sisältöön liittyvät seikat sekä kirkossa meneillään oleva hengellisen työn väliportaan johtamisen kehittäminen. Lisäksi alkuvuodesta 2015 Kirkkohallitus antoi esityksen uudesta diakonivirasta. Siinä ehdotetaan, että kirkkoon perustetaan uusi hengellinen diakonin virka pappisviran rinnalle. Diakonivirkaan vihittäisiin kirkon kasvatuksen ja lähetyksen tehtävissä toimivat eli diakonit, nuorisotyönohjaajat, varhaiskasvatuksen ohjaajat / lapsityön ohjaajat sekä lähetyssihteerit (Diakonivirka 2015). Tämän artikkelin kirjoittamisen vaiheessa Diakoni-virka-esityksen käsittely oli vielä kesken.

Tarkastelen tässä artikkelissa kirkon varhaiskasvatuksen kehittymistä ja nykyistä kirkon varhaiskasvatuksen kenttää. Kuvaan lyhyesti myös ammattiin johtavan koulutuksen historiaa ja nykytilannetta.

Kirkon varhaiskasvatuksen lähtökohtia ja linjauksia

Käsite varhaiskasvatus otettiin kirkossa käyttöön 1960-luvulla ja sillä haluttiin korostaa kokonaisvaltaista kristillistä kasvatusajattelua. Rinnakkaisena käsitteenä käytetään lapsi- ja perhetyön käsitettä, mutta nykyiset kirkon kasvatusta koskevat linjaukset painottavat nimenomaan varhaiskasvatusta. (Lapsi on osallinen 2008, 10.)

Varhaiskasvatus toteutuu seurakunnissa pääsääntöisesti alle kouluikäisten lasten ja heidän perheidensä kanssa. Sen raamatulliset lähtökohdat löytyvät kaste- ja lähetyksenkäskystä (Matt. 28:18–20) ja lasten evankeliumista (Mark. 10:13-16.) Kirkon varhaiskasvatuksen ensisijaisena tehtävänä on tukea perheissä tapahtuvaa kristillistä kasvatusta.

Raamatullisten ja teologisten lähtökohtien lisäksi kirkon varhaiskasvatusta ja sen kehittämistä ohjaavat kirkkojärjestykseen kirjatut kasvatusta koskevat pykälät sekä erilaiset kirkon piirissä laaditut kehittämissasiakirjat ja strategiat. Kirkkojärjestyksessä todetaan lyhyesti, että vanhemmille on annettu tehtävä antaa lapsille kristillistä kasvatusta ja tunnustuksen mukaista opetusta (KJ 3:1). Seurakunnat ja kummit tukevat vanhempia tässä tehtävässä. Lisäksi seurakunnan tulee huolehtia eri-ikäisten kristillisestä kasvatuksesta (KJ 3:2).

Meidän kirkko – osallisuuden yhteisö -strategia (2007) korostaa kotien merkitystä kristillisen identiteetin rakentumisen paikkana. Kirkon tehtävänä on rohkaista vanhempia tuomaan lapsiaan seurakunnan yhteyteen, mut-

ta pitää myös huolta siitä, että seurakunnan toiminnassa otetaan huomioon lasten ja nuorten hengelliset tarpeet. (Meidän kirkko. Osallisuuden yhteisö 2007, 38.) Strategian pohjalta laadittu Meidän kirkko – kasvamme yhdessä 2015 on linjaus, joka luo puitteet kaikille kirkon kasvatuksen osa-alueille, myös varhaiskasvatukselle. (Meidän kirkko. Kasvamme yhdessä 2015.)

Nämä edellä kuvatut strategia ja linjaus vaikuttavat vuonna 2013 julkaistun Lapset seurakuntalaisina -kehittämisasiakirjan taustalla. Lisäksi kirkon kehittämisasiakirjassa liitytään yhteiskunnan järjestämää varhaiskasvatusta koskeviin linjauksiin. Keskeinen kirkon varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja on Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen (Stakes) julkaisema valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu). Tällä hetkellä Vasua ollaan uudistamassa; 2015 voimaan astuneen uuden varhaiskasvatustavan myötä on käynnistynyt uuden Vasun työstäminen saman vuoden loka-kuussa. Tavoitteena on, että se astuisi voimaan velvoittavana elokuussa 2017.

Vasun tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista valtakunnallisesti, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. (Heikkilä, Välimäki & Ihalainen 2005, 8.) Lapsen myönteistä minäkäsitystä, ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä voidaan tukea hyvällä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella. (Petäjä 2009, 122).

Lapset seurakuntalaisina -kehittämisasiakirjan mukaan kirkon varhaiskasvatuksen peruslähtökohtana on lapsen ja perheen hyvä elämä, kasvatuskumppanuus perheen kanssa sekä kristillinen usko ja siihen pohjautuvat arvot. Sen peruslähtökohtina ovat näkemykset tradition jakamisen merkityksellisyydestä, kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta, lapsilähtöisyydestä sekä perheen arvostamisesta. Lapsen kasvun tukemisessa korostuvat kasvatuksen kokonaisvaltaisuus, varhaispedagoginen osaaminen, lapsilähtöisyys ja perheen arvostaminen. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 4.) Kehittämisasiakirja korostaa lapsen ja lapsuuden arvoa ja ainutlaatuisuutta. Siinä todetaan muun muassa, että lapset ovat ”seurakunnan aarre ja siunaus”. Seurakunnan tulisi Jeesuksen esimerkin mukaisesti nostaa lapset keskelle seurakuntaa, esimerkiksi aikuisille. (Lapset seurakuntalaisina 2012, 19.)

Samalla Lapset seurakuntalaisina -asiakirjassa painotetaan vanhemmuuden ja perheen merkitystä: kotia ja omaa perhettä pidetään lapsen tärkeimpänä kasvuympäristönä. Varhaisessa vuorovaikutuksessa syntyvä lapsen ja vanhemman välinen turvallinen kiintymyssuhde muodostaa perustan lap-

sen jumalasuhteen rakentumiselle. Seurakunnan rooli varhaiskasvatuksessa ymmärretään ensisijaisesti kasvatuskumppanuudeksi lapsen perheen kanssa: ”Seurakunnan tehtävänä on kulkea vanhempien rinnalla tukien ja rohkaisten vanhemmuuden ja kasvatuksen moninaisissa kysymyksissä”. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 10.) Kokonaisvaltaisessa kasvatuserityksessä lisäksi korostuu eri kasvatussisältöjen nivominen toisiinsa sekä vuorovaikutus vanhemman ja lapsen välillä. Varhaiskasvatusta on kokonaisuus, joka muodostuu hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. (Lapset seurakuntalaisina 2013, 16–18.)

Kirkon varhaiskasvatuksen ja siihen liittyvän koulutuksen kehittyminen

Kirkon varhaiskasvatuksen toteuttaminen on aina sidoksissa kontekstiin. Yhteiskunnassa ja kirkossa ja perheiden arjessa tapahtuneet muutokset ovat haastaneet kirkossa työskenteleviä ideoimaan ja kehittämään uusia toimintamuotoja sekä rakentamaan yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Aikojen saatossa kirkossa onkin kehitetty uusia toimintamalleja vastauksena perheiden ja lasten tarpeisiin. Kasvatuksellisten lähtökohtien lisäksi näistä toimintamalleista on usein löydettävissä myös diakoninen ulottuvuus. Launosen (2008) mukaan kirkon lapsityössä on kristillisen kasvatuksen rinnalla myös diakoninen ja sosiaalipedagoginen ulottuvuus, ja nämä kolme painottuvat eri aikoina ja erilaisissa toimintaympäristöissä hieman eri tavoin.

Myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutus on kehittynyt muutosvaiheissa: se on alkanut kurssimuotoisena muutaman päivän kestoisena koulutuksena ja kehittynyt vuosikymmenten kuluessa ammattitutkinnon tuottavaksi, yhteiskunnallisesti arvostetuksi koulutukseksi. Kansainvälisestä näkökulmasta Suomen evankelis-luterilaisen kirkon varhaiskasvatusta ja siihen johtava ammatillinen koulutus ovat ainutlaatuisia. Muissa luterilaisissa kirkkoissa ei ole tällä hetkellä vastaavaa, laajasti alle kouluikäisiä lapsia tavoittavaa toimintaa, jota toteuttavat pedagogisen koulutuksen saaneet ammattilaiset.

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 1) on koottu kirkon varhaiskasvatuksen toteuttamisen ja kehittymisen kannalta merkittäviä vaiheita. Varhaiskasvatuksen toimintamuotojen näkökulmasta historia osoittaa kaksi keskeistä juonetta tai juuria: pyhäkoulutyön ja päiväkerhityön.

Taulukko 1: Kirkon varhaiskasvatuksen konteksti, toimijat ja ammattilaisten koulutus 1700-luvun lopulta lähtien

KIRKON VARHAISKASVATUS JA YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI			
Yhteiskunnallinen tilanne tai muutos	Kirkon toimintamuodon kehittyminen	Kirkon varhaiskasvatuksen toimijat; ammattilaiset ja vapaaehtoiset	Varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutus
1700-1800-luvut: kirkko toimi alkuopetuksen järjestäjänä	Pyhäkoulut muodostuivat lukkarinkoulujen ja pitäjänkoulujen rinnalle 1780-luvulta lähtien.	Papit, "kristillismielliset miehet ja naiset" pyhäkoulunopettajina	Joissakin pyhäkouluisissa oli käytössä "vuoropetus"-järjestelmä: vanhemmat (koulutetut) pyhäkoululaiset opettivat pienempiä. Pyhäkouluyhdistys perustettiin 1888 järjestämään koulutusta ja tuottamaan materiaalia.
1920-luvulta lähtien: Oppivelvollisuus, vastuu opetuksesta kunnille. Päivähoitoa ohjasi köyhäinhololaki. 1923 uskonnonvapauslaki astui voimaan: Kaikille oikeus julkiseen ja yksityiseen uskonnon harjoittamiseen.	Pyhäkoulut kehittivät hartaudelliseen suuntaan ja korvaamaan kotien kristillisen kasvatuksen puutteita.	Papit, diakonissat, diakonit, vapaaehtoiset	Pyhäkoulunopettajien kurssimuotoinen koulutus alkoi 1908. Myös järjestöt tarjosivat koulutusta vapaaehtoisuustyöntekijöille. Lutheropisto perustettiin 1937: Sen koulutustarjonnassa olivat etualalla pyhäkouluun liittyvät oppiaineet.
1945-luvulta lähtien: Sodanjälkeinen aika ja yhteiskuntarakenteen muutos. Naisten työssäkäynti yleistyi.	Päiväkerhotoiminta alkoi 1945, läpimurto 1970-luvun taitteessa. Varhaisnuorisotyö käynnistyi. Pyhäkoululaisten määrä väheni 1960-luvun lopulta lähtien.	Päiväkerhotyötä toteuttivat aluksi diakonissat, tyttötyöntekijät, vapaaehtoiset, 1970-luvulta lähtien koulutetut lastenohjaajat. Päiväkerhotyön johtajina toimi alussa lastentarhanopettajia, myöhemmin päiväkerhon toiminnanohjaajia. 1945 lähtien jokaisessa hiippakunnassa on ollut vähintään yksi pyhäkoulupapin virka.	Lastenohjaajien kurssimuotoinen koulutus alkoi 1969. Päiväkerhon toiminnanohjaajakoulutus käynnistyi 1970. Pohjakoulutusvaatimuksena oli nuorisotyönohjaajan, lastentarhanopettajan, diakonin tai sosiaali-kasvattajan tutkinto.

<p>1973 lasten päivähoidosta annettu laki astui voimaan</p>	<p>Päiväkerhotyö rinnastui päivähoitolain tarkoittamaan lasten leikin ja toiminnan ohjaukseen. Suurimmissa kaupungeissa käynnistyivät äiti-lapsi-kerhot 1970-luvulla. Ensimmäiset avoimien perhekerhojen kokeilut toteutettiin 1980-luvun alussa. Lasten ja perheiden jumalan-palveluksia ja perhepyhäkouluja kehitettiin. Koululaisien iltapäiväkerhot käynnistyivät 1972 lähtien.</p>	<p>Lastenohjaajat, nuorisotyön ohjaajat, päiväkerhon toiminnanohjaajat (1980-luvulta lähtien lapsityönohjaajat), lapsityöstä vastaavat papit ja lehtorit. 1980 ja 1990-lukujen taitteessa varhaiskasvatuksen piirissä toimivat muodostivat jo ylivoimaisesti suurimman työntekijäryhmän kirkossa. Pyhäkoulun-opettajina toimivat vapaaehtoiset.</p>	<p>Pyhäkoulusihteerikoulutus käynnistyi 1973. Pohjakoulutusvaatimukset olivat samat kuin päiväkerhon toiminnanohjaajan koulutuksessa.</p>
<p>1990-luvun alun lama-aika. 1990 piispainkokous teki päätöksen seurakuntien varhaiskasvatuksen viran kolmiportaisuudesta: lastenohjaaja, lapsityön ohjaaja ja lapsityön johtaja. Laki subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta 1990 ja 1996.</p>	<p>Päiväkerholaisten määrä väheni. Kehitettiin uusia kerhomuotoja: musiikkikerhot, äiti-lapsi-kerhot muutettiin vähitellen isät huomioon ottaviksi perhekerhoiksi. Kehtoluokkatyö muutettiin seurakunnan pikkulapsityöksi. Laman seurauksena seurakuntien työntekijöitä vähennettiin: suurin vähennys on tapahtunut lapsi- ja nuorisotyön piirissä. Uskontokasvatuksen mentorointi käynnistyi 90-luvun lopulla.</p>	<p>Lastenohjaajat, lapsityönohjaajat, lapsityöstä vastaavat papit, kirkkomuusikot.</p> <p>Pyhäkoulunopettajina toimivat vapaaehtoiset, toimintaa koordinoivat pyhäkoulusihteerit.</p>	<p>Vuodesta 1995 lähtien lastenohjaajan koulutus on jatkunut toisen asteen perustutkintona (Lapsi- ja perhetyön perustutkinto). Lapsityönohjaajien erikoistumiskoulutus (KVEO) käynnistyi 1995. Pohjakoulutuksena olivat nuorisotyönohjaajan, lastentarhanopettajan, peruskoulun luokanopettajan, sosiaaliskasvattajan tai teologian kandidaatin koulutukset. Samalla pyhäkoulusihteerin ja päiväkerhon toiminnan ohjaajan koulutukset lakkasivat.</p>
<p>Uskonnonvapauslaki 2003: Positiivinen oikeus omaan uskontoon. Varhaiskasvatuksen perusteet (Vasu) julkaistiin 2005: Uskontokasvatus sisältyy yhtenä kasvatuksellisen kokonaisuuden muodostavana orientaationa päivähoitoon suunnitelmaan: uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio.</p>	<p>VASUn pohjalta laadittiin varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma ja kehittämisen asiakirja eli VAKE (2008).</p> <p>Uusien toimintamuiden kehittäminen, esimerkiksi perheiden tavoittaminen sosiaalisen median välityksellä.</p>		

2013 päivähoito siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan.		Lastenohjaajat, kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajat / lapsityön ohjaajat, lapsi- ja perhetyöstä vastaavat papit. Pyhäkoulunopettajina toimivat vapaaehtoiset.	2012 Sosionomi- kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja -koulutus alkoi Diakonia-ammattikorkeakoulussa.
2015 Varhaiskasvatuslain 1. osa tuli voimaan 1.8.2015. Kirkon muuttuva tilanne: Rakennuudistus ja niukkenevat taloudelliset resurssit, vähentyvä kastettujen lasten määrä, uskonnollisen monikulttuurisuuden lisääntyminen ja perhemuotojen moninaisuus.		Lastenohjaajat, kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajat / lapsityön ohjaajat, lapsi- ja perhetyöstä vastaavat papit. Pyhäkoulunopettajina toimivat vapaaehtoiset.	

Kirkon varhaiskasvatuksen ensimmäisenä juurena voidaan pitää pyhäkoulutyötä. Se käynnistyi eri puolilla Suomea jo 1700-luvun lopulla. Ori-mattilan pitäjänkokouksen päätöksessä todetaan, että papisto oli järjestänyt kuusivuotiaille ja sitä vanhemmille lapsille sunnuntaisin opetusta, jotta ”lapset eivät kuluttaisi aikaa kaikenlaiseen turhuuteen, kuljeskeluun ja val-lattomuuteen.” (Kansanaho 1988, 10–11.) Samantyyppisiä sunnuntaikou-luja toimi todennäköisesti myös muilla paikkakunnilla. Ensimmäisessä vai-heessaan pyhäkoulu toimi lastenopetuksen paikkana lukkarinkoulujen ja pi-täjänkoulujen rinnalla. Kirkollahan oli ollut jo tätä ennen vastuu alkuope-tuksesta, kuten lukutaidon opettamisesta.

Kasvatuksellisen tehtävän rinnalla pyhäkouluihin kuului myös hartaudel-lisia elementtejä. Monin paikoin pyhäkouluilla oli myös diakoninen ulottu-vuus. Esimerkiksi 1880-luvulla perustetun Helsingin kaupunkilähetyksen toimintaan kuului alusta alkaen myös pyhäkoulu. Diakonissa Cecilia Blom-qvist käynnisti pyhäkouluja eri puolille kaupunkia; niitä pidettiin muun muassa Antipoffin talossa sekä Suruttomain huviloissa, joissa asui runsaas-ti köyhiä lapsia. (Kansanaho 1988, 37–38.)

Vuonna 1921 eduskunta hyväksyi oppivelvollisuuslain. Alkeisopetus siir-tyi kirkollisilta kiertokouluilta kunnallisille alakansakouluille. Kiertokoulut lopettivat toimintansa vähitellen. Tämä vaikeutti pyhäkoulun asemaa, sil-

lä kansan keskuudessa sitä pidettiin alkeisopetuksen paikkana eikä sen hartaudellista ulottuvuutta täysin ymmärretty. Monien mielestä kahden koulun käymistä pidettiin tarpeettomana ja rasittavana. (Kansanaho 1988, 100–101.) Samalla tilanne antoi mahdollisuuden pyhäkoulujen hartaudelliseen kehittämiseen. Pyhäkoulun asemaa yritettiin vahvistaa eri tavoin, muun muassa toteamalla kirkkolaissa, että papiston tulee pitää huolta lasten hengellisestä hoidosta. (Kansanaho 1988, 101.) Lisäksi tehostettiin pyhäkoulunopettajien koulutusta.

Tällä hetkellä pyhäkoulu määritellään seurakunnan järjestämäksi toiminnaksi, joka on suunnattu pienille ja kouluikäisille lapsille. Pyhäkoulu on lasten jumalanpalvelus, mutta siinä on myös kerhon elementtejä. Pyhäkoulujen opettajina toimivat yleensä vapaaehtoiset ja työn koordinointi on usein sisällytetty jonkun seurakunnan työntekijän tehtäviin. Usein se kuuluu juuri varhaiskasvatuksen ohjaajan tehtäviin.

Varhaiskasvatuksen toinen juuri on päiväkerhotyössä. Ensimmäinen päiväkerho pidettiin 1945 Turussa vastauksena vanhemmilta tulleeseen toiveeseen. Sodanjälkeisessä Suomessa elettiin murrosvaihetta ja naisten työsäkäynti lisääntyi. Muuttuvassa tilanteessa perheet tarvitsivat tukea. Joitakin vuosia myöhemmin toiminta alkoi Tampereella ja sen jälkeen Helsingissä. Alkuvaiheen päiväkerhotoiminnassa painottuivat sekä kristillinen varhaiskasvatus että diakoninen ulottuvuus.

Päiväkerhoja pitivät alkuvaiheessa enimmäkseen diakonissat ja tyttötyöntekijät. (Saarinen 1997, 133–134.) Tampereella päiväkerhon tavoite oli alkuvaiheessa diakoninen: äideille tarjottiin tilaisuus hoitaa asioitaan ja jättää lapsensa ”seurakunnallisen kaitsijan valvontaan”. Toiminta oli diakoniajohdajan ja diakoniakeskuksen alaisuudessa tapahtuvaa. (ArKe 2009.)

Päiväkerhotyön voimakas kasvukausi oli 1960- ja 1970-luvun taitteessa. Toimintamuoto levisi lähes kaikkiin seurakuntiin. Vuonna 1964 päiväkerhojen yhteenlaskettu määrä oli 76 ja niissä lapsia 3181, mutta 1970-luvun alussa toiminta tavoitti jo noin 50 000 lasta (Hänninen & Valli 1986, 152). Huippunsa päiväkerholaisten määrä saavutti 1989, jolloin heitä oli yli 110 000 (Porkka 2008, 181).

Kun päiväkerhotoiminta kehittyi näin nopealla vauhdilla, kerhojen ohjaajilla ei alkuvaiheessa ollut koulutusta tehtävänsä. Suurimmissa kaupunkiseurakunnissa palkattiin päiväkerhojen toiminnanohjaajiksi lastentarhanopettajia, sillä kerhoissa käytettiin lastentarhoille ominaisia työtapoja, ja jot-

kut kerhot kokoontuivat jopa viitenä päivänä viikossa. Useissa seurakunnissa vastuu toiminnasta kuului kuitenkin lehtoreiden ja nuorisotyönohjaajien tehtäviin. Päiväkerhojen suosion kasvaessa oli selvää, että oli aloitettava myös lastenohjaajien koulutus. (Hänninen & Valli 1986, 152.) Vuonna 1969 järjestettiin ensimmäinen pitkä lastenohjaajien kurssi ja seuraavana vuonna Piispainkokous antoi ohjeet lastenohjaajien koulutusta varten (Diakonivirka 2015, 15). Lisäksi julkaistiin päiväkerhotoiminnan malliohjesääntö 1970-luvun alussa. Siinä päiväkerho määriteltiin seurakunnan järjestämäksi arkitoiminnaksi, joka kohdistuu 4–7-vuotiaisiin lapsiin, ja tapahtuu kristillisessä hengessä yhteistyössä kotien kanssa ja kirkkoneuvoston alaisuudessa. (Hänninen & Valli 1986, 153.)

1970-luvulla käynnistyi myös päiväkerhon toiminnanohjaajakoulutus, sillä tarvittiin koulutettuja työntekijöitä organisoimaan laajentuvia työmuotoja. Pohjakoulutusvaatimuksena päiväkerhon toiminnanohjaajan koulutukseen oli nuorisotyönohjaajan, lastentarhanopettajan, diakonin tai sosiaalikasvatustajan tutkinto. Muutama vuosi myöhemmin (1973) aloitettiin pyhäkouluksihteerikoulutus samalla pohjakoulutuksella. (Wennermark 1997, 256.)

1980-luvulla kirkon lapsityö laajeni erityisesti perhetyön suuntaan. Laaja-alaiseen varhaiskasvatukseen sisällytettiin pyhäkoulu ja päiväkerhon lisäksi perhetyö eri muotoineen sekä iltapäiväkerhotoiminta. (Wennermark 1997, 256.) Tämä kaikki merkitsi myös koulutuksen kehittämistä ja laaja-alaista. Vuonna 1995 astui voimaan Piispainkokouksen hyväksymä uusi lapsityönohjaajan virkaan kelpoistava lapsityönohjaajan erikoistumiskoulutus sekä lapsityönohjaajan ammattinimike. Vähän myöhemmin pyhäkouluopettajien ja päiväkerhon toiminnanohjaajien ammattijärjestöt yhdistyivät ja muodostettiin Kirkon lapsityönohjaajat ry. (Immonen i.a.).

Kirkon lapsityönohjaajan virkaan kelpoistavat varhaiskasvatuksen erikoistumisopinnot (KVEO) olivat laajuudeltaan 30 opintopistettä ja ne toteutettiin ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnotina Diakin ja Seurakuntaopiston Lapsityön instituutin yhteistyönä. Opinnot sisälsivät muun muassa kristillisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön perehtymistä, kirkollisen ja yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen asiantuntijuus -opintoja sekä johtamis- ja kehittämisopintoja.

Diakissa vuonna 2012 käynnistyneet kirkon varhaiskasvatuksen ammattikorkeakouluopinnot ovat luonteva jatkumo yhteiskunnassa, kirkossa ja koulutuksessa tapahtuneelle kehitykselle. Sosionomiopinnot rakentavat laa-

ja-alaista, koko ihmisen elämänkaarta ja yhteiskunnan palvelujärjestelmää koskevaa asiantuntijuutta. Varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot antavat valmiuksia kohdata erilaisissa tilanteissa olevia lapsia ja perheitä. Kirkon alan opintojen myötä opiskelijalle rakentuu taito ymmärtää kristinuskon ominaislaatua ja valmiuksia tehdä hengellistä työtä. Opiskelu ja yhteistyö moniammatillisissa ryhmissä tarjoavat mahdollisuuksia erilaisten verkostojen rakentamiseen ja työn kehittämiseen.

Kirkon varhaiskasvatuksen asiantuntijat

Tällä hetkellä seurakuntien varhaiskasvatuksen toimijoina ovat lastenohjaajat, lapsityönohjaajat / varhaiskasvatuksen ohjaajat ja perhetyöstä tai varhaiskasvatuksesta vastaavat papit sekä vapaaehtoiset. Lastenohjaajilla on lapsi- ja perhetyön perustutkinto, joka on 180 osaamispisteen laajuinen toisen asteen koulutus (Piispainkokous 2009, 92–97). Koulutus antaa kelpoisuuden myös kuntien varhaiskasvatuksen, perhetyön ja lastensuojelun tehtäviin. Seurakunnissa lastenohjaajien tehtävänä on työskennellä lasten ja perheiden parissa. Lastenohjaaja huolehtii lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Työn lähtökohtana on kristilliseen uskoon perustuva arvo-osaaminen. Lastenohjaajat työskentelevät esimerkiksi päiväkerhoissa ja perhekerhoissa sekä toteuttavat aamu- ja iltapäivätoimintaa. Työtehtäviin voi sisältyä myös leiri- ja retkitoimintaa sekä yhteistyötä päiväkotien kanssa.

Kirkon varhaiskasvatuksenohjaajien / lapsityönohjaajien tehtävänä on organisoida, koordinoita, ohjata ja kehittää seurakunnan varhaiskasvatuksen toimintaa. He toimivat myös yhteistyössä yhteiskunnan varhaiskasvatuksen, opetustoimen ja eri järjestöjen kanssa. (Suomen ev.lut. kirkko i.a.) Lapsityön ohjaajat ovat toimineet yleensä lastenohjaajien lähiesimiehenä. Meneillään on kuitenkin muutosprosessi, jossa tavoitteena on, että kaikkien väliportaan johtajien tai lähiesimiesten virkanimike muuttuu työalajohtajan nimikkeeksi. Sellaiset lapsityönohjaajan virat, joihin on sisältynyt työalajohtajan tai esimiehen tehtäviä, tulisi muuttaa työalajohtajan viraksi tai tehtäväksi. Kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan koulutuksen saaneet voivat jatkossa hakea varhaiskasvatuksen työalajohtajan paikkoja (Piispainkokous 2013, 3–639). Ajatuksena on, että työalajohtajina ja esimiehinä toimivat suorittaisivat Kirkon johtamiskoulutukseen sisältyvät työalan ja aluetyön johtamisen opinnot (Kirkon johtamiskoulutusohjelma 2005). Piispainko-

kouksen linjauksen mukaisesti tavoitteena on, että lapsityönohjaajien virkanimike muutetaan kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan viraksi. (Piispainkokous 2011, 22–33.)

Perhetyöstä tai varhaiskasvatuksesta vastaavan papin tehtäväkuva voi olla varsin moninainen. Lapsityön teologien sivustolla (Kirkon lapsityön teologit i.a) perustehtäviksi todetaan seurakunnan lapsi- ja perhetyön kehittäminen yhdessä lapsityönohjaajan, vastaavan lastenohjaajan ja lapsityön tiimin kanssa. Lisäksi pappi johtaa varhaiskasvatuksen jumalanpalveluselämää ja pitää lasten ja perheiden näkökulmaa esillä yhteisessä seurakunnan jumalanpalveluselämässä. Hän on varhaiskasvatuksen ohjaajan tavoin uskonnonpedagoginen asiantuntija sekä varhaiskasvatuksen ja lasten puolestapuhuja seurakunnassa ja yhteiskunnassa. Papit ovat myös käytännön toimijoita, jotka osallistuvat niin jumalanpalvelusten toteutukseen, perhekerhon ohjaamiseen kuin päiväkotiyhteistyöhönkin.

Seurakuntien toimijoiden tukena toimivat lisäksi hiippakuntien kasvatuksen hiippakuntasihteerit. Kirkkohallituksessa varhaiskasvatukseen liittyvistä kysymyksistä vastaavat Kasvatuksen ja perheasiain yksikön asiantuntijat. Kirkkohallituksella on kokonaisvaltainen kirkon varhaiskasvatuksen kehittämistehtävä ja vastuu sitä koskevista linjauksista. Lisäksi Suomen evankelis-luterilaisten seurakuntien lapsityön keskus (SLK) toimii kirkollisen lapsi- ja perhetyön palvelu- ja yhteistyöjärjestönä. Järjestön tavoitteena on tukea seurakuntien varhaiskasvatusta muun muassa tuottamalla varhaiskasvatukseen liittyvää materiaalia ja järjestämällä erilaisia koulutuksia. Muita yhteistyökumppaneita kirkollisen varhaiskasvatuksen kentällä ovat Suomen poikien ja tyttöjen keskus (PTK), Suomen Lähetysseura, Seurakuntaopiston Agricola sekä eri herätysliikkeiden toimijat.

Monimuotoista kasteopetusta ja uskontokasvatusta

Kirkon varhaiskasvatus toteutuu seurakunnassa monimuotoisena toimintana, jossa keskeistä on yhteistyö vanhempien kanssa. Edellä kuvatut kirkon varhaiskasvatuksen historialliset juuret, pyhäkoulutyö ja päiväkerho, ovat edelleen tärkeitä toimintamuotoja. Vaikka pyhäkoulut ovat monissa seurakunnissa vähenemässä, on paikkakuntia, joissa ne toimivat vireästi tai joissa on kehitelty uudenlaisia sisällön, ajankohdan ja otsikoinnin variaatioi-

ta, kuten esimerkiksi perhepyhäkouluja, sunnuntaikerhoja, arkipyhäkouluja ja kaakaopyhäkouluja.

Päiväkerhoihin osallistuvien lasten määrä on vuosikymmenten aikana laskenut, mutta edelleen kerhot tavoittavat reilun neljänneksen 3-6-vuotiaiden ikäluokasta (Tilastollinen vuosikirja 2013 ja 2014). Päiväkerholaisten määrän vähenemiseen on vaikuttanut erityisesti kunnallisen päivähoito-oikeuden laajeneminen. Samoin maksuttoman esiopetuksen voimaantulo 2003 vähensi päiväkerhoon osallistuvien kuusivuotiaiden määrää. (Haastettu kirkko 2012, 141), mutta samalla tarjosi mahdollisuuden tarjota päiväkerhoja enemmän myös kolmevuotiaille.

Lapsille suunnatun toiminnan lisäksi seurakunnissa järjestetään muun muassa perhekerhoja, jotka kokoavat yhteen lapsia ja heitä hoitavia aikuisia. Perhekerho-tyyppistä toimintaa on seurakunnissa eri nimikkeillä: kokoontumisia kutsutaan muun muassa avoimiksi perhekerhoiksi, vanhempi-lapsikerhoiksi, vauvakerhoiksi tai perhekahviloiksi. Perhekerhojen tavoitavuus on pysynyt muutaman viime vuoden aikana jokseenkin samana: vuonna 2012 tilastoitiin n. 1,17 miljoonaa käyntiä ja yli 50 000 perhekerhotilannetta.

Näiden lisäksi seurakuntien varhaiskasvatuksessa järjestetään kirkkohetkiä, leiri- ja kesätoimintaa sekä erilaisia tapahtumia. Monissa seurakunnissa on varhaisiän musiikkikasvatusta, musiikkileikkikouluja ja kuoroja. Yhä useammassa seurakunnissa lähetetään 1-5-vuotiaille pikkulapsille syntymäpäiväkortteja ja järjestetään koko ikäluokalle suunnattuja kutsutilaisuuksia, esimerkiksi syntymäpäiviä.

Sekä kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan että lastenohjaajan työn kuva voi olla varsin laaja, niin että siihen kuuluu varhaiskasvatuksen lisäksi vaikkapa rippikoulutyötä ja diakonista perhetyötä, lapsiryhmän ohjaamista ja vapaaehtoistyön koordinoimista tai päiväkotiyhteistyötä ja jumalanpalvelusten suunnittelua.

Seurakuntien varhaiskasvatuksessa tehdään yhteistyötä kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa. Yhteiskunnan moniarvoistuessa varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen vaatavuus on korostunut (Lahtiluoma & Turunen 2011, 18) ja siihen liittyvää kunnan ja seurakunnan välistä yhteistyötä on kehitetty monilla paikkakunnilla. Alueelliset toimintakulttuurit ja käytännöt vaihtelevat kuitenkin jonkin verran. Joillakin paikkakunnilla kunnallisen päivähoidon ja seurakunnan varhaiskasvatuksen yhteistyö rakentuu puolin ja toisin tapahtuvien vierailujen varaan. Toisaalla yhteistyö on laaja-alaista

ja suunnitelmallista; parhaimmillaan yhteistyössä on mukana myös muita alueella lasten ja perheiden parissa työskenteleviä tahoja.

Keskeinen päivähoitoyhteistyön toimintamuoto on 1990-luvun lopulta lähtien ollut varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mentorointi. Vastuu päivähoidon uskonnollisesta kasvatuksesta on aina päivähoidon henkilökunnalla, mutta seurakuntien varhaiskasvattajien asiantuntemus voi olla tukemassa ammattilaisia Vasun mukaisen uskontokasvatuksen toteuttamisessa. Mentorointi voi merkitä, että seurakuntien työntekijät ovat mukana hallinnollisella tasolla pohtimassa päivähoidon uskontokasvatukseen liittyviä kysymyksiä ja ratkaisuja. (Pesonen 2008, 108–109.) Kirkon varhaiskasvatuksen toimijoilta yhteistyö edellyttää tietoa erilaisista uskonnoista ja kulttuureista, mutta myös pedagogista taitoa ja herkkyyttä tunnistaa ja sanoittaa niitä haasteita, joita liittyy erilaisten vakaumusten rinnakkaiseloon.

Kunnallisen yhteistyön toteutumisen reunaehdoja ja uskontokasvatuksen toteutumista säätelee varhaiskasvatuslaki ja siihen perustuva varhaiskasvatussuunnitelma. Tämän artikkelin kirjoittamisen aikaan uutta varhaiskasvatuslakia koskeva prosessi oli vielä kesken: sen ensimmäinen vaihe hyväksyttiin keväällä 2015 ja toinen vaihe on tulossa. Lain ensimmäinen osa (8.5.2015/580) nostaa kuitenkin edelleen lapsen uskonnollisen ja katsomuksellisen taustan tukemisen yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi. Merkittävänä tulevaisuuden kysymyksenä on, millä tavoin lapsen yksilöllinen uskonnollisen ja katsomuksellisen taustan tukeminen on mahdollista entistä monikulttuurisemmissä varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä.

Yhteenvedoa ja tulevaisuuden näkymiä

Ensimmäinen kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja -koulutuksen normiajassa opiskellut opiskelijaryhmä valmistui Diakista keväällä 2015. Osa opiskelijoista oli valmistunut jo aiemmin nopeutettujen henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ansiosta. Heistä suurin osa työllistyi seurakuntiin. Koulutuksen aikana varhaiskasvatuksen ohjaajiksi opiskelevilta on kerätty palautetta, joka on huomioitu opetussuunnitelmatyössä. Seuraava, keväällä 2016 aloittavan opiskelijaryhmän opinnot sisältävätkin esimerkiksi vielä vahvemman varhaiskasvatuksen pedagogiikan painotuksen ja opinnot voivat rakentua aiempaa joustavammin. Lisäksi uusi opetussuunnitelma mahdollistaa aiempaa tiiviimmät yhteistyöprosessit työyhteisöjen kanssa. Koulutuksen ke-

hittäminen on tämän jälkeenkin tiiviisti sidoksissa niihin muutoksiin, joita varhaiskasvatuksen alueella jatkuvasti tapahtuu. Yhdessä opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa on yhä uudelleen pohdittava, millaista asiantuntijuutta tulevaisuuden varhaiskasvatuksessa tarvitaan. Samalla on mietittävä, millä tavoin uusi asiantuntijuus voisi tulla parhaiten käyttöön sekä kirkossa että yhteiskunnassa.

Kirkon varhaiskasvatuksessa on eri aikoina ollut erilaisia painotuksia ja käytännöllisiä ratkaisuja. Vuosikymmenten aikana seurakunnissa on varsin nopeasti kyetty vastaamaan lasten ja perheiden tarpeisiin, jotka ovat seuranneet muuttuvista yhteiskunnallisista tilanteista. Edellä kuvattu päiväkerhotyön kehittyminen on yksi esimerkki tästä. Varhaiskasvatuksen koulutusta on rakennettu kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja kirkolliseen tilanteeseen sopivaksi ottaen huomioon erilaiset kasvatuseritykset. Lähtökohdina sekä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa että koulutusratkaisuissa ovat aina olleet kirkon traditioon liittyvät keskeiset arvot ja periaatteet.

Juuri nyt sekä yhteiskunnassa että kirkossa eletään monenlaisten muutosten keskellä. Talouden niukkeneminen haastaa tarkastelemaan varhaiskasvatuksen toteuttamista uudella tavalla ja kehittämään olemassa olevia ja uusia toimintamuotoja. Digitalisoitumisen myötä lasten ja perheiden kohtaamisesta verkossa on muodostunut merkittävä osa työtä. Tähän liittyvää osaamista ja työvälineitä on jatkuvasti kehitettävä.

Kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja on sekä kristillisen kasvatuksen että uskontokasvatuksen asiantuntija. Eri kentillä toimittaessa tämä edellyttää eettistä herkkyyttä nähdä ja tunnistaa tilanteisiin liittyviä reunaehtoja, mutta myös niissä olevia mahdollisuuksia. Sosionomi-kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajalla on valmiudet tukea päivähoiton henkilökuntaa monikulttuurisen päiväkodin uskonto- ja katsomuskasvatuksen toteutuksessa ja huomioida lapsen hengellisiä kysymyksiä. Uskontokasvatuksen edellytyksenä on avoimen dialogin rakentaminen vanhempien ja toisten ammattilaisten kanssa. Toisinaan siihen voi liittyä aktiivinen vaikuttaminen sen puolesta, että lapsen uskonnollisen ja katsomuksellisen taustan huomioiminen on mukana päivähoiton toimintasuunnitelmassa.

Sosionomi-kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajat tuovat seurakuntiin uudenlaista asiantuntijuutta. Pedagogiseen ja hengellisen työn osaamiseen linkittyy laaja-alainen sosiaalialan osaaminen: palvelujärjestelmien tunteminen ja verkosto-osaaminen, asiakkaiden elämänkaareen liittyvien kysymysten

kokonaisvaltainen tarkastelu sekä yhteiskunnallinen lukutaito. Esimerkiksi perhetyön näkökulmasta tällainen asiantuntijuus tarjoaa aivan uudenlaisia mahdollisuuksia työalat ylittävän yhteistyön rakentamiseen ja uusien, luovien ratkaisujen etsimiseen.

LÄHTEET

- ArKe 2009. Tampereen ev.lut. seurakuntayhtymän yhteisen kasvatustyön arviointi. ArKe-ryhmän raportti 8.4.2009. http://files.kotisivukone.com/trevlut.kotisivukone.com/tiedostot/toiminta/arke_-raportti_8.4.09.pdf
- Diakonivirka 2015. Kirkkohallituksen 1/2015 esitys kirkolliskokoukselle. Asianro 2015-00012. Uutta diakonivirkaa koskevien säännösten lisääminen kirkkolakiin ja kirkkojärjestykseen. Viitattu 9.3.2015. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BEC81718CEE16A50C2257DD40027D978/\\$FILE/KKH%20esitys%20-%20Uusi%20diakonivirka%202012015%20II.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BEC81718CEE16A50C2257DD40027D978/$FILE/KKH%20esitys%20-%20Uusi%20diakonivirka%202012015%20II.pdf)
- Haastettu kirkko 2012. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008-2011. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 115. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Immonen, Riitta i.a. Yhdistyksen historiaa. Artikkelikirkon lapsityönohjaajat ry:n nettisivuilla. Viitattu 5.3.2015. <http://www.kivakasvu.fi/yhdistyksen-historiaa>. (
- Kansanaho, Erkki 1988. Kirkko ja lapset. Suomen evankelis-luterilainen pyhäkoulu-yhdistys 1888–1988. Helsinki: Lasten keskus.
- Kirkon johtamiskoulutus 2005. Viitattu 2.10. 2015 [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E56D8C9E05BEF22AC225777D0044E54A/\\$FILE/KIRJO_2005.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E56D8C9E05BEF22AC225777D0044E54A/$FILE/KIRJO_2005.pdf)
- Kirkon lapsityön teologit i.a. Viitattu 26.8.2015. <http://www.kirkonlapsityonteologit.fi/?sid=22>
- Lapsi on osallinen 2008. Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämisasiakirja. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Lapset seurakuntalaisina -kehittämisasiakirja. Suomen ev. lut. kirkkohallituksen julkaisuja 2013:1. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Lahtiluoma, Raimo & Turunen, Sami 2011. Kunta ja seurakunta – vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki: Kuntaliitto ja Kirkkohallitus. http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2608
- Launonen, Pekka 2008. Kasvattava ja palveleva kirkko – kristillisen lapsi- ja nuorisotyön olemus. Teoksessa Jouko Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-Kirjat, 221–234.
- Meidän kirkko. Osallisuuden yhteisö 2007. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon strategiaa vuoteen 2015 laatineen työryhmän mietintö. Helsinki: Kirkkohallitus. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/9297F603C875C1C8C225770A002E3448/\\$FILE/kirkon_strategia_2015_mietinto.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/9297F603C875C1C8C225770A002E3448/$FILE/kirkon_strategia_2015_mietinto.pdf)
- Pesonen, Marja 2008. Mentorointi työtapana: läsnäoloa ja vastavuoroisuutta. Teoksessa Tiina Kangasmaa, Heljä Petäjä ja Päivi Vuorelma (toim.) Lapsenkaltainen. Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten keskus, 103–113.
- Petäjä, Heljä 2008. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Teoksessa Jouko Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-kirjat, 121–130.
- Piispainkokous 2009. Piispainkokouksen pöytäkirja 8.-9.9.2009. Piispainkokouksen suositus lastenohjaajan tehtävään kelpoistavasta tutkinnosta. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E352D23BB03CA307C22577000024A667/\\$FILE/S09.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E352D23BB03CA307C22577000024A667/$FILE/S09.pdf)

- Piispainkokous 2011. Piispainkokouksen pöytäkirja 5.12.2011. Kirkon varhaiskasvatuk-
sen ohjaajan virkan kelpoisuusvaatimukset sekä ydinosamiskuvaus. [http://sakasti.evl.
fi/sakasti.nsf/0/1346DDA7C203CFE8C22577050028874F/\\$FILE/pk-5-12-2011.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/1346DDA7C203CFE8C22577050028874F/$FILE/pk-5-12-2011.pdf)
- Piispainkokous 2013. Piispainkokouksen pöytäkirja 10.-11.9.2013. Kirkon varhaiskasva-
tuksen ohjaajan viran kelpoisuusvaatimusten päivitys. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/
E352D23BB03CA307C22577000024A667/\\$FILE/pksyys2013.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E352D23BB03CA307C22577000024A667/$FILE/pksyys2013.pdf)
- Porkka, Jouko 2008. Kirkon kasvatustoiminta yhtenäiskulttuurista postmoderniin. Teoksessa
Jouko Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-Kirjat, 153-220.
- Saarinen, Seija 1997. Päiväkerho osana kirkon lapsityötä. Teoksessa Liisa Luukkonen (to-
im.) Nollasta neljääntoista. Käsikirja seurakuntien lapsi- ja varhaisnuorisotyöhön. Hel-
sinki: LK-Kirjat/Lasten Keskus, 130-135.
- Sakasti i.a. Kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja / lapsityönohjaaja. Viitattu 6.2.2015. [http://
evl.fi/EVLfi.nsf/Documents/3605FBE89FE3F102C225710E00265E94?OpenDocume
nt&lang=FI](http://evl.fi/EVLfi.nsf/Documents/3605FBE89FE3F102C225710E00265E94?OpenDocument&lang=FI)
- Seurakuntien lapsityön keskus i.a. Viitattu 12.1.2015 [http://www.evl-slk.fi/kirkon_var-
haiskasvatus](http://www.evl-slk.fi/kirkon_varhaiskasvatus)
- Suomen ev.lut. kirkko i.a. Viitattu 12.1. 2015 [http://evl.fi/evlfi.nsf/Documents/3605FBE
89FE3F102C225710E00265E94?openDocument&lang=FI](http://evl.fi/evlfi.nsf/Documents/3605FBE89FE3F102C225710E00265E94?openDocument&lang=FI)
- Tilastollinen vuosikirja 2013 ja 2014. <http://sakasti.evl.fi/tilastollinenvuosikirja>
- Heikkilä, Matti, Välimäki, Anna-Leena ja Ihalainen, Sirkka-Liisa 2005. Varhaiskasvatuk-
sen suunnitelmien perusteet Stakes, oppaita 56. Helsinki: [http://www.julkari.fi/bit-
stream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1)
- Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Wennermark, Pirjo-Liisa 1997. Kirkon lapsityönohjaajan erikoistumiskoulutus. Teoksessa
Liisa Luukkonen (toim.) Nollasta neljääntoista. Käsikirja seurakuntien lapsi- ja varhais-
nuorisotyöhön. Helsinki: LK-kirjat, 256-258.

DIGITALISAATIO JA VERKKO-OPETUS

Inga Klen ja Marjaana Marttila

VERKKO-OPINTOINA OSAAMISTA SEKSUAALIKYSYMYSTEN KOHTAAMISEEN ASIAKASTYÖSSÄ

Johdanto

Seksuaalisuuden ammatillinen kohtaaminen -opintokokonaisuuden tarkoituksena on lisätä ammatillisia valmiuksia kohdata eri elämänkaaren vaiheissa olevien ihmisten seksuaalisuus. Tavoitteena on pohtia myös seksuaalisuuden kulttuurisia ja yhteisöllisiä tekijöitä.

Sosiaali-, terveystyö- ja kirkon alan ammattilaiset kohtaavat eri toimintaympäristöissä päivittäin asiakkaita, ja näissä kohtaamisissa vaikuttavat aina myös ammattilaisten omat arvot, asenteet sekä ammatillisuus. Opintokokonaisuudessa oppimisprosessi alkaakin opiskelijan omien arvojen, asenteiden ja toimintatapojen tutkimisella. Seksuaaliterveyden edistäminen, siihen liittyvät teoreettiset käsitteet ja lainsäädäntö ovat toinen osa tarkastelua. Pohdittavana on myös kulttuurien ja uskontojen merkitys ja vaikutus seksuaalisuuteen liittyvien asioiden ilmenemisessä ja käsittelyssä.

Oppimisprosessi etenee kolmannessa osassa seksuaalisuuden kehitykseen ja ilmenemiseen elämänkaaren eri vaiheissa. Siihen, miten tuetaan ja otetaan puheeksi eri-ikäisten seksuaalisuuteen liittyviä asioita, tutustutaan neljännessä osuudessa. Verkkokurssin työelämäyhteistyökumppani osallistuu verkkokeskusteluun ja luo omasta näkökulmasta keskeiset ja kiinnostavat keskusteluaiheet. Näkökulmia ovat esimerkiksi heteronormatiivisuus sekä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen asema.

Artikkelissa kuvaamme ensin verkkokurssin teoreettisia ydinsisältöjä, siten verkkokurssin pedagogista toteutusta, työelämäyhteistyökumppanin

osallisuutta verkkokurssilla sekä opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta verkkokurssista. Lopuksi pohdimme verkko-opintoja ammatillisen kasvun ja verkostoitumisen näkökulmasta. Seksuaalisuuden ammatillinen kohtaaminen -opintokokonaisuus toteutuu Diakonia-ammattikorkeakoulussa Fronter-oppimisalustalla.

Seksuaaliterveyden edistäminen

Seksuaaliterveyden edistäminen on tärkeä osa ihmisen hyvinvointia ja elämänlaatua. Seksuaaliterveyden käsite yleistyi ja määriteltiin vasta 1990-luvulla. WHO:n määritelmän mukaan seksuaaliterveys on seksuaalisuuteen liittyvä fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila. Se sisältää myös positiivisen ja kunnioittavan lähestymistavan seksuaalisuuteen ja seksuaaliin suhteisiin. Tavoitteena on mahdollisuus tyydyttäviin ja turvallisiin seksikokemuksiin vapaana painostuksesta, syrjinnästä ja väkivallasta. Seksuaalisuus on osa ihmisyyttä, se on läsnä ihmisen koko elämänsä ajan. Se voi olla elämän merkittävä voimavara ja se muuttuu koko ajan.

Terveyden edistämisen laatusuosituksissa (THL 2007) todetaan, että terveyden edistäminen määritellään kunkin tieteenalan näkökulmasta, mutta sen tulee olla kaikkien hallintokuntien tavoitteena erilaisissa toimintaympäristöissä. Terveyden edistämisen arvoja ovat mm. ihmisarvo, oikeudenmukaisuus ja asiakasnäkökulma. Yksilön näkökulmasta terveyden edistäminen tarkoittaa asiakkaiden omien voimavarojen löytymistä ja niiden tukemista. Yhdessä ammattilaisten kanssa etsitään uusia näkökulmia ja ratkaisuja asioihin. Asioihin puututaan varhaisesti ongelmien syntymisen ehkäisemiseksi.

Tavoitteena on antaa informaatiota terveyteen liittyvistä asioista ja mahdollistaa arjen sujuminen. Terveys ja hyvät terveystottumukset muotoutuvat jo lapsuudessa, ja siksi seksuaaliterveyden edistäminen tarkoittaa seksuaalisen kasvun tukemista kaikissa elämänvaiheissa.

Suomea voidaan pitää edelläkävijänä, sillä jo vuonna 2007 laadittiin Seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistämisen toimintaohjelma vuosille 2007–2011. Se sisältää seksuaaliterveyden edistämisen kansalliset linjaukset ja suositukset kunnille. Suomen toimintaohjelmassa keskeistä on asiallisen tiedon välitys eri menetelmiä käyttäen ja kannustus vastuulliseen seksuaalikäyttäytymiseen. Toimintaohjelman aikana saatiin merkittäviä muutoksia aikaan seksuaaliterveyden lisäämiseksi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitok-

seen (THL) perustettiin ohjelman (2010) aikana seksuaali- ja lisääntymisterveysyksikkö (SELI). Tehtävää oli kuitenkin vielä runsaasti ja uusi Edistä, ehkäise, vaikuta -seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma julkaistiin 2014. Uudessakin toimintaohjelmassa lapset ja nuoret ovat keskiössä. Myös miesten seksuaaliterveyden edistämiseen ja tutkimukseen panostetaan uuden toimintaohjelman vuosina 2014–2020. Kolmantena painopisteenä on monikulttuurisuus seksuaaliterveyden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriö julkaisi jo vuonna 2012 tyttöjen ja naisten ympärileikkauksen estämisen toimintaohjelman. Iäkkäiden ja erityisryhmien seksuaali- ja lisääntymisterveydestä tai seksuaalineuvonnan tarpeista seurantatietoa puuttuu tai sitä on hyvin vähän.

Seksuaaliterveyteen ja lisääntymisterveyteen liittyviä oikeuksia on määritelty muun muassa nuorille ja kehitysvammaisille. Erilaisten projektien kautta seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt ovat aktiivisesti olleet vaikuttamassa eriarvoisuuden vähentämiseen ja asiakkaan tasa-arvoiseen kohtaamiseen.

Seksuaali- ja lisääntymisterveyden edistämisen tulee toteutua tasa-arvoisesti asiakkaan tai potilaan tarpeen mukaan. Siihen ei saa vaikuttaa ikä, sukupuoli-identiteetti ja sukupuolen ilmaisun moninaisuus, seksuaalinen suuntautuminen, kulttuuritaustasta tai muu yksilöllinen ominaisuus. Uudessa toimintaohjelmassa painotetaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen, maahanmuuttajien ja vammaisten seksuaali- ja lisääntymisterveyteen ja -palveluihin liittyviä erityistarpeita. Tavoitteena on, että kaikkien ihmisten oikeudet ja velvollisuudet huomioidaan ja eriarvoisuutta vähennetään seksuaalisen hyvinvoinnin ja lisääntymisen kysymyksissä.

Ammatillinen kohtaaminen vahvistuu ja työmenetelmät kehittyvät koko ajan

Seksuaaliterveys nähdään usein vielä irrallisena tai marginaalisena eikä sitä mielletä osaksi ihmisen terveyden edistämistä ja hyvinvointia. Koulutusohjelmissa seksuaaliterveyteen liittyvät opinnot ovat usein vapaaehtoisia ja niitä valitaan oman mielenkiinnon mukaan. Samat asiakkaat käyttävät eri palveluja. Eri toimintaympäristöissä kohdataan asiakkaita, ja luodaan luottamuksellisia asiakas- ja hoitosuhteita. Kivijärvi toteaa (2005): ”Useimmat asiakkaat tai potilaat tulevat autetuksi jo sillä, että heitä kuunnellaan ja heidän huolensa seksuaalisuuden tai parisuhteen tiimoilta otetaan vakavasti.”

Hoitotyön opiskelijoiden ja hoitajien mielestä seksuaaliterveydestä puhuminen on osa perustyötä. Tietoa ja taitoa vaaditaan puheeksi ottoon ja sitä tulisi opiskella jo koulutuksen aikana. Kivijärven tutkimuksessa tuli myös esille että ammattilaisella tulee olla kyky käsitellä omaa seksuaalisuuttaan.

Raunio (2011) tutki sosionomien koulutuksessa seksologian opetusta opetussuunnitelmissa. Tuloksista selvisi, että opetusta on vähän, mutta sitä pidettiin tärkeänä. Kohtaamista tulisi erityisesti opettaa. Eri perustyössä toimivien ammattiryhmien osaamista seksuaaliterveyteen liittyvissä asioissa on tutkittu hyvin vähän.

Seksuaaliterveyden puheeksiottamisen työmenetelmät (PLISSIT-, ASK-JA BETTER-mallit) painottuvat hoitotyön näkökulmasta. Lapsille ja nuorille on jo olemassa puheeksiottoon satukirjoja, erilaisia pelejä ja videoita.

Tässä opintokokonaisuudessa painopiste on seksuaaliterveyden edistämisessä; lisääntymisterveys sekä eri sairauksien aiheuttamat haasteet seksuaalisuudelle on rajattu pois.

Pedagoginen toteutus

Verkko-oppimisympäristön käyttö tuo opetukseen innostavia uudenlaisia mahdollisuuksia. Verkkokeskustelut, tiedon jakaminen verkko-oppimisympäristön avulla ja opiskelijoiden mahdollisuus toisiltaan oppimiseen ajatusten jakamisen avulla avaavat sekä opiskelijalle että opettajalle uuden tien opetettavan asian yhteiseen käsittelyyn, tiedon arviointiin ja oppimiseen. (Helakorpi 2011, 144–145.)

Seksuaalisuuden ammatillinen kohtaaminen -opintokokonaisuus sijoittuu useimmilla opiskelijoille opintojen loppuvaiheeseen ja mukana opiskelijaryhmässä on niin sosiaali-, terveys- kuin kirkon alan opiskelijoita. Opintokokonaisuudessa lähdetään kunkin opiskelijan henkilökohtaisista käsityksistä ja kokemuksista, jotka liittyvät seksuaalisuuden ammatilliseen kohtamiseen, ja pyritään mahdollistamaan opiskelijoiden välinen dialogi ja erilaisen aiemman osaamisen yhdistäminen.

Oppiminen on parhaimmillaan toimintaa, jossa tieto ja käsitteet rakentuvat ja muuntuvat. Tämä on mahdollista, kun opiskelun kohteena on yhteinen materiaali ja sosiaalinen tilanne, jossa on mahdollista vertailla käsityksiä ja tarkastella niitä julkisesti ja kriittisestikin. Uutta tietoa tutkitaan, jaetaan ja myös tuotetaan yhdessä. Verkko-opinnoissa korostuvat monipuoli-

nen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus. (Syrjäkari 2007, 40–44.) Opiskelijoiden kokemukset ovat merkityksellisiä oppimisen lähtökohtana ja siksi verkkokeskusteluun ja sen ohjaukseen kuuluu mahdollisuus kokemusten ja niihin liittyvien tunteiden reflektointiin. Tämän jälkeen oppimispolku etenee uuden tiedon ja aiemmin opitun käsitteellistämällä. Ammattieettinen pohdinta on kulkenut koko opintokokonaisuuden mukana. Niin sosiaali- ja terveys- kuin kirkon alankin ammatillisuuteen kuuluu ihmiselämän ainitlaatuisuuden ja ihmisarvon kunnioittaminen.

Verkko-opetuksen lähtökohtana on opiskelijan oma vastuu oppimisestaan. Opettajan tehtävänä on johdattaa opiskelija tiedonrakentamisprosessiin, näkemään erilaisia vaihtoehtoisia näkökulmia sekä pohtimaan käsityksiään ja kehittymään ammatillisesti. Opettajan roolissa korostuu monipuolisen, selkeän ja jäsennellyn kokonaisuuden rakentaminen, materiaalivalinnat, oppimisprosessin ohjaus, sekä palautteenannon ja arvioinnin suunnittelu. Hyvän verkkokurssin ominaisuuksia ovat mielenkiintoinen ja teoreettista näkökulmaa antava sisältö, jolla on merkitystä työelämässä tarvittavissa tiedoissa ja taidoissa. (Löfström ym. 2006, 22, 42.)

Järjestötoimija asiantuntijana tukena verkko-opinnoissa

Kannustamalla opiskelijoita aktiiviseen opittavan tiedon käsittelyyn ja jakamiseen myös työelämätahton kanssa voidaan oppimistapahtumaa ohjata syvemmäksi ja rikkaammaksi. Työelämäyhteistyökumppanina tällä verkkokurssilla on ollut järjestötoimija Seta ry:stä., jonka koulutussuunnittelija on ollut verkkokeskustelun asiantuntijana keskustelemassa opiskelijoiden kanssa kahden viikon ajan. Keskustelussa edellytettiin, että opiskelijat esittävät omia, perusteltuja kommenttejaan, lukevat muiden pohdinnat sekä miettivät, miten seksuaalisuuden ammatillisen kohtaamiset teemat voisivat näkyä heidän harjoitteluissaan ja tulevassa ammatillisessa työssään. Verkkokeskusteluun virittäviä teemoja olivat seuraavat:

1. Seksi, seksuaalisuus ja seksuaalinen suuntautuminen ovat eri asioita. Mieti esimerkkejä siitä, milloin näillä asioilla on asiakstapaamisissa merkitystä ja milloin kenties ei.

Joskus kuulee todettavan, että asiakkaan seksuaalisella suuntautumisella ei ole merkitystä, koska ”kohtaan ammatillisena kaikki ihmiset samal-

la lailla”. Mieti, milloin samalla lailla kohtelu ei olekaan yhdenvertaista kohtaamista. Millaisia riskejä ”samalla lailla kohtaamisesta” voi olla?

2. Yhteiskunnassamme on vahvasti läsnä sukupuoli- ja heteronormatiivinen ajattelumalli, jossa tietynlaista mieheyttä ja naiseutta sekä heteroseksuaalisuutta arvostetaan.

Mitä vaikutuksia normatiivisuudella voi olla vähemmistöihin kuuluville ihmisille? Mitä vaikutuksia sillä voi olla ns. enemmistöön kuuluville ihmisille? Miten purkaa normatiivisuutta ja sen haitallisia vaikutuksia?

Verkkokeskustelu yhdistettynä ajankohtaiseen järjestöosaamiseen on ollut pedagogisena ratkaisuna toimiva. Järjestöyhteistyökumppani tuo verkkooppimisympäristöön spesifiä tietoa, ajankohtaista näkemystä käsiteltävästä teemasta sekä kokemuksia seksuaalisuuden ammatillisen kohtaamisen alueella tehdystä käytännön työstä. Työelämäyhteistyö koulun ja asiantuntijan välillä on mahdollistanut opiskeltavien asioiden kytkemisen merkityksellisiin ja ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluteemoihin.

Tavoitteellinen opiskelu ja mielekäs oppiminen voivat toteutua verkossa yhteisöllisenä osallistumisena. Oppiminen on tällöin moniulotteisempaa ja jaettua. Tavoitteellisen opiskelun kannalta on tärkeää, että opiskelijaryhmällä on yhteinen tutkimusalueensa, johon kaikki ovat sitoutuneet, ja sen lisäksi jokaisella omia kiinnostuksen kohteita.

Tavoitteena oppimisessa on se, että ryhmän jäsenet muodostavat opiskeltavasta asiasta keskustelemalla jaettuja tai yhteisiä merkityksiä. Työelämäasiantuntijan mukanaolo mahdollistaa käytännöllisen, sosiaalisen ja teoreettisen yhtäaikaisuuden, reflektoinnin sekä mallin antamisen verkostomaisesta ammatillisesta työskentelyotteesta. Hyvään osaamiseen sisältyy kyky yhdistää erilaista tietoa ja taitoa, oivaltaa erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten tarpeita sekä huomata erilaisten toimintaympäristöjen haasteita.

Moniammatillisen opiskelijaryhmän palaute

Keväällä 2014 toteutuneen opintokokonaisuuden opiskelijapalautteissa kaikki vastanneet arvioivat opintokokonaisuuden toteutuneen hyvin, erittäin hyvin tai kiitettävästi. Myös opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa arviointi oli samassa linjassa. Opiskelijat kuvasivat saavuttamia tavoitteita seuraavasti:

Sain kurssista ammatillisia valmiuksia kohdata asiakkaiden seksuaalisuutta ja tietoa erilaisista puheeksi oton menetelmistä. Ymmärsin eri ikävaiheisiin liittyvän sekä kulttuurin vaikutuksen seksuaaliterveyden edistämiseen. Käsitteet selkiytyivät, ymmärsin myös miten lainsäädäntö ja moninaisuus vaikuttavat seksuaaliterveyteen.

Opiskelijoiden oppimista tukivat parhaiten mielekkäät ja monipuoliset oppimistehtävät sekä itsenäinen opiskelu. Keväällä 2015 toteutuneen opintokokonaisuudesta annetun palautteen mukaan kokonaisuutta voitaisiin kehittää hyödyntämällä esimerkiksi Facebook-ryhmää, jossa voisi helpommin jakaa kuvia, linkkejä, ajatuksia ja kommentteja. Opiskelijat ehdottivat myös opintokokonaisuuden päätteeksi järjestettävää yhteistä learning cafe -tapahtumaa tai seminaaria, jossa kurssin herättämät ajatukset, tunteet ja kysymykset olisi vielä käsitelty yhdessä

Pelkkänä verkkokurssina toteutettu opintokokonaisuus sai kritiikkiä:

Ei toimi, siinä jää paljon pohdintaa jokaisen omalle kontolle, eikä kaikkiin kysymyksiin välttämättä saa vastauksia. Aito erilaisuuden kohtaaminen jää myös hyvin ohueksi.

Kurssilla olisi voinut käyttää mentoreina tai kokemusasiiantuntijoina kurssin edetessä.

Työelämätahon asiantuntijan mukanaoloa pidettiin tärkeänä. Tosin kokemusasiiantuntija järjestötoimijan rinnalla olisi tuonut monipuolisempia arjen näkökulmia aiheeseen. Palautteessa todettiin, että verkkokurssi auttoi pohtimaan arkipäiväisiäkin asioita potilaan tai asiakkaan seksuaalisuuden kohtaamisessa. Seksuaalisuus kuuluu kaikkiin ikäryhmiin hoitotyössä ja usein seksuaalisuus jää puhumatta, jos potilaan hoitotyö ei liity suoraan hänen seksuaalisuuden ongelmiinsa. Vastaajien mukaan kurssista sai hyödyllistä tietoa ja ammatillista itsevarmuutta potilaan kohtaamiseen.

Pohdinta ja jatkoideat

Tutkiva verkko-oppiminen tarkoittaa yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja tiedonrakentelua verkkoteknologian avulla. Työelämäyhteistyökumppani on

rikastuttanut ajankohtaisilla teemoilla verkkokeskustelua opintokokonaisuudessa.

Väestöliiton järjestämässä seminaarissa luennoitsija aloitti luentonsa kysymällä: ”Kaapitatko vammaista?” Vammaisten puheenvuoroissa kysyttiin muun muassa: ”Pitääkö minun elää selibaatissa koko elämäni?” Olisiko verkkokeskustelun aiheena tulevaisuudessa myös vammaisen seksuaalisuuden kohtaaminen ja tukeminen?

Yhteiskunnan muuttuessa lainsäädäntöä muokataan. Tasa-arvolain (2015) uudistus laajensi sukupuoleen perustuvan syrjinnän kiellot koskemaan myös syrjintää sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun perusteella. Uudistuvan lainsäädännön seuraaminen on tärkeä osa Seksuaalisuuden ammatillinen kohtaaminen -verkkokurssia.

Tulevan sosiaali-, terveys- ja kirkon alan ammattilaisen tehtävänä on tukea ja vahvistaa asiakkaan tai potilaan kykyä osallistua ja vaikuttaa häntä koskevaan toimintaan sekä päätöksentekoon. Tämä merkitsee asiakkaan näkemistä osana häntä ympäröivää yhteisöä ja laajempaa yhteiskuntaa. Sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulmasta osallisuuden vahvistamisessa voisi hyödyntää vielä enemmän vuoropuhelua eri alojen opiskelijoiden, ammattilaisten, järjestötoimijoiden sekä kokemusasiantuntijoiden välillä, niin että ymmärrys ihmisten erilaisista todellisuuksista toteutuisi. Seksuaalisuuden ammatillisen kohtaamisen ytimessä on ymmärrys asiakkaiden tai potilaiden aktiivisesta kuulemisesta, tukemisesta ja kannustamisesta olemaan sellaisia kuin ovat.

LÄHTEET

- Helakorpi, Seppo 2011. Oppilaistosverkostot alueellisen innovaatiotoiminnan edistäjinä. Teoksessa Pekka Ihanainen; Pekka, Kalli & Kari Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Helsinki: Okka.
- Kivijärvi Anneli. 2005. Miten puhua vastaanotolla seksistä / seksuaaliongelmista ja niiden hoidosta. *Työterveyslääkäri* 2005;23 (1).
- Löfström Erika; Kanerva Kaisa; Tuuttila Leena; Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne 2006. Laadukkaasti verkossa – Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 71. Saatavana myös www-muodossa 2010. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_71_2010.pdf
- Petäjä, Hanna. 2009. Esiselvitysraportti. Seksuaaliterveyden edistämisen toimintamallin luominen Turun yliopistollisen keskussairaalan naistenklinikkaan. Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma. Turun ammattikorkeakoulu.
- Raunio, Elisa 2011. Seksologian opetus Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoille.
- Seksuaalisuuden ammatillinen kohtaaminen. Opiskelijapalaute kevät 2014. Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Syrjäkari, Maire 2007. Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot –verkkokurssilla. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- THL 2007. Terveiden edistämisen laatusuositus 2007:5. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- THL 2014. Edistä, ehkäise ja vaikuta –seksuaali- ja lisääntymisterveyden toimintaohjelma. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116162/THL_OPAS33_VERKKO.pdf?sequence=1

Kirsti Nieminen

TARTU TAITEESEEN -VERKKOKURSSI TAIDELÄHTÖISTEN MENETELMIEN OPETUKSESSA

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvataan Tartu taiteeseen -kurssin opiskelijoiden oppimisprosessia ja osaamisen kehittymistä neljän erillisen verkkokurssin aikana. Samalla artikkelissa arvioidaan, miten taidetyöskentely, taidepajat ja vuorovaikutus voivat toimia virtuaalisella verkko-oppimisolustalla.

Opiskelijoiden kokemuksia kurssin sisällöistä ja omasta oppimisestaan kuvataan verkossa käytyjen ryhmäkeskusteluiden ja muun työskentelyprosessin aikana tuotetun materiaalin pohjalta.

Artikkelin lopussa kuvataan sitä, miten opiskelijat ovat kokeneet omakohtaisen taidetyöpajatyöskentelyn ohjausharjoituksen omalle asiakkaalleen tai ryhmälle. Taidetyötapojen universaalisuus koettiin suurena etuna – taidelähtöisistä työtavoista muodostui kurssilla yhteinen kieli, jonka avulla oli mahdollista tarkastella opiskelijan omaa elämäntarinaa sekä saada työvälineitä erilaisten asiakasryhmien ohjaamiseen.

Taidelähtöiset työtavat ja tarinallisuus

Tartu taiteeseen -kurssi on yksi Diakonia-ammattikorkeakoulun viiden opintopisteen mittaisista kursseista, joka toteutuu kokonaan verkossa. Viimeiset kolme vuotta kurssi on toteutunut suuren kysynnän vuoksi kolme kertaa lukuvuodessa: syyslukukaudella, kevätlukukaudella sekä kesäkurssina. Taidelähtöisten työtapojen arvostaminen viime vuosina on johtanut lisääntyne-

seen kysyntään ja osaamisen tarpeeseen erityisesti sosiaali- ja terveysaloilla (Hohenthal-Antin 2009, 9).

Viimeisenä vuosikymmenenä onkin kertynyt paljon tutkimuksellista näyttöä siitä, että taidelähtöisistä menetelmistä on hyötyä erilaisten asiakasryhmien kanssa työskennellessä. Taiteellinen toiminta tarjoaa symbolisen etäisyyden ja metaforisen suojan ilmaisulle. Taiteellisen ilmaisun avulla voi tulla esiin jotain sellaista, jolle voi olla hankala löytää sanoja. Taide antaa myös välineitä sosiaaliseen kasvuun, uuden oppimiseen sekä omien vahvuuksien löytämiseen. (THL 2015.) Taidetyöskentely on siis ilmaisun, vuorovaikutuksen ja visuaalisen ajattelun erityistä aluetta, jota voidaan toteuttaa hyvin erilaisten asiakasryhmien kanssa (Rankanen, Hentinen & Mantere 2007.)

Taidelähtöisten menetelmien avulla pyritään saamaan esille sitä, mitä kullekin henkilölle on tärkeää, itsetuntemusta vahvistavaa ja voimauttavaa. Taidelähtöisillä menetelmillä keskitytään rikastamaan arkista kanssakäymistä, saamaan aistit ja mieli hereille sekä houkuttelemaan esiin kokemuksia ja tunteita. (THL 2015.)

Sosiaalityössä ja erityisesti aikuissosiaalityössä apuvälineenä ovat vahvistumassa narratiivinen lähestymistapa ja toiminnallisen työskentelyn eri menetelmät (Tanskanen 2015). Narratiivisille työtavoille on ominaista, että niiden avulla voidaan mobilisoida elämänmuutoksia, saada ihmisten arvot ja aiemukset enemmän näkyviksi, jolloin asiakkaiden on aikaisempaa helpompi asettaa elämälleen tavoitteita ja pyrkiä muutokseen, joka on sopusoinnussa itselle merkittävien asioiden kanssa. Vaihtoehtoisen, entistä rikkaamman tarinan rakentaminen itsestä ja omasta elämästä joko yksin tai ryhmässä auttaa ihmisiä määrittelemään uudelleen suhteensa ongelmiin ja löytämään suotuisampia kuvauksia itsestään ja elämästään. Narratiivisuus viittaa tarinoiden kuuntelemiseen, kertomiseen ja uudelleen kertomiseen yksin tai mieluummin osallisena ryhmässä. (Vesterinen 2012, 324–327.)

Narratiivisuus Tartu taiteeseen -verkkokurssilla ymmärretään lähestymistapana, jossa todellisuutta ja yksilön elämää tarkastellaan kertomuksena. Kurssilla toteutettu lähestymistapa ei etsi objektiivista ja yhtä totuutta työpajatehtävien avulla, vaan työpajatyöskentely harjaannuttaa opiskelijoita tarkastelemaan näkemäänsä ja kokemaansa moniulotteisesti. Kurssin yksi lähtökohtia on se, että opiskelijan kokemushistoria on aina läsnä nykyhetken elämäntilanteiden kokemisen tavoissa, mutta menneisyyttä voidaan tulkita uudelleen ja menneiden tapahtumien moninaisuus luo mahdollisuuden

monenlaisten tarinoiden muodostamiseen (ks. esim. Hänninen 2002, 58). Työskentelyssä keskitytään luomaan virtuaalisesti ja samalla mentaalisesti tila tai tilanne, jossa opiskelija itseksensä työstää omaa tarinaansa ja sen jälkeen pohtii tekemisensä ja työskentelynsä kokemusta. Tässä kaikessa kulkee ydinajatuksena toivon ja voimautumisen näkökulma.

Kurssin tavoite on lisätä opiskelijoiden luovuutta ja itsetuntemusta kohdentamalla taidetyöpajatyöskentely heidän omaan tarinaansa. Oman kokemuksen kautta opiskelijat saavat työvälineitä kurssin loppuun sijoittuvaan omaan ohjausharjoitukseen. Perusteena on myös tarinallisuuden teorian ja lähtökohtien tuntemus, jotta tavoitteellinen työskentely olisi oikein suunnattua ja kohdennettua omassa asiakasryhmässä tai yksittäisen asiakkaan kanssa.

Kurssi koostuu viidestä tarinalliseen, narratiiviseen tausta-ajatteluun pohjautuvasta vapaavalintaisesta työpajasta. Kurssin aluksi perehdytään tarinallisen työtavan perusteluihin sekä kerrataan toimijuuteen ja ryhmän ohjaamiseen liittyvää teoriaa. Samoin perehdytään narratiiviseen tausta-ajatteluun. Sosiaalialan työmenetelmänä narratiivisuus liittyy ihmisen elämänkulun ymmärtämiseen.

Kokonaan virtuaalisilla kursseilla, joissa samanaikaisesti aloittaa iso opiskelijamäärä, ovat aloitus ja siinä syntyvä luottamuksellinen vuorovaikutus ja pelisäännöt tärkeitä. Kurssin taidelähtöisissä työpajoissa työskennellään ammatillisen kasvun lisäksi omien elämäntilanteiden, haasteiden ja unelmien kanssa ja siksi opiskelijan on hyvä aluksi valita työskentelyn henkilökohtaisuusaste. Valinta vaikuttaa siihen, miten hän omia kokemuksiaan työstää ja jakaa muille kurssilaisille eri työpajoissa. Työpajat ovat suljettuja muilta kuin niihin ilmoittautuneilta, mutta suosituimmissa työpajoissa on silti opiskelijoita usein lähes kolme- neljäkymmentä. Työpajoissa on mahdollista taidelähtöisesti jakaa omia kokemuksiaan esimerkiksi kuvallisesti tai symbolien avulla etäännytetysti. Sen sijaan oma tai toisen tulkitseminen ja kommentointi ei ole sallittua.

Työpajojen soveltamismahdollisuuksia tulevaan sosiaali- tai terveystieteiden ammattiin pohditaan jokaiseen työpajaan linkittyvällä keskustelualustalla ja lopuksi omaan soveltamiseen liittyvällä pienimuotoisella ohjaustehtävällä. Ohjaustehtävä tekee näkyväksi sen, millaista osaamista opiskelijalle on kurssin aikana syntynyt ja miten se näkyy opiskelijan omassa toimijuudessa. Tällä tavoin osaaminen liitetään kiinteästi persoonallisen ja ammatillisen kasvun varmistamiseen pedagogisissa rakenteissa.

Opiskelijat kurssilla

Yhden kurssin opiskelijamäärät vaihtelevat 20–65 opiskelijaan ja opiskelijat edustavat kaikkia sosiaali- ja terveystieteiden sekä kirkon opiskelijaryhmiä. Kurssilla on lähes aina mukana jo työelämässä olevia avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita, jotka tulevat täydentämään osaamistaan.

Koska kurssi toteutuu verkossa, on kurssilla mahdollista opiskella ilman maantieteellisiä rajoituksia. Opiskelijat ovat pääasiassa Diakonia-ammattikorkeakoulun eri toimipisteistä, avoimen opiskelijat ympäri Suomea ja joi-tain suomenkielisiä opiskelijoita on opiskellut Euroopan maista käsin. Kurssi voi siis toteutua kaikkialla siellä, missä internet toimii, mutta vaatii tietysti etukäteen teoriapohjaan liittyvien aineistojen hankkimisen.

Kurssi on viime vuosiin asti ollut varsin naisvoittainen, mutta vuoden 2014 aikana kurssille on tullut yhä enemmän miespuolisia opiskelijoita. Kurssin keskeyttäneitä on lukuvuosittain noin 20–30 %. Keskeyttäneiltä ei ole kysytty syytä. Näin ollen syistä voidaan esittää vain arvailuja. On mahdollista, että osa on kokenut liian vaikeana oman elämään liittyvien muistojen työstämisen taidetyötapojen avulla. Joillekin on voinut olla ongelmallista omien töiden edes osittainen jakaminen laajalle opiskelijaryhmälle. Kurssi on aikaa vievää ja aikataululliset ongelmat ja päällekkäiset opintokokonaisuudet voivat olla yksi syy keskeyttämissiin. Jotkut opiskelijat ovat ilmoittaneet keskeyttämisen syyksi juuri kurssin vaativuuden ja toisaalta mielenkiintoisuuden. Kurssia ei haluta tehdä kiireessä ja hätiköiden, vaan opiskelijat ovat halunneet siirtää osallistumistaan rauhallisempaan ajankohtaan, jotta työpajatyöskentelystä saisi mahdollisimman paljon hyötyä ja iloa. Kurssi vaatii myös riittävää tietoteknistä osaamista. Hankaluudet verkkoyhteyksien ja tietokoneen kanssa voivat joskus muodostua ylivoimaisiksi haasteiksi.

Monilla opiskelijoilla tämä vapaavalintainen kurssi sijoittuu opintojen loppuun, jolloin opiskelun aikaiset, usein harjoittelujaksoihin kiinnittyneet taidelähtöiset tuokiot saavat tällä kurssilla lisää syvyyttä ja integroituvat aikaisempaan osaamiseen uudella tavalla. Toisaalta kesäkurssi on lisännyt suosiotaan ensimmäisen vuoden opiskelijoiden keskuudessa.

Tarinalliset työpajat

Alun teoreettisen perehtymisen ja kurssille ”kotoutumisen” jälkeen jokainen opiskelija valitsee työpajavalikosta kaksi itselleen soveltuvaa työpajaa. Jokai-

sen työpajan tausta-ajatuksena on tarinallinen työskentely oman elämäntarinan parissa. Valokuvatyöskentelyssä lähdetään aluksi hahmottamaan valokuvien avulla omaa elämänkaarta tai aikajanaa ja tältä janalta otetaan tarkastelun kohteeksi kuva tai kuvasarja, joka jotenkin sillä hetkellä koskettaa tai kutsuu tullakseen valituksi. Työpajassa valokuva toimii eräänlaisena visuaalisena jalanjälkenä siten, että albumikuvien tarinat alkavat elää uudelleen ja samalla syntyy uudenlaisia tulkintoja ja merkityksiä. Tämä työpaja on erityisen kiinnostava jo siksi, että monet ovat perehtyneet aikaisemmin Miina Savolaisen voimauttavan valokuvan menetelmään.

Kurssin yksi suosituimmista työpajoista on taidekuvatyöpaja. Työpajassa on virtuaalisesti esillä Art Project -galleriassa kolme erityyppistä suomalaisten taiteilijoiden tekemää teosta, joista valitaan yksi itseä puhutteleva teos. Nämä työpajoihin valitut teokset ovat eräänlaisia kantakuvia, jotka liittyvät suomalaiseen kultakauteen. Samalla ne linkittyvät kansalliseen kuvastoomme yleisellä ja usein myös yksilöllisellä tasolla.

Valittuun teokseen opiskelijat tekevät kommenttikuvan, jonka opiskelijat kuvaavat ja laittavat kurssin kuvagalleriaan. Tässä työskentelyssä erityisesti kuvallinen tekeminen ja kuvallinen vuorovaikutus painottuvat. Tarinallisuus on voimakkaasti läsnä. Työpajassa pohditaan, mikä on kuvan tarina ja työskentelyn mahdolliset kosketuskohdat tai koskettamattomuus omaan tarinaan.

Sadutus ja aikuisten kanssa tehtävät tarinat ovat osa kurssin vapaavalintaisia työpajoja. Menetelmä on monille opiskelijoille teoriassa tuttua, mutta palautteen perusteella vasta tässä vaiheessa opiskelua moni on päässyt saduttamaan lasta käytännössä ja kokeilemaan tätä työtapaa. Samalla perehdytään perusteellisemmin menetelmän soveltamisen mahdollisuuksiin uusissa kohderyhmissä.

Sadutuksen ja tarinoiden osalta monelle opiskelijalle on tullut yllätyksenä menetelmän soveltamisen laaja-alaisuus. Satuja ja tarinoita on mahdollista käyttää päiväkotilasten ryhmiä laajemmin esimerkiksi maahanmuuttajien ja monikulttuuristen ryhmien, päihdeasiakkaiden, ikääntyneiden ja muistisairaiden kanssa. Työtapa toimii erityisen hyvin kuvalliseen työskentelyyn tai esinetyöskentelyyn yhdistyneenä. Sadutusta käytetään jossain määrin myös aikuisten parissa koulutuksissa ja työpaikoilla tapahtuvassa kehittämistyössä.

Sadutus kuuluu tarinallisiin ja narratiivisiin työtapoihin ja on osallisuutta ja kuuntelua korostava työväline. Saduissa ja tarinoissa on narratiivisuus

läsnä jo lähtökohtaisesti. Syntyvä tieto on narratiivista eli kerronnallista ja se sisältää myös aina subjektiivisen kokemuksen tiedosta. Sadutuksessa on arvokasta jokaiselle henkilökohtaisesti rakentunut kokemustieto, joka menetelmän keinoin tulee näkyväksi. (Karlsson 2014, 48, 74.) Satujen ja tarinoiden avulla on mahdollista etäännytettyä ja osin symbolisessakin muodossa työstää omaa tarinaa ja elämäntilannetta. Tämäkin on yksi kurssin suosituimpia työpajoja.

Vain muutamat opiskelijat ovat kurssilla valinneet kirjoitettuun elämäntarinaan eli kaunokirjalliseen työpajaan osallistumisen. Multimedian ja sosiaalisen median aikakausi on ehkä syy siihen, että perinteinen kirjojen lukeminen ei ole trendikästä tai tuttuakaan. Kurssilla on vapaavalintaisena kolme eri kirjavaihtoehtoa valittavana. Tämän työpajan osallistujat ovat vähentyneet kurssi kurssilta, mikä on harmi. Kirjaan tarttuminen edellyttää aikaa ja keskittymistä, teksti ja sanoma saattaa avautua pikkuhiljaa. Kirjojen lukukokemus edellyttää siirtymistä taajuuksille, joka on ilmeisesti monilta someaikakauden nuorilta unohtunut tai johon ei enää saada luontevasti yhteyttä.

Kurssin viimeinen työpaja tarjoaa mahdollisuuden tarkastella omaa tarinaa ala-kouluikäisenä. Tähän työpajaan liittyy esine ja siitä kirjoitettu tajunnanvirtatarina. Työpajassa on moniaistisia ulottuvuuksia. Kurssin työpajoissa ei ole tarkoitus reflektoida omaa mahdollisesti syntyvää tarinaa niinkään vaan tekemisen kokemusta ja pohtia samalla soveltamisen mahdollisuuksia omassa tulevassa koulutusammattissa.

Viiden opintopisteen kurssi päättyy taidetyöpajoja soveltavaan ohjausharjoitukseen. Sen aikana opiskelijat toteuttavat taidelähtöisen tilanteen tai kurssin. Harjoituksessa opiskelija hyödyntää kurssin aikana saatuja kokemuksia, tietoa ja taitoja. Koska kyseessä on harjoitus ja taidelähtöiset menetelmät voivat saada aikaan vähäiselläkin kosketuksella voimakkaita vaikutuksia, ohjattava ryhmä tai asiakas suunnitellaan ohjaavan opettajan kanssa huolellisesti. Ohjaus voi tapahtua perhepiirissä, kavereiden kanssa tai oman työpisteen asiakasryhmän parissa, johon jo ennestään on luottamuksellinen suhde.

Ohjausharjoituksen tavoitteena on tarinallinen lähestymistapa, johon tulisi sisältyä voimautumista. Opiskelija joutuu arvioimaan ja perustelemaan omia valintojaan teoreettisesti.

Ohjaustehtävä on monella tapaa vaativa: on osattava arvioida, mitä lähtee tekemään, mille ryhmälle, millä välineillä ja on perusteltava valintansa teoreettisesti. Kurssi edellyttää hyviä tietokonetaitoja: on osattava käyttää ka-

meraa, osattava dokumentoida työskentely kuvagallerioihin ja osallistuttava aktiivisesti keskusteluun ja oman työskentelykokemuksen reflektointiin.

Kurssin vaikuttavuutta lisää myös omakohtaisen työskentelyn prosessi, jossa joissain tapauksissa on yllättäen ja ennakoimatta tavoitettu jotain salattua tai itselle tuntematonta, jolle ei ole aikaisemmin löytynyt sanoja, tilaa tai paikkaa omassa elämässä. Nämä tilanteet vaativat erityistä herkkyyttä ja sensitiivisyyttä opettajan ohjaukselta, jossa välineenä on verkkoviestintä.

Kokemuksia virtuaalisesta opiskelusta

Aineistona on opiskelijapalaute keväästä 2013 syksyyn 2014. Tänä aikana toteutui kaikkiaan kuusi kurssia. Tässä artikkelissa tarkasteltu, kurssista annettujen palautteiden kokonaismäärä on 87.

Monissa palautteissa kurssi koettiin ajallisesti liian tiiviiksi, opiskelijat olivat oivaltaneet, että luovuus olisi vaatinut enemmän aikaa.

Luovuus muhii joutilaisuudessa ja siitä, että antaa ajan venyä ja katsella joutilaana oravia ikkunasta kahvikuppi kädessä ja haaveilla. Silloin myös saa parhaan annin kurssista kun aika mahdollistaa syventymisen ja pohdinnan, joka on osa tuotosta.

Kurssi etenee nopeasti ja opiskelijalta vaaditaan kurinalaisuutta pysyä tavoitteissa, mutta menetelmät ovat ihmisen herkkyyttä vaativia ja siksi kurssin menetelmä ja aikataulu ovat ristiriitaisia.

Palautetta annettiin myös verkkomuotoisuudesta. Pääsääntöisesti verkkomuotoinen toteutus koettiin erittäin toimivaksi siksi, että erilainen muoto ja toisistaan riittävästi eroavat tehtävät koettiin virkistävinä ja stimuloivina.

Se, että kurssi toteutui verkossa on erittäin iso plussa työssä käyvälle ihmiselle, jolla on pitkä välimatka kaupunkiin, jossa olisi erilaisia kursseja.

Verkkokurssin ansiona pidettiin myös sitä, että kurssi on mahdollista suorittaa omaan tahtiin riippumatta ajasta tai paikasta.

Kurssin voi tehdä tavallaan omana juttuna ja ylimääräisenä itse aikatauluttaen kun lähiopetuksessa tämä etu menetetään.

Myös vuorovaikutusta keskustelualueilla pidettiin arvokkaina. Keskustelun suuntana ei ollut perinteinen ohjaava opettaja ja muu ryhmä, vaan opiskelijoiden tehtävänä oli kertoa ja kuvailla työpajakokemuksiaan toisilleen ja samalla rikastuttaa yhteistä ymmärrystä ja ideointia siitä, miten työtavat vaihtuvat, miten työtapoja voisi soveltaa ja missä asiakasryhmissä.

Kurssi toimi tässä suhteessa yhteisenä jaettuna oppimisalustana. Monimuotoaikuisopiskelijat ja nuoret, vasta aloittaneet opiskelijat saivat aikaan ristivalotukseen perustuvaa kokemusten vaihtoa ja kohtaamista.

Poikkeava fronteralusta asetti omalle oppimiselleni haasteita kurssin alussa, mutta tutoroinnin jälkeen sekin asia selkiytyi ja innostusta löytyi uudestaan. Oli mielenkiintoista lukea kuinka erilaisia ihmisiä kurssille oli päätynyt, sekä aloittelevia että loppuvaiheessa olevia. Oppilaita, jotka tulivat hyvin erilaisista taustoista.

Virtuaalinen kurssi tarjoaa opiskelijalle suojan käsitellä itselle tärkeitä asioita toisaalta yksin ja toisaalta yhdessä oman valinnan mukaan. Ohjaajana olen vaistonnut, että kurssi tarjoaa opiskelijoille oman erityisen tilan käsitellä itselle merkityksellisiä teemoja eri tavoin kuin perinteisissä kontaktiryhmissä. Opiskelija kirjoittaa tästä palautteessaan:

Opiskelua itsenäisesti ei tulisi hylätä tässäkään asiassa. Oli erittäin antoisaa tehdä ikään kuin itsellään kokeiluja.

Myös taidetyöskentely tekemällä, sanojen sijaan, ohittaa hetkeksi kongniitivisuuden ja avaa tätä kautta yllätyksellisyyttä ja joustoa omiin lähtökohtiin alalle.

Fronter oppimisalustana koettiin jälkeenjääneeksi. Sen ei koettu palvelevan kaikilta osin opiskelua ja siihen liittyviä monipuolisia toimintoja.

Fronter alustana on vähän kökkö tällaiseen työskentelyyn, kun on tottunut somessa ja blogeissa kommentoimaan suoraan kuvia ja tekstejä!

Kokonaan verkossa toteutuville kursseille ehkä pitäisi saada muutaman tunnin mittainen pienimuotoinen kontaktityöpaja opiskelijoille, joille tietokonetekniikka tai kurssin tavoitteiden hahmottaminen tuottavat haasteita. Tietokonetaitoja vaativa kurssi, jossa työskennellään kuvagallerioiden ja erillisten ilmoittautumista vaativien työpajojen kanssa, tulisi sijoittaa opiskelijan opintopolun keskivaiheille tai loppuun, jotta opiskelija saisi sisällöstä täyden hyödyn osaamiseensa.

Flow-tunnetta ja innostusta

Kuvaan seuraavassa aineistolähtöisesti opiskelijoiden kokemuksia, tarinallista oppimisprosessia ja osaamisen kehittymistä kurssin aikana. Kokemukset ja oivallukset ovat syntyneet omakohtaisessa työprosessissa tai ryhmäkeskusteluissa. Palauteteksteistä tulee esiin taidelähtöisen työskentelyn voimauttava ja energisoiva vaikutus, johon samalla liittyy yllätyksellisyys ja ennakkoimattomuus. Taidetyöskentelyyn liittyvää vastustusta ei kurssin arvioinneissa ole sanottavimmin ollut, koska kurssi on vapaaehtoinen ja sille haudutaan oman motivaation perusteella.

Kokemusten ääripäänä positiivisuudessaan on innostuneisuus. Verkko-ohjauksenkin kautta voi aistia, että osa opiskelijoista innostuu ja haltioituu erityisellä tavalla taidetyötavoista. Flow-tunnetta ja omia innostuksen kokemuksia kuvataan palautteessa näin:

Kiinnostukseni oli jo herännyt luovuus kurssin aikana taidelähtöisiin ja toiminnallisiin menetelmiin. Tämän kurssin myötä janoni vain kasvoi. Miten olen ollut tietämätön näin mullistavista menetelmistä?

Taide vie mukanaan. On merkillistä, miten vahvaa flow-tunnetta voi kokea oman työskentelyn aikana.

Toinen opiskelija totesi:

Taidelähtöisten menetelmien vaikuttavuus on ollut huima sekä itseeni; lapseen, kenen kanssa tein sadutuksen sekä omaan ryhmäohjaukseen, joka toteutui hyvin moninaiselle joukolle, tuoden omat haasteensa ohjaajalle. Olen ollut yllättynyt jokaisesta tehtävästä, jonka tein kursilla!

Avoimen amk:n opiskelija toteaa edelleen samansuuntaista:

*Olen saanut omassa elämässäni havaita taidelähtöisten menetelmien suo-
jaavaa vaikutusta ja niiden tavoite tuoda esille tunteita on mielestäni niin
tärkeää, että en tämän jälkeen vähättele niiden käyttöä minkään kohde-
ryhmän kanssa.*

Innostuneen opiskelijan kokemuksissa kuvastuu työn merkityksen näke-
minen omassa ammatillisessa kasvussa ja tulevassa työssä.

*Mielestäni on tärkeää, että ihminen itse käy läpi taidepohjaisilla
menetelmillä omaa elämäänsä ennen kuin lähtee työskentelyyn asiakkaan
kanssa. Monesti unohdetaan, että ammatillisuuteen kuuluu se, että itse on
tasapainossa. Mielestäni se vaatii jatkuvaa työskentelyä itsensä kanssa. Ei
riitä, että asiat on käynyt joskus vuosia sitten läpi, koska uusia kokemuksia
tulee jatkuvasti ja ne saattavat nostaa aikaisemmin peiteltyjä tunteita
pintaan.*

*On hienoa, että tällä kurssilla käsiteltiin ensin omaa elämää taidepohjai-
sen työskentelyn avulla ja vasta sitten lähdettiin soveltamaan sitä asiak-
kaiden kanssa. Sellaisiin ammatteihin opiskeltaessa, joihin kuuluu työ lä-
hellä ihmisten elämää, tulisi kuulua itsetuntemuksen harjaannuttamista
auttavia opintoja.*

Opiskelijat ovat omakohtaisen työpajakokemuksen jälkeen löytäneet jo-
tain, mitä oli opinnoissa kaivattu ja mikä nyt on toteutunut.

*Kurssi oli antoisa ja antoi uusia menetelmiä omaan työhön, taidelähtöi-
set menetelmät ovat mielenkiintoisia ja antavat energiaa ja elinvoimaa.*

*Kiitos mahdollisuudesta opiskella jotain erilaista – sellaista joka kehittää
mieltä ja auttaa jaksamaan, koulussamme ei ole ollut tällaisen tyylisiin
kursseihin mahdollisuutta siksi kurssi tuli todelliseen tarpeeseen kun sai
välillä uuden näkökulman ja ajateltavaa.*

Opiskelijat olivat jo soveltaneet tai olivat ottamassa käyttöön uusia työtapoja työpaikassa tai oman perheen ja lasten parissa tai ystäväpiirissä.

Pidin kurssista niin paljon, että olisin toivonut sen olevan laajempikin kokonaisuus. Kehityin, opin uutta ja sain paljon itselleni ja tulevalle työlleni eväitä.

Toinen innostunut opiskelija sivuaa pohdinnassaan samaa asiaa:

Ajattelin tämän kurssin alkaessa, että se olisi yksi muiden joukossa, vaikka olinkin innostunut siitä. Kuitenkaan en voinut käsittää miten vaikuttava kurssi se tulisi monessakin mielessä olemaan. aluksi huomasin, että omalla työskentelylläni oli syvä vaikutus itseeni. Jo se oli enemmän kuin olin odottanut. Kuitenkin kurssilla on myös paljon tärkeämpikin ulottuvuus. Nimittäin tällä hetkellä koen, että juuri tältä kurssilta löysin hienon menetelmän, josta on hyötyä monessakin kohtaa tulevaisuuden työssäni.

Kurssin opiskelija etsii uusia mahdollisuuksia toteuttaa taidelähtöisyyttä saatuaan kipinän kurssista.

Haluan tulevaisuutta kipinälle, joka alkoi kurssilla roihuta – työskentelytyöpajoissa oli yllätyksellistä, virkistävää ja voimauttavaa.

Ihana voimauttava valokuvasesio on jo nyt levinnyt kuin kulovalkea ystäväpiirissämme ja kaikki kuvaavat toisiaan!

Voimautumista kuvataan myös seuraavasti:

Tartu taiteeseen kurssi on antanut minulle valtavasti uutta ja ihanaa sekä heti käytäntöön otettavaa tietoa. taitoa ja ideoita. olen voimautunut tästä koulutuksesta valtavasti!

Hämmennystä ja pohdintaa

Osa opiskelijoista koki uudenlaisen lähestymistavan hämmentävänä ja yllättävänä. Siitä huolimatta kurssin etenemiseen ja eri työpajatyöskentelyihin suhtauduttiin uteliaasti ja työskentelyä pidettiin mielenkiintoisena ja antoisana. Samalla kurssilla työskentely herätti opiskelijoissa myös kysymyksiä. Opiskelijat esittivät palautteissa omat kokemuksensa omilla tavoillaan.

Hämmentyneet opiskelijat kuvaavat kokemustaan ihmetellen. Ihmettely sisälsi ajatuksia kurssin annista suhteessa omaan elämään ja tunteisiin, mutta myös kurssin yllätyksellisyydestä sen eri vaiheissa. Myös toiminnan helpous ja taidetyötapojen yksinkertaisuus suhteessa tuloksiin positiivisesti yllätti ja hämmensi joitakin osallistujia

Oli kyllä mielenkiintoinen ja antoisa kurssi – olin aivan ihmeissäni millaisia asioita kurssin tehtävät (työpajat) minussa herättivätkään.

Olen hiukan yllättynyt kurssista, toki jotain odotin, mutta silti...jos jotain olisi muutettavaa niin toivoisin, että kurssi kestäisi kauemmin.

Olen yllättynyt kurssista; minulle oli uusi ja hieno havainto, että kuinka vähin varustein pystyy tekemään mielenkiintoisen ja toimivan jutun.

Taidelähtöinen työskentely on mahdollisesti virkistävää vastapainoa perusopinnoille, koska kurssilla lähestytään ammatillisuutta toisin keinoin. Pohdintaan suuntautuneet opiskelijat mietiskelevät taidelähtöisen työskentelyn eri ulottuvuuksia ja soveltamisen mahdollisuuksia. Opiskelijoiden lähestymistapana on reflektoida ja pohtia tarkemmin ajan kanssa kurssin herättämiä tunteita ja vaikutuksia. Tiedollisen syventämisen lisäksi kurssin persoonallisen kasvun tavoite ja siihen liittyvä pohdinta tulivat esille palautteissa.

Pääasiassa tavoitteenani oli syventää ja laajentaa tietoa ja käsitystäni taiteesta. Opin paljon uutta, sillä kurssilla käytetyt tekniikat olivat minulle hyvin uusia. Sen lisäksi, että opin uutta taiteesta, opin uutta myös itsestäni. Tavoitteenani olikin tutkiskella itseäni ja muistella elämäni ja luoda motivaatiota toteuttaa itseäni jatkossakin. Lisäksi ihan uutena juttuna tuli ohjauskokemus.

Tämän suuntaiset palautteet kertovat siitä, että kurssilla avautuu näkyväksi yllättäviä asioita, joiden sitominen omaan elämäntarinaan ja olemissen tapaan, kuten myös teoreettiseen tietoon, vaatii aikaa. Yllätyksellisiä asioita voivat olla piilossa uinuva, aikaisemmin tunnistamaton tieto tai kokemus. Pääsääntöisesti nämä yllätykselliset asiat ovat olleet iloa ja uutta energiaa tuottavia kokemuksia, mutta elämäntarinallisilla muistoilla on aina myös toinen puoli.

Pohdinta keskittyi joidenkin opiskelijoiden kohdalla juuri tähän yllätyksellisyyteen. Opiskelijat olivat kurssilla päätyneet kohtaamaan omia aikaisempia keskenjääneitä traumoja tai haavoittavia kokemuksia, joiden selvittelyyn tarjoutui uusia työtapoja ja keinoja.

Tämä Tartu Taiteeseen kurssi on ollut rankempi, mitä ikinä olisin voinut kuvitella sen olevan. Se on ollut myös hyvin valaiseva ja pistänyt pohtimaan omaa elämää monelta kantilta. Se on myös pakottanut minut kohtaamaan vaikeita asioita, niitä joita olen mielelläni työntänyt mielen sokkoihin, enkä ole ollut valmis kohtaamaan.

Olisin tietenkin voinut valita työpajassa helpomman aiheen, mutta jotenkin oli vaan oli alusta lähtien itsestään selvää, että käsitteisin pajassa tätä itselleni vaikeaa asiaa.

Taideilmaisulla pyritään tuomaan vaikeat muistot ja kokemukset näkyviksi ja kuulluiksi eikä pyritä niistä eroon. Taidelähtöinen toiminta ei tuota vain positiivisia kokemuksia. Esiin saattaa tulla negatiivisia, kipeitäkin henkilökohtaisia asioita, joita ei olla valmiita jakamaan ja käsittelemään. Sellaisia kipeitä muistoja tai tunteita saattaa nousta pintaan, joiden kanssa on hankala elää. Ohjaajan on varauduttava käsittelemään näitä kysymyksiä riittävästi ja myös ammattiapua on oltava tarjolla. (Känkänen 2013, 105–106.)

Myös eheytyksen mahdollisuutta oli kurssilla pohdittu.

Elämässä vastaantulevat kriisit ja menetykset voivat olla helpompi käsitellä taiteen kautta, jolloin omaa elämää voi tarkastella ns. ulkopuolisin silmin ja ottaa etäisyyttä. Taiteen kautta jaettu kokemus ja toisten ulkopuolisten näkemykset auttavat refleктоimaan omaa elämää uudesta näkökulmasta.

Työskentelyn tavoitteita ja omaa osaamista oli myös kuvattu seuraavasti:

Taidelähtöiset työskentelytavat saattavat tuntua vaikealta ja omiin kykyihin ei välttämättä luoteta. Kuitenkaan taidelähtöisissä menetelmissä ei ole kyse taidoista tai osaamisesta vaan mahdollisuudesta ilmaista itseä omalla tavalla. Yhteisöllinen jakaminen antaa uudenlaisen näkökulman toiseen ihmiseen oman näkökulman lisäksi. Tarinoiden kautta avautuu mahdollisuus kurkistaa toistemme sisäisiin maailmoihin, joita muuten emme näkisi.

Nämä palautteet osin kertovat taidelähtöisen työskentelyn yllätyksellisestä voimasta viedä osallistujaa helposti syviin aikaisempiin kokemuksiin. Samalla se kertoo kontekstin turvallisuudesta ja siitä, että osin etäännytyssä verkkotyöskentelyssä voi käsitellä keskeneräisiä asioita ja saada niihin korjaavaa kokemusta.

Taide pyrkii kääntymään pois päin hallinnasta ja sen avulla avaamaan uusi näköaloja, sotkemaan tutut kuviot, hajottamaan ja hämmentämään. Hyvinvoinnin voidaan kuitenkin katsoa olevan havahtumista oman itsen tarkasteluun ulkoapäin uudella tavalla. (Heimonen 2011, 37–45.)

Kokemuksia ohjausosaamisesta

Taidelähtöinen ohjausharjoitus koettiin innostavaksi. Opiskelijoiden ohjausosaamisen palautteista välittyi halua lähteä kokeilemaan uutta toimivaa työtapaa. Ohjausosaamisen kohdalla korostettiin omakohtaisen kokemuksen ohella sitä, että ohjaajan tulisi luottaa jokaisen ryhmäläisen luontaiseen työskentely- ja luomisprosessiin, ilman että lähdettäisiin tulkinnan tai eriasteisen terapoinnin alueille. Ohjaajan tulisi luoda ohjaustilanne, jossa jokaisella ryhmäläisellä olisi mahdollisuus avata omaa henkilökohtaista tilaa ja ovia omiin syviin vesiin ja kokemuksiin ilman suorittamisen pakkoa tai päälle liimattuja tulkintoja. Yhdessä tekeminen on ”kannatteleva flow” ja yhteinen ryhmäenergia usein auttaa samalla jokaista lähemmäs itseään.

Kuvausten perusteella työpajatyöskentely oli antanut riittävästi valmiuksia siihen, että opiskelijat kykenivät kokeilemaan kurssilla opittuja työtapoja omassa lähipiirissä tai työpaikan asiakasryhmässä

Tartu Taiteeseen kurssi oli mielestäni Diakin anteliaimpina henkiseltä sisällöltään. Kurssi oli enemmän kuin työpajat, teorian tieto ja ohjaustilanne. Kurssi vahvisti näkökulmaani taidelähtöisten menetelmien käytettävyydestä asiakastyössä. Koen oppineeni narratiivisuudesta ja menetelmätyöskentelystä. Pidän siitä, että rajausta ei ole niin tarkka vaan menetelmiä käytetään oman persoonallisuuden kanssa yhteistyössä, löytäen juuri sen tavan mikä omalle persoonalle parhaiten.

Uuden työtavan saaminen haltuun vaatii kuitenkin aikaa ja rakentuu lisää opintojen edetessä. Opiskelijoille korostettiin kurssilla sitä, että työtapoja kannattaa ottaa käyttöön vähitellen ja kuulostellen omaa osaamisen tasoa.

Minulla oli pienet ennakkoluulot kurssille tullessani. En ole ollenkaan taidellinen, enkä ole työssäni juuri hyödyntänyt mitään taidelähtöistä menetelmää. Tämän vuoksi halusinkin osallistua kurssille sillä oletin, että sen avulla pääsen kiinni taidelähtöisten menetelmien toteuttamiseen ja uskaltaisinkin jatkossa itsekin toteuttaa jonkin tuokion. Tämä oletus pitikin paikkansa, sillä olen oppinut kurssilla valtavasti uutta. Koen että jo tämän perehtymisen ansiosta minulla olisi uskallusta lähteä toteuttamaan menetelmiä käytännössä. Tiedostan kuitenkin, että on aina tärkeää perehtyä käytettävään menetelmään perusteellisesti ennen sen toteuttamista ja on myös hyvä päästä kokeilemaan menetelmää itse käytännössä ennen kuin lähtee ohjaamaan.

Pienimuotoinen ohjausharjoitus oman kokemuksen ohella toimi kurssilla osaamista integroivana rakenteena:

Hienoa kun kurssiin kuului myös yksi ohjauskerta, joka oli mielestäni hieno kokemus ja tilaisuus päästä kokeilemaan taidelähtöisen menetelmän ohjausta. Minulle tämä oli ensimmäinen kerta ja kurssilta saamieni kokemusten innoittamana en usko tämän jäävän viimeiseksi. Sain ohjaustehdävää tehdessäni onnistumisen kokemuksen ja innostuksen kokeilla menetelmää jatkossakin.

Tämä kurssi oli erittäin antoisa ja antanut minulle aivan uusi näkökulmia kohdata ja valmistautua sosiaalityön haasteisiin.

Kokonaisen prosessin läpi käyminen on antanut minulle syvemmän oman itseni tuntemisen ja osaamisen että voin pohdintojen kautta näin käsitellä ja ratkaista joitakin vaikeita asioita.

Pohdintaa

Taidelähtöisiä menetelmiä soveltava verkkokurssi on osa isompaa kehitysuuntausta, jossa taidetyötavat laajenevat eri yhteyksiin. Lukuisten taidelähtöisten hankkeiden jälkeen taidetoiminta on alkanut löytää uusia uomia ja tapoja olla mukana sosiaali- ja terveysalan opetuksessa ja erityisesti asiakastyössä. Kurssipalautteiden perusteella vaikuttaa siltä, että taidealan ammattilaisten sosiaali- ja terveysalalle tuoma ilmaisun ja kohtaamisen tapa on helposti omaksuttavissa ja sovitettavissa uusien tulevien ammattilaisten ammatillisen kasvun prosessiin.

Kurssin sisältöön nämä erilaiset hankkeet ovat vaikuttaneet siten, että kurssi on päivittynyt ja rikastunut uusilla taidelähtöisillä työtavoilla vuosittain. Esimerkiksi vuosina 2008–2011 toteutunut Taikahanke, jossa Diakoniammattikorkeakoulu oli osatoteuttajana, toi muutamia uusia työtapoja ja työpajoja kurssialustalle.

Kevästä 2015 alkaen Diakin uuteen opetussuunnitelmaan on kuulunut kaikille opiskelijoille pakolliset luovien ja toiminnallisten menetelmien viiden opintopisteen opinnot. Tartu taiteeseen -kurssi sopii näiden opintojen jatkeeksi tai oheen erityisesti siksi, että taidetyöpajatyöskentely opintojen alussa harjaannuttaa opiskelijat niin, ettei tarvitse lähteä alkeista ja alustakin on tutumpi.

Taidetyöskentelyn toimivuus verkkomuotoisena pedagogisena rakenteena on ollut toimiva, ja kurssin käytössä oleva Fronter-alusta on saatu pie-nillä lisäyksillä, esimerkiksi kuvagalleriatoiminnolla, vastaamaan someaika-kauden tasoa.

Taidelähtöisen työskentelyn toimivuus kurssilla on perustunut siihen, että työskentelyssä tehdään näkymätöntä näkyväksi eri työpajoissa ja tätä kautta syntyy uutta kohtaamisen tapaa. Työpajaprosessien dokumentointi, esimerkiksi kuva tai symbolinen tarina työmuotoina on muodostanut peilin omalle itselle ja opiskelijan ammatilliselle kasvulle. Taidetekeminen on energisoinut ja innostanut kurssin opiskelijoita sekä tuottanut iloa ja flow- koke-muksia. Kurssin tavoitteena ei ole ratkaisukeskeisyys, vaikka jokaiseen työs-

kentelyyn parhaimmassa tapauksessa sisältyy toivon ja muutoksen näkökulma. Taidetekemisessä muutoksen näkökulma muodostuu usein epäsuorasti, ajan kanssa ja se voi olla monella tapaa yllätyksellinen. Taiteen kautta opiskelijat oppivat näkemään ja tekemään asiat eri tavoin. Työskentelyn tuloksena henkilökohtainen ja ammatillinen muutos ja kasvu voivat mahdollistua ja omaan toimijuuteen liittyvät menetelmälliset valinnat monipuolistua.

Verkkokurssilla vahvistetaan näin uudenmuotoista yhteisöllisyyttä, joka syntyy virtuaalisissa työpajaryhmissä. Ohjaajan tehtävänä on olla aktiivisesti läsnä rakentamassa luottamusta ja antaa tukea siihen, että jokainen opiskelija voi toimia omien rajojensa puitteissa verkossa ja valita sen tason, jolla haluaa jakaa omia kokemuksiaan toisille ryhmäläisille. Yhteisöllisyys syntyy opiskelijoiden omien kokemusten muokkautuessa tarinalliseen muotoon. Ne rikastuvat, kun niitä jaetaan verkkoalustan keskustelussa sanoin ja kuvin. Verkossa tapahtuva taidelähtöinen työskentely on uudenlainen tapa saada haltuun uutta osaamista ja samalla innovatiivinen lisä ammattikorkeakoulujen pedagogiikkaan.

LÄHTEET

- Hohenthal-Antin, Leonie 2009. Muistot näkyviksi. Muistelutyön menetelmiä ja merkityksiä. 1,2 & 3. Juva. PS- kustannus.
- Heimonen, Kirsi 2011. Taidelähtöiset menetelmät sosiaali- ja terveystieteiden henkilökunnan arjessa – miten käy hyvinvoinnin, työn ja taiteen?. Teoksessa Anu-Leena Rönkä, Ilkka Kuhanen, Minna Liski, Saara Niemeläinen & Päivi Rantala (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa.
- Hänninen, Vilma 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5.painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Karlsson, Liisa 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Känkänen, Päivi 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: kohti tilaa ja kokemuksia. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Nieminen Kirsti & Sainio Eila. (toim.) Taikahanke 2011-2013 . ”Ei Tarvittukaan Parasetamolia” – Kuvia mentoroinnista ja taidetoiminnasta hoivassa.
- Rankanen, Mimmu; Hentinen, Hanna & Mantere, Meri-Helga 2007. Taideterapian perusteet. Duodecim: Helsinki.
- Rantala, Päivi & Jansson, Satu-Marja. 2013. Taiteesta toiseen, taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta. Julkaisusarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10.
- Tanskanen, Susanna 2015. Toiminnallinen ryhmä aikuissosiaalityössä. Teoksessa Pirjo Näkki ja Terttu Sayed (toim.) Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla. Helsinki: Edita.
- THL 2015. Taidelähtöiset menetelmät. Viitattu 22.6.2015 https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/menetelmat/taidelahtoiset_menetelmat
- Vesterinen, Kerttu 2012. Narratiivinen työtapa läheisneuvonpidossa ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa Anneli Pohjola, Tarja Kemppainen ja Sanna Väyrynen (toim.) Sosiaalityön vaikuttavuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Vilhunen, Anna-Leena 2014. Taidetta ja pullakahvia – taidetoiminnan käsikirja muistisairaiden hoitajille. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisu D Työpapereita 67. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Rauli Vuorela

VERKKO-OPETUS, IPAD JA OPETTAJAN TYÖN MUUTTUMINEN

Johdanto

Opettajan rooli on verkko-opetuksen lisääntyttyä muuttunut yhä enemmän rinnalla kulkijaksi, ohjaajaksi ja opiskelijan kanssa yhdessä löytäjäksi ja oppijaksi. Verkko-opettajan tärkein tehtävä tulisi olla sama kuin opettajan yleensäkin: oppijoiden haastaminen älyllisesti (Suominen & Nurmela 2011, 5). Tästä näkökulmasta oppiminen on mielenkiintoinen ja uutta luova prosessi yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Ammattikorkeakoulussa, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät oppimisen prosessissa, verkko-opettajuus on ohjausta ja opetusta vuorotellen ja vaihdellen eri opiskelijoiden kohdalla. Ohjauksessa on tietoisesti pyritty pois asiantuntijakeskeisyydestä. Kuitenkin tutkimusten mukaan ohjaus on käytännössä sekä asiantuntijatyötä että pedagogista vuorovaikutusta. (mt.)

Päivi Mäkinen (2007) jakaa verkko-opetuksen ja -ohjauksen kolmeen osaan: vuorovaikutukselliseen, reflektiiviseen ja toiminnalliseen ohjaukseen. Vuorovaikutuksellisuus sisältää ryhmätoiminnan tuen, reflektiivisyys on sisällöllistä asiantuntijuutta ohjauksessa ja toiminnallinen ohjaus on opintojen rytmittämistä. Sisällöllinen asiantuntijuus on substanssin hyvää osaamista ja sen osaamisen välittämistä opiskelijalle ohjaustilanteissa. Jostain syystä verkko-opetuksessa reflektiivinen ohjaus jää usein vähemmälle huomiolle. (mt.) Kun siinä on kyse sisällöllisestä asiantuntijuudesta, tuntuu erikoiselta, että juuri se jää varjoon.

Verkko-opetuksessa on laajemmin alettu hyödyntää multimedialla eli ääntä, kuvaa, videota, animaatioita ja verkon vuorovaikutuksen työkaluja. Opis-

kelijoiden mahdollisuudet tuottaa multimediaa oppimistehtävissä ovat lisääntyneet. Tablet-laitteet ovat tästä malliesimerkki. Laite, jolla voi tuottaa tekstiä, ääntä, kuvaa ja videota samassa esityksessä ja saada se vielä jaettua verkossa kaikille hyvin nopeasti, on muuttanut opettamisen ja oppimisen näköaloja valtavasti.

Heterogeeniset opiskelijaryhmät asettavat uusia haasteita sekä verkko-opetukselle että tablet-laitteiden joustavalle ja monipuoliselle käytölle oppimisprosesseissa. Verkko-opetuksessa opettaja joutuu huomioimaan tietoteknisiltä kyvyiltään eritasoiset opiskelijat ja suuntaamaan omaa toimintaansa sen mukaan. Karkeasti jaotellen voidaan puhua kahdesta eri verkko-opetuksen sukupolvesta. Diginatiivit edustavat internet-aikakautta ja digituristit ovat joutuneet omaksumaan tietotekniikkaa pieninä palasina, vaikka eivät aina ole sitä halunneet. Diginatiivi päivittää jatkuvasti läppäriinsä ja tablettinsa. Hän on valmiina omaksumaan uudet ohjelmat. Sen sijaan digituristi, joka kuuluu vanhempaan sukupolveen, jarruttelee ja muistelee kaiholla ”ruutu-vihkoajoja”. Diginatiivit ovat syntyneet 80-luvun loppupuolella, jolloin internet on ollut käytettävissä, kun he ovat opetelleet lukemaan. Työkulttuuri ja kieli ovat muuttuneet, ja verkon käyttö lisääntyy jatkuvasti työyhteisöissä. Siinä mielessä kaikista on tulossa kyvyiltään eri tasoilla olevia diginatiiveja ja käsite tulisikin ymmärtää hyvin väljästi. (Mäkitalo & Wallinheimo 2012, 9-10.)

Digitaaliset ratkaisut oppimista ja opiskelijaa palvelemaan

Keskeisin kysymys on, miten tekniikka saadaan palvelemaan opiskelijaa ja miten erilaiset oppijat saadaan oppimaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Verkko-opettamisessa tulee usein kysyneeksi itseltään, mitä opiskelijan tulisi tehdä verkko-oppimisympäristössä ja miten toiminta ja vuorovaikutus rakennetaan oppimista tukeviksi. Opiskelijaryhmät ovat usein heterogeenisiä ja metakognitiivisilta kyvyiltään eritasoisia. Tablet-laitteen toiminnan omaksuminen vie joltakin opiskelijalta muutaman tunnin, mutta toinen ei opi laitteen kunnollista käyttöä ilman systemaattista ohjausta lainkaan. Tämä tulee hyväksyä. Tilanne on samankaltainen, kun opiskelijat omaksuvat verkko-oppimisympäristöjä, esimerkiksi Diakissa käytössä olevaa Fronter-alustaa.

Opiskelijoiden kyvyt omaksua uusia asioita saattavat vaihdella paljonkin. Pedagogisten ratkaisujen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan etu. Voi ol-

la, että opiskelijoiden kyvyt ja metakognitiiviset taidot arvioidaan erilaisiksi kuin ne ovat. Myös opiskelijoiden oppimiskäsitys saattaa poiketa sovellettavasta oppimiskäsityksestä vahvasti. Oppimaan oppimisen merkitys opintojen alkuvaiheessa korostuu juuri näistä syistä. Opiskelijalta vaadittava aktiivinen rooli saattaa olla osalle opiskelijoista vierasta. Opiskelijoiden oppimiskäsitykset ja metakognitiiviset taidot vaihtelevat melkoisesti (Suominen & Nurmela 2011, 29).

Suomelan ja Nurmelan (2011, 29–30) jaottelua mukaillen voidaan opiskelijat jaotella erilaisiin kategorioihin. Ääripäässä on opiskelija, jonka metakognitiiviset taidot ovat hyvät. Sellainen opiskelija on aktiivinen oppimisprosessin eri vaiheissa. Haasteellisimmat opiskelijat ovat niitä, joiden tulisi kehittää sekä metakognitiivisia taitojaan että tapojaan oppia. Näiden kanssa olisi hyvä heti alusta alkaen aktiivisesti työstää opiskeluvaihtoehtoja ja antaa ohjausta verkko-opiskelun metakognitiivisiin taitoihin. Ainakin opiskelun alkuvaiheessa nämä opiskelijat tarvitsevat lähiopetusta, joka tukee heitä parhaiten. Kovan haasteen opettajalle antaa myös sellainen opiskelija, jonka metakognitiiviset taidot ovat hyvällä tasolla, mutta joka arvostaa vain opettajajohtoista opetusta. On myös opiskelijoita, jotka ovat aktiivisia oppimisprosessissa, mutta tarvitsevat lähiopetuksesta tukea esimerkiksi tietokoneen käyttöön hands on -periaatteella. Tämä jaottelu on teoreettinen ja käytännössä taidot ja käsitykset oppimisesta vaihtelevat ja sekoittuvat.

Opiskelijoiden oppimiskäsitysten ja metakognitiivisten taitojen heterogeenisuus on vain hyväksyttävä. Ohjausta ja opastusta verkossa oppimiseen ja tablet-laitteen käytön omaksumiseen tarvitsevat eri opiskelijat samassa ryhmässäkin eri tavalla. Vertaistuella on suuri merkitys opiskelijaryhmissä. Sen soveltaminen eri areenoilla, esimerkiksi Facebook-ryhmässä tai verkko-oppimisalustalla, on hyvä ratkaisu ja apu verkko-opettajan työssä.

Kokemuksia iPad-laitteiden käytöstä verkko-opetuksessa

Diakonia-ammattikorkeakoulussa otettiin iPad-laitteet käyttöön vuoden 2013 alussa. Diak oli ensimmäinen ammattikorkeakoulu Suomessa, jossa tablet-laitteet otettiin laajamittaisesti käyttöön opetuksessa. Laitteet annettiin kaikille aloittaneille sosionomiopiskelijoille Porin ja Pieksämäen toimipaikoissa. Ryhmän koko Porissa oli 40 opiskelijaa. Sain olla mukana alusta lähtien tablet-laitteisiin tutustumisvaiheesta pidemmälle menevään sovel-

tamisvaiheeseen saakka. Silloin sekä opiskelijat että opettajat aloittivat oppimismatkan, joka jatkuu edelleen. Keväällä 2015 laitteet annettiin jo kolmannelle aloittavalle opiskelijaryhmälle. Alusta alkaen laitteen käyttämiseen liittyivät myös säännölliset kyselyt opiskelijoille heidän iPad-kokemuksiinsa. Kyselyt toteutettiin Fronter-huoneiden kautta.

Verkko-opetuksessa iPad-laite on erityinen osa-alue, koska se itsessään vaatii jatkuvaa oppimista. Teknisen käyttämisen lisäksi on osoittautunut tärkeäksi, että oppija ja opettaja seuraavat jatkuvasti kehittyviä sovellusohjelmia ja omaksuvat niistä soveltuvimmat uudet ohjelmat. Verkko-opettajan tehtäviin on iPadin myötä tullut jatkuva tuoteseurannan ja testauksen tehtävä. Uudet sovellusohjelmat vaativat testauksen ja pohdinnan siitä, mihin oppimistehtävään tai verkko-opetuksen osa-alueeseen, esimerkiksi vuorovaiikutteisuuteen, tietty sovellusohjelma voisi sopia. Kuvaan seuraavassa omiin ja opiskelijoiden kokemuksiin perustuen iPadin mahdollisuuksia käyttöönotosta pidemmälle menevään hallittuun käyttämiseen.

Kun iPadit otetaan käyttöön, on suositeltavaa antaa opiskelijoille aikaa omaksua tabletin käytön perusteet rauhassa. Ei ole hyvä lähteä liian nopeasti opettelemaan aivan tuntemattomia sovellusohjelmia, jos iPad on täysin vieras ja uusi kokemus opiskelijalle. Tablettia käytetään paljon tiedon hankintaan, ja se on yksi tärkeimmistä perustoiminnoista. Tavallaan koko maailman tietovaranto ja tietoverkot ovat käytettävissä. Toinen keskeinen osa-alue tabletin käytössä ja varsinkin käytön alkuvaiheessa ovat viestintään liittyvät toiminnot. Opiskelijat kuvasivat iPad-kokemuksiaan seuraavasti:

Sillä on kätevä katsoa Fronterilta esim. tehtävänannot, tai lukea luentomateriaaleja. Kyllä se on toiminut ihan jokapäiväisessä opiskelussa mukana

Erittäin hyvä vehje opiskelun kannalta, mahdollistaa työskentelyn lähes missä vain

iPadin viestintäohjelmat, joita opiskelijat näyttävät suosivan ja ottavan nopeasti käyttöön, ovat FaceTime (videopuhelin), sähköposti, viestit-toiminto, ääniviestit, kuvalliset viestit ja Skype. Aika monet opiskelijat halusivat saada lisäopetusta iMovie-elokuvatyökalusta, joka on yllättävän helppo, kun sen kerran on omaksunut ja tehnyt muutaman harjoitustehtävän. FaceTime oli alusta lähtien käytössä myös harjoitteluohjauksissa, ja sen su-

juva toimivuus yllätti monet opettajat. Edellytyksenä on toimiva langaton verkko kampuksilla.

iPad on auttanut etsimään nopeasti tietoa esimerkiksi tunneilla ja mahdollistanut tietojen tarkistuksen väärinkäsitysten välttämiseksi. iPadilla on helppo pitää yhteyttä myös opettajiin ja toisiin oppilaisiin ja esimerkiksi tiimitehtävien teossa voi pitää kätevästi yhteyttä tiimiläisiin käyttäen FaceTimen sovellusta.

Ensimmäinen lukukausi, jolloin iPadit otetaan käyttöön, on oppimista ja sisäänajovaihetta. iPadin käyttöönoton koulutuspäivä saattaa sisältää aikamoisen joukon erilaisten sovellusohjelmien eli appsien esittelyjä. Niiden sovellusmahdollisuuksien selvittäminen voi jäädä kesken tai löydettäväksi myöhemmin. Tämän takia on hyvä valita muutama keskeinen sovellus, joihin keskitytään. Tietenkin olisi hyvä, että ne olisivat käytettävissä oppimistehtävään sopivana, koska opiskelijat haluavat hyödyntää laitetta heti oppimistehtävissä. Melko nopeasti huomaa sen, että kun tietyn sovellusohjelman saa kytkettyä oppimistehtävään mielekkäällä tavalla, opiskelijoiden motivaatio oppia iPadin erilaiset ominaisuudet näyttää kasvavan. Uuden oppiminen luo siis halun oppia lisää uutta. Mikä olisikaan sen rakentavampaa ohjaavan opettajan näkökulmasta!

Tunnilla voi seurata frontieria sekä käyttää internetiä tiedon hakuun. Erilaisen äänitysten tekemisessä ja tietojen tallennuksessa on iPadista ollut hyötyä.

Tukiopetus ja vertaistuki

Mitkä asiat ovat työläitä ja lisäävät opettajan työmäärää, kun iPad on mukana oppimisessa? Yhtä haasteellisia ovat opiskelijaryhmän heterogeenisyys tietoteknisissä taidoissa ja opettajan mahdollisuudet seurata ja omaksua uusia sovellusohjelmia. Kun opiskelijaryhmän ikäjakautuma saattaa olla 20–50 vuotta, on selvää, että taitotasot vaihtelevat. iPadin lisäopastus tuki-tunneilla, joissa käydään läpi uudelleen perustoiminnat ja muutama keskeinen sovellusohjelma, vähentää iPadin käytön opastamisen avunpyyntöjä myöhemmin. Opiskelijat ovat myös omaksuneet melko nopeasti vertaistuen, mikä ilmenee verkkokeskustelualueella, jolla jaetaan kaikille nähtäväksi omia löydöksiä esimerkiksi uusista ladattavista esitystyökaluista. Oppimistehtävien tekeminen iPadin avulla opettajan ohjatessa ja antaessa vinkkejä sopivista appseista on tuottanut hyviä tuloksia, ja opiskelijapalauttei-

den perusteella oppimisesta tulee näin mielenkiintoisempaa. Säännöllinen tukiopetus tablettien käyttöönottovaiheessa ensimmäisellä lukukaudella on myös hyvä ratkaisu. Ne olisi hyvä sitoa oppimistehtäviin, joihin esimerkiksi multimedia sopii.

Opettajien oppimisen ja uusien sovellusohjelmien haltuun saamiseksi on Porin toimipaikassa sovellettu vertaistukitapaamisia. Nämä joudutaan usein sijoittamaan tuntien ulkopuolelle. Yhteisöllinen oppiminen näissä on kuitenkin melko tehokasta, jos edetään asia kerrallaan ja katsotaan heti käytännössä, miten asia teknisesti toteutetaan. Tavoitteena on usein suunnitella jonkun oppimistehtävän rakentamista iPadin varaan esimerkiksi videota käyttäen tai kuvakerronnan ohjelmilla. Näitä opettajien vertaistukituokioita kannattaa järjestää vielä fokusoidummin ja teemallisesti voisi käsitellä sekä iPadin että Fronterin soveltamisen osa-alueita. Myös parityöskentely näyttäisi olevan melko hedelmällistä opintojaksojen ja verkkototeutusten luomisessa.

Diakissa tehtiin kysely, jossa opettajat kuvasivat omia iPad-kokemuksiaan 2013 alkaneessa pilottihankkeessa. Tulosten perusteella laitteen haltuunotto koettiin melko työlääksi ja siihen piti käyttää ”omaa aikaa”, jotta pääsi paremmin soveltamaan laitteen ominaisuuksia opetuksessaan. Opettajien itsekriittisyys myös näyttäytyi kyselyn tuloksissa. Todettiin, että vaikka omat taidot olisivat vielä alkuvaiheessa, kannattaa lähteä kokeilemaan rohkeasti yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Koistinen 2014, 71–76.)

Verkko-opetus on jatkuvaa yhteistä matkaa opiskelijoiden kanssa. Maailma muuttuu ja mahdollisuudet laajenevat. Tietotekniset sovellukset tuovat luultavasti aivan uudenlaisia mahdollisuuksia, joita emme osaa vielä edes kuvitella. Uudenlaiset iPadit, tai mitä ne sitten tulevat olemaankaan, odottavat jo kulman takan muuttuakseen taas historiaksi uusien vielä monipuolisempien laitteiden tieltä.

iPad on pitänyt minut ajan tasalla paikasta riippumatta. Ladatut ohjelmit ovat helpottaneet tunnilla keskittymistäni, ei ole tarvinnut kirjoittaa kynä sauhuten vaan aiheesta on voinut napata kuvan tai tehdä nopeasti koottavaa mind mappia. iPadilla olen voinut nopeasti käydä katsomassa fronteria tai samantien varata oppikirjoja kirjastosta kun niistä on tunnilla puhuttu.

Edelliseen opiskelijan vastaukseen kiteytyy aika paljon iPadin ominaisuuksista ja mahdollisuuksista. Siitä on tullut luonnollinen osa opiskelijan oppimisen prosessissa.

Digitaalinen ja yhteisöllinen tulevaisuus

Olemme onnistuneet yhdistämään verkko-opetukseen iPad-laitteet kohtalaiseen hyvin. Tulevaisuudessa siirtynemme vaiheeseen, jossa sovellamme ”bring your own Device”-periaatetta. Tämä tarkoittaa sitä, että monilla opiskelijoilla on oma tabletti, joka voidaan ottaa käyttöön oppimisen välineenä Diakonia-ammattikorkeakoulun oppimisympäristöissä. Ilahduttavaa on, että olemme alkaneet hyödyntää iPadiä laajemmin multimedian suuntaan, jolloin kuvaa, videota ja ääntä käytetään laajemmin oppimistehtävien toteutuksissa. Myös opettajan työ on muuttunut näiden muutosten myötä oppimistehtävien ja harjoittelun ohjaamisessa. Multimedia on tullut jäädäkseen ja esimerkiksi simultaaninen opettaminen ja oppiminen ovat tulossa Diakonia-ammattikorkeakoulun oppimismenetelmiin mukaan. Tähän liittyy tiimissä oppiminen ja opiskelijatiimien arvioivat keskustelut simultaanituokioiden jälkeen.

Vahva tiimiohjaus iPadin ja verkon mahdollisuuksien oppimisessa on hyvä tie saavuttaa uudenlaisia oppimistuloksia. Maailma ympärillämme pitää oppia ottamaan haltuun oppimisen avulla monipuolisesti. Siihen verkko-opiminen ja iPadit antavat upeita mahdollisuuksia. Pitää uskaltaa kokeilla ja olla valmis näkökulmien muuttamiseen opetuksessa ja oppimisessa. On olemassa monta hyvää tapaa päästä tavoitteeseen.

Kokemukset iPadien moninaisista mahdollisuuksista antavat toivoa siitä, että ei tarvitse olla synnynnäinen digitaituri hyödyntääkseen laajamittaisesti uusia laitteita ja sovelluksia. On ilmeistä, että yhteisöllinen oppiminen ja vertaisuuden arvon oivaltaminen ovat merkittäviä tekijöitä myös digitalisaation edistämisessä. Uusien yhteiskuntataitojen haltuun saaminen voi tapahtua monilla areenoilla. Tuoreet ammattilaiset ovat avainasemassa. He voivat olla avaamassa uusia mahdollisuuksia asiakkailleen, joilla ei aina ole ollut mahdollisuuksia koulutuksen tai työn kautta hankkia digitalisoituvassa yhteiskunnassa välttämätöntä osaamista.

LÄHTEET

Koistinen, Paula 2014. Opettajat uutta oppimassa – kokemuksia iPad-pilottihankkeesta. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen & Paula Koistinen & Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 71–76.

Mäkinen, Päivi 2007. Verkkotutor. www.uta.fi/tyt/verkkotutor.

Mäkitalo, Eino & Wallinheimo Kirsi 2012 Virtuaaliset ympäristöt- Innostava oppiminen, tehokas koulutus. Helsinki: Talentum Media Oy.

Suominen, Riitta & Nurmela, Satu 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ulla Niittyinperä ja Hely Perttula

TULKKIKOULUTUKSEN VERKKO-OPINTOJEN ARVIOINTIA

Johdanto

Suomalaisen yhteiskunnan yhtenä tulevaisuuden strategisena tavoitteena on esitetty ajatusta turvallisesta yhteiskunnasta, jolla on vahva arvoperusta. Turvallinen yhteiskunta tulisi olla saavutettavissa kaikille ja sen arvoperustaan tulisi kuulua oikeudenmukaisemman maailman tavoittelu, tasa-arvo, moni-kulttuurisuuden ja erilaisuuden hyväksyminen. (Suomi 2015 – Suomen tulevaisuuden menestystekijät ja haasteet 2003, 8.) Tässä artikkelissa refleктоimme verkko-opetusta omien toteutuksiemme pohjalta sekä tarjoamme mahdollisuuden eri alojen edustajille laajempaankin verkkotoe-
teutuksien kehittämiseen.

Yhteiskunnan polarisoitumista voi vastustaa pienillä arjen teoilla. Koulutusjärjestelmän ja terveydenhuollon toimivuus ovat yhteiskunnan hyvinvoinnin ja osallisuuden perustoimintoja. (Suomi 2015 – Suomen tulevaisuuden menestystekijät ja haasteet 2003, 8.) Diakonia-ammattikorkeakoulu on vuosien aikana tehnyt koulutuksen saavutettavuuden eteen monia käytännön tekoja, esittänyt eettisiä kannanottoja ja tuonut uudentyyppisiä monimuotokoulutuksia Suomeen. Asiakasnäkökulma on koulutuksen järjestämisen kannalta olennainen. Tulkkausta tarvitaan ja asiakkailta on siihen lain takaama oikeus. Teknisten välineiden käyttö mahdollistaa entistä paremmin asiakkaiden palvelujen saavutettavuuden, osallisuuden ja vaikuttamisen yhteiskunnassa.

Tulkkauksen koulutusohjelma Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) Turun toimipisteestä valmistaa tulkkausalan ammattilaisia viittomakielen ja pu-

hevammaisten tulkkaukseen sekä kirjoitustulkkaukseen. Tulkkausalan opintokokonaisuuksien monimuotoistamisen taustalla ovat olleet monet ajan-kohtaiset ilmiöt ja tulkkausalan muutokset. Diakin tutkinto-opiskelijoille on tarjottu vapaavalintaisia opintoja monipuolisesti ja mahdollistettu osallistuminen niihin eri toimipisteissä. Kouluttamalla tulevia sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia viittomakielen perustaitoihin voidaan vahvistaa heidän kykyään kohdata tulevaisuuden työssään eri tavoin kommunikoivia ihmisiä. Lisäksi on tarjottu lisäkoulutusmahdollisuutta aikuisille, jo työelämässä mukana oleville henkilöille avoimen ammattikorkeakoulun kautta. Opiskelijoiden ja työelämän toive on ollut joustavuuden lisääminen, ja tämä toive on ollut yksi motivoiva tekijä monimuotoisen etäopetuksen kehittämisessä.

Käsitlemme artikkelissamme kahta opintokokonaisuutta rinnakkain. Ensimmäinen keskittyy viittomakielen ja kuurojen kulttuurin opetukseen (Viittomakielen perusteet, 5 op) ja toinen kirjoitustulkkauksen opintoihin (Kirjoitustulkkaus 1 ja 2, 10 op). Molemmat opintokokonaisuudet toteutetaan verkko-opetuksena ja molempien tavoitteena on kehittää eri alojen ammattilaisten kommunikaatitaitoja erilaisten asiakkaiden kanssa.

Tulkkauspalvelut ja viittomakielen käyttö Suomessa

Suomen kuurojen yhteisön noin 5000 jäsenestä suurin osa käyttää suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä äidinkielenään tai ensikielenään. Ensikielenä suomalaista viittomakieltä käyttävät ovat omaksuneet viittomakielen esimerkiksi kuulevilta vanhemmiltaan tai muulta lähipiiriltä. Viittomakielisten parissa työskentelevät ammatti-ihmiset kuten tulkit sekä viittomakielisten lasten kuulevat vanhemmat käyttävät suomalaista viittomakieltä toisena kielenään. Suomalaista viittomakieltä harrastukseksi ja omaksi ilokseen opiskelevat käyttävät suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä. (Jokinen 2000, 79–81.) Viittomakielen tulkkausta käyttävät kuurot, kuuroutuneet, huonokuuloiset ja kuurosokeat henkilöt, jotta he voivat osallistua erilaisiin arkielämän tilanteisiin sekä yhteiskunnallisiin tapahtumiin tasa-arvoisesti.

Kirjoitustulkkausta käyttävät huonokuuloiset tai kuuroutuneet suomenkieliset ja/tai viittomakieliset asiakkaat (esimerkiksi vieraiden kielten opiskelussa). Kirjoitustulkkaus on tulkkausmuoto, jossa tulkki välittää puhujan suullisen viestin kirjoitettuun muotoon joko tietokoneella tai käsin kirjoit-

taen. Kirjoitustulkkien kirjoitusnopeus on yleensä noin 300 500 merkkiä minuutissa. Tulkki pyrkii tulkkeessaan myös kuvailemaan ympäristön ääniä ja välittämään puheen sävyjä ja painotuksia. (Suomen kirjoitustulkit ry.)

Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa suositellaan, että sosiaali- ja terveydenhuoltoalojen henkilöstön koulutukseen on lisättävä tietoa kuuroudesta, viittomakielestä sekä viittomakielisen yhteisön kulttuurista (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 53). Uusi viittomakielilaki hyväksyttiin eduskunnassa 12.3.2015. Lain tavoitteena on, että viranomaiset pyrkivät toiminnassaan edistämään viittomakielisten mahdollisuuksia käyttää omaa kieltään ja saada tietoa omalla kielellään. (Kuurojen Liitto ry.) Diakin Viittomakielen perusteet -opintokokonaisuuden sisältö vastaa suoraan Suomen viittomakielten kielipoliittisen ohjelman suosituksia sekä viittomakielilain tavoitteita tukemalla kommunikaatiomahdollisuuksia ja edistämällä yhdenvertaisuutta ja osallisuutta.

Tulkkauspalvelua käyttävät asiakkaat arvostavat sitä, että he voivat kommunikoida suoraan hoitohenkilökunnan kanssa esimerkiksi sairaalahoidon aikana. Tulkki ei voi olla paikalla vuorokauden ympäri, vaan asiakkaan kanssa tulee osata kommunikoida joko viittomakielen alkeiden ja eleiden avulla, kirjoittamalla tai kuvakommunikaation kautta. Tällöin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten rohkaisu visuaaliseen ja monipuoliseen kommunikaatioon auttaa myös monia muita asiakasryhmiä, esimerkiksi kohdattaessa maahanmuuttaja-asiakkaita tai kielenkehityksen tukea tarvitsevia asiakkaita.

Kirjoitustulkkaus on osa yhteiskunnan tasa-arvoista osallistumista edistävää tulkkauspalvelua, jonka järjestämisvastuu siirtyi 1.9.2010 Kansaneläkelaitokselle (Kela) vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelulain perusteella. Tulkkauspalvelulain mukaan tulkkauspalveluun on oikeus henkilöllä, jolla on kuulonäkövamma, kuulovamma tai puhevamma ja joka tarvitsee tulkkausta ja jolla on jokin toimiva kommunikaatiokeino. (Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 19.2.2010/133.)

Etäopetuksen toteutus

Viittomakielen opetus ja tulkkikoulutus ovat perinteisesti olleet hyvin opettajajohtoista ja lähiovetuspainotteista opiskelua 1980–2000-luvuilla sekä Suomessa että kansainvälisesti. Tätä perinnettä on vähitellen murrettu viit-

tomakielen sanakirjojen ja opetusmateriaalien muuttuessa verkkomateriaaleiksi sekä mahdollistamalla lisäpätevyysien opiskelu verkkoalustojen kautta.

Ei ole olemassa erillistä ja vain verkkoon sopivaa pedagogiikka vaan pedagogiset ratkaisut lähtevät aina opettajan omasta oppimiskäsityksestä. Yleensä verkossa toteutettavat ratkaisut pohjautuvat väljästi konstruktivismiin eri suuntauksiin. Verkon käyttö opetuksessa voi siis perustua moneen erilaiseen pedagogiseen suuntaukseen. Opiskelijan etu pitäisi olla aina etusijalla, kun valitaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Verkkoympäristössä opetettaessa tulee ottaa huomioon kohderyhmä sekä toimintaympäristön ominaispiirteet. Osallistujien valmiudet tulee myös ottaa huomioon, sillä verkossa opiskelee hyvin erilaisia oppijoita. (Suominen & Nurmela 2011, 21–22, 28.)

Käytämme artikkelissamme käsitteitä verkkoistunto ja verkko-opetus kuvaamaan sitä toimintaa, jossa opettava lehtori (verkko-opettaja) opettaa opiskelijoita etäyhteyden kautta. Verkkoistunnolla tarkoitamme sitä, että sen aikana opettaja on reaaliaikaisessa yhteydessä opiskelijoihin. Termejä verkko-opetus ja etäopetus käytämme, kun luento voi olla myös nauhoitettu tallenne. Lähiopetuksella tarkoitamme opintojakson kontaktitunteja, jolloin opiskelijat ovat joko luokassa opiskelemassa tai etäyhteyden päässä reaaliaikaisesti läsnä. Itsenäinen työskentely tarkoittaa opiskelijan omaa työskentelyä, esimerkiksi tehtävien tai harjoitusten tekoa.

Ensimmäinen Viittomakielen perusteet (5 op) -opintojakso verkossa alkoi syksyllä 2013. Syksyn 2013 ja kevään 2014 toteutuksen laajuus oli viisi opintopistettä nimellä Viittomakielen perusteet, mutta syksystä 2014 lähtien opintokokonaisuus on jaettu kahteen osasuoritukseen: Viittomakieli (3 op) ja Kuurojen kulttuuri (2 op). Viittomakielen perusteet -jakson tavoitteena on, että opintojakson jälkeen opiskelijalla on perustiedot suomalaisesta viittomakielestä, opiskelija tietää, miten eri tavoin viittomakielisen kanssa voi kommunikoida (Viittomakielen perusteet, 3 op) ja mitä erityispiirteitä kuurojen kulttuurissa on (Kuurojen kulttuuri, 2 op). Opetus jakautuu yhteisten verkkoistuntojen ja itsenäisesti suoritettavien tehtävien kesken.

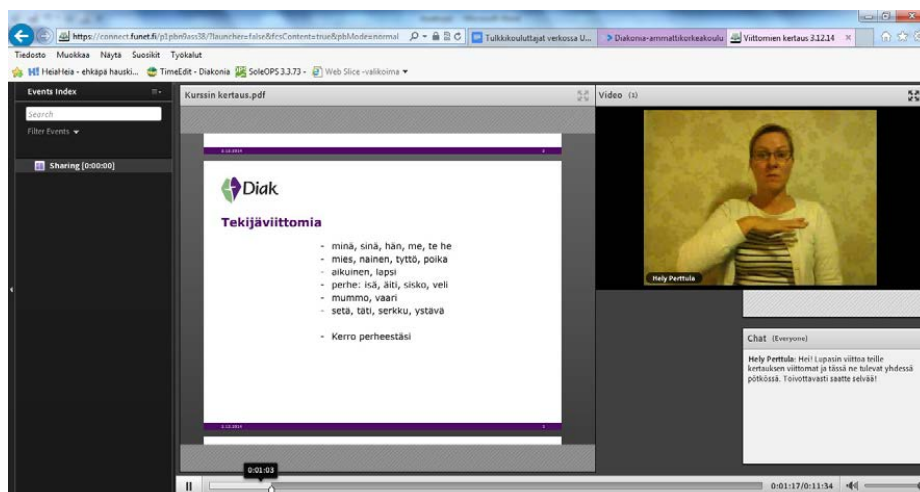
Kirjoitustulkkaukoulutus alkoi Diakissa keväällä 2013 puolen vuoden mittaisena täydennyskoulutuksena viittomakielentulkeille. Koulutus toteutettiin toisen kerran lukuvuonna 2013–2014, jolloin myös viittomakielentulkiksi opiskeleville avattiin mahdollisuus opiskella kirjoitustulkkausta vapaasti valittavina opintoina. Koulutuksen laajuus oli 30 opintopistettä molemmissa toteutuksissa. Syksyllä 2014 koulutus alkoi kolmannen kerran lu-

kuvuoden mittaisena (38 op), jolloin myös avoimen ammattikorkeakoulun kautta oli mahdollista tulla opiskelemaan kirjoitustulkkauksen opinnot ilman tulkkausalan taustakoulutusta.

Etäopetuksessa käytetyt ohjelmat

Viittomakieleen perusteet -jaksossa opetus toteutetaan monimuoto-opetuksena ja verkkoistunnoissa käytetään Adobe Connect -verkkoympäristöä. Adobe Connect (AC) -ohjelma mahdollistaa monipuolisia toimintoja opetuksen aikana. (Adobe Connect:in käyttötapoja opetuksessa.)

Viittomakielen perusteet -opintojakso jakaantuu kahdeksaan yhteiseen verkkoistuntoon. Viittomakielen perusteet -opintojaksoa ei voi kuitenkaan suorittaa pelkästään silloin, kun itselle sopii, vaan sovittuihin verkkoistuntoihin pitää osallistua. Silloin opettajajohtoisesti opetetaan uusi asia ja web-kameroiden kautta opiskelijoille annetaan palautetta viittomisesta.



Kuva 1. Kuva AC-tallennuksesta

Kuva 1. on verkkoistunnon jälkeen taltioidusta viittomien kertauksesta. Verkko-opetuksessa on tärkeää, että viittojan kädet erottuvat taustasta. Normaalisti opettaja pukeutuu yksivärisen puseroon, josta kädet erottuvat hyvin. Tämä kuva on hyvä esimerkki siitä, että kädet eivät erotu kunnolla, jos pusero ja tausta ovat vaaleita tai kirjavia.

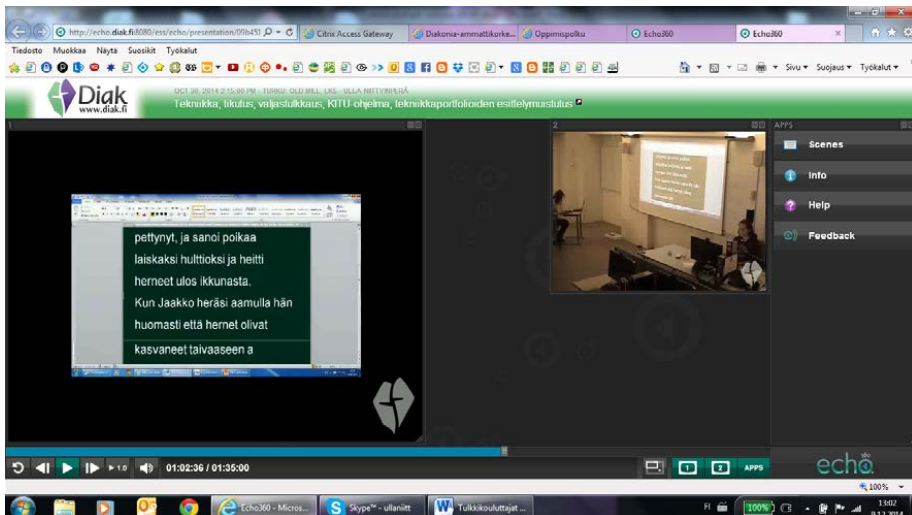
Fronterin oppimisalusta on jaettu kahdeksaan oppimisaihioon eli jokaisella verkkoistuntokerralla on oma aihionsa. Näin opiskelijat tietävät, mitä

milloinkin on käsitelty ja samasta paikasta löytyvät seuraava välitehtävä ja materiaalit. Materiaaleja ovat viittomakuvat, videoleikkeet ja viittomakielten sähköinen oppikirja. (Papunetin kuvatyökalu; Viittomakieli 1. Suomalaisista viittomakieltä aikuisopiskelijalle.)

Esimerkki 1. Esittelytilanne luokassa kirjoitustulkkauksen tunnin alussa, Ulla Niittyinperä, linkki: <https://connect.funet.fi/p89r6wmffed/>

Esimerkki 2. Viittomakielen oppitunti, Hely Perttula, linkki: <https://connect.funet.fi/p867l0p4io5/>

Kirjoitustulkkauksessa opiskelija voi joka kerta erikseen valita, osallistuuko hän lähiopetukseen tai osallistuuko hän etäyhteyden kautta reaaliaikaisesti tai katsooko hän tallenteen myöhemmin. Lähiopetuksessa atk-luokassa on jokaisella käytössä tietokone, ja lisäksi etäyhteyksiä helpottamaan luokkaan on asennettu kattoon kamera. Jokaisessa tietokoneessa on myös kamera, mikrofoni ja muut tarvittavat ohjelmat (esimerkiksi KITU-ohjelma kirjoitustulkkaukseen ja Sanako SignLab viittomakielen nauhoittamiseen). Jokainen lähiopetuskerta nauhoitetaan Echo360-järjestelmällä. Luokassa on myös reaaliaikainen AC-verkkokokousympäristö käytössä, ja tämä AC:n kautta tapahtuva opetus on myös mahdollista nauhoittaa. Ohjelmien näkymissä on pieniä eroja, samoin kuvan laadussa. (Fronter; Echo360; Adobe Connect.)



Kuva 2. Echo360-ohjelman perusnäkyä on selkeä ja helppokäyttöinen

Opettajien kokemuksen mukaan Echo360 toimii laadullisesti erittäin hyvin. Sen nauhoittaman äänen ja kuvan laatu on miellyttävää kuunnella ja katsella. Kamera on kohdistettu luokan etuosaan, ja se poimii opettajan liikkeet. Opettajan näyttö näkyy vasemmassa kuvaruudussa, jolloin tekstit näkyvät osallistujille. Vaikeuksia kouluttajilla on ollut Echo360-ohjelman ajastuksen epäluotettavuuden kanssa. Opettaja ei pysty itse säätämään ajastuksia luokassa, eikä myöskään liikuttamaan tämän luokan kameraa.

AC:n näkymä voi olla erinäköinen sen mukaan, mitä toimintoja opettaja on valinnut kurssille aktiiviseksi. AC:n kuvan ja äänen laatu ei ole yhtä hyvä kuin Echo360-järjestelmässä, mutta sen toimintavarmuus on parempi. Opettaja voi itse käynnistää nauhoituksen opetuksen alussa ja seurata sen päällä olemista.

Verkko-opettajaksi voi oppia tekemällä. Ensimmäiset kurssit kannattaa suunnitella pienimuotoisesti, kokeilla niitä muutamien ryhmien kanssa ja kehittää sen jälkeen kursseja kokemuksen pohjalta. Verkko-opettajalta edellytetään syvää asiantuntemusta sekä kykyä tuoda uusia näkökulmia opiskeltavaan aiheeseen. (Suominen & Nurmela 2011, 3–5.)

Etäopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen vaatii opettajilta ennakkoluulotonta asennetta sekä tekniikkaa että uudenlaista opettamista kohtaan. Hyötyä on myös hieman hullunrohkeasta, uteliaasta ja kokeilunhaluisesta uuteen heittäytymisestä. Olemme molemmat huomanneet muutamien seikkojen edistävän kurssin etenemistä ja oppimista, näistä kerromme alla tarkemmin.

Työaikajärjestelyt ja monimuotoisuus

Ajanhallinta on kriittinen osa verkkototeutusten onnistumista. Haasteellista sekä opiskelijoille että opettajille on pysyä suunnitellussa rytmissä. Verkkoistuntojen välissä opiskelijoiden pitää tehdä annetut välitehtävät. Helpointa olisi käydä tunneilla välitehtävät yhdessä läpi, mutta käytännössä joku aina pyytää parin päivän lisäaikaa tehtävien tekemiseen, jolloin opettajan on vaurauduttava viivästyneisiin suorituksiin. Opettajan on myös tärkeää varata aikaa, jolloin hän tarkistaa edeltävät tehtävät ja valmistele seuraavat tunnit.

Verkkototeutuksissa itsenäisen työskentelyn määrä on usein suuri ja uusien taitojen omaksuminen vaatii aikaa. Opiskelijoiden sitouttaminen harjoittelemaan itsenäisesti sekä tekemään annetut välitehtävät ja oppimistehtävät

on haastavaa. Esimerkiksi kahden viikon sykli on nopea, ja opiskelijoiden on pakko tehdä opintoihin liittyviä tehtäviä aiemmin kuin viimeisenä iltana.

Uusimmat tutkimukset viittaavat siihen, että verkko-opetus vie itse asiassa enemmän aikaa kuin lähiopetus. Opetusaika hajoaa pienempiin yksiköihin ja muuttuu ennustamattomaksi. Opettaja ei pysty hallitsemaan ajankäyttöä samoin kuin lähiopetuksessa, vaan opettajakeskeisyydestä siirryttäessä oppijakeskeisyyteen oppijat määräävät tahdin myös ajankäytössä. (Suominen & Nurmela 2011, 235.)

Diakissa on järjestetty aikaisemmin monimuotokoulutusta muun muassa sosionomi (AMK) -koulutuksessa. Sosionomikoulutuksen toteuttajien mukaan monimuoto-opetusta tulisi kehittää opettajien yhteistyönä, ja kehittämistyö alkaa keskustelulla työn perusteista ja oppimiskäsitteistä. (Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014, 51.) Tähän kehittämistyöhön tulisi kiinnittää jatkossa huomiota ja varata aikaa yhteistyölle yli koulutusalojen.

Monimuotoistaminen on ollut meillä molemmilla niin sanottu yhden naisen projekti, jossa koko kurssin materiaali on ollut yhden opettajan vastuulla. On ollut hienoa luoda ja kehittää opetusta itsenäisesti, mutta toisaalta se on myös riskitekijä. Jos opettaja sairastuu, sijaisen löytäminen etäopetukseen on vaikeampaa kuin tavalliseen lähiopetukseen. Laitteet ja ohjelmat ovat vieraita useimmille, eikä kahden tai kolmen ohjelman pikaopastus välttämättä aina onnistu.

Opintojaksot jatkuvat koko lukuvuoden, ja kouluttaja voi joutua tekemään töitä puolikuntoisenakin, jotta kokonaisuus voisi jatkua. On ikään kuin kunia-asia, että tehtävät tulevat alustalle ajallaan. Loma-aikojen huomiointi on helpompaa: esimerkiksi silloin voi Fronterille avata seuraavan kuukauden tehtävät etukäteen opiskelijoiden itsenäistä työtä varten.

Olemmekin pohtineet sitä, että opettajan sitoutuneisuus jaksojen eteneeseen ja aikataulussa pysymiseen vaikuttaa myös opiskelijoiden oppimiseen ja sitoutumiseen. Kouluttajan tulee toimia itse esimerkkinä ja pyrkiä mahdollisuuksien mukaan pysymään laatimassaan aikataulussa.

Verkossa opettamisen haasteita

Haasteellista viittomakielen opetuksessa verkossa on se, että viittominen näkyy pelkästään web-kameran kautta eikä kasvokkain tapahtuvia tapaamisia ole. Lehtorin pitää huomioida omassa viittomisessaan viittomisen selkeä

suoritustapa. Viittoma pitää muistaa näyttää sekä edestä että hieman sivutain kääntyneenä. Näin opiskelija pystyy hahmottamaan, mikä käsimuoto viittomassa on, missä paikassa viittoma tehdään ja mikä on viittoman liike.

Opettajan tulisi olla luonteva kameran edessä ja lisäksi liikkumista luokassa tai opetustilassa pitää suunnitella. Videokuvan ja välittyvän äänen laadun on säilyttävä riittävän selkeänä etäosallistujille. Jos opettaja haluaa liikkua, hänen tulee varmistaa äänen kuuluvuus etäosallistujille ennakkoon, esimerkiksi taskumikrofonin avulla.

Verkkototeutus ei toimi niin, että opettaja laittaa AC:n päälle ja jatkaa opettamista niin kuin ennenkin. Verkkototeutukset tulee suunnitella huolella etukäteen, ja etenkin vuorovaikutuksen erilaisuus tulee huomioida. Verkossa työskentelyssä pitää toteutua yhteisöllinen, osallistava ja tutkiva prosessi.

Opettaja verkko-opetuksessa ei ole siis pelkästään merkityksetön taustahahmo, joka siirtää materiaalin verkkoon, vaan hän suunnittelee verkossa tapahtuvat toiminnan yhteistyön ja vuorovaikutuksen. Verkkotyöskentely vaatii opettajalta itsensä alttiiksi asettamista ja opiskelijan asemaan eläytymistä. Opettajan työkaluina vuorovaikutuksessa ovat kysyminen, palautteen antaminen, neuvominen ja tukeminen. Palautteen antamisessa kirjallisesti kannattaa olla myönteinen ja hieman varovaisempi kuin kasvokkain viestinnässä. Kriittistä palautetta ei kuitenkaan saa myöskään unohtaa. (Suomen & Nurmela 2011, 35, 43.)

Kirjoitustulkkauksen opetuksessa käytännön järjestelyt tuovat lisävaatimuksia opettajalle. Kun opettaja opettaa paikan päällä kirjoitustulkkiopiskelijoita, niin samanaikaisesti opetus välitetään AC:n kautta etäosallistujille sekä nauhoitetaan. Tässä haasteellisinta on se, miten vuorovaikutus eri osallistujaryhmien kanssa onnistuu. Opettajan tulisi vuorovaikutustilanteessa huomioida sekä lähi- että etäosallistujat. Esimerkiksi opettajan on tunnin alussa muistettava avata AC-ohjelma ja hyväksyä kaikki huoneeseen pyrkivät opiskelijat sekä esiteltävä kaikki opiskelijat toisilleen tai annettava heidän itse esittäytyä. Lisäksi tunnin aikana on seurattava, että he pysyvät mukana. Tarvittaessa on poimittava opiskelijat takaisin linjoille, jos he putoavat yhteydestä kesken luennon.

Vuorovaikutustavat voivat olla monipuolisia, mutta yleisimmin käytettyjä kommentointimuotoja ovat olleet chat-ruutuun kirjoittaminen sekä ääneen puhuminen. Opettajalle haastetta antaa tehtävien ohjeistaminen, etenkin jos tehtävään käytetty materiaali on video- tai äänitiedosto tai muu vastaa-

va suuri tiedosto. Tehtävän tulisi olla etäosallistujien saatavilla ajoissa Fronterin kautta, mutta niinkin on käynyt, että olemme käyttäneet Dropbox-pilvipalvelun jakamistoimintoa kesken tunnin, kun tehtävään liittynyt video ei Fronterin kautta auennut tarpeeksi nopeasti Opettajan kannattaa siis varmistaa tiedonjakamisen ja kommunikaation sujuvuus ja hankkia siihen osaamista, esimerkiksi opetella uusia käyttökelpoisia ohjelmia.

Opiskelijoille annettavan palautteen tulee olla laadukasta. Palautteella on monia funktioita. Ensiksi se toimii palautteena siitä, miten harjoitus on sujunut ja mihin asioihin tulisi kiinnittää jatkossa huomiota. Toiseksi sen tavoitteena on motivoida opiskelijoita pysymään opintojakson rytmissä ja harjoittelemaan säännöllisesti. Lisäksi laadukas palaute rohkaisee opiskelijoita ja antaa todenmukaisen kuvan oppimisen etenemisestä.

Etäopetus haastaa myös luottamuksen siihen, että opiskelijat tekevät niin kuin on toteutuksen suunnittelussa aiottu. Viittomakielen tunneilla lehtori ei voi nähdä ja seurata kaikkea, esimerkiksi sitä, osallistuvatko kaikki, harjoittelevatko he ja tekevätkö suoritteet oikein. Lehtori ei voi tietää, ovatko opiskelijat katsoneet kirjoitustulkkauksen tuntien nauhoitukset vai eivät. Näissä tilanteissa olemme päättäneet, että meidän pitää vain luottaa siihen, että opiskelijat harjoittelevat, ja viimeistään lopputuloksesta näkee, ovatko he kehittyneet kurssin mukana vai eivät.

Palaute opiskelijoilta ja tulevaisuuden näkymiä

Opintojaksoista saatu palaute on ollut pääsääntöisesti myönteistä. Kahden viikon rytmitys on todettu selkeäksi. Verkkokurssit ovat toimineet pääasiassa hyvin, mutta joillekin opiskelijoille tekniikka on tuottanut ongelmia. Kurssien asiasisältö on koettu hyväksi ja kurssimateriaalit ovat olleet selkeitä.

Opiskelijat ovat monessa asiantuntijoita ja se on ehdottomasti monimuotokoulutusta rikastava asia. Opiskelijoiden osaamisen ja erilaisten yhteiskehittelyn tulosten jakaminen tulisi olla osa monimuoto-opetusta. (Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014, 64.) Tämä on aihe, jota tulevaisuudessa haluamme huomioida enemmän. Opiskelijoiden tietotekninen osaaminen ja opintojen aiheisiin liittyvät projektiopinnot ja oppimisympäristöt ovat jo nyt tuottaneet uutta osaamista ja kehittäneet verkkokurssien sisältöjä. Lisäksi uusia teknisiä mahdollisuuksia tulisi testata, esimerkiksi miten iPadien käyttö mahdollistaisi opettajajohtoisuuden vähentämistä molemmissa verkkototeutuksissa.

Diakin tutkinto-opiskelijat ovat kokeneet hyvänä, että heilläkin on mahdollisuus valita viittomakielen kurssi, joka on paikasta riippumaton. Esimerkiksi opintoihin osallistuneet sosionomiopiskelijat ovat todenneet tärkeäksi opintojen ja tulevan työnsä kannalta saada edes perustietoa viittomasta, viittomakielestä ja kuurojen kulttuurista.

Etäopiskelu kokonaisuudessaan on ollut hyvä juttu: ilman sitä en olisi pystynyt lainkaan osallistumaan koulutukseen. On siis ollut myös hyvä, että kaikki oppimistehtävät on ollut mahdollista tehdä kotona yksin omassa tahdissaan.

Mahdollisuus etäopiskeluun on ollut mahtava juttu, mutta tekniikkaa ja etäyhteyttä voisi vielä vähän kehittää. Nyt minulla on jäänyt muutama luento kuulematta, kun nauhoitus ei ole toiminut. Nauhoitteissa myös opiskelijoiden puheenvuorot ja kommentit eivät kuuluneet, joten en ihan päässyt samalla tavalla mukaan kuin fyysisesti luennoilla paikalla olleet opiskelijat.

Uskomme, että tulkkikouluttajien seikkailut verkossa ovat olleet kannattavia ja kehittäneet alan koulutusta sekä parantaneet tulkkauspalvelua käyttävien asiakkaiden yhteiskunnallista asemaa. On tärkeää tarjota lisäpätevyysä tuottavia monimuotokoulutuksia ja olemme todenneet, että on mahdollista opettaa jopa kolmiulotteista, visuaalista viittomakieltä verkossa. Viittomakielen alkeiden osaaminen on tärkeä kansalaistaito ja arvokasta osaamista terveydenhuollossa tai asiakaspalvelussa työskenteleville ammattilaisille. Tämän kaiken sisältöosaamisen lisäksi verkko-opinnot ovat kartuttaneet niin opiskelijoiden kuin kouluttajienkin tietoteknistä ja pedagogista osaamista. Toivomme rohkaisevamme muitakin kouluttajia kokeilemaan ja veyntämään verkon rajoja. Heittäytymisellä ja käytännön työn uudella tavalla tekemisellä voi kehittää pedagogisissa ratkaisuja ja uusia innovaatioita tulevaisuuteen sopiviksi.

LÄHTEET

- Adobe Connect. Viitattu 9.12.2014. <http://www.adobe.com/fi/products/adobeconnect.html>
- Adobe Connect:in käyttötapoja opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston avoin yliopisto. Viitattu 9.12.2014. http://www.avoin.helsinki.fi/acp_ohjeet/kayttomahdollisuudet.htm
- Echo360. Viitattu 9.12.2014. <http://echo360.com/>
- Fronter. Viitattu 9.12.2014. <http://www.fronter.fi/>
- Kolkka, Marjo; Laurila, Hanna & Karjalainen, Anna Liisa 2014 Monimuotoisia sosionomiopintoja. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Raportti 32.
- Kuurojen liitto ry. Viitattu 18.3.2015. <http://www.kl-deaf.fi/fi-FI/uutiset/uutinen/?groupId=1ce45fc2-06ff-4d19-924c-67939a0bd93c&announcementId=931cede1-efe0-4cba-8de1-5e69af285c81>
- Jokinen, Markku 2000. Kuurojen oma maailma - kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa Anja Malm. (toim.). Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura.
- Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 19.2.2010/133. Viitattu 18.3.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100133>
- Papunetin kuvatyökalu. Viitattu 26.2.2015. <http://papunet.net/materiaalia/kuvatyoekalu>
- Suominen, Riitta & Nurmela, Satu 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Suomen kirjoitustulkkit ry. Viitattu 18.3.2015. <http://www.suomenkirjoitustulkkit.net/kirjoitustulkkaus/>
- Suomi 2015 – Suomen tulevaisuuden menestystekijät ja haasteet. Viitattu 22.4.2015. <http://www.sitra.fi/julkaisut/Suomi2015/Suomi2015-Raportti6.pdf>
- Viittomakieli 1. Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijalle 2004. Helsinki: Kuurojen liitto ry. Viitattu 20.1.2015. http://www.virtualmagnet.eu/kuurojenliitto/viittomakielen_oppikirja_1.html

Pauliina Seppä ja Katri Huovinen

BLOGI AMMATILLISEN REFLEKTION JA YHTEISÖLLISEN OPPIMISEN VÄLINEENÄ

Johdanto

Työelämässä harjoittelun reflektiivistä raportointia kokeiltiin blogina viittomakielen ja tulkkauksen koulutusohjelmassa. Harjoittelu on yleensä opiskelijalle merkityksellinen oppimisen ja työelämään orientoitumisen kannalta. Se on tärkeä myös oman osaamisen ja ammatillisuuden tarkastelun näkökulmasta. Harjoittelussa teoriajaksoilla ja lähiopetuksessa opittuja asioita sovelletaan käytäntöön ammattilaisten ohjauksessa. Opiskelijan ammatillinen kasvu todentuu työtehtävien harjoittelun sekä harjoittelujaksoilla ohjaajilta ja asiakkailta saadun palautteen myötä. Myös ohjaavalta opettajalta saatu ohjaus tukee opiskelijan toimintaa ja kehittymistä harjoittelun aikana.

Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksessa opiskelija suorittaa viimeisen työelämään valmentavan harjoittelunsa aivan valmistumisen kynnyksellä. Sen aikana opiskelijalla on viimeisiä mahdollisuuksia saada kokemusta ja palautetta osaamisestaan ja kehittymistarpeistaan, reflektoida ammatillisuuttaan, toimia työyhteisön osana ja kehittäjänä sekä verkostoitua alan toimijoiden kanssa. Harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija syventää osaamistaan monipuolisissa tulkkaus- ja opetustilanteissa. Vaihtoehtoisista ammatitopinnoista riippuen opiskelija saa toimia tulkkina ja kääntäjänä joko itsenäisesti ohjaajan tukemana tai ohjaajan parina sekä opettaa tukiviittomia. (OPS2011b.) Harjoittelupaikkoina ovat erilaiset tulkkauspalveluja tuottavat tai muut alan yritykset ja järjestöt. Harjoittelun ohjaajina ja työelämän mentoreina ovat joko yksittäiset tulkit tai muutaman tulkin muodostamat tiimit. (Seppä 2012, 15–16.)

Harjoittelusta raportoiminen on oleellinen osa oppimista, itsearviointia ja ammatillista reflektiota. Ilman raporttia harjoittelu voi jäädä tavoitteiltaan vajaaksi. (Tuomala & Koskinen 2006, 61–62.) Tulkkikoulutuksessa itsereflektio onkin keskeisessä roolissa jokaisella opinto- ja harjoittelujaksolla. Harjoittelu on pääsääntöisesti päätetty perinteiseen kirjalliseen raporttiin, jonka pituus on riippunut harjoittelun laajuudesta ja sisällöistä. Poikkeuksena on ollut yksi vuoden 2006 opetussuunnitelman harjoittelu, jossa tehtävänä oli laatia kirjallisen raportin sijaan videomuotoinen viittomakielinen raportti. Videomuotoinen raportti tuli rakentaa kirjallisen raportin tapaan eheäksi ja jäsennellyksi kokonaisuudeksi. Myös vuoden 2011 opetussuunnitelman alkuvaiheen harjoittelussa opiskelijalla on ollut mahdollisuus valita, tekekö hän kirjallisen vai videomuotoisen raportin (OPS2011a). Videolla opiskelija on kertonut jäsennellysti harjoittelussa tekemiään havaintoja ja oppimiskokemuksiaan sekä reflektoinut niitä. Videomuotoinen raportti on ollut vapaamuotoisempi kuin kirjallinen, mutta siitä huolimatta vähemmistö on valinnut sen osaksi omaa harjoitteluaan. Raportit ovat jääneet kuitenkin vain ohjaavan lehtorin luettaviksi, katseltaviksi tai kuunneltaviksi, eikä niitä ole jaettu opiskelijaryhmässä. Opitun ja koetun jakaminen on aiemmin toteutunut vasta ryhmän yhteisessä purkukeskustelussa. Vuoden 2011 opetussuunnitelman viimeinen harjoittelu muutettiin raportointiltaan blogimuotoiseksi, koska halusimme kokeilla aiempaa mielekkäämpää, reaaliaikaisempaa ja vuorovaikutteisempaa raportointitapaa.

Koska blogia kokeiltiin viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksessa ensimmäistä kertaa harjoittelun raportointitapana, oli tärkeää selvittää, millainen kokemus se opiskelijoille oli ja millainen oli sen hyöty. Neljännen vuoden opiskelijoille tehtiin aiheesta kysely heti heidän viimeisen harjoittelunsa jälkeen huhti-toukokuussa 2015. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää blogin toimivuutta ammatillisen reflektion ja yhteisöllisen oppimisen välineenä. Opiskelijaryhmän koko oli 21 opiskelijaa, joista kaksi ei ollut harjoittelussa keväällä 2015 ja kolme oli suorittanut sen jo aiemmin. Harjoittelun keväällä 2015 suorittaneista 16 opiskelijasta 12 vastasi kyselyyn. Kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten blogi raportointitapana edisti heidän oppimistaan ja ammatillista reflektiotaan sekä miten blogi soveltui ammatillisen kehittymisen välineeksi. Opiskelijat saivat vastattavakseen sekä strukturoituja kysymyksiä, joihin he antoivat vastauksensa viisiportaista asteikkoa käyttäen, että avokysymyksiä, joihin he vastasivat vapaamuotoisesti.

Ammatillinen reflektio

Ammatillinen kasvu tapahtuu oppimiskokemusten kautta ja edellyttää aina vuorovaikutusta vertaisten ja ympäristön kanssa. Reflektointi on siinä keskeisessä roolissa. Reflektio on oman ajattelun, ajatussisältöjen ja toiminnan lähtökohtien ja perusteiden tarkastelua ja pohtimista. Ammatillisen reflektion tavoitteena on uudenlainen ymmärrys käsillä olevasta asiasta ja uudenlainen tai vaihtoehtoinen tapa toimia. (ks. esim. Karjalainen 2014, 142.) Leskelän (2005) mukaan ammatillinen reflektointi sisältää sekä kokemusten että käsitysten tarkastelun. Kokemusten reflektointi on uusien merkitysten rakentamista, kun taas käsitysten reflektointi on olemassa olevien merkitysten muuttamista ja jalostamista edelleen. (Leskelä 2005, 63.)

Ammatillinen reflektio on luonteeltaan sekä kognitiivista että sosiaalista, ja siihen liittyvät vahvasti myös yksilön tunteet. Opittuihin asioihin ja oppimistilanteisiin liittyvät tiedot ja tunteet eivät vielä rakenna oppimista, vaan vasta vuorovaikutus ja asioiden käsittely toisten kanssa tuottavat syvälistä oppimista. Opittavien tietojen ja taitojen yhdistäminen kokonaisvaltaiseksi kokonaisuudeksi tapahtuu ammatillisen reflektion kautta. Koulutuksen näkökulmasta ammatillinen reflektio ei ole vain oppimisen väline, vaan opiskelijoiden toivotaan omaksuvan ammatillinen reflektointi myös työvälineeksi tulevaan työelämään. (Kolkka & Karjalainen 2013, 57–61; Leskelä 2005, 66–67.)

Yhteiskunnan muutokset haastavat eri alojen asiantuntijoita enemmän kuin koskaan ennen. Erilaisten rakenteiden ja palvelujärjestelmien muutostarpeet sekä lainsäädännön vaatimukset edellyttävät joustavuutta, näppäryyttä ja innovointia. Ammatillinen reflektio on yksi keino tuottaa asiantuntijuutta sekä osaamista ja on siten varteenotettava mahdollisuus vastata muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin ja asiantuntijuuden vaatimuksiin. Asioiden reflektointi saa näkyviin ja käyttöön niin sanotun hiljaisen tiedon ja käytännöt, mikä on tärkeää yhteiskunnassa ilmeneviin muutoksiin vastaamiseksi. Asiantuntijuutta ei synny ilman vuorovaikutusta ja dialogia, vaan se muodostuu yksilöiden tiedoista ja kokemuksista, ajankohtaisesta teoria- ja tutkimustiedosta sekä yhteiskunnan tuntemuksesta, kun niitä arvioidaan kriittisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kolkka & Karjalainen 2013, 51, 60; Leskelä 2005, 63.)

Yhteisöllinen ja dialoginen oppiminen

Kaiken koulutuksen tehtävänä on valmistaa opiskelija paitsi ammattiin myös elinikäiseen oppimiseen sekä persoonallisuuden ja ammatillisuuden kehittämiseen. Yhteiskunnan nopeasti muuttuvan luonteen takia työelämässä odotetaan yksilöiltä jatkuvaa kehittymistä, tiedonhankintataitoa, tiedon soveltamisen taitoa, ongelmanratkaisukykyä, yhteistoimintaosaamista ja jatkuvaa oppimista. Yhteisöllinen oppiminen on oppimisen malli, jonka katsotaan vastaavan nykykäsitystä yksilön ja yhteisön tiedonkäsittelyn luonteesta ja vaatimuksista. Sen periaatteina ovat vuorovaikutus, yhteinen toimintakonteksti, dialogisuus ja reflektiivisyys, jotka ovat myös diakilaisen pedagogiikan ja tulkkikoulutuksen ytimenä. Yhteisöllisen oppimisen tavoitteena on tiedon rakentaminen sekä ryhmän yhteinen, laaja ja syvä ymmärrys ilmiöistä. Oleellista on ryhmän jäsenten aktiivisuus ja halu antaa omat aiemmat tietonsa koko ryhmän käyttöön. Vastuu oppimisesta on jokaisella ryhmän jäsenellä. (Kolkka 2014, 178; Lallimo & Veermans 2005, 12, 15; Poikela & Nummenmaa 2002, 34–35.)

Yhteisöllisessä oppimisessa oppimista edistää etenkin kontekstuaalisuus. Autenttiset kontekstit ja niissä toimiminen herättävät ja ylläpitävät motivaatiota. Yksilöiden kiinnostuksen ja motivaation kohdistuminen tiettyyn, yhteiseen ja mielekkääseen asiaan edistää uuden tiedon rakentumista ja ymmärryksen syvenemistä. (Repo 2010, 185.) Tulkkikoulutuksessa opiskelijoita motivoivat toisaalta yksilölliset tekijät, toisaalta koulutuksen ja työelämän vaatimukset. Jälkimmäisessä tapauksessa kiinnostuksen ja oppimisen kohteet ovat usein jaettuina, jolloin yhteisöllisyyden merkitys osaamisen kartuttamisessa on keskeinen. Yksilön ymmärrys ja käsitykset tulevat yhteisöllisessä toiminnassa haastetuiksi, mikä pakottaa ajattelua uusille urille ja kehittää kriittistä ajattelua, mikä taas on olennainen taito ammatillisuuden sekä asiantuntijavalmiuksien kehittymisen kannalta. (Koistinen 2014, 86; Repo 2010, 189; Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014, 54.)

Yhteisöllinen oppiminen voi olla joko kasvokkain tai verkossa tapahtuvaa toimintaa. Molemmissa tapauksissa vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa. (Koistinen 2014, 86; Repo 2010, 189; Kolkka, Laurila & Karjalainen 2014, 54.) Vuorovaikutustaidot eivät kuitenkaan ole kaikilla opiskelijoilla samalla tasolla. Yhteisöllinen oppiminen toimiikin ymmärryksen ja tiedon

syventämisen lisäksi myös työelämässä tarvittavien sosiaalisten taitojen vahvistajana ja opiskelijoiden välisten taitoerojen kaventajana.

Diakissa aiemmin tehdyssä tutkimuksessa (ks. Kolkka 2014) huomattiin, että opiskelijoille merkittävimpiä ja parhaimpia oppimiskokemuksia olivat yhteiset dialogit, joissa myös opettaja uskaltautuu kysymään ja kyseenalaistamaan sekä tilanteen tullen myös myöntämään, ettei hän tiedä. Yhteisöllisessä oppimisessä ei siten ole kysymys vain opiskelijoiden toiminnasta ryhmänä, vaan myös opettajan osallistumisesta oppimisprosessiin yhtenä ryhmän jäsenenä. Marjo Kolkka (2014, 180) tähdentääkin, että yhteisöllinen oppiminen on väline opiskelijoiden henkilökohtaisten oppimisprosessien edistämiseksi. Jokaisen tulkkiopiskelijan ammatillisuus, eettisyys ja osaaminen kehittyvät sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Tähän tarvitaan dialogia, omien ja toisten havaintojen selittämistä ja kyseenalaistamista, opitun jakamista ja siitä keskustelemista (Mansfield & Volet 2014, 161, 168).

Dialoginen ja dialogissa oppiminen on etenkin ajattelun kehittymistä. Dialogissa yksilöiden ajatukset kohtaavat, toisten ajatuksia tulkitaan ja niille annetaan merkityksiä. On kyse prosessista, jossa ulkoisista seikoista ja ajatuksista muovaantuu yksilön sisäistä tietoa. Eniten yksilö oppii juuri vertaisryhmän kesken käydystä dialogista. (Järvinen 2011, 82; Terhart 2003, 37.) Tulkkiopiskelijoilta saadun palautteen mukaan opintojaksojen aikana käydyt keskustelut ovat antoisia oppimistilanteita, joissa voi haastaa ja testata sekä omia että toisten tietoja ja taitoja sekä reflektoida oppimaansa yhdessä muiden kanssa.

Blogi oppimisprosessissa

Blogi on lyhenne sanasta weblog. Se on verkkosivusto, johon kerätään aikajärjestyksessä päiväkirjanomaisia kirjoituksia tai tekstejä tietystä teemasta. Blogeille on ominaista vuorovaikutuksellisuus. Lukijoilla on mahdollisuus kommentoida blogikirjoituksia ja linkittää niitä toisiin blogeihin. Blogi voi olla yhden tai useamman henkilön tuottama. Useampien kirjoittajien yhteissivustosta käytetään nimitystä ryhmäblogi. Blogi voi olla julkisesti verkossa luettavissa tai sitten se voi olla suljettu ja vain tiettyjen henkilöiden seurattavissa. Vlogi eli videoblogi koostuu perinteisen kirjoitetun tekstin sijaan pääasiassa videoista. (Sosiaalisen median sanasto 2010.) Viittomakielen

ja tulkkauksen koulutuksessa viimeisen harjoittelun raportointiin käytettiin suljettua ryhmäblogia. Yksinkertaisuuden vuoksi jatkossa opiskelijoiden kirjoituksiin ja videoihin viitataan käsitteellä blogi, jolla tarkoitetaan sekä kirjoitettuja että videoituja tuotoksia.

Opetuksessa blogoja voi hyödyntää monilla eri tavoilla. Opettaja voi pitää blogia, jossa hän koordinoi kurssia, tiedottaa yleisistä asioista ja virittää keskustelua kurssin teemoista. Lisäksi opiskelijat voivat perustaa omia blogejaan, jotka linkittyvät toisiinsa ja tällä tavalla muodostavat blogiverkoston. Se sopii hyvin opiskelun välineeksi, jos tavoitteena on opitun reflektointi, kriittinen ajattelu, metakognitio ja tiedon jäsentäminen. (Kalliala & Toikkanen 2012, 21–22.)

Jukka Niinimäki ja Tiiu Tenno (2011) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden suhtautumista sosiaalisen median käyttöön opetuksessa. Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat sitä mieltä, että sosiaalisen median yhteisöllisyys ja avoimuus edistivät heidän oppimistaan. Avoimuutta pidettiin hyvänä, koska asioiden jakaminen tukee kaikkien oppimista sekä lisää yhdessä ajattelua ja vuorovaikutusta. Lisäksi muiden tuotoksiin tutustuminen lisää opiskelijoiden motivaatiota. Opettajaopiskelijat toivat myös esiin sen, että oppijan oppimisprosessin suunnittelun merkitys korostuu, kun sosiaalisen median ympäristöjä hyödynnetään opetuskäytössä. Monet arvioivat lisäksi, että tietosuojakysymyksiin on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Niinimäki & Tenno 2011, 125–126.)

Blogi on opiskelijoille mahdollisuus sellaisiin oppimistilanteisiin, joissa ratkaistaan todellisia työelämän ja ammatillisuuden ongelmia. Näissä tilanteissa tavoitteena on opiskelijoiden ymmärryksen syveneminen sekä uuden tiedon ja osaamisen rakentaminen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Lallimo & Veermans 2005, 17.) Blogi lisää vertaisoppimista ja kannustaa ammatilliseen reflektioon. Julkaistessaan tekstin tai videon opiskelija joutuu pohtimaan oppimaansa ja sen sanallistamista muille ymmärrettävään muotoon. Lukiessaan tai kuunnellessaan toisten julkaisuja opiskelija tekee havaintoja ja poimii niistä itselleen uusia asioita. Opiskelija yhdistelee toisten tietoa omaansa ja osallistuu toisten julkaisuja käsittelevään keskusteluun oppimisen ja ammatillisuuden näkökulmasta.

Yksinäisestä kirjoittamisesta yhdessä oppimiseen

Tulkkiopiskelijat ovat jo pitkään kritisoineet harjoitteluraportoinnin yksipuolisuutta ja toivoneet kirjallisen tuotoksen rinnalle muita vaihtoehtoja. Tutkimuksen (Seppä 2012, 51) perusteella vaihtoehtoisten raportointimuotojen kaipuun taustalla voivat olla opiskelijan analysointitaitojen ja oman toiminnan arviointitaitojen puutteellisuus sekä reflektiivisen tekstin tuottamisen vaikeus. Toisaalta syynä on voinut olla myös toive vapaammasta ja yhteisöllisemmästä reflektointitavasta ja oppimisen muodosta tai halu raportoida oppimaansa lyhemmissä osissa harjoittelun aikana, jolloin voi käsitellä jotain akuuttia ja ajankohtaista harjoittelussa ilmennyt seikkaa tai teemaa heti tapahtuneen jälkeen. Harjoittelun päättävät purkukeskustelut ovat usein opiskelijoiden odottamia tilaisuuksia, joissa voi ihmetellä ja jakaa tietoa omassa ryhmässään. Siksi voisi olettaa, että samat tarpeet ovat olemassa myös harjoittelun aikana.

Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella toteutettiin vuoden 2011 opetus suunnitelman mukainen viimeinen harjoittelu ja siitä raportointi aiempia harjoitteluja yhteisöllisemmin. Harjoittelu koostui etukäteen tehtävistä valmistelevista tehtävistä, varsinaisesta harjoittelusta työelämässä, oppimispäiväkirjan pitämisestä blogina tai vlogina, toisten blogien tai vlogien kommentoinnista ja vastaavan lehtorin johdolla käytävästä harjoittelun purkukeskustelusta. Blogi-tekstejä tai -videoita suositeltiin julkaistavan harjoittelun aikana vähintään kerran viikossa Blogger-sivustolle. Opiskelijoita ohjeistettiin pitämään huolta sosiaalisen median etiketistä, salassapitovelvollisuuden alaisista asioista sekä tietosuojaan liittyvistä seikoista tehdessään kirjoituksiaan tai videoita. Niissä oli tarkoituksena keskittyä harjoittelussa ilmenneisiin ammatillisuuteen ja ammatillisuuteen liittyviin teemoihin, ei yksittäisiin tilanteisiin. Tehtävän ohjeistuksessa neuvottiin käsittelemään blogissa esimerkiksi asiakaspalvelua, laatua, johtamista, työssä jaksamista ja havaintoja käytännön työskentelystä.

Opiskelijat kertoivat blogissa hyvin avoimesti omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan. Blogista oli aistittavissa opiskelijatovereiden välinen luottamus ja siellä jaettiin niin onnistumisia kuin epäonnistumisiakin. Kommentteissa opiskelijat kannustivat ja rohkaisivat toisiaan, joten blogi toimi myös jonkinlaisena vertaistukena. Suurin osa kirjoitti ajatuksensa tekstiksi, mutta jonkin verran opiskelijat tekivät myös viittomakielisiä ja suomenkielisiä

videoita. Blogimerkinnot olivat hyvin vaihtelevan pituisia. Joku saattoi puhua videolla kymmenenkin minuuttia, ja toisaalta joku saattoi ilmaista ajatuksensa kahden kappaleen tiiviissä tekstissä. Opiskelijat käsittelivät blogissa aiheita laidasta laitaan. Monissa kirjoituksissa liitettiin harjoittelussa tehtyjä havaintoja aiempiin teoriaopintoihin. Opiskelijat jakoivat toisilleen myös käytännön oppeja, kuten pistekirjoituksen perusteita. Lisäksi etiikkaa ja alan ajankohtaisia kysymyksiä pohdittiin jonkin verran. Omia oivalluksia jaettiin muille, ja toisaalta itseä askarruttavia kysymyksiä esitettiin yhdessä pohdittaviksi. Blogimerkinnot osoittivat, että opiskelijat pystyivät valmistumisensa kynnyksellä kypsäänkin analyysiin ja osaamisensa reflektointiin, mutta uskalsivat myöntää myös epävarmuutensa.

Vuorovaikutus blogissa edistää ammatillista reflektiota ja yhteisöllistä oppimista

Blogin toimivuuteen liittyvään kyselyyn vastanneet tulkkiopiskelijat olivat juuri valmistumisensa kynnyksellä. He näkivät ammatillisen reflektion oman itsensä pohtimisena, tutkimisena ja peilaamisena alan ammattilaisiin ja eettiseen ammattisäännöstöön sekä oman toimintansa kriittisenä tarkasteluna ja arviointina. Opiskelijat määrittivät ammatillista reflektiota muun muassa seuraavasti:

Syvällistä ja kivuliasta pohdintaa omasta olemisesta.

Käyttäytymisen kriittistä tarkastelua ja oikeiden tilanteiden pohtimista koulussa käsiteltyjen seikkojen kautta.

Käyn läpi vaihtoehtoja, keskustelen eri tavoista toimia, etsin perusteluja ja annan ja otan palautetta.

Osaan tarkastella omaa työskentelyäni ja tutkia omaa ammatillisuuttani. Ammatillinen reflektio on suurimmalta osalta oman toiminnan peilaamista ammattieettisten sääntöjen valossa.

Opiskelijat arvioivat blogin pitämistä positiiviseksi kokemukseksi ammatillisen reflektion kannalta. Kyselyn perusteella blogi auttoi heitä kehittämään

ammattitaitoaan sekä tarkastelemaan harjoittelun aikana koettuja työympäristöjä ja -käytäntöjä kehittämisenäkökulmasta. Blogin pitämisen koettiin myös tukevan ammatillista reflektiota ja helpottavan reflektiivistä ajattelua ylipäättään. Opiskelijoiden mielestä blogien suurimmat hyödyt olivat niiden kautta avautuneet uudet näkökulmat sekä omien kokemusten, havaintojen ja pohdintojen peilaaminen toisten ajatuksiin ja kokemuksiin. Toisten kirjoitusten lukeminen ja videoiden katsominen sekä niiden kommentointi olivat opiskelijoiden mielestä hyviä keinoja pohtia omia toimintatapoja ja kehittyä. Monet opiskelijat olivat myös sitä mieltä, että blogin pitäminen pakotti heidät positiivisella tavalla jäsentämään harjoittelun aikana syntyneitä ajatuksiaan, jolloin yhden opiskelijan sanoin ”aiemmin valtavana möykkynä olevat asiat saavatkin yhtäkkiä selkeämmän ja kirkkaamman muodon”. Blogit koettiin antoisina siksikin, että ensimmäistä kertaa heidän harjoittelujensa aikana he pääsivät osallisiksi siitä, mitä toiset harjoitteluisaan tekevät, millaisia tilanteita heidän eteensä on tullut ja millaisia asioita he ovat kokeneet. On tärkeää, että opiskelijat voivat kokea tunteen, etteivät ole ajatustensa kanssa yksin.

Blogin pitäminen ja toisten tekstin lukeminen, katsominen ja kommentointi on yksi vuorovaikutuksellisen oppimisen muoto. Opiskelijoiden mielestä blogin pitäminen tuki ammatillisen reflektion lisäksi heidän oppimistaan ja osaamisensa kehittymistä. Tärkeimpänä he pitivät juuri opitun jakamista ja opiskelijatoveriensa blogien seuraamista. Opitut asiat eivät liittyneet pelkästään oman tai kentällä toimivien tulkkien toiminnan tarkasteleluun ja arviointiin, vaan myös erilaisiin työyhteisöihin ja niiden käytäntöihin. Opiskelijat kuvailivat omaa oppimistaan esimerkiksi seuraavasti:

Vuorovaikutuksellisuus, vertaistuki ja reaaliaikaisuus ovat blogin parhaita puolia. Oppi itsekin enemmän kun jakoi omia asioita, luki muiden kirjoituksia, kommentoi ja keskusteli.

Kun kirjoitan mielen päällä olevista asioista ja joku muu kommentoi blogiani, voin nähdä asiat paljon laajemmassa perspektiivissä kuin pelkän harjoitteluraportin kirjoittamisen kautta.

Jaetut vinkit eivät koskaan ole haitaksi, saati toisten virheistä ja kokemuksista oppiminen. Ilman blogia näidenkin jakaminen olisi saattanut jäädä!

Oppimisen kannalta opiskelijat pitivät blogeja merkittävänä nimenomaan siinä, että sai kuulla ja nähdä, mitä toiset olivat oppineet. Blogien kautta he saivat tietoa asioista, joita eivät itse olleet kohdanneet tai joita eivät olleet vielä kokeneet. Blogit välittivät opiskelijoille arvokasta tietoa siitä, millaisia erityispiirteitä alalla on eri puolilla Suomea. Samoin he saivat tietoa siitä, millaisia asioita työelämässä saattaa tulla vastaan sekä tulkkaustaitoon, eri asiakasryhmiin ja eri tulkkausalan yrityksiin liittyviä konkreettisia neuvoja ja vinkkejä. Blogia pidettiin ja seurattiin koko harjoittelun ajan. Reaaliaikainen asioiden jakaminen hyödytti heidän oppimistaan. Toisten blogeista sai ideoita jo harjoittelun aikana testattavaksi. Siten he saattoivat haastaa omaa osaamistaan ja edistää kehittymistään. Yksi opiskelija kommentoikin, että blogien seuraamisen aikana ”tuntui kuin yhden harjoittelun sijaan olisin suorittanut monta”. Opiskelijoiden harjoittelut voivat olla hyvin erilaisia riippuen siitä, missä harjoittelu suoritetaan ja millaisiin tilanteisiin harjoittelija pääsee mukaan. Kun opiskelijat jakavat harjoitteluissaan vastaan tulleita asioita blogissa, he saavat mahdollisuuden oppia myös toistensa harjoitteluista. Juuri tästä yhteisöllisessä oppimisessä on kysymys. Opiskelijoiden kokemukset erilaisissa harjoittelupaikoissa edistivät siten kaikkien oppimista sekä osaamisen syventämistä ja laajentamista.

Blogin soveltaminen ammatillisen kehittymisen välineeksi

Opiskelijoiden vertailukohta blogille oli perinteinen kirjallinen harjoitteluraportti. Perinteisen raportin kirjoittamista opiskelijat pitivät yksinäisenä tehtävänä ja ainoastaan todisteena suoritetusta harjoittelusta. Oppimisen välityksellä on ollut vähäistä, sillä raportit on lukenut tavallisesti vain harjoittelusta vastaava lehtori, eikä niiden pohjalta ole syntynyt keskustelua opiskelijaryhmässä. Opiteun jakaminen on rajoittunut harjoittelun jälkeen käytyyn keskusteluun, jossa on aina niukasti aikaa yksittäisen opiskelijan kokemuksille ja ajatuksille, eikä erilaisten mielipiteiden ja näkökulmien jakamiselle ole ollut riittävästi mahdollisuutta.

Blogien pitäminen, seuraaminen ja kommentoiminen mahdollistivat toisaalta asioihin tarttumisen aihepiiri tai yksityiskohta kerrallaan, toisaalta taas yksityiskohtien liittäminen ja peilaamisen suurempaan kokonaisuuteen. Blogikokemuksen jälkeen opiskelijat näkivät perinteisen raportin tavoitteistaan huolimatta olevan enemmän havaintojen ja opiteun luettelointia kuin niiden

ja oman toiminnan reflektointia. Opiskelijat pitivät blogia myös perinteistä harjoitteluraporttia kevyempänä vaihtoehtona ajatusten ja kokemusten purkamiseen ja jakamiseen. Kirjallinen raportti on tehty usein kerralla harjoittelun jälkeen, jolloin osa asioista on jo ehtinyt muistiinpanoista huolimatta unohtua. Opiskelijat kertoivat vastauksissaan myös siitä, että blogin myötä he kokivat oppineensa enemmän kuin aiemmilla harjoittelujaksoilla.

Opiskelijat saivat harjoittelunsa aikana valita, pitivätkö kirjallista vai videoblogia. Videoblogin valinneet perustelivat valintaansa sillä, että puhussa tai viittoessa sai sävyt ja tunnelit paremmin välitettyä kuin kirjoittamalla. Videota saattoi myös maustaa musiikilla ja kuvilla, jotka elävöittivät tai terävöittivät haluttua sanomaa. Videomuoto toi sen valinnoille kaivatua vaihtelua kirjoittamiseen. Lisäksi he olivat sitä mieltä, että oma persoona näkyy ja kuuluu paremmin videolla kuin tekstissä. Tietyt asiakasryhmiin liittyvät asiat oli helpompi ilmaista ja näyttää videolla. Opiskelijat esimerkiksi opettivat toisilleen videon välityksellä uusia asioita eri tulkkausmenetelmistä tai asiakasryhmistä. Videota oli käytetty myös oman vapaan viittomisen harjoitteluun ja parantamiseen.

Blogin pitämisessä oli myös omat ongelmansa. Raportointitavan ohjeisiin tulee kiinnittää huomiota, ja blogin pitäminen vaatii joustavuutta sekä opiskelijoilta että lehtorilta. Osa opiskelijoista kommentoi, että omien kirjoitusten tai videoiden tekemiseen ei riittänyt aikaa, kun tehtävänä oli myös lukea ja kommentoida toisten tekstejä annettujen ohjeiden mukaan. Keskustelu saattoi olla niin vilkasta, että kurssin aikaresurssi ei riittänyt kaikkien kirjoitusten tai videoiden seuraamiseen ja kommentointiin. Sanottavaa ei välttämättä ilmaantunut aina ohjeiden mukaisessa aikataulussa, tai sitten joku toinen oli ehtinyt jo tarttua samaan aiheeseen. Tällaisissa tapauksissa hedelmällisintä lienee se, että opiskelijat ohjataan kommentoimaan ja käymään keskustelua aiheesta jo tehdyn kirjoituksen tai videon pohjalta sen sijaan, että jokaisen opiskelijan tulisi tehdä omansa samassa aikataulussa.

Opiskelijat pohtivat myös vaitiolovelvollisuutta ja sen tärkeyttä blogia pidettäessä. Opiskelijat tiesivät, missä kukin oli harjoittelussa. Siksi joidenkin opiskelijoiden mielestä oli hankalaa arvioida, mitä kaikkea voi paljastaa rikkomatta vaitiolovelvollisuuttaan tai tulkkien keskinäistä solidaarisuutta. Muutama piti vaikeana blogin vaatimaa tiivistä esitysmuotoa, mutta toisaalta sen vapaamuotoisuutta kiiteltiin. Opiskelijat toivoivat myös, että blogia

kehittäisiin teknisesti siten, että omaan kirjoitukseen tai videoon tehdystä kommentista tulisi ilmoitus esimerkiksi sähköpostilla.

Opiskelijat suosittelivat blogia käytettäväksi kaikissa harjoitteluissa sekä eri opintojaksoissa oppimispäiväkirjojen tilalla. Siten ammatillinen reflektio ja dialoginen, yhteisöllinen oppiminen mahdollistuisi heti opintojen alusta alkaen mahdollisimman tehokkaasti. Myös opintoihin, joissa opiskelijat ovat eri paikoissa tai tekevät erilaisia projekteja, blogi soveltuisi opiskelijoiden mielestä mainiosti tehostamaan oppimista ja tukemaan ammatillista reflektiota. Opiskelijoiden mielestä blogi soveltuu nykyaikaisena välineenä hyvin käytettäväksi myös työelämässä sekä työyhteisön sisäiseen tiedottamiseen ja viestimiseen että ulospäin suunnattuna markkinointi- ja viestintäkanavana. Blogi nähtiin työelämässä kollegojen välisenä mahdollisuutena purkaa kokemuksia ja keskustella alaan liittyvistä asioista sekä herättää yleistä keskustelua ajankohtaisista tai tulevaisuuteen liittyvistä teemoista.

Harjoittelun ohjauksen näkökulmasta blogia pidettiin mielekkäänä raportointitapana. Koska blogeja ei ole vielä kovin paljon käytetty opinnoissa, niiden ohjeistamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Blogi tekstilajina tulee tehdä opiskelijoille tutuksi, ja lisäksi heitä pitää muistuttaa esimerkiksi salassapitokysymyksistä, koska blogi on monien ihmisten luettava. Ohjaajille blogi harjoittelun raportointitapana oli positiivinen kokemus ja heidän mielestään sitä kannattaa kehittää edelleen.

Kokeilusta käytännöksi

Kyselyyn tulleiden vastausten perusteella opiskelijat hyötyivät blogista harjoittelunsa aikana. Blogi soveltui hyvin ammatillisen kehittymisen välineeksi. Sen etuina olivat selvästi opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen harjoittelujakson aikana, reaaliaikainen asioiden käsittely ja niistä keskusteleminen sekä opittujen asioiden jakaminen yhteisöllisesti. Yhteisöllisyys oli tehnyt harjoittelussa koettujen vaikeidenkin asioiden käsittelystä helpompaa.

Ammatillinen reflektio ja yhteisöllinen oppiminen ovat Diakin pedagogiikan keskiössä. Kuitenkin viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksessa on niiden tukemisessa käytetty pääsääntöisesti perinteisiä tapoja, kuten kirjallisia raportteja, oppimispäiväkirjoja, ryhmätöitä ja yhteisiä keskusteluja. Etenkin kirjallisia reflektointeja on tehty opintojen tai harjoittelujen päätteek-

si. Niiden tavoitteena on ollut opitun kokoaminen ja jäsentäminen. Kirjallisissa päättöreflektioinneissa tai yksin tehtävissä oppimispäiväkirjoissa on ongelmana se, että palautteen saa vasta opintojakson päätyttyä arviointina. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ohjaus toteutuu vasta opintojakson jälkeen. Ryhmätöitä ja keskusteluja on käytetty paljon, mutta ne saattavat yleisyydellään leipäännyttää opiskelijoita, jolloin niiden tavoite jää toteutumatta. Blogimuotoinen reflektointi eroaa näistä oleellisella tavalla. Tekstejä tehdään yksilötöinä pienissä osissa, mutta asioiden jakaminen ja osallistuminen tekevät blogista yhteisöllisen oppimisen muodon. Blogia pidetään ja päivitetään sekä toisten tekstejä luetaan ja kommentoidaan opintojen ja harjoittelun aikana. Näin ollen blogi tukee oppimista ja ohjaus toteutuu juuri silloin, kun on tarkoituskin eli opintojakson aikana.

Blogia tulisikin hyödyntää aiempaa monipuolisemmin. Blogi ei kuitenkaan ole kaikille opiskelijoille tekstilajina tuttu, joten opiskelijat tarvitsevat ohjausta blogin kirjoittamisessa. Opiskelun laajentuminen sosiaalisen median tekstilajeihin valmistaa opiskelijaa myös työelämään, sillä sosiaalinen media on nykyään merkittävä paitsi julkisen keskustelun ja markkinoinnin väylä myös organisaatioiden ja työyhteisöjen sisäinen viestintäkanava. Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen viimeisen harjoittelun raportoinnissa käytettiin ryhmäblogia, mutta tulevaisuudessa voisi kokeilla sitä, että jokaisella opiskelijalla olisi oma bloginsa jo ensimmäisestä harjoittelusta alkaen. Ensimmäisen harjoittelun raportti olisi ensimmäinen varsinainen blogikirjoitus, johon seuraavien harjoittelujen aikana kirjoitettaisiin tai videoitaisiin jatkoa. Silloin blogista näkyisi myös opiskelijan henkilökohtainen ammatillisen kasvun kaari.

LÄHTEET

- Järvinen, Marja-Liisa 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kalliala, Eija & Toikkanen, Tarmo 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. 2., uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- Karjalainen, Anna Liisa 2014. Kirjoittaminen ja ammatillinen reflektio. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C raportteja 32, 141-150.
- Koistinen, Paula 2014. Niin helppoa ja nopeaa – opiskelijoiden kokemuksia iPad -pilotoinnista. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Raportteja 32, 81–91.
- Kolkka, Marjo 2014. Oppiminen on osallisuutta, ihmettelyä ja dialogia. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Raportteja 32, 177–184.
- Kolkka, Marjo & Karjalainen, Anna Liisa 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Seija Mahlamäki-Kultanen, Timo Hämäläinen, Petri Pohjonen & Kari Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:8, 50–67.
- Kolkka, Marjo, Laurila, Hanna & Karjalainen Anna Liisa 2014. Monimuotoisia sosionomiopintoja. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.) DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Raportteja 32, 49–66 .
- Lallimo, Jiri & Veermans, Marjaana 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leskelä, Jori 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukemisena. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Mansfield, Caroline & Volet, Simone 2014. Impact of structured group activities on pre-service teachers' beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40, 2, 155–172.
- Niinimäki, Jukka & Tenno, Tiiu 2011. Sosiaalisen median edut ja haasteet ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa Pekka Ihanainen, Pekka Kalli ja Kari Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Helsinki: OKKA-säätiö, 111–127.
- OPS2011a. Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen Harjoittelu 1 -opintojakson toteutussuunnitelma. Viitattu 23.2.2015. https://soleops.diak.fi/opsnet/disp/fi/ops_Opet-TapTeks/tab/tab/sea?opettap_id=3772339&cstack=push.
- OPS2011b. Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen Harjoittelu 5 -opintojakson toteutussuunnitelma. Viitattu 23.2.2015. https://soleops.diak.fi/opsnet/disp/fi/ops_Opet-TapTeks/tab/tab/sea?opettap_id=3773189&cstack=push.

- Poikela, Esa & Nummenmaa, Anna-Raija 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Esa Poikela (toim.) Ongelmaperustainen oppiminen – teoriaa ja käytäntöä. Sähköinen julkaisu. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 33–52.
- Repo, Saara 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228.
- Seppä, Pauliina 2012. Riittävän hyvä harjoittelu. Diakonia-ammattikorkeakoulun Viitotomakielentulkin koulutusohjelman harjoittelukäytäntöjen kehittäminen opiskelijoilta ja mentoreilta saatujen palautteiden pohjalta. Diakonia-ammattikorkeakoulu. YAMK-opinnäytetyö.
- Sosiaalisen median sanasto 2010. Sanastokeskus TSK:n julkaisuja 40. Helsinki. Saatavissa http://www.tsk.fi/tiedostot/pdf/Sosiaalisen_median_sanasto.
- Terhart, Ewald 2003. Constructivism and Teaching: a New Paradigm in General Didactics? *J. Curriculum Studies* Vol. 35, No 1, 25–44.
- Tuomala, Marita & Koskinen, Chia 2006. Riittävä ohjaus – onnistunut harjoittelu. Teoksessa Paula Salonen (toim.) Aineksia onnistuneeseen harjoitteluun. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Ajankohtaista: B, 61–63.

LIITE

Viittomakielen ja tulkkauksen koulutuksen harjoittelut.

HARJOITTELU	LAAJUUS	KESTO	LUONNE	MUUTA
Harjoittelu 1	3 op	2 viikkoa	Alkuvaiheen seuranta-harjoittelu	Kielensisäinen (KISA) tai kielten välinen (KIVA) ala
Harjoittelu 2	3 op	2 viikkoa	Alkuvaiheen seuranta-harjoittelu	KISA tai KIVA, eri kuin Harjoittelussa 1
Harjoittelu 3	5 op	4 viikkoa	Keskivaiheen kokeilu-harjoittelu	Vaihtoehtoisten opintojen mukaan joko KISA tai KIVA
Harjoittelu 4	5 op	4 viikkoa	Keskivaiheen tulkkaus-harjoittelu	Vaihtoehtoisten opintojen mukaan joko KISA tai KIVA
Harjoittelu 5	10 op	7 viikkoa	Loppuvaiheen tulkkaus-harjoittelu	Vaihtoehtoisten opintojen mukaan joko KISA tai KIVA

Juhani Toivanen

CROSS-LANGUAGE HEALTH COMMUNICATION SUPPORT SYSTEM: AN INTRODUCTION AND EXPLORATORY EXPERIMENTS

Introduction

When visiting in a foreign country or staying there permanently, people occasionally need healthcare services, which they naturally try to obtain in their native language. Providers of services usually do not have staff speaking many languages, however. Then, a problem arises how to manage required services without a common language. As we have seen for decades, small communities and sparsely populated regions with national borders and language barriers, in particular, require a special kind of solutions, and such solutions are badly needed especially for interpreting and distance interpreting.

At the practical level, *communication* in healthcare predominantly occurs in the context of a medical interview conducted by a doctor for making a diagnosis. What doctors do with patients is to make a diagnosis. For that central task, it is communication that is made use of: namely, generally, in a health care context involving doctors and/or nurses, no less than 80% of the information required for a correct diagnosis will be obtained via communication (the BBC Health), either by means of questions put to a patient or based on information given voluntarily by a patient. The rest will be received via (physical) examination and testing. Hence, communication is of utmost importance in healthcare—even more so with no common language for communication. In what follows, we use the term *cross-language communication* for (health) communication without a common language.

Communication like that can occur in healthcare in practical encounters with a patient and a doctor /nurse or, at a more official level, between various healthcare institutions.

In this project, we are looking for new solutions for alleviating cultural and language barriers in *cross-language health communication* when the persons involved in such encounters do not share a common language in the health care context in Finland. For this task, the very latest developments of Information and Communication Technology (ICT), among others, can be made use of. Recent growth and advances in mobile computing and communication coupled with the widespread availability of inexpensive mobile devices such as smart phones and PDAs (Personal Digital Assistants) are the key factors enabling the realization of the pervasive and ubiquitous computing paradigm. Today, we are witnessing the emergence of the ‘anytime, anywhere’ computing in which ‘invisible’ sensing and processing devices are unobtrusively distributed throughout our daily lives and environment. Every single day, we interact with our mobile phones, PDAs, on-board computers in vehicles, as well as with tiny sensors embedded inside buildings, in our cars and other appliances.

More specifically, the project aims at developing a technical prototype of a *multimodal communication support system* for *cross-language health communication* in Finland which supports face-to-face communication of patients and doctors/nurses who experience difficulties with foreign languages and cultures of the discussants. The novel prototype will support communication by offering health-related dictionaries and phrases, various relevant discourse structures, and pictorial representations of concepts, e.g. medical procedures. Further, the data contents will be scalable to different devices like PDA, mobile phone, and computer display. Primarily, Finnish, Finnish Sign Language, Swedish, English, Arabic, Chinese (Mandarin), Kurdish (Sorani), Persian, Somali, Thai, Turkish and Vietnamese are the languages to be implemented in our system. The system will consist of a server computer containing most of the contents of the application, and a client device that acts as a user interface. Usability will be an important factor in the user interface solution.

In this paper preliminary exploratory experiments on the lexical data collection procedure are reported and, a cross-language health communication support system is introduced.

Background and existing applications

Patients who require medical attention outside their home countries may have trouble communicating their past medical history, understanding proposed diagnostic tests or treatments, and even requesting basic care such as a bath or a medication for pain. Standard translation books and software may overlook medical terms such as “CT Scan” and “Adnexitis” and can be difficult to use when one is sick.

An international solution to this is the **Medical Phrase Database**: it contains more than 100 phrases in English, Arabic, Chinese (simplified), French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian and Spanish: https://www.hthstudents.com/gl_health_sec/ghs_medTransl.cfm.

Each phrase is of use to a patient seeking medical care, or a hospitalized patient, such as *I have pain here* and *When can I travel*. The database can be printed and, because of its focus on health related phrases, used easily by a patient who does not feel well enough to consult a more complex translation guide. The **Medical Phrase database** contains more than 600 medical terms and their common equivalents (such as pharyngitis and its equivalent—sore throat). These terms can be translated into English, Arabic, Chinese (simplified), French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian and Spanish. Translation can be performed in a multi-directional fashion—from English into French, Portuguese into English, French into Portuguese, etc.

Another working solution is the **IMIA Terminology Resource Database**: it includes glossaries, dictionaries, terminology databases, anatomy atlases, nomenclatures, thesauri, lexicons, vocabularies, manuals, encyclopedias and other word-based documents in the fields of medicine and healthcare in the various languages: <http://www.imiaweb.org/medical-resources/default.asp>. The database provides the title and other bibliographic information, the medium, language(s), direction (for bilingual and multilingual resources), what important features are included such as definitions, synonyms, etc. as well as a commentary on the contents of the terminology resource.

In the European context, there is the **Multilingual Glossary** of technical and popular medical terms in nine European Languages: <http://users.ugent.be/~rvdstich/eugloss>. A glossary of scientific and popular medical terms in nine languages (English, French, German, Dutch, Spanish, Portuguese, Italian, Greek and Danish) was required. For each of the nine languages, a list

was to be selected of 1,400 scientific medical terms frequently used in the context of written drug information but difficult to understand for a lay person. In a next step, a popular equivalent for each scientific term was to be proposed in the nine languages.

In the Finnish context, **Lääketieteen termit** (Terms of Medicine) is undoubtedly the reference database: www.terveysportti.fi. The database contains a highly detailed resource of medical terms in Finnish, Swedish and Latin. The database is constantly updated by experts and it is also available in CD and book format; the database is mainly for experts and requires a user license. The database contains only formally expressed medical terms in the languages in question.

As for medical terminology databases in English, the leading language of science, there are hundreds, if not thousands, of them. They are aimed at English speaking people interested in health & diseases issues, with varying degrees of knowledge in medicine. The standard databases are upheld by the **US National Institute of Health** (NIH), see e.g. <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/mplusdictionary.html>. It is clear that these databases are of limited use to those with English as a second (or third) language.

The **Medical Pictionary** is a time saving, user-friendly communication tool for any medical care provider facing language or communication barriers with patients who are unable to speak for any reason: <http://www.medicalpictionary.com/>. It uses easy-to-understand pictures depicting both specific and general medical emergencies and medically-related scenarios, allowing for more accurate interpretation of patients' medical situations. The resource contains a variety of requests associated with patients' well-being in a variety of scenarios (e.g. daily living, room and medical adjustments, requests for medication, complaints of pain, etc.). The Medical Pictionary is potentially a very useful, time-saving medical tool to be included with all necessary life-sustaining or life-saving equipment, as a means of understanding any immediate health concerns without worry of native language comprehension.

An indicator of the importance of cross cultural health care is the number of articles dealing with this topic available on the Web: the literature review selected and compiled by Jacquelyn Coughlan, for example, contains no fewer than 107 citations available at <https://culturedmed.sunyit.edu/index.php/bibliographies-by-cultural-aspect/cross-cultural-communication>.

The publication covers a variety of features of cross cultural communication for different nationalities and patient groups. It is likely that a variety of resources of more or less fragmentary nature have been collected in many countries already. These resources are not in general use, however; nor will they be appropriate as such for other languages or application areas.

All in all, as for the specific aims set for our project, in spite of the plethora of existing systems, it is clear that no existing cross-language communication application, generic or health-focused, comes close to being adequate. This is because of the specificity of the communication scenario which is outlined here: new avenues must be explored.

Implementation: quantifying the likelihood of unseen events in language data

The expected result in this project will be an internet-based system working on a PC, PDA and a mobile phone containing an easily browsable database of health care related terms and phrases in Finnish, Finnish Sign Language, Swedish, English, Arabic, Chinese (Mandarin), Kurdish (Sorani), Persian, Somali, Thai, Turkish and Vietnamese. The terms and phrases are fully cross-referenced and they have been checked by language experts and medical experts. The terms and phrases represent official medical language (in terms of conditions, diagnoses, treatments) as well as layman everyday language. Thus, no knowledge of official medical terminology is expected from the end-user of the system, and a special aim is to create an easily browsable official-colloquial medical terminology correspondence framework for the languages involved. The medical terminology is based on ICD 10, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th Revision, 2007). The system also incorporates a pictorial representation of the most important terms and phrases, enabling persons not familiar with Finnish, Swedish or English to communicate about health-related issues.

The following sections describe the preliminary data experimentation phases of the work, with important implications for the whole project. A specific question is: can one quantify the likelihood of language phenomena in an unknown database, given adequate training data? That is to say, can we facilitate the arduous data collection procedure using computational linguistics, based on the premise that much of the nature of the data can be predicted?

Experiment on language of health care: preliminaries

To test the lexical data to be utilized in the system, an experiment was arranged. Ten patient documents produced in a Finnish ER context were made into a computer readable form; all the specific references to personal data were omitted prior to the experiment. Similar anonymous patient documents are increasingly available online, both freely and commercially, e.g. <http://www.duodecim.fi/kotisivut/sivut.nayta> and <http://www.terveysportti.fi> in Finnish; for English, see:

http://solutions.3msuomi.fi/wps/portal/3M/fi_FI/Littmann/stethoscope/education/case-studies/.

From the text database of eight full-length patient documents, n -grams were considered. They are contiguous sequences of n items from a given sequence of text or speech – in this case, the n -grams consisted of concatenations of words. An n -gram of size 1 is referred to as a “unigram”; size 2 is a bigram and size 3 is a trigram. Larger sizes are referred to by the value of n , e.g., “four-gram”, “five-gram”, and so on.

The basic idea regarding the n -grams was to find out how medical/nursing terms co-occur in genre-specific texts. That is, can we expect certain terms, e.g. symptom-diagnosis-treatment triplets, to occur systematically? This would be of course plausible, and it would suggest that medical/nursing language is thematically structured and linguistically computable. In other words, what is calculated is the probability of given words occurring immediately adjacently to one another in a text.

A unigram can be thought of as a window placed over a text, such that one looks at one word at a time. Analogously, a bigram can be thought of as a window that shows two words at a time. All the bigrams of a sentence can be found by placing a window on its first two words, and by moving this window to the right one word at a time in a stepwise manner. The procedure is repeated, until the window covers the last two words of a sentence. When used for language modeling, independence assumptions are made so that each word depends only on the last $n - 1$ words (for technical details, see Väyrynen, 2005: p. 236-239).

In the present experiment, mere n -grams were considered initially but, due to the nature of the project, spanning over several languages, an augmentative method was used as well. That is, n -grams lack any explicit representa-

tion of long-range dependency: they concern “blindly” strings of words after one another with no regard to the semantic/grammatical cohesion between the tokens. This is because the only explicit dependency range is $(n - 1)$ tokens for an n -gram model, and since natural languages incorporate many cases of unbounded dependencies (triggered by syntax, for example), this means that an n -gram model cannot in principle distinguish unbounded dependencies from noise. The skip-gram model was used to redress this. The task here is to predict the context given a word. Thus, the context is not limited to its immediate context, training instances can be created by skipping a constant number of words in its context, hence the name skip-gram.

Experiment on language of health care: results

A set of patient documents in the Spanish ER context, comparable to the Finnish data set, was collected utilizing the Spanish sub-set of the state-of-the-art Word Frequency Database in the *Corpus of Contemporary American English* (COCA), both freely and commercially available at <http://www.wordfrequency.info/intro.asp>. The Spanish data is based on the 20 million words from the *Corpus del Espanol* database: <http://www.corpusdelespanol.org>. The idea was to answer the following questions:

1. Can one predict words and strings of words in another language using computational methods?
2. More specifically, to what extent can we assume that, if we know a fragment of a string of words or expression, we can complete the rest in language y , given that we have sufficient training data in language x ?

The aim is thus to explore whether it is possible successfully *to automate the process of generating and extending dictionaries and phrase tables* – the specific aim is to “conjecture” missing word and phrase entries by learning language structures based on large monolingual data (Finnish) and mapping between languages from small bilingual data (Finnish-Spanish). A distributed representation of words is used and a linear mapping between vector spaces of languages is learned. Importantly, this method makes little assumption about the languages, so it can be used to extend for any language pairs.

The Finnish patient documents served as the training data, and the Spanish documents as test data. All possible skip-grams in the training corpus were computed and it was measured how many adjacent n-grams these cover in the test documents. The skip-gram predictions were checked for semantic content and contextual relevance by a medical expert commanding near-native fluency in Spanish: no anomalies, e.g. spelling mistakes, were found, which was obviously due to the high-quality of the Spanish test data, *Corpus del Espanol*. The results are shown in Table 1.

Table 1. Skip-gram coverage of test data

Patient Document	0-skip	2-skip p	3-skip p	4-skip p
Document 1	49.56%	66.62%	68.12%	89.11%
Document 2	55.40%	73.47%	79.37%	80.82%
Document 3	46.40%	62.31%	67.59%	78.24%
Document 4	52.48%	59.52%	67.05%	86.97%
Document 5	44.13%	62.33%	72.40%	85.88%
Document 6	54.37%	61.00%	75.65%	83.97%
Document 7	54.27%	72.86%	77.81%	83.46%
Document 8	51.53%	66.49%	75.76%	93.95%

It can be seen that the more non-constrainedly the algorithm stacks up the strings of words, the more can be predicted in the test data. That is, if the “looking at window” is not limited to only adjacent words, more can be predicted. This experiment demonstrates that skip-grams can be effective when test documents are sufficiently (thematically) similar to training documents. It seems that the use of skip-grams is a viable option to expand contextual information when the training data is limited. Practically, for normal-length sentences, the 4-skip-gram may represent the upper limit: there are not words enough to allow for larger skip-grams.

Of course, it is not surprising that Finnish and Spanish patient documents are structurally and linguistically similar; they deal with the very same subject, i.e. patient information in the ER health care context. However, it is interesting that one can actually *predict*, with an increasing accuracy, what terms will occur in a document in another language, given only 1-3 tokens in the contextual vicinity. The more computational power there is, the more accurate predictions can be made, and it seems clear that such

methods can be used for augmentative communication purposes (Hunnicuttt & Carlberger, 2001).

Experiment 2 on language of health care: preliminaries

Another way to tackle the question of lexical data collection for the purposes of the outlined communication support system is to determine in advance the type of vocabulary to be amassed. Given that the context is the Finnish health care communication environment, the taking-off point must be Finnish health care communication resources. That is, we must ascertain the most essential lexis and terminology used in the Finnish health care communication context if we wish to collect a database of medical Finnish – Languages x-y database. The best way to achieve this would probably be to have a consensus view by medical/nursing experts concerning the essential lexis/terminology. Another, less time-consuming method is a statistical corpus-based one.

Experiment 2 on language of health care: results

For this experiment, the medical text database at <http://www.terveysportti.fi> was utilized. The aim was to find out the most common lexical items in the database, the assumption being that those would be the core terms regarding the outlined communication support system. The experimental corpus was thus fetched from the Terveysportti Patient subdomains (including guiding material, patient journals, official documents, descriptions of medical conditions, FAQs, etc), with 10,000 lexical elements altogether. The data was converted to text files, and the structural characteristics of the data were preserved using a simple eXtensible Markup Language (XML) scheme. For the frequency analysis, functional (closed class) words (e.g. *niin*, *ei*, *kuitenkin*, etc.) were deleted and nouns, verbs, adjectives and adverbs were focused on. Inflected word forms (with case/plural endings, tempus and person endings, and comparative/superlative endings) were converted into basic forms: nominative/singular, positive and infinitive. The frequency counting was performed with *NVivo*, a data collection and mining software which excels in tackling almost any kind of data, including Word documents, PDFs, pictures, database tables, spreadsheets, audio files, videos,

social media data and web pages: http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx.

For the frequency analysis *Zipf's Law* was utilized. Zipf's Law states that in any given corpus of natural language utterances/sentences, the frequency of any word is inversely proportional to its rank in the frequency table. Thus the most frequent word will occur approximately twice as often as the second most frequent word, three times as often as the third most frequent word, etc. For example, in the Brown Corpus of American English text, the word *the* is the most frequently occurring word, and by itself accounts for nearly 7 % of all word occurrences (69,971 out of slightly over 1 million), and the second-place word *of* accounts for slightly over 3.5% of words (36,411 occurrences), followed by *and* (28,852). Interestingly, only 135 vocabulary items are needed to account for half the Brown Corpus. For the formal mathematics of Zipf's Law, see <http://mathworld.wolfram.com/ZipfsLaw.html> -- interestingly Zipf's Law seems to apply to many features of human behavior in general, and even to urban population patterning <http://io9.com/the-mysterious-law-that-governs-the-size-of-your-city-1479244159>.

The standard procedure to describe word frequencies is to count how often a lexical item occurs in a corpus and arrange the lexical item counts by decreasing magnitude. The frequency $f(r)$ of the r 'th most frequent lexical item is plotted against the frequency rank r , with a linear curve on the log-log plot, and this basically is the power law distribution (Zipf, 1936). A straightforward method is, of course, to give r and $f(r)$ in a tabular form for the lexical items under consideration.

Table 2 shows the frequencies $f(r)$ and ranks r 1-10 of the uninflected form lexical items in the corpus (obtained from the Terveysportti Database subdomains), and the predicted frequencies.

Table 2. Uninflected form lexical items' frequency ranks (1-10) and frequencies plus predicted Zipf's Law frequencies

r <i>lexical item</i>	f(r)
r 1 <i>päivämäärä</i>	921
r 2 <i>diagnoosi</i>	405 (461)
r 3 <i>henkilötunnus</i>	299 (307)
r 4 <i>sv-numero</i>	214 (231)
r 5 <i>hoitokoodi</i>	175 (184)
r 6 <i>palpoituva</i>	147 (154)
r 7 <i>sv-numero</i>	129 (132)
r 8 <i>kipu</i>	113 (115)
r 9 <i>saapua</i>	98 (102)
r 10 <i>sanoa</i>	89 (92)

It can be seen from the table that the most frequent word will occur approximately twice as often as the second most frequent word, three times as often as the third most frequent word, etc., i.e. the results are indeed on the whole in concordance with Zipf's Law. This indicates that the database is adequate; strong deviations from Zipf's Law would probably suggest bi-ased data. It is to be noted that even in the medical context generic words are common. Thus, a communication support system in the health care context clearly needs more input than only medical/nursing terms.

Experiment on language of health care: implications

It seem obvious that it is possible to extrapolate a word that has been seen in the monolingual corpora by projecting its vector representation from the source language space to the target language space. When the vector in the target language space is obtained, it is possible to output the most similar word vector as the most likely "missing" word in the target language.

Thus, regarding experiment one, given adequate machine learning in language x with a small language x -language y dataset, one can predict a lot, regarding word and phrase occurrences, in language y . Data mining is thus a useful method in language technology, despite the fact that little or no linguistic knowledge per se is utilized. One can calculate, for example, using ER documents in Finnish and Spanish, the probability of basically any (Spanish) word, medical or not, occurring 1-4 lexical items prior to or subsequent to the item *medicamentos*, e.g. *operación* or *hipertension* or, say, *Gobernación* or *devaluación*. It should be noted that this is achieved based on machine learning in Finnish.

The basic rationale is thus that when collecting words/phrases on theme A in language y , one need not necessarily extensively consult dictionaries or lexical databases in language y – it may be sufficient to utilize a segment of linguistic data on theme A in language y and let the algorithm find the theme-relevant lexis in language y automatically.

An analogy might be charting out the plant species in an unknown territory, the presence of plant x may strongly indicate that plants y and z will occur, too – given sufficient source database. If one spots a dwarf birch on a Peruvian high plateau land strip, a juniper and willow are likely to be around, too.

The experiment, though it was a small-scale one, demonstrates that when building up health care language corpora spanning over several languages, one need not begin from nil. By utilizing an adequate target language database, open database parameters in other languages saturate swiftly. Contextual information can be gained with computational methods, too, thus easing up arduous manual data collection and tagging.

The power of computational prediction depends on the nature of data: lexical bundles are common. It has been estimated that the most common three-word bundles, for example, occur over 80,000 times per million words in conversation and over 60,000 times in academic prose, although bundles longer than four words and beyond are much rarer (Erman & Warren, 2000). Väyrynen (2005:142) argues that “the maximum frequency of occurrence of phrases [lexical bundles] in a given text is 30%, i.e. approximately 30% of the text is made up of phrases of two or more tokens”. A system based on this very idea currently in use is PROSE, an augmentative communication system containing pre-stored phrases and sentences, which have been classified content-specifically (McCoy & Demasco, 1995).

In the case of this project, to complement the language data collection procedure (Finnish being the target language) in Swedish, English, Arabic, Chinese (Mandarin), Kurdish (Sorani), Persian, Somali, Thai, Turkish and Vietnamese, one can utilize methods from computational linguistics to augment the (absolutely) necessary manual tagging and annotation work package. That is to say, the researcher will have strong a pre-knowledge of what kinds of corpora to collect and what the corpora should contain.

Regarding experiment two, when delineating the structure of a communication support system in the health care context, it should be remembered that the core terminology in the source language must be relevant, up-to-date and validated. Corpus-based methods, revealing the usage of terms in real contexts, seem adequate here. The terms and phrases used by professionals in a real context, whether the lexical items be professional or generic, must be incorporated into the multi-lingual communication support system – this seems the advisable avenue instead of, say, mere lexical lists and thesauri searches. Methods for assessing the representativeness of language data exist – Zipf’s Law is the most straightforward of them, while other, more sophisticated formulae exist as well.

Computational linguistics is indeed an avenue that is rapidly becoming explored in health care. *Wired.com* envisions that in the not-too-distant future “with CAPD [computer assisted patient documentation] fact extraction takes place and then that information is run through a knowledge base that addresses what details are missing in the physicians’ documentation, automatically prompting the physician for additional specificity”; see <http://www.wired.com/2014/01/natural-language-tech-medicine-just-doctor-ordered/>. We are probably on the right path with the proposed augmentative techniques.

Conspectus: the work cut out for developers

The project aims to produce a cross-language health communication system for Finnish, Finnish Sign Language, Swedish, English, Arabic, Chinese (Mandarin), Kurdish (Sorani), Persian, Somali, Thai, Turkish and Vietnamese. The data contents will be scalable to different devices like PDA, mobile phone, and computer display. The relevance of the applications can be expected to be highly significant in the Finnish context.

The preliminary data experiments suggest that, although the project requires a substantial amount of manual data collection and labelling, much of the process can be facilitated with methods utilizing computational linguistics. The Finnish-Spanish data was used due to the easy access to such data, but it should be clear that a similar generic algorithm technique with a high portability can be used over other Finnish – (x_{language}) pairs (including those involved in this project). Existing Finnish medical/nursing text corpora can be utilized when determining the core terminology the cross-language health communication system should incorporate. It can be assumed that a significant part of the lexical data collection procedure can be computationally facilitated, and thus the project aiming at a cross-language health communication system seems quite viable, with immediate and far-reaching applications.

REFERENCES

- Erman, Britt & Warren, Beatrice 2000. The idiom principle and the open choice principle. *Text* 20 (1): 29-62.
- Hunnicut, Sheri & Carlberger, Johan 2001. Improving word prediction using Markov models and heuristic methods. *Augmentative & Alternative Communication* 17 (4): 255-264.
- McCoy, Kathleen.F. & Demasco, Patrick 1995. Some applications of Natural Language Processing to the field of Augmentative and Alternative Communication. *Proceedings of the IJCAI '95 Workshop on Developing AI Applications for Disabled People*: 97-112.
- Väyrynen, Pertti 2005. Perspectives on the utility of linguistic knowledge in English word prediction. *Acta Universitatis Ouluensis, Humaniora*, B67.
- Zipf, George 1936. *The Psychobiology of Language*. London:Routledge

Juhani Toivanen

AUTOMATIC EVALUATION OF SECOND LANGUAGE SPEECH FLUENCY: IS IT POSSIBLE?

Introduction

In this paper the experiment is reported exploring whether the general auditorily assessed fluency of second language speech (Finnish English), using a common evaluation scale, can be replicated with automatic methods, based on a number of prosodic features of the speech data.

The research question is: is it possible, by utilizing the prosodic features of a second language variety, to gain essential information about the evaluated fluency quality of the speech, at least in a probabilistic manner? That is, if we know what kinds of prosodic (intonational, speech melodic, rhythmic) features occur in a second language speech variety, can we predict how the overall quality of the speech will be evaluated by a human expert?

The aim of this research is to find if prosodic speech features can be used to construct a probabilistic automatic evaluation model of the fluency Finnish English second language speech. Multiple nonlinear polynomial regression methods (for general reference see e.g. Khuri (2003) are used in an attempt to construct a model capable of predicting evaluation on a “school scale” based solely on global prosodic features that can be automatically derived from speech recordings.

The speech context is a reading aloud task, based on a phonetically rich standard text. The subjects were students at Diaconia University of Applied Sciences (DIAK), a Finnish polytechnic. The truth data, i.e. the profession-

al evaluation of the subjects' speech skills, were produced by an experienced language teacher.

Speech data

The speech data used in this study was produced by 10 native Finnish speakers (5 male and 5 female), and 5 native English speakers (2 male and 3 female). The native speakers produced “reference data” for presumably higher evaluation points. Each of the subjects read two texts: first, a part of the Rainbow Passage, and second, a conversation between two people. The subjects could take their time to familiarize themselves with the material and rehearse their performance. The Rainbow Passage is one of the most common standard reading passages used to test an individual's ability to produce connected speech. It is used in speech evaluations, but it is also used in studying accents, reading comprehension, as a speech exercise, and for testing language recognition software. It was designed to contain almost all the English phonemes (save, ʒ and the glottal stop). It includes some “exotic” things, such as the syllabic m in ‘prism’ and the syllabic l in ‘Aristotle’. The Rainbow passage is perhaps the most widely used reference text for the assessment of fluency and variation in spoken English: <http://www.dialectsarchive.com/the-rainbow-passage>. The dialogue was from a well-known English as Second Language database: <http://esl.about.com>.

Each rendition was then split roughly from the middle into two smaller parts to form a total of 60 speech samples (4 for each person). The subjects signed a brief consent document allowing the anonymous use of the data for research purposes. A permission to carry out the experiment was obtained from a department manager at DIAK. The speech data were recorded digitally in a language laboratory in the Pieksämäki Campus.

Human evaluation

The 60 speech samples were evaluated in random order by an experienced English teacher using a scale from FAIL to 5 (i.e. FAIL, 1, 2, 3, 4, 5). The scale is used in language teaching at DIAK when assessing the spoken skills of students is a second language (English). The scale largely corresponds to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, which is a guideline used to describe achievements

of learners of foreign languages across Europe. The scale is certainly adequate for the teacher but the algorithm may be in trouble. This issue is taken up below.

It must be pointed out that it is not implied here that the terms *fluency* and *reading aloud skills* are interchangeable. Ultimately, this is of course a theoretical question but it seems likely that reading aloud is a more mechanistic skill than fluency. On the other hand, the two are probably interdependent in terms of a number of variables: there is strong empirical evidence that quantitative analysis can be instrumental in identifying fluency improvements in individual learners, and may have the potential to provide objective assessment of spoken fluency. Two key areas of performance that seem to be important for fluency have been found: *speech-pause* relationships in performance and frequency of occurrence of dysfluency markers such as *filled pauses* and *repetitions* (Lennon 1990). All these are quantifiable and measurable parameters in the speech signal, and the list of acoustic parameters below covers them.

Acoustic analysis

For the speech data, features were calculated using the f0Tool software (Sepänen et al. 2003). The f0Tool is a software package for automatic prosodic analysis of large quanta of speech data. The analysis algorithm first distinguishes between the voiced and voiceless parts of the speech signal using a cepstrum based voicing detection logic (Ahmadi & Spanias 1999) and then determines the f0 contour for the voiced parts of the signal with a high precision time domain pitch detection algorithm (Titze & Haixiang 1993). From the speech signal, over forty acoustic/prosodic parameters were computed automatically. The parameters were:

- A) general f0 features: mean, 1%, 5%, 50%, 95%, and 99% values of f0 (Hz), 1%- 99% and 5%-95% f0 ranges (Hz),
- B) features describing the dynamics of f0 variation: average continuous f0 rise and fall (Hz), average f0 rise and fall steepness (Hz/cycle), max continuous f0 rise and fall (Hz), max steepness of f0 rise and fall (Hz/cycle),

- C) additional f0 features: normalised segment f0 distribution width variation, f0 variance, trend corrected mean proportional random f0 perturbation (jitter),
- D) general intensity features: mean, median, min, and max RMS intensities, 5% and 95% values of RMS intensity, min-max and 5%-95% RMS intensity ranges,
- E) additional intensity features: normalised segment intensity distribution width variation, RMS intensity variance, mean proportional random intensity perturbation (shimmer),
- F) durational features: average lengths of voiced segments, unvoiced segments shorter than 300ms, silence segments shorter than 250ms, unvoiced segments longer than 300ms, and silence segments longer than 250ms, max lengths of voiced, unvoiced, and silence segments,
- G) distribution and ratio features: percentages of unvoiced segments shorter than 50ms, between 50-250ms, and between 250-700ms, ratio of speech to long unvoiced segments (speech = voiced + unvoiced<300ms), ratio of voiced to unvoiced segments, ratio of silence to speech (speech = voiced + unvoiced<300ms), and
- H) spectral features: proportions of low frequency energy under 500 Hz and under 1000 Hz.

The acoustic features listed above are measurable parameters reflecting the auditive quality. They are indirectly interrelated with the auditory perception but the crucial difference is that they are extractable from the speech signal and they are modeled and combined by the computer in highly complex ways.

Non-linear regression

A multiple polynomial nonlinear regression of segmental speech errors was performed.

First, the x_p , $p = 1, 2, \dots, 46$ raw prosodic features were scaled to 0-mean and scaled to $-1 \leq x \leq 1$ interval. The scaled features were then transformed using the first and second order legendre polynomials and cross terms to introduce nonlinearity.

The resulting total of 1127 new features P was then searched to find the best performing regression coefficients to be described next.

A sequential forwards-backwards floating search (SFFS) (Pudil et al. 1994) was used to find a set of 15 best features $a_k \in P$ by minimising the sum of squared errors (SSE) given by solving a standard multiple linear regression procedure.

The best features were then transformed using a robust PCA method (Hubert et al. 2005) to remove any linear correlations. The PCA transformed 15 features (scaled to $-1 \leq x \leq 1$ interval) were then searched again with SFFS to select a set of 8 final PCA transformed features.

A person independent hold out cross-validation process was used throughout the feature selection procedure to ensure generalization of the resulting models. In the hold out procedure for each person his or her samples were rotated out from the database in turn and a regression model was trained using the remaining people's samples. The resulting models were then used to predict the corresponding set of samples held out.

The regression model was validated by inspecting the total cross-validated regression residual and each of the individual p values of the final cross-validation training round. The p values represent the probability the data is drawn from a distribution consistent with the null hypothesis where the prosodic data is assumed containing no explanatory linear components at all. Finally, the consistency of the speaker independent regression coefficients was inspected to ensure the validity and stability of the model.

After the robust PCA transformation a feature vector containing 8 best linearly independent features was selected as the final regression model. The resulting regression coefficients of each person independent training round were found to be consistent with little or no variation. The final models relevant person independent cross-validation training regression statistics are shown in Table 1. In the table, a range of R^2 and p value for the training with cross-validated R^2 and p value for the testing are shown. The p values indicate that the null hypothesis can be rejected i.e. prosodic features do contain a model capable of predicting speech proficiency. The R^2 values further shows that a majority of the variance is explainable by the chosen features.

Table 1. Final regression statistics

	R^2	p
person training	0.792 – 0.958	<0.001
cross-validated	0.905	<0.001

The results indicate that using a great number of prosodic features of speech, an automatic evaluation of speech skills on a FAIL to FIVE scale is possible with an average correctness of 91%. That is, utilizing the measured acoustic features, the machine can be taught, on the basis of the human evaluation truth data, to evaluate unknown speech on a “school scale” with a reliability that exceeds 90 %.

Discussion

The results suggest that “fluency” in second language speech, as evaluated by an experienced teacher, can be modelled using prosodic features only. It seems that distributions of prosodic features and expert-evaluated second language speech fluency are strongly interrelated. Parameters describing the dynamics of prosody (notably, the steepness and magnitude of f_0 movements) are strongly correlated with the evaluated quality of the second language speech data. Generally, it seems very plausible that fluency features and prosodic (intonational, speech melodic, rhythmic) features in second language speech are interdependent: a command of one pronunciation aspect may improve the other. Some investigators actually argue that good intonation and rhythm in a second language will, almost automatically, lead to good segmental features, too (Pennington, 1989). From a technological viewpoint, it can be concluded that a model capable of estimating evaluation can be constructed using prosodic features.

The results strongly suggest that the second language (English) speech fluency can be “predicted” by an automatic analysis relatively reliably – exceeding 90 %. That is, that is the agreement of an expert teacher and the machine regarding evaluation of the spoken English of DIAK students on a FAIL to FIVE scale; this is currently the typical course grade system at universities, strongly influenced by the European Framework of Reference for Languages: https://soleops.diak.fi/opsnet/disp/fi/ops_OpetTapTeks/tab/tab/sea?opettap_id=3939990&stack=push2. It should be noted, however, that

the speech situation, involving reading aloud, albeit using standard material, was not normal: it was not a spontaneous conversational situation. Then again, the spoken language examination scenarios used to evaluate students in general are pair discussions on a set theme – they are not normal communicative situations, either. However, an obvious limitation of the research is that it does not involve spontaneous speech; the speech data represented read material and thus features of interaction, mutual comprehension, turn-taking and paraphrasing strategies, etc. could not be looked into.

The scale used to evaluate the students' spoken language skills closely reflects the Common European Framework of Reference for Languages as it can be assumed that the evaluator's thinking is influenced by the European Framework criteria. The framework is increasingly influential, so it would be necessary to evaluate students using the framework-based skill level criteria and to explore whether such an evaluation can be independently performed also by the computer. The Common European Framework of Reference for Languages is a framework of reference designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of **foreign language proficiency**: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp. In the present investigation, the framework *per se* was not used for two reasons. Firstly, the research involved *native speakers of English* as well, producing the reference data: the question was not of foreign language proficiency only – modeling purposes were equally important. Secondly, and more importantly, as was stated above, the research design, as it was entirely based on the acoustic signal, did not – could not – take lexical, interactional/pragmatic and propositional aspects of the speech into account; hence it was impossible to rigidly apply the Common European Framework of Reference for Languages evaluation criteria. For example, the algorithm cannot, as yet, handle discourse structure, allusion, collocation, semantic relationships, referencing, lexical appropriateness, etc. – these criteria would be crucial concerning “stock phrases”, “effective turn-taking”, “suitable phrases” and a “broad lexical repertoire” in the European Framework (cf. the n-gram models discussed below). Furthermore, the European Framework incorporates linguistic criteria such as “variable intonation” and “correct sentence stress” – these criteria, as they are very generic, cannot be quantified for the algorithm. The computational model used

cannot adequately deal with such parameters; the measurable aspects were limited to those that were acoustically extractable from the speech data. For example, *natural intonation*, as a criterion in the European Framework, cannot be quantified, while *f₀ variation as a function of time* is straightforwardly measurable. All in all, the fluency assessment methods used in this investigation are generally in line with those currently used for computer assisted language proficiency evaluation (Luo & Xiao, 2012): <http://www.amazon.com/Improvements-Pronunciation-Evaluation-Speech-Technology/dp/3659182710>.

Concerning the computerizability of the European Framework, a remedy is on the way. Research on computationally integrating the European Framework and automatic language proficiency evaluation is currently underway; theoretically, there should be no reason why the Common European Framework of Reference for Languages evaluation criteria could not be modeled in the automatic evaluation, given there is a sufficient amount of validated truth data. Data is currently being collected representing spontaneous communication (Finnish speakers of English, dinner table conversation). The speech data is analyzed acoustically, as described above, as well using commercially available automatic speech recognition technology: <https://www.dictation.philips.com>. The speech data is automatically downloaded and transcribed for further analysis with *n*-grams. ***N-gram language models***, such as unigrams, bigrams and trigrams, though they contain little by way of linguistic knowledge, are effective; *n*-grams are contiguous sequences of *n* items from a given sequence of text or speech – in this case, words. An *n*-gram of size 1 is referred to as a “unigram”; size 2 is a bigram and size 3 is a trigram. *N*-gram models can deal with information of the sequences of possible words (word *n*-grams), hapax legomena words, recency of mention, clumpiness of words, lexicon structure, lexicon organization, constraints on the choice of word tokens within clauses and sentences and the search space for a well-defined semantic context. An example method is ***Compansion***, which, instead of attempting to predict the upcoming word token, tries to infer the syntactic structure from a sequence of uninflected content words for the generation of a corresponding well-formed sentence (for an excellent introduction, consult Väyrynen, 2005). For the data analysis, *n*-grams can serve as feature vectors and they can be readily compared to those found for major English speech databases: [!\[\]\(8af806fb1314382d09bc5ec5b767526c_img.jpg\) 292](http://www.corpora4learn-</p></div><div data-bbox=)

ing.net/resources/corpora.html. This will add an entirely new Big Data dimension to the classification procedure and now the Common European Framework of Reference for Languages evaluation criteria can be used because the evaluation criteria are quantifiable to a great extent for purposes of computational linguistics. Using the feature vectors in the framework of Big Data, one could thus compare the subjects' speech behavior to patterns found in vast spoken language corpora; much of human behavior, notably language, is patterned and regular, and in conversational speech the most common n-grams saturate very swiftly, cf. www.norvig.com.

Finally, it must be emphasized that the automatic evaluation is always based on the teacher's evaluation truth data: ideally, there would be a panel of teachers performing the evaluation and the averaged evaluations over speech samples would serve as the truth data, thus eliminating possible outliers in the evaluation. The automatic analysis would thus build on the collective wisdom of a number of teachers who have evaluated large quanta of speech samples.

Further research is also required to evaluate if a robust test and index of speech proficiency can be constructed. Would it be possible, and to what extent, automatize the spoken language skill evaluation process? Such an objective measure can be seen as a speech technology application of great interest. It is quite thinkable that a system comparable to computer assisted translation, easing the final translation process, could be achieved in spoken language skills evaluation. That is, the evaluation algorithm could give the teacher a first approximation of the evaluation, possibly automatizing aspects of the evaluation process in very large databases.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author would like to thank Heikki Keränen, M.A., M.Sc.

REFERENCES

- Ahmadi, Sassan & Spanias, Andreas S. 1999. Cepstrum based pitch detection using a new statistical V/UV classification algorithm. *IEEE Transaction on Speech and Audio Processing* 7 (3), 333–338.
- Hubert, Mia; Rousseeuw, Peter J. & Vanden Branden, Karlien 2005. ROBPCA: a new approach to robust principal component analysis. *Technometrics* 47, 64–79.
- Khuri, Andre.I. 2003 *Advanced Calculus with Applications in Statistics*, Second Edition. Wiley, Inc., New York, NY.
- Lennon, Paul 1990. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*: 40, 387–417.
- Luo, Di & Xiao, Yu 2012. *Improvements in Pronunciation Evaluation Based on Speech Technology: with Applications of Reading-aloud and Shadowing Speech Evaluation for Computer-Assisted Language Learning*. Lambert Academic Publishing.
- Pennington, Martha C. 1989. Teaching pronunciation from the top down. *RELC Journal*, 20–38.
- Pudil, Pavel; Novovičová, Jana & Kittler, Josef 1994. Floating search methods in feature selection. *Pattern Recognition Letters* 15 (11), 1119–1125.
- Seppänen, Tapio; Väyrynen, Eero & Toivanen, Juhani 2003. Prosody-based classification of emotions in spoken Finnish. *Proceedings of the 8th European Conference on Speech Communication and Technology EUROSPEECH-2003 (Geneva, Switzerland)*, 717–720.
- Titze, Ingo R. & Haixiang, Liang 1993. Comparison of f_0 extraction methods for high-precision voice perturbation measurements. *Journal of Speech and Hearing Research* 36, 1120–1133.
- Väyrynen, Pertti 2005. Perspectives on the utility of linguistic knowledge in English word prediction. *Acta Universitatis Ouluensis, Humaniora*, B67.

Jari Helminen ja Tuuli Lahti

SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLON DIGITALISAATIO OSAKSI OPETUSTA JA AMMATILLISTA OSAAMISTA

Johdanto

Verkkopalvelujen käyttö sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä on lisääntynyt viestintäteknologian kehittyessä. Tämä edellyttää sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisilta uudenlaista osaamista. Verkkopalvelujen ja teknologian sovellutusten käyttöä koskevia opintoja on tuotu ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden opetussuunnitelmiin samanaikaisesti, kun keskustelu on yleistynyt digitalisoinnista, kuten mobiiliteknologian, tablettitietokoneiden, sosiaalisen median ja pilvipalvelujen hyödyntämisestä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Verkkopalvelujen ja teknologian käyttöön liittyvän osaamisen kehittäminen oli pitkään yksittäisten sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten mielenkiinnon kohteena, mutta tilanne on muuttumassa. Niin sanottu Y-sukupolvi, jolla viitataan tavallisesti 1980-luvun alun ja 1990-luvun puolivälin aikana syntyneisiin ihmisiin, on tullut sosiaali- ja terveydenhuollon ammatillisiin tehtäviin. Erityisesti 1990-luvun jälkipuoliskolla syntyneisiin voitaneen yhdistää ilmaisu nettisukupolvi. Nettisukupolvi on tottunut käyttämään verkkopalveluja eri yhteyksissä omassa elämässään, niin että voi olettaa kynnyksen madaltuneen verkkopalvelujen ja teknologian käyttöön myös työelämässä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti verkon mutta myös teknologisten sovellutusten hyödyntämistä sosiaali- ja terveydenhuollossa ja näiden käyttöön liittyviä osaamisen kehittämistarpeita. Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) on osallistunut muutamiin verkon ja laajemmin teknologian

hyödyntämistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä koskeneisiin projekteihin. Artikkelissa kerrotaan näiden projektien tuloksista ja aihepiiriin liittyvistä, Diakissa tehdyissä opinnäytetöistä. Kuten myöhemmin huomataan, Diak on osallistunut yllättävän harvoin projekteihin, joissa on tarkasteltu verkon ja teknologian hyödyntämistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Samoin opinnäytetöitä on tehty aiheesta niukasti. Sosiaali- ja terveydenhuollossa on pidetty asiakastyön lähtökohtana työntekijän ja asiakkaan läsnäoloon perustuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta. Kertooko Diaakin osallistuminen harvoin verkko- ja teknologiaprojekteihin ja aiheeseen liittyvien opinnäytetöiden vähäisyys halusta korostaa työntekijän ja asiakkaan kasvokkain kohtaamisen tärkeyttä? Artikkelin lopussa kerrotaan verkkoa ja teknologiaa hyödyntävässä asiakastyössä tarvittavan osaamisen huomioimisesta vuoden 2010 ja 2015 opetussuunnitelmissa.

Verkkoteknologiaa hyödyntäminen sosiaali- ja terveydenhuollossa

Viestintäteknologian kehittymisestä johtuen ei ole enää välttämätöntä, että kaikissa palvelutapahtumissa sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilainen ja asiakas olisivat samassa fyysisessä tilassa. Teknologinen kehitys on mahdollistanut esimerkiksi etäauttamisen, etädiagnostiikan ja etävalvonnan käyttöönoton. Tällä hetkellä kehittämistyö on vilkasta muun muassa digitaalisten hyvinvointipelien ja sosiaaliseen mediaan perustuvien palvelujen saralla. Verkkopalvelut eivät kuitenkaan korvaa kasvokkain tapahtuvaa palvelua, mutta verkkopalvelut ovat arvokas lisä niiden rinnalla.

Suomen itsenäisyyden juhlarahaston vuonna 2013 teettämän kyselyn perusteella kansalaiset kaikissa ikäryhmissä toivoivat lisää sähköisiä terveystalveluja (Tiihonen 2014). Sähköisten palvelujen suosiota sosiaali- ja terveydenhuollon palvelumuotona selittää ennen kaikkea niiden hyvä saatavuus. Suomi on internetin käytössä Euroopan kärkimaiden joukossa, sillä internet tavoittaa jo lähes 90 % suomalaisista (Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö 2014). Hyvän saatavuuden lisäksi verkkopalvelujen etuina ovat omaehtoisuus, yksityisyys ja usein myös maksuttomuus. Kynnys verkkopalvelujen käyttöön on matala, sillä verkossa palveluja on mahdollisuus käyttää ajasta ja paikasta riippumatta ja usein ilman tunnistautumista, mikä eten-

kin tilanteissa, joihin liittyy häpeää ja leimautumisen pelkoa, on palvelun-
käyttäjille tärkeää.

Verkkopalvelut mahdollistavat ajantasaisen tiedon tarjoamisen sosiaali-
ja terveydenhuollon asiakkaille, koska ne ovat helposti päivitettävissä. Par-
haimmillaan verkkopalvelut säästävät sekä asiakkaiden että ammattilaisten
aikaa, kun esimerkiksi lomakkeita voidaan täyttää verkossa etukäteen, en-
nen varsinaiselle vastaanotolle saapumista. Tämä antaa ammattilaisille mah-
dollisuuden hyvissä ajoin sekä perehtyä asiakkaan tietoihin että miettiä rat-
kaisuvaihtoehtoja hänen pulmiinsa. Verkossa tapahtuvan asioinnin etuna
on lisäksi se, että aiemmin tehtyjä muistiinpanoja voidaan tarvittaessa tar-
kastella uudelleen, kun verkkoasiointiin liittyvät tiedot jäävät tietokoneen
muistiin. Tärkeää kehittämistyötä on tällä hetkellä käynnissä muun muassa
asiakasdokumentoinnin ja -kirjaamisen saralla verkkoa ja teknologiaa hyö-
dyntäen. Esimerkiksi lastensuojelun perhehoitoon rakennetaan alueellisesti
monitoimijaista ja samalla osallistavaa kirjaamisen ja dokumentoinnin toi-
mintamallia (ks. esim. Perho-hanke).

Verkkopalvelut soveltuvat etenkin motivoituneille ja sitoutuneille asiakkail-
le (Gainsbury & Blaszczynski 2011). Verkkopalvelujen avulla asiakas voi akti-
tiivisesti osallistua oman tilanteensa hoitamiseen. Tämä vääjäämättä muut-
taa sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten ja asiakkaiden välistä vuo-
rovaikutussuhdetta. (Ball & Lillis 2001.) Kun asiakkailla on mahdollisuus
etsiä itselleen tietoa ja tukea, he ovat entistä vähemmän riippuvaisia asian-
tuntijoista. Vaikka verkkopalveluissa vuorovaikutuksen kannalta keskeiset
ulkoiset tekijät, kuten äänenpainot, ilmeet ja eleet puuttuvat, on vuorovai-
kutteinen ja kohtaava kommunikaatio mahdollista myös näissä palveluis-
sa (Rahikka 2013). Sanattoman informaation puuttuminen kuitenkin lisää
väärinymmärrysten ja tulkintojen mahdollisuuksia, mikä on syytä muistaa
verkkoympäristössä toimittaessa.

Verkkopalvelujen täysimääräinen hyödyntäminen sosiaali- ja terveyden-
huollossa edellyttää käyttäjien perehdyttämistä, selkeitä ohjeistuksia ja tieto-
tekniikkaan liittyviä reaaliaikaisia tuki- ja neuvontapalveluja, sillä esimerkik-
si erilaisia käyttökatkoksia, toimintahäiriöitä sekä kuuluvuus- ja näkyvyys-
ongelmia voi ilmetä. Tutkimusten perusteella palvelujen helppokäyttöisyys
on asiakkaille tärkeämpää kuin se, ovatko ne saatavissa television, tietoko-
neen tai esimerkiksi älypuhelimien välityksellä (Koivumäki 2011).

Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten toimintaa määrittävät eettiset ohjeet, lainsäädäntö ja laatustandardit pätevät myös silloin, kun toimitaan verkkoympäristössä (ETENE 2011). Luottamuksellisuuden turvaaminen ja yksityisyyden suojaaminen ovat kaiken verkossa tapahtuvan toiminnan yhteydessä tärkeitä. Jos palvelukäyttäjän yksityisyys vaarantuu, ei menetetä ainoastaan asiakassuhdetta, vaan saatetaan joutua myös oikeudellisiin prosesseihin. Suomessa on erikseen säädetty laki sähköiseen asiointiin liittyvistä oikeuksista, velvollisuuksista ja vastuista (Laki sähköisestä asiointista viranomaistoiminnassa 24.1.2003/13). Lain tarkoituksena on lisätä sähköisen asiointin sujuvuutta, joutuisuutta ja tietoturvallisuutta. Diak valmentaa tulevia sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisia eettisesti hyviin verkossa toimimisen tapoihin jo opintoja suorittaessa. Diakissa on käytössä ”Netiketti” eli vastuullisen työskentelyn ohjeistus verkkoympäristössä tapahtuvaan opiskeluun.

Palvelujen käyttäjät eivät saa olla verkkopalvelujen hyödyntämisessä eriarvoisessa asemassa osaamisen, käytössä olevien välineiden, asuinpaikan tai henkilökohtaisten ominaisuuksien vuoksi. On tärkeää, että palvelunkäyttäjille, jotka eivät joko halua tai osaa asioida verkkopalveluissa, järjestetään vastaavat palvelut muutoin. (ETENE 2010; Taavila 2000.) Parhaimmillaan verkkopalvelut voivat edistää sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaiden tasa-puolista kohtelua ja lisätä heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan.

Kansalaisten osallisuuden kannalta on kehittämistyössä keskeistä huomioida eri väestöryhmien kyky käyttää sähköisiä palveluja ja haja-asutusalueiden tietoliikenneyhteydet (STM 2014). Esimerkiksi vanhusten, aistivammaisten, liikuntavammaisten ja kehitysvammaisten mutta myös vähän suomen kieltä osaavien maahanmuuttajien mahdollisuuksiin toimia täysivaltaisina tietoyhteiskunnan jäseninä on kiinnitetty huomiota Diakissa tehdyssä selvityksessä. Mainittujen kansalaisryhmien näkökulmasta tilanne on ristiriitainen. Tieto- ja viestintäteknikka on lisännyt näiden ryhmien osallistumismahdollisuuksia yhteiskunnan jäseninä ja palvelujen käyttäjinä. Samanaikaisesti teknologian, laitteiden ja välineiden nopea kehitys on lisännyt riskiä, että heikoimmassa asemassa olevat ihmiset jäävät tietoyhteiskunnan ulkopuolelle taloudellisten tekijöiden tai teknologisen osaamisen puutteiden vuoksi. (Piirainen & Hokkanen & Kettunen 2007, 110–112.)

Terveyspalvelujen kustannusten osuuden bruttokansantuotteesta ennustetaan kasvavan lähitulevaisuudessa (Vihriälä 2014). Rakenteellisia uudistuk-

sia tarvitaan, jotta kansalaisille voidaan taata riittävät ja laadukkaat palvelut. Tähän pyritään muun muassa sähköisen asioinnin ja demokratian vauhdittamisohjelman kautta (SADe-ohjelma). SADe-ohjelman tavoitteena on tuottaa kansalaisten, viranomaisten ja yritysten käyttöön asiakaslähtöisiä ja yhteen toimivia sähköisiä palvelukokonaisuuksia. SADe-ohjelmaan sisältyy sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukokonaisuus, jonka tavoitteena on parantaa kansalaisten omahoitoa ja hoidon sujuvuutta sekä auttaa organisaatioita kohdistamaan resursseja tehokkaammin.

Toimintaympäristönä verkko mahdollistaa palvelujen soveltamisen joustavasti eri asiakasryhmien tarpeisiin, esimerkiksi tarjoamalla kohderyhmäajattelun mukaisesti eri ikäryhmille tietoa ja vertaistukea siten, että se koskettaa juuri heitä. Tutkimusten mukaan kohderyhmäajattelun mukaisesti räätälöidyt sisällöt koetaan henkilökohtaisesti merkityksellisemmiksi ja muistetaan paremmin kuin yleisluonteisesti tarjottu tieto (Lustria, Cortese, Noarc & Glueckaufd 2009).

Suomessa verkkopalvelusovelluksia on saatavilla hyvin monipuolisesti esimerkiksi terveyden edistämiseen, mielenterveys- ja päihdeongelmiin sekä kroonisiin ja infektiosairauksiin. Verkkopalveluja on hyödynnetty meillä esimerkiksi syöpäpotilaiden emotionaalisenä tukena (Yli-Uotila & Rantanen & Suominen 2013), parantamaan ikäihmisten asumis- ja toimintaedellytyksiä sekä vähentämään heidän kokemiaan yksinäisyyden ja turvattomuuden tunteita (Liesmäki 2011; Raappana & Melkas 2009).

Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri (HUS) käynnisti nettiterapia-palvelun keväällä 2014. Nettiterapia sisältää aineistoja ja harjoituksia, joita tehdään itsenäisesti. Nettiterapeutti kommentoi työskentelyä, antaa palautetta ja tekee prosessin päättyessä yhteenvedon nettiterapiaan osallistuneelle. (HS 31.5.2014.) Verkon ja teknologian hyödyntämiseen sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä kehitetään uusia mahdollisuuksia kaiken aikaa. Uusiin ja alati kehittyviin asiakastyön verkkopalveluihin ja teknologisiin sovellutuksiin on syytä perehtyä jo ammattialalle opiskeltaessa, jotta näiden käyttöön on tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet työelämään siirryttäessä.

Diakin projekteissa havaittua verkon ja teknologian käytöstä asiakastyössä

Diak on noin kahdenkymmenen toimintavuotensa aikana osallistunut muutamisiin projekteihin, joissa on kehitetty verkon ja laajemmin teknologian hyödyntämistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Diakin osallisuus mainitun kaltaisissa projekteissa voi olla nyt syntyvää kuvaa laajempaa, sillä asiasta raportoidaan vain kahdeksassa Diakin julkaisussa. Julkaisuja etsittiin käyttäen asiasanoja verkko ja teknologia sekä näihin eri tavoin yhdistyviä asiasanoja.

Ensimmäisiä etäauttamisen kokeiluja, joiden toteutukseen Diakin opiskelijat osallistuivat, oli Textari-Helppi. Lahden seurakuntayhtymä käynnisti vuonna 2001 nuorille suunnatun Textari-Helppi palvelun, jolloin tekstiviesteihin perustuva auttaminen oli uusi avaus nuorille suunnattujen palvelujen valikossa. Diakin opiskelijat toimivat Lahdessa Textari-Helppi-päivystäjinä. He pitivät palvelun vahvuutena avun kysymisen matalaa kynnystä. Kun nuori ja auttaja kommunikoivat lyhyillä tekstiviesteillä, päivystäjinä toimineet opiskelijat kokivat haastavana vastaamisen moniulotteisiin, esimerkiksi parisuhdetta koskeneisiin kysymyksiin. Textari-Helppiä pidettiin kuitenkin hyvänä lisänä perinteisempien auttamis- ja neuvontapalvelujen rinnalla. (Helminen & Valkendorff 2005.)

Tietoverkkojen ja laitteiden kehittymisen myötä internet on valjastettu tehokkaammin sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyön avuksi. Diakin Piekämäen kampus osallistui muiden yhteistyötahojen kanssa vuosina 2009–2012 toteutuneeseen eKylä-projektiin. Projektissa vahvistettiin haja-asutusalueella elävien ikääntyvien valmiuksia käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa terveydenhuollossa ja palvelujen hankinnassa. Lisäksi projektissa kehitettiin sähköinen järjestelmä terveyden ja sairauksien etäseurantaan sekä palveluiden ja tuotteiden tarjoamiseen ja hankintaan yritysten ja asiakkaiden välillä. eKylä-projektia toteutettaessa todettiin, että terveydenhuollon henkilöstölle työskentely sähköisen portaalin kautta oli uutta, vaikka aktiivinen omahoito koettiin yhdeksi tulevaisuuden keinoksi sairauksien ennaltaehkäisyssä ja seurannassa. Tietotekniikkaa hyödyntäen oli mahdollista löytää helppo ja nopea väylä palautteen antamiseen sekä palvelujen käyttäjille että tuottajille. (Kuvaja-Köllner ym. 2013, 55–56, 67–68.)

Ikääntyvien kotihoidossa käytetään aikaisempaa enemmän teknologiaan perustuvia työ- ja apuvälineitä. Annukka Armanto (2005a; 2005b) tarkasteli teknologisten sovellutusten hyödyntämistä ikääntyneiden kotona selviytymisen tukemisessa Diakin Hyvinvoinnin rakentajat -projektissa. Kotihoidossa työskentelevät katsoivat teknologian helpottavan tiedonkulkua ja muuttavan hoitotyön asiakasta aktivoivampaan suuntaa. Teknologisten työ- ja apuvälineiden käyttö edellyttää kuitenkin ammatillisen osaamisen uudistamista, muun muassa tietoteknisten taitojen vahvistamista, taitoa kartoittaa teknologisten apuvälineiden hyödyntämismahdollisuuksia kotiympäristössä sekä apuvälineiden käytön ja huollon hallintaa. (Armanto 2005a; 2005b.) Säde Lind (2013, 60–62) viittaa Virtuaalikymppi-projektin raportissa siihen, että ikääntyneiden parissa työskentelevien sitouttaminen teknologiaan perustuvien työ- tai apuvälineiden aktiiviseen käyttöön edellyttää näiltä helppokäyttöisyyttä ja hyötyjen sekä tarpeiden tarkastelua.

Diakin Pieksämäen kampus toteutti yhteistyökumppanien kanssa vuosina 2009–2013 Itä-Suomessa Virtuaalikymppi-projektin. Projektissa keskityttiin heikkokuntoisten ikäihmisten kognitiiviseen ja sosiaaliseen aktivointiin teknologiavälitteisten palvelujen avulla. (Kauppinen, Neuvonen & Rautasalo 2013.) Teknologisten sovellutusten hyödyntämiseen ikääntyvien parissa vaikuttavat laitteiden, välineiden ja ohjelmien helppokäyttöisyys ja käytövarmuus. Ikääntyvien parissa työskentelevät kokivat palkitsevana, kun he havaitsivat teknologisten sovellutusten tuovan iloa myös ikäihmisille. (Lind 2013, 43–46, 62; Kuparinen, Landén, Neuvonen & Rannanpää 2013, 91.)

Diak on ollut uranuurtaja viittomakielen mobiilitulkkauksessa. Diakin Turun toimipiste on toteuttanut useita mobiilitulkkauksen kehittämisprojekteja vuosien 2004–2009 aikana. Mobiilitulkkauksen kehittyminen ja yleistyminen ovat yhteydessä laitteiden ja verkkotekniikan kehittymiseen. Mobiilitulkkauksen on todettu tarjoavan uusia mahdollisuuksia etätulkkauksen rinnalle, jolloin viittomakielisten mahdollisuus käyttää tulkkauspalveluja esimerkiksi kotonaan, opiskelu- ja työpaikoilla sekä asiointitilanteissa helpottuvat. (Pyörre & Koskinen 2009, 68–73.) Mobiilitulkkauksen käytettävyys riippuu kuitenkin verkon ja laitteiden toimivuudesta (Piirainen ym. 2007, 178).

Projekteissa Diakin opiskelijoiden osallistuminen on mahdollistanut verkon tai teknologian asiakaskäytön. Projektien painotuksia ovat olleet verkon ja teknologisten sovellutusten käytön kehittäminen ja käyttäjien, erityises-

ti sosiaali- ja terveystalalan ammattilaisten kokemusten ja osaamisen kartoittaminen. Projekteissa on tavoitettu tärkeitä näkökulmia verkon ja teknologian käyttöä asiakastyössä edistävästä tiedollisista ja taidollisista valmiuksista sekä asenteisiin liittyvistä tekijöistä. Tietoihin, taitoihin ja asenteisiin liittyvät tekijät on voitu huomioida verkon ja teknologian hyödyntämistä käsittelevien opintojen rakentamisessa.

Opinnäytetyöt edistämässä verkon ja teknologian käyttöä asiakastyössä

Diakista valmistuneet ovat tarkastelleet opinnäytetöissään verkon ja laajemmin teknologian käyttöä sosiaali-, terveys- ja diakonia-alan asiakastyössä. Teemaa käsitteleviä opinnäytetöitä löytyi tosin vain seitsemäntoista, kun asiasanahaussa käytettiin sanoja verkko ja teknologia sekä näistä johdettuja ilmaisuja. Valtaosa eli neljätoista opinnäytetyötä seitsemästätoista sijoitui vuosille 2010–2014. Diakista on valmistunut opintosuoritusrekisterin mukaan vuosina 2001–2014 yhteensä 8577 ja vuosina 2010–2014 kaikkiaan 3196 sosiaali- ja terveystalalan ammattilaista. Valmistuneiden sosiaali- ja terveystalalan ammattilaisten määrään nähden verkon ja teknologian käyttöä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä käsitteleviä opinnäytetöitä on vähän. Aihealueen opinnot sisällytettiin Diakin opetussuunnitelmiin vuonna 2010. Onko tämä rohkaissut opiskelijoita laajentamaan osaamistaan teemasta tarttumalla aiheeseen opinnäytetyössä? Samalla voi kysyä, kertooko tehtyjen opinnäytetöiden määrän painottuminen viidelle viimeiselle vuodelle erilaisten verkkopalvelujen ja teknologisten sovellutusten yleistymisestä sosiaali- ja terveydenhuollossa, niin että opiskelijoiden on ollut helpompi valita niihin liittyvä aihe opinnäytetyönsä aiheeksi. Vai kertooko aiheen valinta opinnäytetöissä asenteiden muuttumisesta myönteisemmiksi, esimerkiksi niin sanotun Y-sukupolven ammattialan koulutuksiin ja työhön tulon vanavedessä?

Ensimmäinen Diakissa tehty opinnäytetyö, jossa käsitellään teknologian hyödyntämistä sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä, löytyi vuodelta 2001. Opinnäytetyö sijoittuu päiväkotiympäristöön. Opinnäytetyössä keuhkettiin NetMeeting -vuorovaikutusohjelman käyttöä 5–6-vuotiaiden päiväkotilasten kanssa. Kokeilussa käytettiin kahta tietokonetta, joihin asennettiin kameraohjelma. Opinnäytetyössä tarkasteltiin, millaiseksi lasten va-

paamuotoinen keskustelu muodostui tietokoneita käyttäen. (Greus-Päivärinta & Niemelä 2001.)

Verkkoympäristöä ja teknologiaa, kuten tablettitietokoneita hyödynnetään lasten ja nuorten opetuksessa ja ohjauksessa. Koulussa tietokoneavusteisesta opetuksesta tulisi muodostua jatkumo eri oppituntien välillä ja esimerkiksi tablettitietokoneita tulisi käyttää monipuolisesti. Tietokoneavusteisen opetuksen tulisi olla luontainen osa kaikkea opetusta, eikä vain ”erityinen hetki” kuten tehdyssä opinnäytetyössä todetaan. (Akiola & Mikkonen 2014.)

Nuoria pidetään sähköisten viestimien suurhyödyntäjinä. Pelastakaa Lapset ry:n Netari.fi -verkkopalvelulle tehdyn opinnäytteen mukaan nuorten tiedon ja nettipalvelujen tarve vain kasvaa varhaisnuoruuden jälkeen. (Nasr & Puumalainen 2011). Tosin Nettipappi- ja Textari-Helppi-palveluista on todettu, että näiden käyttö oli hiipumassa, koska nuorille oli tarjolla paljon vaihtoehtoisia verkkopalveluja (Huttu 2010). Internetin käytön mahdollisuuksia on tarkasteltu myös nuorten kristillisessä päihdetyössä pohtien, hyötyvätkö päihteistä toipuvat nuoret internetin keskusteluohjelman kautta välitettävistä selviytymistarinoista. Nuoret ainakin tavoitetaan tehokkaasti internetin avulla. (Mertala 2012.) Verkkonuorisotyöstä on kartoitettu työntekijöiden näkemyksiä. Esimerkiksi Espoon ja Helsingin hiippakuntien nuorisohjaajat suhtautuivat myönteisesti verkkonuorisotyöhön. Internetiä vapaa-ajallaan käyttäneet työntekijät hyödynsivät sitä hanakasti myös työssään. (Ahjosaari 2010.)

Opinnäytetoissa on tuotettu materiaalia verkkoympäristöön. On esimerkiksi laadittu 7–13-vuotiaiden jalkapalloilijoiden avuksi ensiapuopas (Rantala & Suvinen 2008). Laura Rosenberg ja Outi Sihvonen (2013) tekivät Helsingin Tyttöjen talolle tietopakettin psyykkiseen hyvinvointiin, ravitsemukseen ja liikuntaan liittyvistä asioista. Tarja Forss (2013) kokosi tietopakettin olemassa olevista internetsivustoista, jotka edistivät maahanmuuttajien kotoutumista asumisen, opiskelun ja työelämään sijoittumisen näkökulmista (Forss 2013). Varkauden evankelis-luterilaiselle seurakunnalle on laadittu netin käyttöopas, jonka kohderyhmänä ovat eläkeläiset. Vapaaehtoiset hyödyntävät opasta eläkeläisten perehdyttämisessä netin käyttöön. (Natunen & Riutta 2013.) Päivi Määtä (2011) tuottama materiaali on tehty tarkemmin rajatulle terveydenhuollon asiakaskunnalle. Hän laati internetiin ohjausmateriaalin Kuusamon terveyskeskuksen päiväkirurgian polventähystyspotilaille. Materiaali on laadittu helpottamaan operaatiota seuraavaa aikaa.

Sosiaalihuollon aikuisasiakkaat ovat valmiita käyttämään tietotekniikkaa ja sähköistä asiointia. Haasteita voi opinnäytetyön mukaan aiheuttaa palvelujen vaikeaselkoisuus. Lisäksi sähköisen asioinnin esteinä voivat olla puutteelliset tietotekniset valmiudet ja henkilökohtaisen työskentelyn mahdollistavien näyttöpäätetyöpisteiden vähäisyys julkisissa tiloissa. (Puumala 2013.) Tehdyn opinnäytetyön mukaan internetsivustot palvelevat käyttäjiä tiedon tavoittamisessa mutta myös psykososiaalisen auttamisen väylänä. Esimerkiksi Portti vapauteen (<http://www.porttivapauteen.fi/>) internetsivustolta käyttäjät ovat hakeneet tietoa Suomen rangaistusjärjestelmästä ja eri tahojen auttamismahdollisuuksista ja hyödyntäneet keskustelupalstoja (Tasanko & Tuominen 2011). Teknologian hyödynnettävyyttä on tarkasteltu myös tulkauksessa, esimerkiksi esteettömän kuvapuhelinpalvelun käytön yhteydessä (Pakkala 2011).

Väestön ikääntyminen ja ikääntyneiden kotona selviytymisen tukeminen teknologiaa hyödyntäen on huomioitu muutamissa opinnäytetöissä. Armi Niskanen (2012) on koonnut opinnäytetyönä Kuopion kaupungin kotihoidolle oppaan käyttäjäystävällisestä geronteknologiasta. Opasta voidaan käyttää kotikäynneillä, kun arvioidaan, mitä teknologiaa ikääntynyt voi kotona selviytymisessä hyödyntää. Toisessa opinnäytetyössä todetaan, että sairaanhoitajat katsoivat teknologisten apuvälineiden helpottavan muistisairaiden kanssa tehtävää hoitotyötä. Tosin turvalaitteista on eniten hyötöä sairauden alkuvaiheessa. (Farzaneh, Fathulla & Pandey-Aryal 2012.) Kotihoidon alueelle sijoittuu myös opinnäytetyö, jossa arvioidaan koneellisen lääkehoidon annosjakelun vaikutuksia (Viikilä 2009).

Diakissa tehdyissä opinnäytetöissä on kartoitettu verkkopalvelujen ja teknologian käyttökokemuksia niin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta kuin asiakkailta. Lisäksi on laadittu materiaaleja muun muassa verkkosivustoille. Opinnäytetöissä on kartoitettu mutta myös rakennettu mahdollisuuksia verkon ja teknologian hyödyntämiseen sosiaali- ja terveysalan asiakastyössä.

Verkko- ja teknologiaosaaminen sosiaali- ja terveysalalla

Digitalisaation eteneminen edellyttää sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisilta yhä parempaa tietoteknistä osaamista ja hyvää verkkopalveluvalikoiman ja teknisten sovellutusten tuntemista. Lisäksi työskentely verkossa edellyttää toiminnan eettisten periaatteiden ja suositusten tuntemusta se-

kä ohjausosaamista. Diakissa on pyritty edistämään ammatillisen verkko- ja teknologiaosaamista niin opetusjärjestelyjen avulla kuin opetussuunnitelmiin kuuluvien opintokokonaisuuksien. Opetusjärjestelyissä verkkoa ja teknologiaa hyödynnetään paljon. Monimuotopedagogiikkaan pohjautuvassa opetuksessa ja ohjauksessa käytetään Fronter-verkkoympäristöä, Adobe Connect Pro -verkkokokous- ja neuvottelujärjestelmää, sähköpostia ja näiden lisäksi luodaan esimerkiksi opintokokonaisuuskohtaisesti Facebook-ryhmiä (ks. esim. Kolkka & Laurila & Karjalainen 2014.)

Voidaan ajatella, että verkon ja teknologian käyttö ammattikorkeakouluopinnoissa ja -opiskelussa madaltaa kynnystä hyödyntää näitä myöhemmin sosiaali- ja terveysalan työssä. Paula Koistinen (2014a; 2014b) on kartoittanut opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia tablettitietokoneen (iPad) käytöstä opetuksessa, ohjauksessa ja opiskelussa. Koistinen (2014b, 77) huomauttaa, että opetushenkilöstö tarvitsee sekä teknistä että pedagogista perehdytystä tablettitietokoneen käyttöön. Laitteen tekninen hallinta ei yksin takaa laitteen tarjoamien pedagogisten mahdollisuuksien rikasta hyödyntämistä. Hän toteaa (2014a, 85, 88), että opetusteknologian käyttö tarjoaa opiskelijalle aikaisempaa paremmat mahdollisuudet muun muassa yhteydenpitoon ja tiedonhankintaan. Koistisen mukaan opetusteknologian käyttö lisää valmiuksia hyödyntää verkkoa ja tietoteknisiä laitteita ammatillisessa työssä (mt. 89).

Vuodesta 2010 lähtien Diakissa on edistetty mahdollisuuksia kehittää ammatillista osaamistaan verkon ja teknologian käyttöön sosiaali- ja terveydenhuollon asiakastyössä. Vuonna 2010 käyttöön otetuissa sosiaali- ja terveysalan opetussuunnitelmassa on Verkko toimintaympäristönä -opintojakso, jonka laajuus on viisi opintopistettä. Opintojaksossa on perehdytty verkko- toimintaympäristönä ja verkossa toimimisen kulttuuriin. Opintojakson keskeisiä sisältöjä ovat olleet verkkoviestintä ja toimivan vuorovaikutuksen rakentaminen eri asiakasryhmien kanssa verkossa. Olennaisia osaamistavoitteita ovat olleet myös verkko-ohjaus ja ihmisen voimavarojen tukeminen verkossa työskennellessä.

Diakin opetussuunnitelmat uudistuivat tammikuussa 2015. Verkon ja teknologian hyödyntämismahdollisuuksiin auttamistyössä on kiinnitetty aikaisempaa enemmän huomiota. Uuteen opetussuunnitelmaan sisältyy sekä neljän opintopisteen laajuinen opintojakso e-Osaaminen että viiden opintopisteen laajuinen opintojakso Hyvinvointitekniikka. e-Osaaminen opin-

tojakson osaamistavoitteet liittyvät e-palvelujen ja verkkoneuvonnan haluttuunottoon kansalaisten hyväksi tehtävässä työssä. Keskeistä on perehtyminen neuvonnan ja ohjauksen ammatillisiin keinoihin verkkoympäristöissä. Lisäksi perehdytään sosiaalisen median hyödyntämiseen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa asiakastyössä. Opintojaksolla ovat tarkastelun keskiössä myös sähköiseen asiointiin ja viestintään liittyvät etiikan ja oikeudellisen sääntelyn kysymykset.

Hyvinvointiteknologia-opintojaksossa perehdytään laajemmin teknologian hyödyntämiseen sosiaali- ja terveysalan asiakastyössä. Tarkastelu kohdentuu muun muassa sähköisiin asiakaskastietojärjestelmiin, etädiagnostiikkaan ja etäauttamiseen, netti- eli virtuaaliterapioihin sekä hyvinvointipeleihin. Tavoitteena on, että sosiaali- ja terveysalan ammattilainen osaa soveltaa hyvinvointiteknologiaa asiakastyössä ja ymmärtää hyvinvointiteknologian kehittämistarpeita. Keskeistä on jäsentää, mitä hyvinvointiteknologian tarjoamia menetelmiä erilaisissa asiakastapauksissa ja asiakastyön tilanteissa voidaan käyttää. Samalla pohditaan hyvinvointiteknologian käytön eettisiä periaatteita erilaisissa asiakastapauksissa ja asiakastyön tilanteissa. Sairaanhoidajan (AMK) opetussuunnitelmasta löytyy edellä mainittujen opintojaksojen lisäksi Gerontologisen hoitotyön (30 op) kokonaisuuteen sisältyvä viiden opintopisteen laajuinen opintojakso Terveysteknologia gerontologisessa hoitotyössä.

Sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön osaamista käsittelevissä ennakointiraporteissa mainitaan poikkeuksetta teknologiaosaamiseen. Teknologiaosaamisesta kerrotaan kuitenkin vain yhdellä lauseella esimerkiksi seuraavasti: ”Teknologiaosaaminen oli tietotekniikan, kommunikaatio- ja hyvinvointiteknologian käytön osaamista tai esim. telemedisiinan käytön osaamista” (Hakala & Tahvanainen & Virtanen 2012, 25). Vanhuspalveluiden osaamistarveraportissa viitataan uuden teknologian hyödyntämiseen sosiaali- ja terveydenhuollossa, minkä todetaan merkitsevän uuden teknologian käyttöönottoa ja tämän käyttöön perehdyttämistä (Taipale-Lehto & Bergman 2013, 24, 26).

Verkkopalvelujen ja teknologisten sovellutusten hyödyntämistä sosiaali- ja terveydenhuollossa on hidastanut tietotekniikan ratkaisujen hajanaisuus. Tilannetta, jolloin kaupungit käyttävät keskimäärin 130 ja isoimmat kaupungit jopa kolminkertaista määrää erilaista tietojärjestelmiä, on kuvattu ilmaisulla ”syheröinen spagetti” ja ”pulumallinen palapeli” (HS 2015a). Tie-

tojärjestelmien pirstoutuminen on hidastanut esimerkiksi asiakasrekisterien yhteensovittamista. Uusia etäpalveluja rakennetaan eri organisaatioissa, mutta kehittäminen on usein organisaatiokohtaista. Esimerkiksi terveydenhuollon eri yhteisöissä ollaan luomassa internetvälitteiseen videoyhteyteen perustuvia vastaanottotoimintoja (HS 2015b). Verkkopalveluja kehitetään huomioiden mahdollisuuksien mukaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Liekö niin, että diginatiiveilla eli tietotekniikan valtakaudella syntyneeseen sukupolveen kuuluvilla on valmius viedä sosiaali- ja terveydenhuollon verkkopalveluja ja teknologisia sovellutuksia vahvemmin vuorovaikutteisiksi ja käyttäjää osallistaviksi?

Verrattaessa 22 maata digitaalisuuden hyödyntämisessä julkisella sektorilla, yrityksissä ja kansalaisten keskuudessa kuvataan Suomen tilannetta toteamuksella ”parhaat edellytykset hyötyä syvenevästä digitalisoitumisesta” (Digile 2015, 5). Sähköistä asiointia halutaan kehittää käyttäjien tarpeiden mukaan ja siten, että eri hallinnonalojen sähköiset palvelut muodostavat loppukäyttäjän, olipa hän kansalainen tai ammattilainen, kokemuksessa yhtenäisen kokonaisuuden (STM 2015, 5, 10). Sosiaali- ja terveydenhuollon digitalisaation huomiointi alan ammatillisissa koulutuksissa ja osaamistavoitteita on ollut haastavaa, kun verkkopalvelujen ja teknologisten sovellutusten kehittämistyö on ollut hajanaista. Tilanne muuttunee, jolloin sosiaali- ja terveydenhuollon digitalisaatio on huomioitavissa paremmin myös opetuksessa ja oppimisessa. Tarvitaan kuitenkin lisäselvitystä siitä, mitä verkko- ja teknologiaosaaminen on esimerkiksi mobiiliteknologian ja internetin hyödyntämiseen perustuvassa auttamistyössä, jotta asia voidaan vankemmin huomioida sosiaali- ja terveysalan koulutustoiminnassa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

LÄHTEET

- Ahjosaari, Mika 2010. Verkko selväksi. Kirkon nuorisotyönohjaajien käsitykset ja kokemukset verkkonuorisotyöstä Espoon ja Helsingin hiippakuntien alueella. Opinnäytetyö. Järvenpää: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Akiola, Miika & Mikkonen, Janne 2014. iPad apuna erityisopetuksessa. Tablettitietoko e osallisuuden lisääjänä. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa)
- Armanto, Annukka 2005a. Teknologia ikääntyneiden kotona selviytymisen tukijana. Teoksessa Helminen, Jari (toim.) Hyvinvoinnin rakentajat. Näkökulmia hyvinvointityön ja sen edellyttämän ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin Uudellamaalla. B raportteja 30. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 199–217.
- Armanto, Annukka 2005b. Teknologiset sovellutukset apuna ikääntyneiden kotona selviytymisen tukena ja niiden tuomat osaamisvaatimukset sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla – Kotihoissa työskentelevien näkökulma. D työpapereita 25. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Ball, Marion & Lillis, Jennifer 2001. E-health: transforming the physician/patient relationship. *International Journal of Medical Informatics* 61 (1), 1–10.
- Digile; Liikenne- ja viestintäministeriö; Tekes; Teknologiateollisuus & Verkkoteollisuus 2015. Digibarometri 2015. Helsinki: Taloustaito Oy Viitattu 17.3.2015.. <http://www.digibarometri.fi>.
- ETENE. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta 2010. Teknologia ja etiikka sosiaali- ja terveysalan hoidossa ja hoivassa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- ETENE. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta 2011. Sosiaali- ja terveysalan eettinen perusta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Farzaneh Kari, Roya; Fathulla, Samira & Pandey-Aryal, Indira 2012. Turvallisuus ja teknologia muistisairaiden kotihoidossa. Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Forss, Tarja 2013. Kotoutumisen tukeminen. Yhteiskuntatietoutta sisältävän nettimateriaalin käyttö kotoutumistyön tukena. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa).
- Gainsbury, Sally & Blaszczynski Alex 2011. A systematic review of internet-based therapy for the treatment of addictions. *Clinical Psychology Review* 31 (3), 490–498.
- Greus-Päivärinta, Teija & Niemelä, Jaana 2001. Lasten tietokonevälitteinen vuorovaikutus päiväkodissa. NetMeeting -vuorovaikutusohjelman sovitus päiväkotiympäristöön. Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Hakala, Raili; Tahvanainen, Sirpa & Virtanen, Katri 2012. Sosiaali-, terveys- sekä kuntoutus- ja liikunta-alan osaamistarpeiden ennakointi. Synteesi 2006–2012 tehdyistä ennakoitiselvityksistä. Helsinki: Opetushallitus, Oulun seudun ammattiopisto ja Tampereen ammattiopisto. Viitattu 17.3.2015. http://www.oph.fi/download/141375_Sosiaali-_terveys-_seka_kuntoutus-_ja_liikunta-alan_osaamistarpeiden_ennakointi.pdf
- Helminen, Jari & Valkendorff, Tiina 2005. Etäauttamiskanava nuorille. Teoksessa Jari Helminen (toim.) Kiintopisteitä nuoruusaikaan. Psykososiaalinen tuki ja työ nuorten kanssa toimittaessa. B raportteja 26. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 115–134.
- HS, Helsingin Sanomat 2015a (17.5.2015). Metrilakumalli tepsii IT-kuluihin.

- HS, Helsingin Sanomat 2015b (16.5.2015). Vantaan lähipalvelut tulevat kotisohvalle.
- HS, Helsingin Sanomat 2014 (31.5.2014). Yhä useampi saa psykoterapiaa netissä – Huisin järjestämään hoitoon pääsee ilman jonoja.
- Huttu, Marika 2010. Tekniikkaa apuna käyttäen nuorten elämässä. Nuorten kysymyksiä Nettipastorille ja textarihelppiin. Opinnäytetyö. Pori: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Kauppinen, Kirsti; Neuvonen, Virpi & Rautasalo, Eija 2013 (Toim.) Tuokiokin on tärkeä. Näkökulmia teknologian hyödyntämiseen heikkokuntoisten ikääntyneiden vuorovaikutuksessa. C katsauksia ja aineistoja 28. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Koivumäki, Outi 2011. Ikäihmisten virtuaalipalvelun arviointitekijät. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Turun Ammattikorkeakoulu. Radiografian ja sädehoidon koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Koistinen, Paula 2014a. Niin helppoa ja nopeaa – opiskelijoiden kokemuksia iPad -pilotoinnista. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka & Merja Ylönen (toim.). DIAKpeda – Kehittämistä, kokeiluja ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu: 81–91.
- Koistinen, Paula 2014b. Opettajat uutta oppimassa – kokemuksia iPad -pilotoinnista. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.). DIAKpeda – Kehittämistä, kokeiluja ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu: 67–79.
- Kolkka, Marjo; Laurila, Hanna & Karjalainen, Anna Liisa 2014. Monimuotoisia sosionomiopintoja. Teoksessa Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen, Marjo Kolkka ja Merja Ylönen (toim.). DIAKpeda – Kehittämistä, kokeiluja ja yhteistä työtä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C Raportteja 32. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu: 49–66.
- Kuparinen, Riitta; Landén, Leena; Neuvonen, Virpi & Rannanpää, Jani 2013. Käyttäjäkokemuksen arviointi muistisairaiden ikääntyneiden teknologia-avusteisessa muistelutuokiassa. Teoksessa Kirsti Kauppinen, Virpi Neuvonen ja Eija Rautasalo (toim.) Tuokiokin on tärkeä. Näkökulmia teknologian hyödyntämiseen heikkokuntoisten ikääntyneiden vuorovaikutuksessa. C katsauksia ja aineistoja 28. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 85–100.
- Kuvaja-Köllner, Virpi; Steffansson, Marina & Kettunen, Aija 2013. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö, mahdollisuudet ja haasteet etäseurannassa ja sairauksien ennaltaehkäisyssä. Tuloksia eKylä-hankkeesta Pieksämäellä 2009–2012. C katsauksia ja aineistoja 26. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Laki sähköisestä asioinnista viranomaistoiminnassa 24.1.2013/13.
- Liesmäki, Anneli 2011. Hyvinvointi-TV osana kotihoitoa. Opinnäytetyö. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma.
- Lind, Säde 2013. Käyttäjäkokemuksen arviointi muistisairaiden ikääntyneiden teknologia-avusteisessa muistelutuokiassa. Teoksessa Kirsti Kauppinen, Virpi Neuvonen ja Eija Rautasalo (toim.) Tuokiokin on tärkeä. Näkökulmia teknologian hyödyntämiseen heikkokuntoisten ikääntyneiden vuorovaikutuksessa. C katsauksia ja aineistoja 28. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 23–65.
- Lustria, Mia; Corteseb, Juliann; Noarc, Seth & Glueckaufd, Robert 2009. Computer-tailored health interventions delivered over the web: Review and analysis of key components. *Patient Education and Counseling* 74 (2), 156–173.

- Mertala, Ilkka 2012. Teen challenge kristillisessä päihdetyössä ja työmuodon kehittäminen Suomessa internetin avulla. Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Määttä, Päivi 2011. Päiväkirurgisen polventähystyspotilaan internet-ohjaus. Oulu: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Nasr, Nadia 2011. Nuoret internetissä – Kohderyhmäanalyysi Netari.fi-hankkeelle. Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Natunen, Tarja & Roni, Riutta 2013. Tietotekniikka osallisuuden vahvistajana. Nettikäyttöpas seurakunnan vapaaehtoistyön työkaluksi. Opinnäytetyö. Pieksämäki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Niskanen, Armi 2012. Geronteknologia tukemassa kotona asumista. Opinnäytetyö. Pieksämäki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Pakkala, Johanna 2011. Palvelua asiakkaan omalla kommunikointitavalla. Mallinnus Vammaisten tulkkauskeskuksen esteettömästä kuvapuhelinpalvelusta. Opinnäytetyö. Turku: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Perho-hanke. Luettu 17.3.2015. <http://www.isonet.fi/-/perho-hanke-ohjelmistokeilu-on-pian-alkamassa>; <http://www.isonet.fi/documents/10510/30901/Perho-hanke+tilannekatsaus+110315/c3397206-ef79-42c4-a78a-7173f9166652>.
- Piirainen, Keijo; Hokkanen, Joni & Kettunen, Aija (toim.) 2007 Esteettömyyttä, tasa-arvoa ja osallisuutta? Selvitys tietoyhteiskunnan tilasta ja mahdollisuuksista erityisryhmien näkökulmasta ja tapaus mobiilitulkkauspilotti. D työpapereita 44. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Puumala, Erja 2013. Kansalaisten kokemuksia sähköisestä asioinnista Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Pyörre, Susanna & Koskinen, Elisa 2009. Mobiilitulkkaus. Eilen, tänään ja nyt. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Raappana, Anu & Melkas, Helinä 2009. Teknologian hallittu käyttö vanhuspalveluissa. Opas teknologiapäätösten ja teknologian käytön tueksi. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Rahikka, Anne 2013. Dialogi auttavissa verkkopalveluissa: Sosiaali- ja terveysjärjestöjen ammattilaisten kertomuksia kommunikaatiosta. Väitöskirja. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja. Helsingin yliopisto..
- Rantala, Henriika & Suvinen, Veera 2008. Verkkomuotoinen ensiapuopetus jalkapalloseura EBK:lle osana Pallo hallussa -hanketta. Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Rosenberg, Laura & Sihvonen, Outi 2013. Kaunis minä. Tyttöjen ja nuorten naisten terveyden ja hyvinvoinnin tukeminen verkossa. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Ei julkaisupaikkaa)
- SADe –ohjelma. Viitattu 17.3.2015. <http://vm.fi/sade>.
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriö 2015. Hallinnonalan tietohallinnon linjaukset. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:3. Helsinki: STM. Viitattu 17.3.2015. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=12777119&name=DLFE-33504.pdf
- STM, Sosiaali- ja terveysministeriö 2014. Hyvinvointi on toimintakykyä ja osallisuutta. Sosiaali- ja terveysministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2014:13. Helsinki: STM.

- Taavila, Antti 2000. Kuntien verkkopalvelut. Tampereen yliopiston tietoyhteiskunnan tutkimuskeskus. Työraportti 14. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Taipale-Lehto, Ulla & Bergman, Timo 2013. Vanhuspalveluiden osaamistarveraportti. Raportit ja selvitykset 2013.14. Helsinki: Opetushallitus.
- Tasanko, Pamela & Tuominen, Heli 2011. PALVELUJA VERKOSSA – Portti vapauteen –internetsivusto rikostaustaisille ja heidän läheisilleen. Opinnäytetyö. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Tiihonen, Tuula 2014. Katse terveystalouden tulevaisuuteen. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Viitattu 17.3.2015 <http://www.sitra.fi/blogi/katse-terveyspalveluiden-tulevaisuuteen>
- Väestön tieto- ja viestintäteknikan käyttö 2014. Tilastokeskus 2014. [www.tilastokeskus.fi/tilastot/Tiede, teknologia ja yhteiskunta>väestön tieto- ja viestintäteknikan käyttö.](http://www.tilastokeskus.fi/tilastot/Tiede_teknologia_ja_yhteiskunta/vaeston_tieto_ja_viestintateknikan_kaytto/)
- Viikilä, Janne 2009. Työntekijöiden ja asiakkaiden kokemuksia koneellisesta lääkkeiden annosjakelusta Pyhäjärven kotihoidossa ja palvelukeskuksessa. Opinnäytetyö. Pieksämäki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Vihriälä, Erkki 2014. Sosiaali- ja terveystalouden uudistusten taloudellisten vaikutusten arviointi. Keskusteluaaloite 2/2014. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Yli-Uotila, Tiina; Rantanen, Anja. & Suominen, Tarja 2013. Motives of cancer patients for using the internet to seek social support. *European Journal of Cancer Care* 22 (2), 261–271.

Kirjoittajat

Armanto Annukka, lehtori, TtM
Blom Sari, sosionomiopiskelija
Dombret Hanna, lehtori, TtM
Gothóni Raili, TKI-yliopettaja, TT, dosentti
Ervelius Tiina, lehtori, TtM
Helminen Jari, johtaja, YTT
Hentilä Sabina, lehtori, TtM
Heusala Maarit, lehtori, kuraattori, KM
Huovinen Katri, lehtori, FM
Huttunen Piia, sosionomiopiskelija
Jämsä Kirsi, sosionomiopiskelija
Karjalainen Anna Liisa, lehtori, FT
Katisko Marja, tutkija, VTT
Karppinen Kirsti, diakoniatyöntekijä, Oulun ev.-lut. seurakuntayhtymä, tuomiokirkkoseurakunta, TtM
Kinnunen Eija-Riitta, lehtori, kehittämisryhmän vastaava, VTM, TM
Koistinen Paula, pedagoginen yliopettaja, KT, TtM
Kokkonen Maaria, lehtori, TtM
Kollanus Atte, tuntiopettaja, FM
Kolkka Marjo, TKI-yliopettaja, FT, YTM
Klen Inga, lehtori, TtM,
Lahti Tuuli, erikoistutkija (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos), FT, dosentti
Leinonen Katrin, sosionomi (AMK)
Lindholm Marja, lehtori, THM
Lindroth Natalia, terveydenhoitajaopiskelija
Marttila Marjaana, lehtori LTO, KM
Nieminen Kirsti, lehtori, YTM
Niittyinperä Ulla, lehtori, FM, viittomakielentulkki (AMK)
Noppari Eija, TtM,
Näkki Pirjo, yliopettaja, VTL
Perttula Hely, lehtori, viittomakielentulkki (YAMK)
Pokkinen Sonja, sosionomi (AMK)
Pyykkö Anita, yliopettaja, TtT
Romppainen Henna, sosionomiopiskelija

Rosqvist Kristiina, lehtori, TtM
Seppä Pauliina, lehtori, opinto-ohjaaja, viittomakielentulkki (YAMK),
kasvatustieteen yo.
Siekkinen Sanna, sosionomiopiskelija
Toivanen Juhani, lehtori, FT, dosentti
Valtonen Minna, yliopettaja, TT
Vuorela Rauli, verkkolehtori, YTM
Ylönen Sirpa, lehtori, KM

SARJOJEN KRITEERIT

DIAK TUTKIMUS -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Julkaisut ovat monografioita tai artikkelikokoelmia.

DIAK TYÖELÄMÄ -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia.

DIAK PUHEENVUORO -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun temaattisia puheenvuoroja, erilaisia selvityksiä ja sekä opinnäytetöitä. Tekstilajiltaan julkaisut voivat poiketa tieteellisestä tai raportoivasta tekstistä.

DIAK OPETUS -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja Diak Opetus

DIAK OPETUS -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

1 Raili Gothóni, Anna Liisa Karjalainen, Paula Koistinen ja Marjo Kolka (toim.) 2015. DIAKpeda asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitalisuutta