



Leila Lintula (toim.)

Monta polkua osaamiseen

METROPOLIA AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJA

Leila Lintula (toim.)

Monta polkua osaamiseen

METROPOLIA AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJA
TAITO-TYÖELÄMÄKIRJAT 3 • 2012



© Tekijät ja Metropolia Ammattikorkeakoulu

Kustantaja Metropolia Ammattikorkeakoulu

ISBN 978-952-5797-64-0 (PDF)
978-952-5797-65-7 (NID.)

ISSN 1799-6007 (PDF)
1799-599X (NID.)

Painopaikka Unigrafia, Helsinki 2012

SISÄLLYS

Lukijalle.....	5
----------------	---

I OSAAMISEN ENNAKOINTI JA VERTAILUKELPOISUUS 11

1 Kohti tulevaisuuden osaamista.....	12
HEIKKI SANTTI, LEILA LINTULA	
2 Tulevaisuusajattelun pedagogiikkaa korkeakouluihin – proaktiivisia asiantuntijoita kentälle	21
LAURA-MAIJA HERO	
3 Mahdollisuuksia maahanmuuttajille – korkeakouluissa?.....	33
KATI ISOAHO	
4 Valmentavien ja orientoivien opintojen tuella sosionomi- koulutukseen	44
SOILE BERGSTRÖM, JOHANNA KOMPPA, TUIJA STRANDÉN-MAHLAMÄKI	

II OSAAMISEN TUNNISTAMINEN 53

5 Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja sen haasteet nuorisoasteen sairaanhoitajakoulutuksessa	54
LEENA HINKKANEN, HANNELE HOKKANEN	
6 Retkellä osaamisen oivaltajaksi yhdessä oppien	62
KIRSI LAUTALA, TUIJA STRANDÉN-MAHLAMÄKI	

III OSAAMISEN JAKAMINEN 73

7. Koulutusinstituution tuottama osaaminen ja työelämäosaaminen musiikkialalla.....	74
LEENA UNKARI-VIRTANEN	

8. Hedelmällistä yhteiskehittelyä.....	82
TUULA TOIVANEN-LABIAD, ANU KETO, EIJA METSÄLÄ, HIROKI IGA, MASANORI NAKANO, DAISUKE HINODE, KAZUMI OZAKI, YUMI HOSHINO, NATSUMI FUJIWARA, DOI TOKIKO, SUGIMOTO MAMI	
9. Asiakslähtöiseksi osaajaksi terveydenhuoltoon – kehittymisen karikoita ja suosituksia niiden ylittämiseksi.....	91
LY KALAM-SALMINEN, ILME ARO, PIRKKO ROUTASALO	
10. Oppimista työssä, koulussa ja verkossa – case ConREM	103
TERHI-MAIJA ITKONEN-ISAKOV, PÄIVI JÄVÄJÄ	
Lopuksi	113
LEILA LINTULA	
Kirjoittajat	117

Lukijalle

Metropolia Ammattikorkeakoulu kehittää aktiivisesti toimintaansa kouluttaakseen työelämään monialaista ja osaavaa työvoimaa. Tässä julkaisussa Metropolian eri koulutusalojen ja yksiköiden edustajat sekä ammattikorkeakoulun kansainväliset kumppanit kertovat kehittämistyöstä, jolla he omalta osaltaan pyrkivät vastaamaan koulutuksen kansainvälistymisen haasteisiin ja yhteiskunnan muuttuviin osaamistarpeisiin.

Taloudellisen tilanteen vaihtelut yhteiskunnassa vaikuttavat ammattikorkeakoulujen aloituspaikkajakoihin. Aloituspaikkojen määrä on suoraan suhteessa työvoiman kysyntään ja tarjontaan, mutta myös työelämässä tapahtuvaan työn sisällölliseen muutokseen. Parhaillaan käynnissä oleva koulutusrakenteen sisällöllinen uudistaminen pyrkii myös selkeyttämään tutkintojen laajaa kirjoa ja uudistamaan tutkintojen sisältöjä.

Suomen kuuluminen eurooppalaiseen koulutusalueeseen luo mahdollisuuksia ammattikorkeakoulujen kansainvälistymiselle. Pyrkimyksenä on tutkintojen ja niissä syntyvän osaamisen vertailukelpoisuus, jolla tuetaan työvoiman joustavaa liikkumista ja opiskelua ulkomailla. Kansainvälistymisen myötä ammattikorkeakoulut avaavat ovensa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille. Valmentavat opinnot ja opiskelijavalintojen kehittäminen edistävät maahanmuuttajataustaisten hakijoiden koulutukseen pääsyä. Samalla ne nähdään keinoina vastata ennakoituun työvoimapulaan ja saada koulutettua työvoimaa Suomen työmarkkinoille.

Työelämässä tapahtuvat muutokset näkyvät perinteisten työnkuvien katoamisena ja määräaikaisina työtehtävinä. Työtehtävät eivät ole enää vakioituja ja ennalta kuvattavissa, vaan ne muotoutuvat työpaikan osaamistarpeiden mukaan. Entistä enemmän korostuvat muun muassa asiakaslähtöisyys, yhteistyö- ja verkostotaidot sekä kielitaito. Työpaikat hakevat niin sanotusti ”hyviä tyyppejä”, jotka työnantaja kouluttaa työtehtäviin. Pitkä työura yhdessä työpaikassa on entistä harvinaisempi, sillä määräaikaiset ja projektiluonteiset työtehtävät näyttävät lisääntyvän koko ajan.

Opiskelijoiden osaaminen on muuttunut ja muuttuu koko ajan. Tietoyhteiskunta on luonut tälle hyvät edellytykset. Tietoa on saatavilla helposti esimerkiksi internetistä. Opiskelijat ovat usein vanhempia sukupolvia kielitaitoisempia; matkustaminen ja kanssakäyminen eri maista ja eri kulttuuritaustoista olevien nuorten kanssa ovat heille arkipäivää. Myös opiskelijoiden vaatimukset koulutusta kohtaan kasvavat. Opiskelijat pelaavat

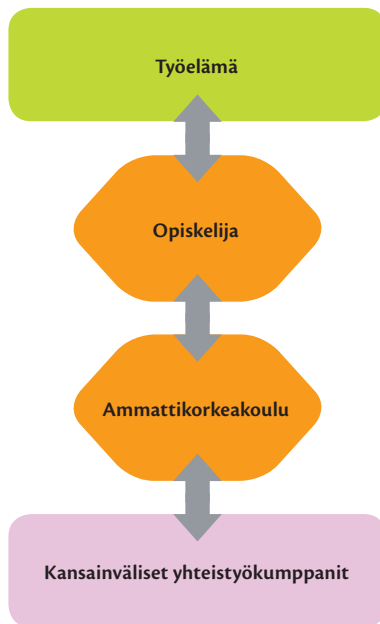
koulutuksessa syntyvää osaamista työelämässä hankkimaansa kokemukseensa, mikä haastaa opettajat tiiviimpään yhteistyöhön työelämän kanssa.

Opettajien on asemoiduttava uudelleen opetustehtävänsä. Yhteistyön merkitys työelämän ja eri asiantuntijaryhmien kanssa korostuu opetuksessa entistä enemmän. Opetuksessa tarvitaan opetusmenetelmiä, jotka tukevat sekä yhteisöllistä oppimista että mahdollistavat opiskelun uutta opetusteknologiaa hyödyntäen. Opettajien on myös opeteltava tunnistamaan opiskelijoilla jo oleva osaaminen ja tunnustamaan se osaksi opintoja. Uuden ajattelutavan rakentaminen vaatii kouluttautumista ja yhteistyötä koulutusohjelman sisällä, jotta aiemmin hankitun osaamisen hyväksymisestä muodostuu opiskelijalle joustava ja tasa-arvoinen prosessi.

Opetussuunnitelmien ja opettavien ydinasioiden tutkimisessa ja opetuksen kehittämisessä tarvitaan yhteistyötä sekä työelämän kanssa että ammattikorkeakoulun sisällä, ammattikorkeakouluverkostoissa ja kansainvälisesti. Tämä avaa uusia mahdollisuuksia osaamisen kehittymiselle ja kansainvälistymiselle ammattikorkeakouluissa.

Osaaminen on käsitteenä laaja. *Monta polkua osaamiseen* -julkaisussa osaaminen nähdään vuoropuheluna, jossa keskiössä ovat opiskelija ja ammattikorkeakoulu. Vuoropuhelun tuloksena opiskelijalle syntyy mielekäs oppimispolku, jossa opiskelijalla oleva osaaminen nähdään voimavarana ja koulutusorganisaatio opiskelijalle uutta, puuttuvaa tai täydentävää osaamista tuottavana oppimisyhteisönä. Tähän vuoropuheluun osallistuvat omalta osaltaan myös työelämän organisaatiot sekä kansainväliset yhteistyökumppanit. Opiskelijalle syntyy koulutuksen kautta osaamista, joka vastaa työelämän osaamis- ja uudistamistarpeisiin. Ammattikorkeakoulujen kansainvälinen kehittämisyhteistyö puolestaan lisää henkilöstön asiantuntijuutta ja lisäksi myös koulutuksen ja korkeakoulun arvostusta ulkomailla. Tämän kaiken tuloksena syntyy osaamista, joka on yhteinen voimavara ja jota opiskelijat, opettajat, työelämä ja kansainväliset kumppanit yhdessä tuottavat, uudistavat ja hyödyntävät (kuvio 1).

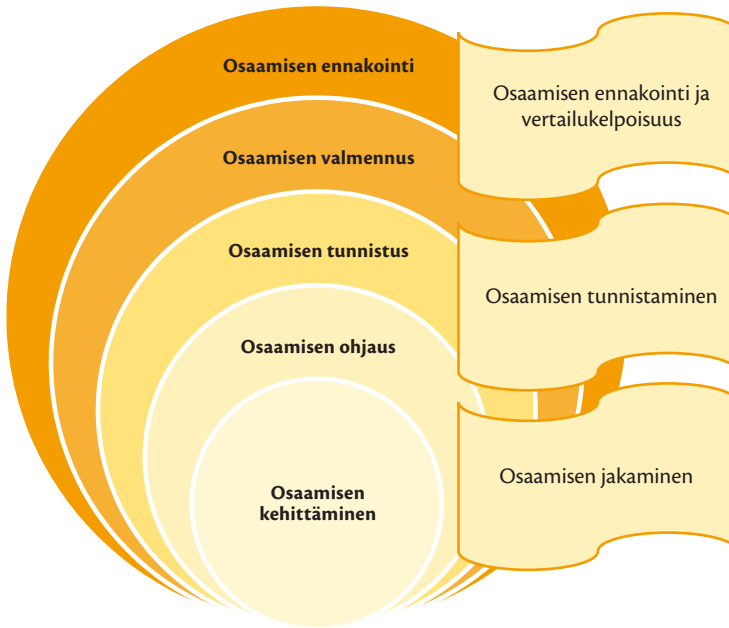
Tässä julkaisussa osaamista tarkastellaan seuraavista toisiinsa kytköksissä olevista teemoista käsin: *osaamisen ennakointi, valmennus, tunnistaminen* sekä *ohjaus ja kehittäminen ammattikorkeakoulussa*. Kukin teema voidaan nähdä omana kehittämisalueena, joka tuottaa uutta osaamista Metropoliaan. Jokainen alue on kuitenkin yhteydessä ja riippuvainen muista alueista ja tuo niihin uutta tietoa tai täydentää niitä. Ennakointitietoa työelämän osaamistarpeista tarvitaan esimerkiksi opetussuunnitelmien kehittämisessä. Opetussuunnitelmien kehittäminen osaamisperustaisiksi puolestaan auttaa opettajia tunnistamaan paremmin opiskelijoiden osaamista. Näiden tee-



Kuvio 1. Osaaminen *Monta polku* osaamiseen -julkaisussa

mojen pohjalta muotoutuu *Monta polku* osaamiseen -julkaisun kolmiosainen rakenne otsikoilla: **Osaamisen ennakointi ja vertailukelpoisuus**, **Osaamisen tunnistaminen** sekä **Osaamisen jakaminen** (kuvio 2).

Julkaisun ensimmäisessä osassa käsitellään osaamisen ennakointia ja maahanmuuttajataustaisten opiskelun mahdollistamista ammattikorkeakoulussa. Heikki Santti ja Leila Lintula tarkastelevat artikkelissaan ”Kohti tulevaisuuden osaamista” kysymystä, miten osaamisen ennakointia toteutetaan ja miten sitä pitäisi toteuttaa ammattikorkeakoulussa. He tarkastelevat myös, mitä vaatimuksia ammattikorkeakoulun koulutukselle asetetaan kansallisesti ja kansainvälisesti. Laura-Maija Hero kuvaa artikkelissaan ”Tulevaisuusajattelun pedagogiikkaa korkeakouluihin – proaktiivisia asiantuntijoita kentälle”, miten tapahtumatuottajakoulutuksen tulevia osaamisen haasteita on tunnistettu. Millaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajataustaisilla on päästä korkeakouluopiskelijaksi ja miten näitä mahdollisuuksia pitäisi tukea, pohtii puolestaan Kati Isoaho artikkelissaan ”Mahdollisuuksia maahanmuuttajille – korkeakouluissa?” Soile Bergström, Johanna Komppa ja Tuija Strandén-Mahlamäki kertovat artikkelissaan ”Valmentavien ja orientoivien opintojen tuella sosionomikoulutukseen”, miten sosionomikoulutuksen valmentavat opinnot tukevat maahanmuuttajataustaisten pääsyä sosionomikoulutukseen.



Kuvio 2. *Monta polkua osaamiseen* -julkaisun teemat ja osat

Julkaisun toisessa osassa tarkastellaan opiskelijan osaamisen tunnistamista ja sen myötä syntyneitä kehittämistoimenpiteitä. Leena Hinkkanen ja Hannele Hokkanen kuvaavat artikkelissaan ”Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja sen haasteet nuorisosaasteen sairaanhoitajakoulutuksessa”, miten opiskelijan aikaisempaa osaamista on alettu aiempaa systemaattisemmin tunnustaa sairaanhoitajakoulutuksessa ja mitä se tarkoittaa koulutustaustaltaan erilaisten opiskelijoiden kohdalla. Kirsi Lautala ja Tuija Strandén-Mahlamäki tuovat artikkelissaan ”Retkellä osaamisen oivaltajaksi yhdessä oppien” esille, millaisia toimenpiteitä ja oppimista osaamisen tunnistaminen vaatii opettajilta.

Julkaisun kolmannessa osassa kerrotaan työelämäyhteistyön sekä kansainvälisen verkosto- ja kumppaniryhteistyön tuloksista koulutuksen ja osaamisen kehittämisessä. Leena Unkari-Virtanen valottaa artikkelissaan ”Koulutusinstituution tuottama osaaminen ja työelämäosaaminen musiikkialalla”, miten musiikin YAMK-tutkinnoissa tuetaan opiskelijan opinnäytetyöprosessia ja samalla opiskelijan työyhteisön kehittymistä. Artikkelissa ”Hedelmällistä yhteiskehittelyä” Anu Keto, Tuula Toivanen-Labiad, Eija Metsälä, Hiroki Iga, Masanori Nakano, Daisuke Hinode, Kazumi Ozaki, Yumi Hoshino, Natsumi Fujiwara, Doi Tokiko sekä Sugimoto Mami ku-

vaavat, miten he ovat kehittäneet suun terveyden edistämistä suuhygienistikoulutuksessa Metropolian ja Japanin yhteiskehittelyinä. Ly Kalam-Salminen puolestaan on tehnyt yhteistyötä virolaisten kollegoidensa Ilme Aron ja Pirkko Routasalon kanssa selvitellessään, millaista tukea hoitotyön opiskelijat saavat koulutuksessa asiakaslähtöiseen työskentelyyn ja miten tämältyyppistä osaamisen aluetta pitäisi kehittää. Selvityksestä kerrotaan artikkelissa ”Asiakaslähtöiseksi osaajaksi terveydenhuoltoon – kehittymisen karikoita ja suosituksia niiden ylittämiseksi”. Terhi-Maija Itkonen-Isakov ja Päivi Jävjä kertovat artikkelissaan ”Oppimista työssä, koulussa ja verkossa – case ConREM”, miten Metropolia Ammattikorkeakoulun rakennusala ja berliiniläinen korkeakoulu toteuttavat yhteisiä erikoistumisopintoja hyödyntäen opetuksessa esimerkiksi verkko-oppimisalustoja, videoneuvotteluja ja Wikiä.

Jokainen artikkeli sisältää ainakin yhden konkreettisen vastauksen kysymyksen: **Miten osaamista voidaan kehittää?** Kirjoittajat vastaavat tähän kysymykseen oman artikkelinsa taustalla olevan kehittämistyön pohjalta. Samalla he avaavat uuden näkymän osaamisen kehittämislle ja luovat jatkumon tulevalle kehittämistyölleen. Nämä vastaukset kokoaa yhteen julkaisun viimeinen osa, jossa kohtaavat oppimisen ja osaamisen kehittämisen erilaiset polut Metropolliassa. Siinä esitetään tiivistäen, mitä osaamista Metropolliaan on syntynyt ja millaista uudenlaista ajattelua, toimintaa ja kehittämisyhteistyötä se on vaatinut.

Tämä julkaisu on omistettu Metropolian edesmenneelle yliopettajalle Leena Koivumäelle. Hänen ansiokas työnsä osaamisen tunnistamisen kehittämisen saralla näkyy tämän julkaisun kirjoituksissa. Kiitokset kirjoittajille.

Helsingissä 10.4.2012

Juha Lindfors
vararehtori sij.
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Leila Lintula
Asiantuntija
Metropolia Ammattikorkeakoulu

I

Osaamisen ennakointi ja vertailukelpoisuus

1 Kohti tulevaisuuden osaamista

HEIKKI SANTTI, LEILA LINTULA

Tässä artikkelissa käsitellään osaamisen vertailukelpoisuuden ja ennakkoinnin vaatimuksia ammattikorkeakoulussa. Osaamisen ennakointi vaatii jatkuvaa vuoropuhelua työelämän kanssa, jotta työelämässä tapahtuvat muutokset ja niistä syntyvät osaamistarpeet voidaan tunnistaa. Samanaikaisesti opiskelijoiden osaaminen ja osaamisodotukset muuttuvat. Kehittämällä opetusmenetelmiä enemmän yhteisöllisen oppimisen suuntaan voidaan tulevaisuuden osaamisen haasteisiin vastata paremmin. Osaamisen kehittämisessä lähtökohtana tulee olla yhteinen oppiminen ja yhteisen hyödyn tuottaminen, johon opiskelijat, opettajat ja työelämä omalla toiminnallaan vaikuttavat.

Ammattikorkeakoulutuksen kehityskaaria

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen lähtökohdat ovat 1800- ja 1900-luvun vaihteessa, jolloin ensimmäiset ammattikoulut perustettiin Suomeen. Niiden tehtävänä oli antaa ammattiin valmentavaa koulutusta, jossa käden- tai doilla oli keskeinen merkitys. Ensimmäinen teknillinen opisto perustettiin vuonna 1912 Tampereelle. Opistot tarjosivat ammattiin valmistavan koulutuksen ohella myös kasvatuksellista ja sivistyksellistä koulutusta. Ammattioppilaitos-termi otettiin käyttöön vasta vuonna 1939, jolloin saatiin laki ammatillisista oppilaitoksista. (Helakorpi 2011.)

Ammattiopetus on aina ollut vahvasti kytköksissä yhteiskunnalliseen tilanteeseen, kuten elinkeinoelämän kehitykseen ja työvoimatarpeeseen. Tämä näkyy muun muassa siinä, että eri alojen ammatillinen koulutus on alkanut Suomessa eri aikoina. Ammatillinen koulutus laajeni sotien jälkeen. Yhtenä syynä tähän pidetään ammattitaitoisen työvoiman tarvetta sotakorvausteollisuudessa. Sitä mukaa, kun ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet, on ammatillista koulutusta myös uudistettu ja kehitetty. (Helakorpi 2011.)

Ammatillisten oppilaitosten tehtävänä oli kouluttaa osaajia, joilla oli laaja ammattipätevyys. Osaaminen rakentui ammattien toimenkuvien ja niissä vaadittavan pätevyyden kautta. Tältä pohjalta rakennettiin opistota-

son koulutuksen käytänteet opettamiseen, harjoitteluun, opinnäytetöihin ja työelämäyhteistyöhön. (Lintula 2009.)

Ammattikorkeakoulut ovat rakentaneet ja kehittäneet omaa toimintaansa ammatillisten oppilaitosten perustalta 1990-luvun puolesta välistä lähtien. Luodessaan omaa identiteettiään ja toimintatapojaan korkeakoulukentässä ammattikorkeakoulut ovat joutuneet pohtimaan kysymyksiä, jotka liittyvät opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan työelämäyhteyksiin. Ne ovat joutuneet pohtimaan myös kysymyksiä siitä, mikä on tavoiteltavaa oppimista ja millainen on tiedelähtöisen tai käytäntölähtöisen tiedon suhde opetuksessa. Ne ovat pohtineet käsityksiä oppimisesta toisaalta yksilön toimintana ja toisaalta yhteistoiminnallisena, työelämäyhteistyössä tapahtuvana ja käytännön ongelmatilanteita ratkaisevana toimintana. Nämä kysymykset ovat ohjanneet ammattikorkeakouluja perustelemaan koulutuksensa merkitystä ja toimintansa tärkeyttä korkeakoulukentässä. (Kauppi 2003.)

Virkkunen ja Lintula (2010) ovat tunnistaneet ammattikorkeakoulujen kehittämisessä kolme vaihetta, jotka ovat yhdensuuntaiset Kaupin (2003) näkemysten kanssa. Ensimmäistä vaihetta (vuodet 1995–2002) voidaan kutsua uudentyyppisen koulutusinstituution rakentamisen vaiheeksi. Tyypillistä tälle vaiheelle olivat oppilaitosten fuusiot sekä opettajien koulutustason ja opiskelijoiden osaamisvaatimusten nostaminen. Myös tutkimus- ja kehittämistoiminnalle (T&K-toiminnalle) sekä opinnäytetyölle luotiin linjauksia ja vaatimuksia.

Toiselle vaiheelle (vuodet 2003–2007) tunnusomaista oli tutkimus- ja kehittämistoiminnan kytkeminen kiinteämmin osaksi opettajan työtä. Erilaisten projektien ja hankkeiden määrä lisääntyi. Etsittiin työelämäyhteistyötä ja aluekehitystä tukevia kehittämisen muotoja, rakennettiin ammattikorkeakoulun yhteistyöverkostoja ja aloitettiin osaamisen ennakointi. Samalla kehitettiin uudenlaisia koulutusmuotoja, kuten ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot. Tätä vaihetta voidaan kutsua uusien toiminta- ja koulutusmuotojen kehittämisen vaiheeksi.

Nyt meneillään olevalle kolmannelle vaiheelle (alkaen vuodesta 2008) ominaista ovat koulutusohjelmarakenteiden sisällöllinen uudistaminen, koulutuksen ja osaamisen kytkeminen osaksi eurooppalaista koulutusaluetta sekä ammattikorkeakoulujen yhteenliittymät. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan rinnalle on noussut voimakas keskustelu ammattikorkeakoulujen roolista kansallisen innovaatiostrategian toteuttajina ja tämän roolin suhteesta tiedekorkeakouluihin. Myös osaamisen ennakointi on vahvemmin esillä, ja sitä toteutetaan systemaattisemmin kuin aikaisemmin. Eläm-

me tällä hetkellä korkeakoulujen osaamisen rakenteellisen ja ennakkoinnin uudistamisen vaihetta.

Kansallisesti ja kansainvälisesti vertailukelpoinen osaaminen

Suomi kuuluu eurooppalaiseen koulutusalueeseen. Ammattikorkeakoulututkintojen ja niissä syntyvän osaamisen on oltava kansainvälisesti vertailukelpoista, jotta se mahdollistaa työvoiman joustavan liikkuvuuden ja opiskelun ulkomailla. Suomessa tämä tarkoittaa muun muassa kansainvälisen koulutusyhteistyön lisääntymistä ja koulutusväylien avaamista maahanmuuttajille.

Tutkintojen eurooppalaisen viitekehyksen (EQF) pohjalta opetusministeriö on laatinut tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF), jossa kuvataan ammattikorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan osaamisen taso. Kuvaus koskee erikseen ammattikorkeakoulututkinnon ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita opiskelijoita. Osaamisen tasokuvaus muodostuu osa-alueista, jotka ovat oman alan osaaminen, ammattialan ja tieteenalojen rajapintatarkastelu, ongelmanratkaisutaidot, johtaminen ja asiantuntijatehtävissä toimiminen, osaamisen arviointi ja kehittäminen, jatkuva oppiminen, vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä kansainvälisyys- ja kielitaito. (ARENE 2009; Opetusministeriö 2010.)

Tutkintojen kansallinen viitekehys on herättänyt keskustelua ammattikorkeakoulututkintojen ja tiedekorkeakoulututkintojen tasokuvausten osalta. Ammattikorkeakoulututkinnoilla on sama tasokuvaus kuin alemmalla korkeakoulututkinnolla (kandidaatti) ja ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla sama tasokuvaus, kuin ylemmällä korkeakoulututkinnolla (maisteri). Kyse on lähinnä ammattikorkeakoulututkintojen ja tiedekorkeakoulututkintojen tuottaman osaamisen arvottamisesta ja rinnakkain asettamisen vaikeudesta.

Myös Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE) on laatinut suosituksen suomalaisten ammattikorkeakoulututkintojen yhteisiksi kompetensseiksi. Kompetenssit ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Yhteisiä kompetensseja on viisi. Ne ovat oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälistymisosaaminen. (ARENE 2009; Opetusministeriö 2010.)

Lähtökohtana on, että sekä kansalliset osaamisen tasokuvaukset että yhteiset kompetenssit sisällytetään ammattikorkeakoulututkintojen ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmien osaamistavoitteisiin ja niiden saavuttamista arvioidaan osaamisen arvioinnin yhteydessä. Suosituksen mukaan yhteiset kompetenssit voivat vaihdella eri ammateissa, mutta ne luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (ARENE 2010.)

Yhteisten kompetenssien lisäksi jokaisen koulutusohjelman on määriteltävä ammatilliset kompetenssit, jotka muodostavat opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden perustan. Tutkinnon ammatillista asiantuntijuutta määritellessään koulutusohjelmat ovat törmänneet kysymykseen siitä, kuinka pitkälle osaamista pitää ja pystyy ennakoimaan ja miten ennakointia pitäisi tehdä. Myös meneillään oleva koulutusrakennemuutos jarruttaa tutkinnon tuottaman osaamisen määrittelytyötä, sillä tässä vaiheessa on vielä epäselvää esimerkiksi se, mitkä tutkinnot tulevat säilymään ja mitä tutkintoja yhdistetään.

Osaamisen ennakointi ammattikorkeakoulussa

Osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja pätevyyden yhdistelmää, jota yksilö hyödyntää työssään, opiskelussaan ja yhteiskunnassa toimiessaan (Opetusministeriö 2009). Ennakoinnilla puolestaan tarkoitetaan järjestelmällisesti toteutettua osallistavaa prosessia. Siinä kerätään, arvioidaan ja analysoidaan tietoa sekä laaditaan sen pohjalta perusteltuja näkemyksiä tulevaisuuden kehitysvaihtoehtoista (Työ- ja elinkeinoministeriö 2009; Opetusministeriö 2008). Osaamisen ennakoinnissa nämä kaksi asiaa yhdistyvät.

Osaamisen ennakointi ei ole uusi asia. Sitä on aina tehty jossakin muodossa ammattikorkeakoulussa. Tästä hyvänä esimerkkinä on työelämän osallistaminen opetussuunnitelmien kehittämiseen. Näkemystä työelämässä tarvittavasta osaamisesta saadaan työelämän edustajista koostuvista koulutusohjelmien neuvottelukunnista. Ammattikorkeakoulun opettajat seuraavat oman alansa kehittymistä kansallisella ja kansainvälisellä tasolla ja toteuttavat kehittämisprojekteja työelämässä. Opiskelijoilla on myös yhä enenevässä määrin työelämäkokemusta. He ovat työelämässä ja työssä tapahtuvien muutosten ennakointia koskevan tiedon tuottajina varsin potentiaalinen, joskin heikosti hyödynnetty voimavara. Unohtaa ei sovi myöskään ammattikorkeakoulujen alumnitoimintaa. Alumnit ovat enti-

siä ammattikorkeakoulun opiskelijoita, jotka ovat työelämässä. Alumni-en kautta ammattikorkeakoulut vahvistavat työelämäsuheteitaan ja saavat muun muassa tietoa koulutusohjelmien tuottaman osaamisen vastaavuudesta työelämän kanssa.

Uusien toiminta- ja koulutusmuotojen kehittämisen vaiheessa (vuosina 2003–2007) ammattikorkeakoulujen T&K-verkosto järjesti valtakunnallista ennakoitinkoulutusta. Osittain koulutuksen vaikutuksesta ammattikorkeakouluissa käynnistyi useita ennakoitihankkeita. Hankkeet tuottivat tietoa sekä ennakoinnin menetelmistä että ennakoitintietoa osaamistarpeista. Esimerkkinä tästä on sosiaali- ja terveystieteiden ennakoitihanke *Metropoliluotain* (Nyman 2006).

Tunnusomaista toisessa vaiheessa käynnistyneelle ennakoitityölle on pitäytyminen alakohtaisessa tarkastelussa, joka jatkuu edelleen. Tästä esimerkkeinä ovat Metropolian kulttuurituotannon *Tuottaja 2020* -hanke ja parhaillaan käynnissä oleva, opetushallituksen toteuttama *Valtakunnallinen ammatillisten osaamistarpeiden ennakointi VOSE* -projekti. *Tuottaja 2020* -hankkeessa ennakoidaan tuottajan tulevaisuuden osaamisen haasteita (Halonen 2010). VOSE-projektissa puolestaan kehitetään osaamistarpeiden ennakoinnin prosessimallia. Sen tarkoituksena on tuottaa ennakkotietoa tulevaisuuden työelämän tarpeista, jota voitaisiin hyödyntää koulutuksen sisältöjen kehittämisessä saman toimialan eri koulutusasteilla ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (Opetushallitus 2011).

Osaamisen ennakoinnin kehittämisessä pitäisi kysyä, mihin suuntaan osaamisen kehittämistä pitäisi suunnata. Riittävätkö ammatti-, koulutus- ja toimialakohtaiset ennakoinnit vai tarvitaanko niiden rinnalle jotakin muuta?

Jos työelämässä eri toimialat lähestyvät jo toisiaan ja toimialojen rajojen ylitykset ovat tätä päivää, ne ovat sitä vielä vahvemmin tulevaisuudessa. Tältä pohjalta tuntuisi luontevalta kehittää ennakoitinta voimakkaammin toimialan rajat ylittävään suuntaan. Tarvittaisiin rohkeaa ja rikastavaa eri alojen yhteistä vuoropuhelua, eräänlaista ristiinpolystystä, jossa luovutaan perinteisistä ajattelumalleista, rakennetaan luovasti uusia osaamisen kokonaisuuksia ja pyritään uudenlaisen monialaisen osaamisen ennakointiin.

Osaamisen ennakoinnin kehittämisessä haasteena on myös se, miten ammattikorkeakoulu omalla toiminnallaan vaikuttaa toimintaympäristönsä kehittämiseen eikä vain reagoi toimintaympäristössä havaittuihin ja tunnistettuihin muutoksiin. Koulutusorganisaatioiden on tästä syystä teh-

tävä entistä tiiviimpää yhteistyötä sidosryhmiensä kanssa sitouttaakseen ne toivottavan tulevaisuuden rakentamiseen. (Korhonen-Yrjänheikki 2011c.)

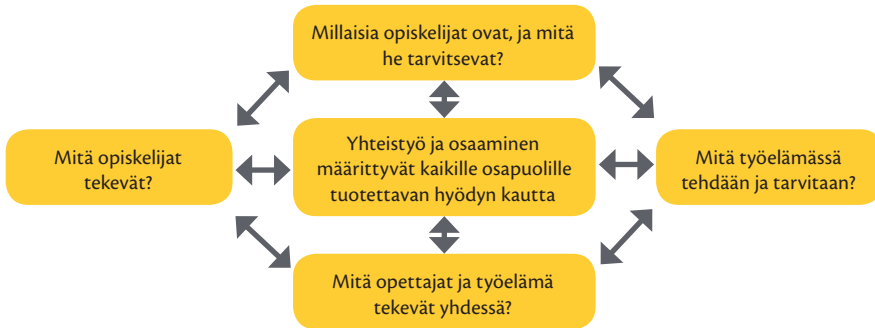
Ennakointityön tueksi on olemassa erilaisia ennakoinnin menetelmiä ja työkaluja. Verkosta löytyy myös tietoa erilaisista verkostoista, tutkimuslaitoksista ja tutkimushankkeista, jotka tarjoavat monenlaisia uusia mahdollisuuksia kehittää osallistavaa, yhteisöllistä ja monialaista osaamisen ennakointia. Kyse on enemmänkin siitä, miten systemaattisesti ammatikorkeakoulut hyödyntävät tarjolla olevaa tietoa ja kuinka ne itse osallistuvat näihin verkostoihin tai ovat jopa niitä aktiivisesti synnyttämässä.

Yhteistyö osaamisen kehittymisen edellytyksenä

Työelämä on aina ollut tärkeä yhteistyökumppani ammatillisille oppilaitoksille ja ammattikorkeakouluille. Työelämä muuttuu ja uusiutuu koko ajan. Syynä tähän ovat talouselämässä ja toimintaympäristössä tapahtuvat myllerrykset ja muutokset. Leikkisästi voisi todeta, että enää ei voida kouluttaa valmiita insinöörejä tai sairaanhoitajia valmiiseen maailmaan. Muutoksen mukana pysyminen edellyttää ammattikorkeakouluilta työelämässä tarvittavan osaamisen ja uusimman tiedon jatkuvaa seuraamista ja päivittämistä. Samalla se haastaa ammattikorkeakoulut kehittämään uudenlaisia yhteistyömuotoja työelämän kanssa ja uudistamaan tältä pohjalta opetussisältöjään ammatillisten taitojen ja tietojen osalta.

Opiskelijoiden osaamisessa on myös tapahtunut muutoksia. Enää ei välttämättä tulla opiskelemaan ammattikorkeakouluun suoraan lukiosta tai ammatillisesta oppilaitoksesta. Opiskelijoilla on kokemusta suoraan työelämästä tai työskentelystä harrastusten kautta, ja heillä on myös opiskelukokemusta esimerkiksi avoimessa yliopistossa. Tämän jo olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen ja rakentaminen osaksi opintoja vaatii taitoa, nokkeluutta ja ymmärrystä siitä, että osaamista syntyy muuallakin kuin oppilaitoksen seinien suojassa.

Vähemmän huomiota saa usein se, mitä oppimistekoja oppiminen ja osaamisen kehittyminen vaativat opiskelijalta ja millaisia opetustekoja opettajan tulisi tehdä oman opintojaksonsa osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Karjalainen (2005) toteaaakin, että opetuksesta ei seuraa suoraan oppimista vaan oppimisessa keskeiseksi muodostuu opiskelijan tekeminen. Opettajan vastuulla on saada opiskelijat työskentelemään opittavien asioiden parissa siten, että oppimista voi tapahtua. Karjalaisen mukaan hyvää



Kuvio 1. Osaamisen ja yhteistyön ulottuvuudet

oppimista voi tapahtua vain opiskelijan kokeman mielekkään ja merkityksellisen toiminnan kautta.

Kiteyttäen voisi todeta, että nykyinen tilanne pakottaa ammattikorkeakoulut kysymään, mitä työelämässä tällä hetkellä sekä tulevaisuudessa tehdään ja mitä osaamista se edellyttää. Millaisia nykyiset opiskelijat ovat, mitä he tarvitsevat ja osaavat? Mitä opettajien ja työelämän pitäisi yhdessä tehdä osaavan työvoiman kouluttamiseksi? Millaisia oppimistekoja opiskelijoiden tulisi tehdä oppimisensa tueksi? (Ks. kuvio 1.)

Tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen määrittelyn tulisikin rakentua opiskelijan, työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyölle. Sen lähtökohdaksi tulisi olla entistä vahvemmin yhteinen oppiminen ja yhteisen hyödyn tuottaminen kaikille osapuolille. Yhteistyön tavoitteeksi tulisi asettaa koulutuksen ja työelämän yhteisiin muutostarpeisiin vastaavan osaamisen tuottaminen. Onnistuakseen tämä edellyttää muun muassa kaikkien osapuolten – niin opiskelijoiden, opettajien kuin työelämäkumppanien – tietoisuuden lisäämistä siitä, mikä on tehtyjen valintojen ja ratkaisujen merkitys kunkin yhteistyöhön osallistujan toiminnassa.

Kati Korhonen-Yrjänheikki (2011a) tarkastelee väitöskirjassaan, miten tekniikan korkeakoulutusta ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa olisi kehitettävä ennakoituihin tulevaisuuden haasteisiin vastaamiseksi. Hänen tutkimustulostensa mukaan vastavalmistuneiden insinöörien osaamisen puutteet liittyvät yhteisöllisen oppimisen taitoihin. Yhteisöllisellä oppimisella Korhonen-Yrjänheikki (2011b) tarkoittaa tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita, jotka mahdollistavat yhdessä oppimisen ryhmässä sekä yksilöiden ja organisaatioiden oppimisen. Korhonen-Yrjänheikki (2011b) toteaa:

Tekniikan korkeakoulutettujen on kehityttävä tekniseen ongelmanratkaisuun keskittyneistä osaajista yhteisöllisiksi toimijoiksi ja oppijoiksi, joilla on kyky määritellä ja ratkaista monitieteisiä ja -tahoisia ongelmia yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden kanssa.

Korhonen-Yrjänheikin (2011b) mukaan oppimismenetelmien tulisi olla opiskelijakeskeisiä ja oppimisympäristöjen tulisi tuottaa yhteisöllistä oppimista. Tällöin koulutuksella olisi edellytykset vastata muuttuvan toimintaympäristön asettamiin haasteisiin, ja koulutus voisi antaa opiskelijalle valmiudet kehittää tulevaisuudessa tarvittavaa asiantuntijuutta oman osaamisensa jakamisen ja dialogin kautta.

Vaikka Korhonen-Yrjänheikki (2011a) tarkastelee tutkimuksessaan tekniikan korkeakoulutusta, kysymys yhteisöllisen oppimisen tuottamisesta koskee myös muita koulutusaloja. Opetuksen mitoitus ja kuormittavuus -hankkeen loppuraportista (Harjulahti – Metsävuori 2010) käy selville, että ammattikorkeakouluissa luento-opetus on vielä yleisimmin käytetty ja tärkeimmäksi koettu opetusmenetelmä.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Tulevaisuuden osaaminen ja osaamisen ennakointi rakentuvat rajojen ylityksille ja yhteisölliselle oppimiselle. Ammattikorkeakoulun tulee olla aktiivisena toimijana mukana monialaisen osaamisen kehittämisessä ja toteuttamisessa eikä ainoastaan reagoimassa työelämän muutoksiin. Työelämän ja koulutuksen osaamis- ja kehittämisverkostot tai keskittymät ovat jo tätä päivää. Ne ovat yhteenliittymiä, joissa pelikenttä monialaiselle ennakkoinnille on luotu. Tarvitaan rohkeita avauksia, sitoutumista ja ennen kaikkea yhteisen hyödyn näkökulmaa. Onko ammattikorkeakoulu valmis tähän?

LÄHTEET

ARENE 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. ARENE, ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki.

Halonen, Katri (toim.) 2010. Kulttuuri kokoa. Kulttuuritapahtumien muuttuvat verkostot. Tuottaja 2020, osaraportti 1. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://tuottaja2020.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/katalysoi/Tuottaja2020_KulttuuriKokoa.pdf>. Luettu 5.9.2011.

Harjulahti, Eeva – Metsävuori, Leena 2010. Miten meni mitoitus, onnistuiko oppiminen? OPMITKU-hankkeen loppuraportti. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 97. Turun ammattikorkeakoulu.

- Helakorpi, Seppo 2011. Ammattiopetuksen ja opettajankoulutuksen historiaa. <<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/opehistoria/index.htm>>. Luettu 18.11.2011.
- Kauppi, Antti 2003. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen kehityslinjoja. Teoksessa Kauppi, A. – Huttula, T. (toim.): Laatussa ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulun arviointineuvoston julkaisuja 7: 2003. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, Asko 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Opetuksen kehittämisyksikkö. Oulun yliopisto. <http://www oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen_laatujaarjestelma_perusteet_karjalainen.pdf>. Luettu 2.9.2011.
- Korhonen-Yrjänheikki, Kati 2011a. Future of the Finnish Engineering Education – A Collaborative Stakeholder Approach. School of Science. Department of Industrial Engineering and Management. Aalto University. Academic Engineers and Architects in Finland – TEK.
- Korhonen-Yrjänheikki, Kati 2011b. Yhteisöllisen oppimisen vallankumous. <www.foresight.fi/blogi/kirjoittajat/kati-korhonen-yrjanheikki>. Luettu 2.9.2011.
- Korhonen-Yrjänheikki, Kati 2011c. Opetuksen ja oppimisen merkitys uudelle tasolle. Uusi insinööri 5/2011.
- Lintula, Leila 2009. Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittäminen. KONSEPTI - Toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 5 (1). <www.muutoslaboratorio.fi/konsepti>. Toiminnan kehityksen ja oppimisen tutkimuskeskus, Helsingin yliopisto.
- Nyman, Juha 2006. Metropoliluotain. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisu 1/2006.
- Opetushallitus 2011. Kiinteistö- ja rakennusalan osaamistarveraportti. Helsinki.
- Opetusministeriö 2008. Selvitys koulutus- ja osaamistarpeiden kehittymisestä sekä ennakkoinnin tilasta ja kehittämistarpeista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008: 5.13. Helsinki.
- Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 24. Helsinki.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2009. Osuvuutta pienentyvien ikäluokkien koulutukseen. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Helsinki. Työ ja yrittäjyys 21/2009. 13.
- Virkkunen, Jaakko – Lintula, Leila 2010. Concept formation as a historical, industry-wide process. The case of new concept of the activity of the polytechnics. Fiscar. Proceedings Helsinki 23.–25.5.2010. Nordic Conference on Activity Theory and the Fourth Finnish Conference on Cultural and Activity Research. 89.

2 Tulevaisuusajattelun pedagogiikkaa korkeakouluihin – proaktiivisia asiantuntijoita kentälle

LAURA-MAIJA HERO

Systemaattinen tulevaisuudentutkimus ja käytännönläheinen, proaktiivinen tulevaisuusorientaatio ovat kasvattaneet merkitystään viime vuosina kaikilla elämänalueilla. Muun muassa kulutustottumusten muutokset, työelämän murros ja elämysyhteiskuntaan siirtyminen vaikuttavat kulttuurialan toimijoiden tulevaisuusorientaatioon – kulttuurialan toimijoina meidän on osattava paremmin ennakoida tulevaisuuttamme ja valmistauduttava suunnitelmallisemmin muutoksiin. Tulevaisuusorientaatio on nähty myös asiantuntijan kilpailuetuna, keinona erottautua muista asiantuntijoista. Nyt tehtävät päätökset ja valinnat vaikuttavat tulevaisuuden laatuun, siihen, millaisena tulevaisuus meille omalla alallamme toteutuu.

Tulevaisuusajattelun perustaksi voidaan määritellä tarve saada selvyyttä siitä, mitä tulevaisuudessa voi nykytietämyksen perusteella tapahtua, sekä löytää perusteet nykyhetkessä tehtäville valinnoille. Englannin kielessä käsitteitä ”futures thinking”, ”futures studies” ja ”futures research” käytetään useimmiten monikollisina, koska ne perustuvat ajatukseen, että mahdolliset maailmat koostuvat monista vaihtoehtoisista tulevaisuuksista, joiden perusteella valinnat tehdään. Tulevaisuudentutkimus voidaankin nähdä myös tapana jäsentää elämää, valintoja ja päätöksiä (ks. esim. Rubin 1995; Masini 1993).

Tulevaisuusorientoitunut ajattelu näyttäytyy sekä yksilön että yhteisön tasolla. Yksilö muodostaa tulevaisuuskuvia henkilökohtaisten näkemystensä pohjalta. Nämä näkökulmat kumpuavat arkielämästämmme. Toisaalta tulevaisuusajattelu rakentuu osana kommunikaatiota ja on siinä mielessä voimakkaan kollektiivinen. Sen muodostaminen edellyttää osallistumista keskusteluihin, muiden näkemysten kuuntelemista sekä havaintoherkkyyttä ympärillä olevien tulevaisuussignaalien tunnistamiseksi. Yksilötason tulevaisuusajattelu kehittyy vain hakeutumalla avoimeen kommunikaatioon, jonka tuloksena voi syntyä myös yhteisiä, jaettuja visioita mahdol-

lisista tulevaisuuksista. Tulevaisuusajattelussa on nähdäkseni tärkeää pitää keskiössä ajatus siitä, että vaikka tulevaisuutta on mahdotonta ennustaa, sen toteutumiseen on mahdollista yksilötasollakin vaikuttaa.

Tuottaja 2020 – tulevaisuuden osaamistarpeiden etsijä

Minkälainen on tapahtumatuottajan tuotantoverkosto vuonna 2020? Minkälaisia haasteita tuottaja kohtaa tulevaisuudessa? Minkälaista koulutusta tulevaisuuden tuottaja tarvitsee? Kolmevuotisen, vuonna 2010 alkaneen Tuottaja 2020 -kehittämishankkeen tavoitteena on ollut ennakoida kulttuuritapahtumien tuotannon muutosta ja muutoksen myötä tulevia, tuottajan osaamiseen kohdistuvia haasteita. Näkökulmissa ovat korostuneet sekä tuottajien näkemykset että tuottajia ympäröivän toimijakunnan näkemykset. Hankkeen keskeinen rikkaus on ollut kulttuurituotannon alan yhteistyö koko ammattikorkeakoulusektorilla. Projektin toteuttaa Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Tuottaja 2020 -hanke tähtää suomalaisen kulttuurituottajakoulutuksen kehittämiseen sekä ylemmän että alemman AMK-tutkinnon tasolla. Hankkeessa on rakennettu tulevaisuusskenaarioita tuottajien roolista tapahtumatuotannoissa. Ennakointityö toteutettiin kaksivaiheisena prosessina. Lukuvuoden 2010–2011 aikana pyrittiin erilaisia kulttuurituotannon alan kohderyhmiä osallistamalla keräämään toimialan mahdollisia, toivottavia ja ei-toivottavia tulevaisuuskuvia. Näitä kuvia tuotettiin tulevaisuusverstaissa, tulevaisuusajattelun foorumeissa, joita järjestettiin 24. Niiden ohjaajina toimivat hankkeen tutkijat, jotka ovat päätyönään ammattikorkeakouluissa lehtoreina ja yliopettajina. Työpajoihin osallistui kulttuurituotannon alan erilaisissa tehtävissä toimivia asiantuntijoita ja sidosryhmiä, kuten kulttuurituottajana toimivia ammattilaisia, kulttuurihallinnossa toimivia asiantuntijoita, rahoittajan edustajia, kulttuuriyritysten henkilökuntaa, tapahtumia järjestävien muun alan yritysten henkilökuntaa, kulttuurituotannon alan ammattiliiton toimihenkilöitä ja jäseniä, alan tutkijoita sekä kuntien kulttuuritoimen virkamiehiä. Lisäksi niihin osallistui kulttuurituottajia kouluttavaa opetushenkilöstöä ja alan koulutuksesta vastaavia sekä kulttuurituotannon alempaa tai ylempää AMK-tutkintoa opiskelevia eri-ikäisiä opiskelijoita.

Tulevaisuusverstaat toteutettiin pääasiassa luovana työskentelynä, jossa pääpaino oli tulevaisuussignaalien havaitsemisessa, tarinankerronnassa, luovassa ajattelussa, keksimisessä ja kuvittelussa. Lisäksi mielikuvitus-

ta stimuloi hankkeen pajojen visuaalinen ulottuvuus: tulevaisuuskuvat tai tahtotilat ja mahdolliset tulevaisuudet visualisoitiin pidemmissä verstaas kokonaisuuksissa audiovisuaalisiksi digitarinoiksi.

Toisessa vaiheessa lukuvuonna 2011–2012 toteutetaan niin sanottu skenaariovaihe. Vasta tätä, keskeiset valinnat tunnistavaa polkujen sikermää tulee pitää tulevaisuustyöskentelyn lopputuotoksena. Tuottaja 2020 -hankkeen tutkimusprosessissa kulttuurituotannon alan osaamistarpeita avaavat skenaariot tulevat siis olemaan monivaiheisen tulevaisuustyöskentelyn lopputuotoksia. Tulevaisuusverstaiden tavoitteena onkin ollut tuottaa aineistoa ja materiaalia, erityisesti tulevaisuuskuvia ja niihin johtaneiden keskustelujen taltiointeja, jotta kulttuurituotannon alan koulutusta tarkastelevat tutkijat saavat mahdollisimman paljon informaatiota, inspiraatiota, faktoja, tarinoita ja tapausesimerkkejä koulutuksen suunnittelua tukevien skenaarioiden luomisen aineistoksi. Tulevaisuuskuvia on tuotettu monella eri menetelmällä, monessa eri yhteydessä, monella erilaisella joukolla. Toisena, nähdäkseen yhtä tärkeänä tavoitteena on ollut tulevaisuusorientaation ja proaktiivisen toimintatavan juurruttaminen alan toimijoiden ja opiskelijoiden työhön.

Tuottaja 2020 -hankkeen tulevaisuusverstaasiin omaksuttiin jo suunnitteluvaiheessa käsitys, jonka mukaan tulevaisuusajattelu on luovaa, arvolatautunutta sekä moniäänistä. Tulevaisuusajattelu kumpuaa erilaisten ihmisten kohtaamisesta avoimissa tilanteissa ja mahdollisimman luovista menetelmistä. Tässä artikkelissa tarkastelenkin, kuinka ”kulttuuri kipinöi” eli kuinka tulevaisuusajattelu on saanut tulta alleen ja minkälaiset ratkaisut verstaatoiminnassa ovat siihen johtaneet. Tavoitteenani on tulevaisuusajattelun pedagogisten haasteiden tarkastelu ammattilaisen tai asiantuntijan näkökulmasta.

Tulevaisuusverstaita toteutettiin monella erilaisella menetelmällä, ja ne kestivät muutamasta tunnista kahteen kokonaiseen päivään. Menetelmät suunniteltiin hankkeen tutkijaklubissa, johon osallistui aktiivisesti ja säännöllisesti hankkeen tutkijoita sekä vierailijoita. Tutkijaklubi suunnitelti tulevaisuusverstaat avoimena yhteistoimintana, mutta jokaiselle ohjaaja-tutkijalle jäi myös omaa sovellusvaraa ja viime kädessä jokainen versta toteutettiin räätälöitynä osallistujajoukolle. Yhteisesti suunnitellut pajamuodot olivat signaalipaja, tarinapaja sekä digitarinapaja. Näiden lisäksi ja näihin integroiden käytettiin muita jo olemassa olevia tulevaisuusverstasmenetelmiä ja ryhmätyömenetelmiä, joita olivat muun muassa tulevaisuustaulukko, tulevaisuuspyörä, tulevaisuuden muistelu, muovailuvahassa tulevaisuus, ideariihen erilaiset muodot, aaltomenetelmä (nousevat ja

laskevat trendit), world café -menetelmän sovellukset, liidokit ja elokuva-synopsikset. Kaikkien pajojen yhteisenä tavoitteena olivat tulevaisuuskuvat sellaisina kuin ne osallistuvien alan toimijoiden mielestä voisivat näyttäytyä. Lisäksi hankkeessa pilotoitiin neljä kuukautta kestänyt, opiskelijoiden kanssa toteutettu monimenetelmäinen skenaarioprosessi. Sen tavoitteena oli ammattikorkeakouluihin laajemminkin soveltuvan, tulevaisuusorientoituneen pedagogisen opintojakson toteutussuunnitelman testaaminen. Tässä pitkässä toteutuksessa yhdistyivät edellä mainitut pajamuodot, ja lisäksi opiskelijoita harjaannutettiin verstaisten vetäjiksi.

Tulevaisuusajattelua verstaalla

Tuottaja 2020 -verstaissa sovellettiin ajatusta, että kulttuurituottajien ”tulevaisuustoiveita” ja heidän mahdollisina pitämiään tulevaisuuskuvia halutaan kuunnella ja tutkintoon johtavaa koulutuksen tulevaisuutta halutaan suunnitella niiden perusteella. Toisaalta pajiin osallistuneiden tuottajien omaan proaktiiviseen tulevaisuusorientaatioon haluttiin vaikuttaa välillisesti. Verstaita toisin sanoen motivoi myös se, että toimialalla kasvaisi mahdollisuus siihen, että toivottavista tulevaisuuskuvista tulisi totta ja sana muuttuisi suunnitelmalliseksi toiminnaksi.

Tulevaisuusajattelun aikajänne on useimmiten melko lyhyt. Monessa tapauksessa se on niinkin lyhyt, että verstaassa saatetaan päästä vain tämänhetkisen tilanteen kuvailuun. ”Loikkausta tulevaisuuteen” voi kokeukseni mukaan kuitenkin harjoitella asettamalla aikajänne ensin tarpeeksi kauas, esimerkiksi 50 vuoden päähän, tai muotoilemalla verstaan alkuun täysin henkilökohtainen harjoite. Esimerkkinä hyvin toimineesta tulevaisuusorientaatioharjoitteesta voisi mainita Minä 2020 -harjoituksen, jossa osallistujaa pyydetään kirjoittamaan paperille otsikolla Minä 2020. Muuta tehtävänantoa ei tarvita – tulevaisuus on aina henkilökohtainen, ja siksi tehtävä on innostava. Toinen vaihtoehto voisi olla itselle kirjoitettu kirje vuonna 2020. Lopuksi paperit taitellaan liidokeiksi ja ne lennätetään, kuin toivomuksina, yhtä aikaa ilmaan. Näillä harjoitteilla havaittiin henkilökohtaisen tulevaisuusajattelun käynnistyvän helposti, kun tulevaisuus kiinnittyy perheeseen, fyysisiin puitteisiin, työhön, omiin harrastuksiin ja omiin haluihin.

Hankkeeseen osallistuneet eri ammattikorkeakouluissa toimivat opettajat pitivät signaalipajoja, jotka toteutettiin monimuotoisina, lähi- ja etätyönä. Signaalipajoissa oli useimmiten kolme vaihetta: ensin introluento

heikoista signaaleista, sitten signaalien keräämisen brief ja signaalien kerääminen Tuottaja 2020 -hankkeen SignaaliWikiin (ks. <http://tuottaja2020.metropolia.fi/signaalit/>) sekä lopuksi signaalianalyysivaihe. Pajoja pidettiin lähinnä opiskelijoille, mutta hankkeen tutkijat ja verstaaiden vetäjät keräsivät myös aktiivisesti signaaleja SignaaliWikiin. Kerättyjä signaaleja on jäsennetty ja analysoitu hankkeessa tuotetussa Katri Halosen (2011) teoksessa *Kulttuuri katalysoi. Megatrendien tärähtäminen tuotannon kentälle*.

Luovia menetelmiä:

Minä 2020, tarinapaja ja digitarinapaja

Kuinka verstaan ohjaaja voi kannustaa heittäytymiseen? Ei riitä, että osallistujille vakuutetaan: ”Nyt on lupa leikkiä” tai ”Nyt käyttäkää mielikuvitustanne ja silti keskittykää siihen, mikä teidän mielestänne on silti mahdollista”. Tulevaisuusajattelua voi stimuloida antamalla hyvinkin yksityiskohtaiset ohjeet siitä, mitä tarinassa pitää olla, ja hyvinkin konkreettiset välineet tarinan puitteiksi. Silloin osallistujat joutuvat pysymään tietyissä fyysisissä realiteeteissa ja punnitsemaan, mikä voi muuttua. Lisäksi monia osallistujia saattaa innostaa jo tavallisesta päivätyöstä poikkeava toimintatapa: touhuaminen erilaisten materiaalien kanssa, ääri-ilmiöiden koettelu mahdollisuuksina, entä jos -ajattelu tai toisen henkilön roolin ottaminen.

Yksi esimerkki tarinapajan tehtävän annosta oli seuraavanlainen: ”Valitse parisi kanssa näistä kuvista yksi ja eläydy hänen henkilöönsä. On 16.6.2020 klo 16. Olet osallistumassa kulttuuritapahtumaan. Mitä sinulle tapahtuu klo 16–24? Keskustelkaa pareittain ja kirjoittakaa yhdessä fiktiivinen tarina (noin puolikas A4). Keskittykää kuvailemaan olosuhteita, ihmissuhteita, tunnelmaa, tunteita ja kuvaillakaa tarkasti, mitä tapahtuu.” Lopuksi keskusteltiin siitä, mitkä ovat tuottajan osaamistarpeet. (Ks. Hero 2011; 2012.)

Tuottaja 2020 -tarinapajoissa osallistujat siis useimmiten pakotettiin hyppäämään toisen, kuvitteellisen, mutta mahdollisen henkilön housuihin. Monissa tarinapajoissa kuvitteelliset henkilöt olivat keitä tahansa lehdistä leikattuja henkilökuvia tai vain keksittyjä nimiä, joista tiedettiin ennakolta vain asuinpaikka ja ikä. Lisäksi tehtävässä useimmiten kysyttiin, mitä tapahtuu jonain tiettyinä tulevaisuuden hetkenä henkilön elämässä, kun henkilö on osallistumassa kulttuuritapahtumaan tai kun hän esimerkiksi liikkuu kaupungilla. Tällainen tehtävänanto nähdäkseni helpotti tulevaisuusajatteluun ryhtymistä, koska tulevaisuusajattelu on aina henkilö-

kohtaista, omiin arvoihin ja mahdollisuuksiin nojaavaa kertomuksellista kuvittelua. Esimerkiksi erään tarinapajan pyrkimyksenä oli hahmottaa koettua tulevaisuuden kaupunkitilaa eläytymällä valitun kuvitteellisen hahmon päivään. Välineiksi annettiin muovailuvahaa, villalankaa sekä paperia ja kyniä. Koska tarinoita tuotettiin pienissä ryhmissä tai pareittain, osallistujat joutuivat pukemaan ajatteluaan sanoiksi prosessin edetessä ja perustelevaan valintojaan suullisesti.

Mielikuvituksen korostuminen ryhmässä on täysin vastakkaista tavalliselle, puhtaan loogiselle tavalle ajautua päivästä toiseen. Jatkuvasti perustelevan ja todistelevan työtavan tietoinen syrjäyttäminen antoi verstaissa tilaa myös irrationaalisille elementeille, kuten uinuville tunteille, toiveille ja haaveille. Verstaissa tätä inhimillistä puolta ei pyritty sivuuttamaan. Juuri ilmeisen mielettömiltä vaikuttavat ja ehkä avuttomastikin ilmaistut ehdotukset ja toiveet veivät usein problematisoimaan tarkemmin, koska eri ratkaisujen punnitseminen tuli välttämättömäksi.

Vaikka tulevaisuusverstaissa spekuloidaan ja haaveillaan antamalla vapaus luovuudelle ja mielikuvitukselle, ei se kuitenkaan merkitse pakoa vallitsevista ammattialan tai yhteiskunnan reunaehdoista tai olosuhteista. Päinvastoin – verstaskokemusten valossa näyttäisi vahvasti siltä, että heittäytyminen on mahdollista ja että se koetaan mielekkäänä asiantuntijapiirin toimintatapana.

Fiktiiviseen tarinankerrontaan heittäytymisen koettiin vapauttavan omista pidäkkeistä ja sallivan myös tarkkailijan roolin. Kuten Tuottaja 2020 -hankkeessa mukana ollut Juha Iso-Aho kuvasi:

Eräässä mielessä kyseessä on roolinotto, asioiden katseleminen itsensä ulkopuolelta, toisen henkilön kautta. Tämä vapauttaa parhaimmillaan oman elämänhistorian ja elämäntilanteen kahleista katsomaan asioita, esimerkiksi tulevaisuutta, objektiivisemmin tai ainakin etäännytetysti, vaikka skenaroinnissa on tietysti aina väistämättä mukana skenaroidun oma persoona. Uskon, että näin silloinkin, kun tulkitaan tilastoista tai muusta tutkimustiedosta nouseviin trendeihin perustuvia tulevaisuuskuvia.

Tarinallistamisen koettiin myös vaativan aikaa ja keskittymistä, jotta luovaan työhön pääsee helpommin sukeltamaan.

Olennaista on, että tarinapajojen luova leikki nähdään kokonaisen skenaarioprosessin osana. Muuten on vaarana, että luova leikki jää hyödyntämättä ja tulevaisuusajattelu näyttäytyy puuhasteluna vailla todellista päämäärää. Luovaan tulevaisuusajatteluun kuuluukin nähdäkseni olennaisena

osana realismivaihe. Toisin sanoen on käytettävä aikaa myös tarinoiden monipuoliseen analysoimiseen tai edes keskusteluun siitä, mitä muutosvoimia tarinoissa on löydettävissä. Tuottaja 2020 -verstaiden useimmissa tarinapajoissa sekä myös digitarinapajoissa tarinoista poimittiin kulttuurituottajan osaamistarpeita listaten niitä systemaattisesti ryhmissä. Useimmista tarinoista osaamistarpeet oli helppo listata, koska tarinoissa kuvailtiin tulevaisuuden kulttuuritapahtumia ja kulttuuritapahtumat elämyksinä ovat useimpien osallistujien työtodellisuuden kehittämisen keskiössä. On myös muistettava, että pajojen tulokset ovat omia signaalejaan, eivätkä sellaisenaan faktoja.

Tuottaja 2020 -hankkeessa digitarinapajaa käytettiin pedagogisena menetelmäkokeiluna. Digitarinapajat olivat elokuvallisia työpajoja, jossa kuvia ja kertojaääntä, musiikkia ja tehosteääniä yhdistelemällä laadittiin noin kolmen minuutin mittainen tulevaisuuskuva parityönä. Tulevaisuuskuvienv pohjana käytettiin aikaisemmin tarinapajoissa kirjoitettuja tarinakäsikirjoituksia, joiden pohjalta lähdettiin työstämään visuaalisia storyboardeja eli kuvakäsikirjoituksia. Kuvakäsikirjoitusten pohjalta kerättiin vapaat tai lähes vapaat käyttöoikeudet sisältäviä valokuvia (joko itse otettuja tai esimerkiksi Flickr.com-sivuston Creative Commons -lisenssillä varustettuja kuvia), musiikkia (itse tehtyä tai Medios-hankkeen yhteistyökumppaneiden sopimusmusiikkia) sekä äänitehosteita (Ylen Tehosto, Medioksen sopimuksella).

Digitarinat toteutettiin yleensä parityönä tai kolmen hengen ryhmissä. Ryhmät olivat samat kuin tarinapajassa, koska tarinakäsikirjoituksia käytettiin työskentelyn pohjana. Tulevaisuusajattelun tuominen audiovisuaaliseen muotoon ei ollut yksinkertaista. Tämän päivän kuvat ja äänet oli valjastettava uusien, mahdollisten tulevaisuuksien viestien välittämiseen. Toisaalta nähtiin, ettei mikään muutu päivittäisissä puitteissamme kymmenen vuoden aikana radikaalisti. Visuaaliset valinnat pakottivat osallistujat punnitsemaan tulevaisuuden puitteita. Jos valitussa valokuvassa pöydällä oli muovimuki, kuva joutui automaattisesti roskiin: eihän kukaan enää ainakaan muovimukeista tulevaisuudessa juo! Lentokoneella matkaminenkin oli vain muutamien kallis etuoikeus. Luontoa kuvattiin yleensä samanlaisena kuin se on tänään. Koskematon luonto nähtiin tavoiteltavana ja itseisarvoisena asiana, mutta samalla pidettiin mahdollisena, että metsiä tulee olemaan kahdenlaisia: keinometsiä ja aitoja metsiä.

Digitarinapajan keskimääräinen kesto oli kahdesta kolmeen päivää. Pajajakson voi myös jaksottaa pidemmälle ajalle, esimerkiksi kuuteen kolmen tunnin pituiseen jaksoon, mutta kahden koko päivän pajat onnistuivat hankkeessa parhaiten, kunhan materiaalien keräämisestä oli kerrottu

osallistujille etukäteen. Pitkäkestoisessa, yhtäjaksoisessa työskentelyssä sitoutuminen työskentelyyn onnistui parhaiten. Digitarinapajat toteutettiin ammattikorkeakouluissa pidempien tulevaisuusverstaiden osana. Osallistujat olivat pidempään ammatissa toimineita kulttuurituotannon YAMK-opiskelijoita mutta myös kulttuurituotannon AMK-opiskelijoita. Pajoissa tuotetut digitarinat on julkaistu Tuottaja 2020 -hankkeen kaikille avoimella wiki-sivustolla (wiki.metropolia.fi/display/tuottaja2020).

Kokonaisen skenaarioprosessin pilotti: tulevaisuuden tuottaja

Tuottaja 2020 -hankkeessa haluttiin myös pilotoida kokonaista skenaarioprosessia sellaisena kuin se tulevaisuuden tutkimuksen kirjallisuudessa usein nähdään (vrt. Mannermaa 2004), mutta sillä erotuksella, että tässä aikaisemmin esiteltyjä luovia prosesseja hyödynnettäisiin myös. Pilottijakson, Tulevaisuuden tuottajan (3 opintopistettä), tavoitteena oli saada tietoa siitä, minkälainen opintojakso tulevaisuusajattelun herättämiseksi olisi optimaalisin kulttuurialalla ammattikorkeakoulussa, etenkin ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa. Tavoitteena oli myös tukea Tuottaja 2020 -hankkeen ja tulevaisuuden ennakoinnin tavan sekä tiedon levittämistä ja juurruttamista ensisijaisesti AMK-ympäristöön sekä ohjata tuottaja-ammattilaisia oppimaan skenaariotyöskentelyn soveltamista omassa työssään.

Pitkäkestoiseen verstaaseen osallistuneet pääsivät myös itse kokeilemaan tarinapajan vetämistä omalla työpaikallaan. Tämän tehtävän päämääränä oli kokeilla pienessä mittakaavassa skenaariotyöskentelyn periaatteiden juurruttamista kulttuurialan yritysten ynnä muiden organisaatioiden pitkän tähtäimen suunnitteluun. Harjoituksen tavoitteena oli siis selvittää, kuinka Tuottaja 2020 -hankkeen tulevaisuustarinaprosessia voisi jalkauttaa kulttuurituottajan työpaikalle ja siten harjoitella kulttuurituottajan fasilitointiosaamista ja proaktiivista asiantuntijuutta ennakoinnin keinoin käytännössä. Opintojakson osatavoitteena oli perehdyttää opiskelija pitkän tähtäimen ennakoinnin soveltamiseen kulttuurituottaja-asiantuntijatyössä. Lähijaksojen toissijaisena tehtävänä oli antaa kulttuurituottajalle valmiuksia järjestää luoviin menetelmiin pohjautuvia, tulevaisuuden ennakointiin keskittyviä pajoja omassa organisaatiossaan ja virittää näin keskustelua sekä ennakoivaa toimintatapaa omassa työssään.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Tulevaisuusverstastyöskentelyn tapahtuessa osana ammattikorkeakouluopintoja on tärkeää punnita prosessia myös ammattikorkeakoulupedagogiikan kannalta. Pedagogisena päämääränä Tulevaisuuden tuottaja -jakson yrityspajoissa oli avata oppilaitoskulttuurin raja-aitoja työelämän asiantuntijakulttuurien suuntaan ja kokeilla mahdollisia tulevaisuusajatteluun harjaannuttavia työtapoja aidossa ympäristössä.

Monesti oppilaitoskulttuurille voi olla ominaista yksilöllisen suoriutumisen painottaminen (päämääränä opintopistekertymä tai yksittäisen taidon kartuttaminen) ja toisaalta tiedon rajautuminen kapeisiin siiloihin. Työelämän asiantuntijakulttuureille on kuitenkin tyypillistä *jaettu* asiantuntijuus. Tyypillistä ovat yhteisöllinen tietämyksen rakentuminen sekä monimutkaiset ja avoimet ongelmat makrotasolla tässä hetkessä ja strategisella tasolla pitkän tähtäimen suunnittelussa ja toiminnan suuntaamisessa. Oppiminen yritysverstaiden vetäjäkokeiluissa oli tällöin yhteisöön sosiaalistumista ja jaetusta asiantuntijuudesta ammentamista omaan osaamiseen. Hyvän asiantuntijayhteisön tuntomerkki on alaa koskeva tietopääoma, mutta myös toimintaympäristössä hioutunut proseduraalinen eli toiminnan tapaa ja prosesseja koskeva tieto. Oppimista ajatellaan siis tapahtuvan itse toiminnan yhteydessä osallistumalla, jossa vaiheittain siirrytään asiantuntijayhteisön yhä täysivaltaisemmaksi jäseneksi. (Ks. lisää tilannesidonnaisen oppimisen näkökulmasta Kotila [toim.] 2003; Tynjälä 1999.)

Kun tulevaisuuskuvia etsittäessä käytetään hyödyksi monimenetelmällisiä skenaarioprosesseja, joissa käytetään keskustelevien menetelmien lisäksi luovia menetelmiä, on selvää, että yhtä totuutta emme ole etsimässä. Yhtä tulevaisuuskuvaa on mahdotonta löytää, oikeaa vastausta ei ole eikä siihen voida pyrkiä. Päinvastoin. Kun osallistujien erilaisuus tunnustettiin, ymmärryksellä oli mahdollisuus laajentua. Moniäänisyys (polyfonia) ei tarkoita pelkästään erilaisten äänien samanaikaista olemassaoloa, vaan niiden välistä vuorovaikutusta. Pajoihin osallistuneet ilmaisivat monia eri ääniä kirjallisen tiedon, esiin nostettujen ilmiöiden ja esiteltyjen käsitysten rinnalle. Nämä äänet eivät automaattisesti olleet dialogissa toistensa kanssa. Osallistujilla oli asiantuntemuksensa perusteella ja erilaisten taustojensa perusteella eriytyviä näkemyksiä, mutta vain vähän intoa kyseenalaistaa kirjallisuuden tai opettajan auktoritatiivista ääntä ulkopuolisten trendien tai muiden näkemysten esittelijänä. Siksi ohjaajan rooli tilanteen fasilitoijana on kriittinen: moniäänisyys edellyttää, että kukin osallistuvista persoonista säilyttää ainutlaatuisuutensa ja saa ilmaista selkeästi äänensä, oman senhetkisen totuutensa. Ohjaajan tehtävänä on nähdäkseni

juuri kokonaisvaltaisen asiantuntijamandaatin luovuttaminen – ojentaminen – tulevaisuusverstaaseen osallistujalle niin, että osallistuja kokee voitavansa olla avoin ja voitavansa ilmaista näkemyksensä turvallisesti ryhmän punnittavaksi.

On tärkeää, että osallistuja ymmärtää tulevansa hyväksytyksi tulevaisuusparissa senhetkisessä tilanteessaan eikä vain esimerkiksi senhetkisen työnantajan äänellään, virkansa puolestapuhujana eikä vain kirjatiedon ja ammattikokemuksensa asiantuntijana, vaan koko elämismailmansa ja oman kontekstinsa puitteissa. Myös signaalien keräämistä helpottaa oman asiantuntijuuden myöntäminen itselleen sekä rohkeus avata silmät ja kohdata mitä ihmeellisimmät pikkuilmiöt luovasti. Signaalien keräämisen prosessista on varmasti tässä hankkeessa opittu, että alun tuskaan ei kannata signaalien keräämisessä luovuttaa, vaan antaa itselle vielä toinen ja kolmas mahdollisuus havainnoijana.

Kulttuurituotannon alan asiantuntijana osallistuminen tulevaisuuspajaan edellyttää kykyä heittäytyä: kyseessä on toisaalta irtiotto totutusta ammattijargonista, toisaalta irtiotto arkiajattelusta ja opiskelijan/osallistujan omasta roolista. Luovat tulevaisuusverstasmenetelmät, kuten tarinapaja ja digitarinapaja, sopivat Tuottaja 2020 -verstaiden menetelmäkokeilujen perusteella erittäin hyvin irrottamaan osallistajat totutuista reunaehdoista ja auttoivat osallistujaa heittäytymään kuvitteluun. Esimerkiksi toiseen, kuvitteelliseen, henkilöön eläytyminen auttoi vapautumaan omista henkilökohtaisista pidäkkeistä ja vapautumaan entä jos -ajatteluun.

Digitarinapajoihin osallistuneet joutuivat myös punnitsemaan visuaalisia ja jopa moniaistisia valintoja pohtiessaan sitä, miltä tulevaisuudessa voi näyttää ja kuulostaa, minkälainen tunnelma on ja minkälaisessa suhteessa henkilöt ovat keskenään tunnetasolla. Tämä antoi paljon lisäarvoa ja näkemystä tulevaisuuskuviin. Monessa niissä käy ilmi, että kulttuurituottajan osaamistarpeet ovat tulevaisuudessa hyvinkin paljon monipuolisemmat kentän pirstaloitumisen ja uusien elämyksellisten tuotantomahdollisuuksien myötä. Toisaalta digitarinapajoista opittiin myös, että tekniikan opetteluun ja toteutukseen kuuluu melko paljon energiaa ja osallistujilla olisi hyvä olla melko hyvät tietokoneen käyttämisen valmiudet ennalta. Digitarinapajoja ehkä kannattaisi jatkossa tuottaa lähinnä nuoriso-opiskelijoille eikä ammatissa toimiville kiireisille aikuisille.

- Onnistuneesti suunniteltu tulevaisuusverstaas johtaa nähdäkseni siihen, että osanottajat ymmärtävät, että tulevaisuus on avoin ja täynnä vaihtoehtoja ja että skenaariotyöskentely on osa kulttuuri-alan asiantuntijan keskeisintä osaamista.

- Proaktiivinen tulevaisuusorientaatio on oman ammattialan kehittämistä ja kulttuurialan toimijan oman asiantuntijuuden kehittämistä. Toimijan on mahdollista vaikuttaa koko toimialan tulevaisuuden rakentumiseen.
- Skenaariotyöskentelyn avulla alan toimijat yhdessä määrittelevät pitkän aikavälin tavoitteita vision tai tulevaisuuskuvien muodossa. Skenaariotyöskentelyssä on mahdollista simuloida toimenpidevaihtoehtoja ja niiden hyviä sekä huonoja puolia. Toimintaympäristö muotoutuu aktiivisten valintojen kautta.
- Tulevaisuusverstasta ei toteuteta ”yleisestä kiinnostuksesta kaikkien”, vaan siksi, että kulttuuriala menestyisi myös tulevaisuudessa.
- Skenaariotyöskentely ja luova tulevaisuusverstastyöskentely voivat olla osa kulttuurialankin yritysten strategiatyöskentelyä. Strategiatyö ei nyky maailmassa ole enää ylimmän johdon yksinoikeus, vaan koko henkilökunta voi kantaa kortensa kekoon.

Tulevaisuusajattelua ei nähdäkseni tarvitse määritellä tulevaisuuden tutkimukseksi, vaan se voidaan nähdä myös arkisempänä mahdollisuuksien puntarointina, ei-analyyttisenä luovana toimintana, jonka päämäärä ei ole tutkimustiedon tuottaminen vaan itseisarvoinen ”tietoaminen” tai ajatusten näkyväksi tekeminen. Tällaisen tulevaisuusajattelun itseisarvo on juuri toiminnassa sinänsä, ja vaikutukset on nähtävissä vasta pitkällä aikavälillä omalla toimialalla. Yleensä skenaariotoiminnalla pyritään viime kädessä jonkinlaiseen visioon siitä, mitä tulisi tavoitella. Tässä yhteydessä yhteiseen visioon ei kuitenkaan edes pyritä, vaan tavoitteena on moniääninen ja monipuolinen ajatusten vaihto, luovien ideoiden ja mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen sekä yhteistoiminnan synnyttämä ”yhteisajatelu”. Tulevaisuusajatteluun innostamisella ei siis tässä yhteydessä pyritä yhden ihmisen ajattelun kehittämiseen jotenkin paremmaksi, vaan ihminen nähdään ruumiillisena, maailmassa olevana yhteisöllisenä toimijana, jonka toiminta sinänsä on arvokasta, vaikka vaikutukset suunnitteluun ovat heikosti mitattavissa.

Tulevaisuusverstastyöskentely, sellaisena kuin se Tuottaja 2020 -hankkeessa toteutettiin, olisi nähdäkseni helposti sovellettavissa muillekin kuin kulttuurituotannon alalle. Tulevaisuusajatteluun herättelemine onnistuu ilman tulevaisuuden tutkimuksen syvällisempiä opintoja. Kulttuurituottaja voisi myös fasilitoida kulttuurialan tulevaisuusverstaita ja olla se innostaja, jonka päämääränä on saada muut heräteltyä tulevaisuusajatteluun. Muiden

motivointi ja muiden auttaminen parhaaseen mahdolliseen suoritukseen on mielestäni muutenkin kulttuurituottajan toimenkuvan keskeinen piirre. Kulttuurituottajilla on tulevaisuuspajojen vetämiseen soveltuvia taitoja (fasilitointiosaamista ja yhteisöllisen toiminnan tukemisen taitoja, kulttuuria ja taidetta koskevaa sisältötietoutta ja kokemusta, asiakasta koskevaa kuluttajatietoutta, talousosaamista) ja tätä osaamista voisi kehittää edelleen kulttuurituottajan tutkintoon johtavassa koulutuksessa.

LÄHTEET

- Hero, Laura-Maija 2011. Kulttuuri kipinöi. Tulevaisuusajattelu pedagogisena haasteena. Helsinki. <tuottaja2020.metropolia.fi>.
- Hero, Laura-Maija 2012. Kulttuuri kokeilee. Ennakointimenetelmien arviointi. Helsinki. <tuottaja2020.metropolia.fi>.
- Halonen, Katri (toim.) 2010. Kulttuuri kokoaa. Kulttuuritapahtumien muuttuvat verkostot. Helsinki. <tuottaja2020.metropolia.fi>.
- Halonen, Katri 2011. Kulttuuri katalysoi. Megatrendien tärahtäminen tuotannon kentälle. Helsinki. <tuottaja2020.metropolia.fi>.
- Halonen, Katri – Teye, Outi 2011. Kulttuuri kannattelee. Takulaisten näkemyksiä kulttuurituotannon tulevaisuudesta. <tuottaja2020.metropolia.fi>.
- Kotila, Hannu (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita.
- Malaska, P. 1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.): Miten tutkimme tulevaisuutta. Acta Futura Fennica No. 5. Helsinki. 6–12.
- Masini, E. 1993. Why Futures Studies? London: Grey Seal.
- Mannermaa, Mika 2004. Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus. Helsinki: WSOY.
- Rubin, A. 1995. Ote huomiseen. Tulevaisuustietoisuus opetuksessa. Tulevaisuussarja 5. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Jyväskylä: Atena.

3 Mahdollisuuksia maahanmuuttajille – korkeakouluissa?

KATI ISOAHO

Pääkaupunkiseudulla 10 % väestöstä on ulkomaalaistaustaista. Ennusteiden mukaan tämä luku on 25 % vuonna 2025. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tavoitteeksi, että maahanmuuttajataustaisten osuuden korkeakoulutettavista tulisi vastata heidän osuuttaan väestöstä (OKM 2009). Suurin osa puolueista ja etujärjestöistä on yksimielisiä siitä, että koulutus ja työllisyysasteen nostaminen ovat ensisijaisia keinoja maahanmuuttajien aseman parantamisessa.

Myös vuosille 2011–2016 hyväksytty Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutus ja tutkimus -asiakirja (OKM 2011) painottaa aiempaa voimakkaammin koulutuksellisen tasa-arvon esteiden poistamista. Etniset ryhmät mainitaan asiakirjassa yhtenä niistä ryhmistä, joiden kohdalla koulutuksellinen tasa-arvo ei toistaiseksi toteudu Suomessa.

Ammattikorkeakouluilla on tässä tilanteessa mahdollisuus profiloitua maahanmuuttajien kouluttamisen erityisosajina. Toistaiseksi korkeakoulujen jähmeä opiskelijavalintatraditio jarruttaa olennaisesti maahanmuuttajien koulutusmahdollisuuksien parantamista.

Maahanmuuttajat ammattikorkeakoulujen asiakasryhmänä

Maahanmuuttaja-käsitteen alle sijoitetaan monia erilaisia ulkomaalaistaustaisia ryhmiä: expatriaatit, pakolaiset, ulkomaiset tutkinto-opiskelijat, puolison mukana Suomeen tulleet, Suomessa syntyneet maahanmuuttajavanhempien lapset, työperäiset maahanmuuttajat, perheenyhdistämisen kautta Suomeen tulleet ja turvapaikanhakijat. On selvää, ettei kaikkien näiden ryhmien koulutustarpeita voi niputtaa yhteen.

Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta maahanmuuttajat muodostavat seuraavia asiakasryhmiä:

- ulkomaiset tutkinto-opiskelijat
- Suomessa pysyväisluonteisesti oleskelevat maahanmuuttajat (joilla ei ole työ- tai koulutuspaikkaa asiantuntija-alalla)
- tilauskoulutuksen opiskelijat, Suomessa tai ulkomailla
- toisen polven maahanmuuttajat (peruskoulu tai osa siitä suoritettu Suomessa).

Kaikille näille ryhmille voidaan tarjota – jos niin halutaan – koulutusta ammattikorkeakouluissa. Varsinaisesta aliedustuksesta puhuttaessa on keskeyttävä ensisijaisesti niihin maahanmuuttajiin, jotka oleskelevat jo Suomessa pysyvästi ja joilla ei toistaiseksi ole suomalaista korkeakoulutusta. Lisäksi on tarkasteltava heidän lapsiaan eli toisen polven maahanmuuttajia.

Suomen kolme suurinta maahanmuuttajaryhmää ovat venäläiset, virolaiset ja somalit. Toistaiseksi näiden ryhmien edustus monissa ammattikorkeakouluissa on melko vaatimaton verrattuna heidän osuuteensa väestöstä. Erityisesti pääkaupunkiseudulla tämä korostuu, koska lähes puolet maahanmuuttajaväestöstä asuu pääkaupunkiseudulla.

Resurssien suuntaamisen näkökulmasta voidaan olettaa, että ensisijainen tuen tarve on niillä maahanmuuttajilla, jotka ovat tulleet Suomeen aikuisina, joiden peruskoulutus on suoritettu muualla kuin Suomessa ja joiden työllistyminen suomalaisille työmarkkinoille ei ole onnistunut sujuvasti. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa suoritettu koulutus nostaa maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksia lähes samalle tasolle kuin kantasuomalaisilla. Lisäksi on esitetty arvioita siitä, että maahanmuuttajien kouluttamiseen sijoittaminen vähentää myöhemmin työttömyysturvan, asumistuen ja toimeentulotuen tarvetta (Karvinen – Sarvimäki 2008).

Maahanmuuttajien korkeakoulutukseen hakeutumisen esteitä ovat ainakin seuraavat asiat:

- jääminen syrjään toisen asteen koulutuksessa (pudokkuus-riski peruskoulun jälkeen, painotus ammatillisissa opinnoissa, mahdolliset kulttuuriset tekijät vaihdellen maahanmuuttajaryhmittäin)
- korkeakouluja ohjaava lainsäädäntö (opiskelijavalinnat) ja opiskelijavalintatraditio
- erottelemattomuuden kulttuuri
- yhdenvertaisuuslain huono tuntemus
- usko siihen, että koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Suomessa nykyisellään
- korkeakoulujen kolmannen tehtävän (yhteiskunnallinen vuorovaikutus) vakiintumattomuus osassa korkeakouluja

- statusero ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden (kansainväliset opiskelijat) ja maahanmuuttajien välillä korkeakouluissa.

Helsingin Sanomat kirjoitti 19.10.2009 siitä, kuinka Helsingissä maahanmuuttajaperheiden lapset kasaantuvat tiettyihin lähiöiden kouluihin. Samassa yhteydessä arvioitiin, että myös Helsingissä on meneillään kehitys, jossa valkoinen kantaväestö alkaa vähitellen karttaa maahanmuuttajavaltaisia alueita ja kouluja (HS 2009). Kehitystä kutsutaan white flight -ilmiöksi.

Maahanmuuttajien alhaisen korkeakoulutukseen osallistumisen syitä voidaan osaltaan etsiä jo peruskoulutuksesta ja toisen asteen koulutuksesta. On todettu, että esimerkiksi Helsingissä maahanmuuttajien pudokkuus-riski peruskoulun jälkeen on suurempi kuin kantaväestöllä (Teräs ym. 2010). Maahanmuuttajien korkeakoulutukseen hakeutumisen esteitä on purettava jo peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa. Ohjauksen nivelvaiheiden kehittämisen nimiin vannotaan tällä hetkellä jotakuinkin kaikissa asiaa käsittelevissä asiakirjoissa. Ammattikorkeakouluilla on perinteisesti nähty erityinen tehtävä yhteyden kehittämisessä ammatillisen toisen asteen koulutuksen kanssa. Ammattikorkeakouluilla pitäisikin olla toimivat yhteistyömallit vähintään alueen ammatillisten oppilaitosten kanssa maahanmuuttajien ohjauksessa koulutusasteelta toiselle. Lisäksi työ- ja elinkeinotoimistojen (TE-toimistot) kanssa tehtävä yhteistyö korostuneententisestään, koska ainakin osa työttömistä maahanmuuttajista on tavoitettavissa niiden avulla. Esimerkiksi Metropolia Ammattikorkeakoulussa on saatu valmentavien opintojen kokeilun yhteydessä viitteitä siitä, että TE-toimistojen kanssa tehtävä markkinointiyhteistyö on hyödyllistä.

Illuusio koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta

Korkeakoulutus on Suomessa tasa-arvoon perustuen nähty sinä koulutuksen muotona, johon hakeutumisessa perusteena on ainoastaan hakijoiden asettaminen järjestykseen keskinäisen paremmuuden perusteella. Nykyisellään tämä tarkoittaa ammattikorkeakouluissa yhteishakuun sekä korkeakoulu- ja koulutusohjelmakohtaisiin valintaperusteisiin ja valintakokeisiin perustuvaa opiskelijavalintaa. Tavallisimmin ammattikorkeakoulut nojaavat omissa valintaperusteissaan Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvoston (ARENE) valintaperustesuositukseen.

Pohjoismainen vahva erottelemattomuuden kulttuuri hankaloittaa yhdenvertaisuuslain mukaisen positiivisen erityiskohtelun soveltamista korkeakoulutuksessa. Suomessa on tavallista ajatella, että koska koulutus on opiskelijoille maksutonta ja opiskelijoilla on mahdollisuus opintotukeen, ovat kaikkien mahdollisuudet hakeutua opiskelijoiksi ja suoriutua opinnoistaan samanlaiset. Lisäksi usein ajatellaan, että opiskelijoiden itsetunnon ja tasavertaisen kohtelun edellytyksenä on, että kaikki voivat kokea tulleen valituiksi opiskelemaan ehdottoman samanlaisilla perusteilla ja samanlaisella menettelyllä.

Toistaiseksi on myös kiinnitetty melko vähän huomiota siihen, miten sosioekonominen tausta tai etninen tausta vaikuttavat työllistymisen laatuun opintojen jälkeen. Työllistymisen seurannan lisäksi olisi mielenkiintoista seurata sitä, miten erilaiset ammattikorkeakoulusta valmistuneet ihmiset työllistyvät. Millaisia mahdollisia laadullisen tai määrällisen työllistymisen eroja tuottavat etninen tausta, sukupuoli, sosioekonominen tausta tai näiden yhdistelmät?

Elämme eräänlaisessa toteutuneen tasa-arvon hyväntahtoisessa illuusiassa. Tähän liittyen luokkatutkimus on viime vuosina koettu hiljaisen kauden jälkeen jälleen mielenkiintoiseksi ja ajankohtaiseksi. Luokkatutkimuksen tarpeellisuudesta voi toki olla monta mieltä, eikä aiheen kolmen vuosikymmenen takainen poliittinen värittyneisyys sanottavasti helpota asian käsittelyä maahanmuuttajakysymyksen yhteydessä. Voitaneen kuitenkin – riippumatta siitä, nähdäänkö luokka relevanttina näkökulmana vai ei – olla yhtä mieltä siitä, että ammattikorkeakoulutus tuottaa paitsi ammatillista osaamista, myös sosiaalista osaamista ja koodistoja.

Nykyaikaisessa luokkatutkimuksessa (ks. esim. Erola 2010) luokat nähdään aikaisempaa kontekstisidonnaisempina. Vaikka luokka ei enää automaattisesti määrääkään yksilöiden kohtaloita, muodostavat esimerkiksi ammatit edelleen sellaisia sosiaaliryhmiä, jotka vaikuttavat vahvasti subjektiiviseen luokkakokemukseen. Koulutus ja vanhempien asema vaikuttavat edelleen vahvasti siihen, millaisiin luokka-asemiin ihmiset päätyvät. Ammattikorkeakoulutus siis tuottaa – halusimme tai emme – sosiaalista nousua, sosiaaliryhmiä ja uusia subjektiivisesti koettuja (luokka)todellisuuksia opiskelijoille ja valmistuville. Siksi olisi tärkeää aidosti tunnistaa koulutuksen merkitys maahanmuuttajaväestön sosiaaliselle monimuotoisuudelle ja mahdollisuuksille toimia yhteiskunnan eri tasoilla ja sektoreilla täysivaltaisina jäseninä.

Syrjinnästä yhdenvertaisuuteen

Vuonna 2004 säädetty yhdenvertaisuuslaki edellyttää korkeakouluilta syrjivien rakenteiden ja käytäntöjen poistamista opiskelijavalinnoista, kun niitä tarkastellaan suhteessa ammattikorkeakoululakiin. Lisäksi se antaa mahdollisuuden soveltaa positiivista erityiskohtelua aliedustettuihin ryhmiin. Ihmisoikeusliiton mukaan koulutusviranomaiset – joihin ammattikorkeakoulutkin julkista rahoitusta nauttivina organisaatioina lasketaan – soveltavat toistaiseksi vähiten positiivista erityiskohtelua (Aaltonen 2011).

Maahanmuuttajien korkeakoulutukseen pääsyä voidaan edistää ainakin seuraavilla keinoilla:

- opiskelijavalinnan syrjivien rakenteiden tunnistaminen ja korvaaminen toisilla
- maahanmuuttajien oman valintaryhmän muodostaminen yhteisvalinnassa (valintaryhmän perusteena ulkomailla suoritettu toisen asteen tutkinto)
- pätevyitysohjelmien kehittäminen niille maahanmuuttajille, joilla on ulkomailla suoritettu korkeakoulututkinto
- työvoimapolitiittisen koulutuksen kehittäminen työttömille tai työttömyysuhan alla oleville maahanmuuttajille yhdessä työ- ja elinkeinoviranomaisten kanssa
- maahanmuuttajien valmentavien opintojen järjestäminen
- suomi toisena kielenä -koulutuksen järjestäminen keskitasolla ja ylimmällä tasolla
- markkinoinnin kohdentaminen maahanmuuttajille ja erilaisille maahanmuuttajaryhmille
- maahanmuuttajille suunnattujen ohjauspalveluiden kehittäminen.

Yhdenvertaisuuslain asiantuntija, professori Tuomas Ojanen (2011) on todennut, että ammattikorkeakoululaki ja yhdenvertaisuuslaki eivät estä maahanmuuttajien positiivista erityiskohtelua opiskelijavalinnoissa, mikäli seuraavat ehdot täyttyvät:

- aliedustus on todennettavissa ja erityiskohtelulla on siten hyväksyttävä tavoite
- positiivinen erityiskohtelu on oikeasuhtaista
- positiivisen erityiskohtelun keinot ovat asianmukaisia.

Lisäksi edellytetään, että positiivisen erityiskohtelun vaikutuksia on seurattava ja positiivisesta erityiskohtelusta luovuttava, mikäli sille ei enää voida osoittaa hyväksyttävää tavoitetta (Ojanen 2011). Ojasen lausunnon valossa korkeakouluilla on kaikki keinot käytettävissään opiskelijavalintojen kehittämiseksi, kun maahanmuuttajien asemaa tarkastellaan.

Edellä mainituista keinoista vain osa on tulkittavissa varsinaiseksi positiiviseksi erityiskohteluksi. Syrjivien rakenteiden ja käytäntöjen poistaminen tulkitaan yleensä julkisen organisaation velvollisuudeksi. Ohjauksella ja markkinoinnilla voitaneen vaikuttaa varsinkin muilla koulutusasteilla opiskelevien kiinnostukseen hakeutua korkeakouluopiskelijaksi.

Tilastotarkastelun valossa ammattikorkeakouluissa olisi tarvetta pohdita, miten alueella edustettuina olevat maahanmuuttajaryhmät saataisiin hakeutumaan opiskelijoiksi ja sitä kautta korkeakoulutusta edellyttäviin asiantuntijatehtäviin. Metropolia Ammattikorkeakoulun, Laurea-ammattikorkeakoulun, Hämeen ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun laatiman selvityksen mukaan pääkaupunkiseudun suurimmat maahanmuuttajataustaiset ryhmät eivät ole laajalti edustettuina selvityksessä mainittujen ammattikorkeakoulujen hakijoina tai opiskelijoina (Tikkanen ym. 2011). Käytännössä tämä tarkoittaisi markkinoinnin ja ohjauspalveluiden kohdentamista Suomessa asuville venäläis-, virolais- ja somalitaustaisille maahanmuuttajille.

Korkeakouluysteisöjä tutkittaessa on havaittu, että kullakin koulutus-alalla (tai tieteenalalla) on oma jaettu itseymmärryksensä siitä, millaisia asioita pidetään toivottavina ja tavoiteltavina alalla toimivien henkilöiden keskuudessa. Lisäksi on havaittu, että nämä ymmärryksen muodot ovat paitsi koulutusaloita, myös jossain määrin aina paikallisia.

Tällaisia kollektiivisen itseymmärryksen muotoja voivat olla esimerkiksi sitoutuminen ammatillisuuteen tai taloudelliseen hyötyyn tai toisaalta itseisarvoiseen opiskeluun. Myös suuntautuminen työmarkkinoilla tiettyihin organisaatioihin (yrityksiin, julkiselle sektorille, kirjastoihin ja niin edelleen) voi olla osa koulutusalan ammatillista itseymmärrystä. Tämä itseymmärrys on paitsi alapidon, myös paikallista. Koulutus on keskeinen mekanismi koulutusaloihin ja ammatteihin liittyvän jaetun itseymmärryksen siirtämisessä (Ylijoki 1998).

Voidaan perustellusti olettaa, että tällainen jaettu itseymmärrys vaikuttaa myös siihen, millaisilla kriteereillä ja menetelmillä kullekin alalle valitaan opiskelijoita. Tyypillisiä esimerkkejä ovat sosiaalisille taidoille asetetut vaatimukset, kielelliselle ilmaisutaidolle asetetut vaatimukset tai

yksinkertaisesti ”kiinnostus ja motivaatio opiskella valittua alaa”. Motivaation osoittamiselle voidaan laatia erilaisia indikaattoreita tai osoittamistapoja, kuten motivaation kuvaaminen kirjallisesti tai suullisesti, aikaisemmin muualla hankittu saman alan osaaminen tai menestyminen sellaisissa oppiaineissa toisella asteella, joiden katsotaan kuvaavan motivaatiota tietyn alan korkeakouluopintoihin.

Tutkittaessa maahanmuuttajien integroitumista suomalaisille työmarkkinoille on havaittu, että esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien alkuvaiheen kiinnittymistä työyhteisöön määrittää usein nimenomaan yksilön tarkastelu maahanmuuttajaryhmän edustajana. Tämä saattaa tarkoittaa myös yksilön ammattitaidon tulkitsemista maahanmuuttajuudesta lähtien, lähtökohtaisesti toisenlaisena kuin kantasuomalaisen sairaanhoitajan. Ilmiön katsotaan olevan tyypillinen kaikissa maissa, joissa on maahanmuuttajataustaisia sairaanhoitajia. (Nieminen 2010.) On todennäköistä, että vastaavia ilmiöitä löytyy myös muilta aloilta ja muista työyhteisöistä.

Näiden koulutukseen ja ammatteihin perustuvien esimerkkien valossa voidaan väittää, että myös opiskelijavalinnalla pyritään tyypillisesti uusintamaan olemassa olevaa paikallista käsitystä kunkin alan oikeanlaisesta ammatillisuudesta ja osaamisesta. Maahanmuuttajien tarkastelu omana ryhmänään ammattikorkeakoulujen hakijoiden joukossa haastaa tämän itsestäänselvyydeksi koetun ajattelutavan.

Syrjinnän poistamisen vaade edellyttää ammattikorkeakouluilta pitkäjänteistä opiskelijavalinnan menetelmien kehittämistä. Jokaisella alalla olisi kyettävä tunnistamaan se, mikä opiskelijavalinnassa on kulttuurisesti sidonnaista ja saattaa estää maahanmuuttajataustaisia hakijoita menestymästä opiskelijavalinnoissa. Parhaimmillaan edellä kuvattu prosessi voisi antaa myös monille kantaväestöön kuuluville paremmat mahdollisuudet hakeutua ammattikorkeakouluopintoihin.

Maahanmuuttajia voidaan tukea opiskeluun hakeutumisessa järjestämällä valmentavia opintoja. Ammattikorkeakouluilla on ollut tähän ammattikorkeakoululain antama mahdollisuus 1.1.2010 alkaen. Valmentavilla opinnoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä 20–30 opintopisteen laajuisia korkeakoulutasoisia opintoja, joissa pääpaino on suomen kielen taidon ja opiskelutaitojen vahvistamisella. Valmentavia opintoja ovat vuosina 2010–2011 järjestäneet muun muassa Metropolia Ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu ja Lahden ammattikorkeakoulu. Lisäksi useissa yhteisissä on todettu, että suomi toisena kielenä -opetuksen tarjoamista perustason jälkeen ja ammatillisesti suuntautuneena olisi lisättävä, jotta jo

valmiiksi korkeakoulutetut tai korkeakouluopinnoista kiinnostuneet maahanmuuttajat voisivat hankkia opintojen ja asiantuntijatyön edellyttämän kielitaidon.

Valmentavan koulutuksen mahdollisena varjopuolena on toiselta asteelta ja työvoimapolitiitisesta koulutuksesta tuttu ylivalmentamisen kierre, jossa opiskelija ei pääsekään valmentavan vaiheen ylitse tositoimiin. Opiskelijoiden valinnassa valmentaviin opintoihin olisikin kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että opiskelijan lähtövalmiudet riittävät korkeakoulutasoiseen valmentavaan opiskeluun.

Valmentavaan vaiheeseen pyörimään jäävät opiskelijat – olivat he sitten maahanmuuttajia tai kantäväestöön kuuluvia – herättävät kysymyksen siitä, ovatko koulutukseen pääsyn vaatimukset yleensäkin paikoin ylimitoitettut, jos opiskelijat toistuvasti jäävät vaille opiskelupaikkaa. Tavoitteena ei luonnollisestikaan ole taata kaikille maahanmuuttajille paikkaa korkeakoulutuksessa, mutta jos kielitaito on laajalti tunnustettu este, olisi harkittava sellaisia koulutusmalleja, joissa opinnot voisi aloittaa alemmalla suomen kielen taidon tasolla.

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat saattavat tarvita tukea myös opintojen aloittamisessa ja opintojen aikana. On arvioitu (Strandén-Mahlamäki 2010), että maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla olisi samanlaisia tukitarpeita opinnoissaan kuin aikuisopiskelijoilla, joilla aikaisemmista opinnoista on pitkä aika. Kaikkea tukea ei siis tarvitse rakentaa erikseen maahanmuuttajille, vaan laajemmalle samansuuntaisista tukimuodoista hyötyväälle ryhmälle.

Maahanmuuttajien asemaa korkeakoulujen opiskelijoina on hankalaa ja jopa mahdotonta parantaa, ellei myös opiskelijavalintoihin kiinnitetä asianmukaista huomiota. Kokemusperäisesti voi todeta, että opiskelijavalinnoista puhuminen ja halu niiden kriittiseen tarkasteluun maahanmuuttajien mahdollisuuksien osalta voi herättää innostuksen lisäksi kiusaantuneisuutta ja vastustusta. Yhteisvalintaan ja yhteen valintaryhmään perustuva malli sisältää jo itsessään vahvan lupauksen tasa-arvon toteutumisesta. Tätä vasten on ymmärrettävää, että ajatus jonkin hakijaryhmän mahdollisuuksien tarkastelusta omana asianaan voidaan kokea vieraana ja jopa tasa-arvon vastaisena.

Anglosaksisten maiden tapa jäsentää opiskelupaikkaa hakevien kulttuurista asemaa antaa erilaisen näkökulman opiskelijavalintaan. On varsin tavallista, että jo hakuvaiheessa kysytään opiskelijan etnistä taustaa, ja osalla korkeakouluista on virallinen politiikka aliedustettujen ryhmien tukemisesta korkeakoulukseen hakeutumisessa ja opintojen aikana. Vaikkei

Suomessa automaattisesti olekaan tarvetta soveltaa täysin samanlaista toimintamallia, on hyvä huomata, ettei esimerkkejä aliedustettujen ryhmien tukimuodoista tarvitse hakea Eurooppaa kauempaa. Esimerkiksi Irlannista löytyy useita esimerkkejä sosioekonomiselta taustaltaan aliedustettujen opiskelijoiden tukemisesta hakuvaiheessa ja opintojen aloittamisessa (access services). Hollannissa on suhteellisen pitkä perinne maahanmuuttajien valmentavien opintojen (preparatory year) järjestämisestä.

Maahanmuuttajaryhmän heterogeenisuus hankaloittaa usein maahanmuuttajien koulutustarpeista keskustelua. Maahanmuuttajien koulutus voidaan esimerkiksi sekoittaa korkeakoulujen kansainvälistymiseen liittyviin tavoitteisiin ja toimenpiteisiin. Korkeakoulut ovat 1990-luvulta lähtien pannotaneet OKM:n tukemina kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden houkuttelemiseen muun muassa perustamalla vieraskielisiä koulutusohjelmia. Vaihto-opiskelun edellytyksiä on niin ikään lisätty ja kehitetty. Monikulttuurisuus pedagogisena ja yhteisöllisenä asiana on saanut jalansijaa. Maahanmuuttajien koulutustason nostaminen ei kuitenkaan ole ensisijaisesti kansainvälinen vaan kotimainen työkenttä. Se saattaa edellyttää monikulttuurista pedagogiikkaa, mutta ennen kaikkea se edellyttää kohdistettuja koulutuspalveluita maahanmuuttajille, jotka asuvat jo pysyvästi Suomessa. Maahanmuuttajien koulutuksessa monikulttuurisuus on mahdollinen tulos, ei ennalta asetettu tavoite.

Aivan tuulesta temmattu ei liene väite siitä, että kansainvälisten opiskelijoiden kouluttaminen nähdään usein huomattavasti kiinnostavampana ja strategisesti viisaampana kuin jo Suomessa pysyvästi oleskelevien maahanmuuttajien kouluttaminen. Kuivasti voisi todeta, ettei yhden ihmisryhmän koulutusmahdollisuuksien edistäminen ole ainoastaan valintakysymys, vaan myös pakollista perusoikeuksien toteutumisen eteen tehtyä työtä. Toisaalta voidaan myös kysyä, miksi maahanmuuttajat eivät olisi varsinkin pääkaupunkiseudulla erittäin kiinnostava kohderyhmä ammattikorkeakouluille. Kaikkien ennusteiden mukaan maahanmuuttajien ryhmä kasvaa voimakkaasti tulevina vuosina ja osalla maahanmuuttajista on jo tullessaan korkeakoulututkinto tai korkeakouluopintoja. Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat ja maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eivät ole keskenään vaihtoehtoisia kohderyhmiä, vaan eri kohderyhmiä.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Maahanmuuttajien valmentavien opintojen tai muiden maahanmuuttajaryhmään kohdistettujen erityistoimien vaikutuksista ei ole vielä laajaa seurantatietoa monialaisista ammattikorkeakouluista. Keskeistä olisi kasvattaa

ammattikorkeakoulujen osaamista ja tietämystä yhdenvertaisuuslain soveltamismahdollisuuksista opiskelijavalinnoissa ja maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemisesta opintojen aikana.

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden opiskelu korkeakouluissa on varmasti haaste opiskelijoiden osaamisen kehittämiseksi, mutta lisäksi se on haaste ammattikorkeakoulujen ja niiden henkilökunnan osaamisen kehittämiseksi. Korkeakoulujen on aika oppia näkemään Suomeen tulevien maahanmuuttajien osaaminen. Maahanmuuttajien osaaminen esiin ja käyttöön, nyt.

LÄHTEET

- Aaltonen, Milla 2011. Yhdenvertaisuuslain soveltamismahdollisuudet korkeakoulutuksessa. Alustus Metropolia Ammattikorkeakoulun seminaarissa ”Mahdollisuuksia maahanmuuttajille”. 30.9.2011 Vantaa.
- Erola, Jani (toim.) 2010. Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- HS 2009. Maahanmuuttajien täyttämät koulut eivät kelpaa suomalaisille. Artikkelin Helsingin Sanomien verkkolehdestä 19.10.2009.
- Karvinen, Anni-Mari – Sarvimäki, Matti 2008. Maahanmuuttajien työttömyyden ja työllistymisen kustannusvaikutukset Helsingin kaupungille. VAT-keskustelualoitteita 456. Helsinki.
- Nieminen, Suvi 2010. Neuvotteluja ammatillisesta jäsenyydestä. Maahanmuuttajasairaanhoidajat terveydenhuollon työyhteisöissä. Teoksessa Wrede, S. – Nordberg, C. (toim.): Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Palmenia.
- Ojanen, Tuomas 2011. Oikeudellinen asiantuntijalausunto maahanmuuttajataustaisten henkilöiden positiivisesta erityiskohtelusta tilanteesta, jossa ammattikorkeakoulu valitsee opiskelijoita tutkintoon johtavaan koulutukseen. Alkuperäinen 29.3.2011 päivätty asiantuntijalausunto saatavissa Metropolia Ammattikorkeakoulusta.
- OKM 2009. Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategia 2009–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2009: 21. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Korkeakoulujen_kansainvalistymisstrategia_2009_2015.html>.
- OKM 2011. Koulutus ja tutkimus 2011–2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html>>.
- Strandén-Mahlamäki, Tuija 2010. Keskustelu Kati Isoahon kanssa maahanmuuttajien tukitarpeista ammattikorkeakouluopinnoissa. Helsinki.

Teräs, Marianne – Niemi, Elisa – Stein, David – Välinoro, Matleena 2010. Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto.

Tikkanen, Irma – Kemppi, Maija-Leena – Metsänen, Riitta – Vodhanel, Anne 2011. Markkinaselvitys Suomessa asuvien maahanmuuttajien koulutustarpeista neljän ammattikorkeakoulun toimialoilla pääkaupunkiseudulla. Selvitys laadittu osana HERA Competence -hanketta. Laurea-ammattikorkeakoulun sarja B: Tutkielmat ja raportit. <http://www.laurea.fi/fi/tutkimus_ja_kehitys/julkaisut/Tutkielmat_raportit_B_sarja/Documents/B47.pdf>.

Ylijoki, Oili-Helena 1998: Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere. Vastapaino.

4 Valmentavien ja orientoivien opintojen tuella sosionomikoulutukseen

SOILE BERGSTRÖM, JOHANNA KOMPPA,
TUIJA STRANDÉN-MAHLAMÄKI

Ammattikorkeakoulut ovat voineet järjestää maksutonta koulutusta maahanmuuttajille kevästä 2010 lähtien. Tämän koulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijalle kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet ammattikorkeakouluopintoja varten. (Ammattikorkeakoululaki 24.7.2009/564, 17. §.) Metropolia Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa järjestettiin heti, kun ammattikorkeakoululaki sen teki mahdolliseksi, sosiaalialalle valmentavat opinnot, joiden avulla pyrittiin tukemaan maahanmuuttajataustaisten yhdenvertaista mahdollisuutta päästä sosionomikoulutukseen. Samanaikaisesti opintoja tarjottiin avoimen ammattikorkeakoulun väylän kautta maksullisina myös muille opinnoista kiinnostuneille (niin kutsutut sosiaalialalle orientoivat opinnot). Näin menetellen haluttiin varmistaa riittävä osallistujamäärä ja opintojen toteutuminen. Tässä artikkelissa nimitämme näitä opintoja valmentaviksi opinnoiksi.

Valmentavien opintojen tavoitteena oli perehdyttää sosiaalialaan ja sosionomin työhön sekä vahvistaa ammattikorkeakoulussa tarvittavia opiskeluvalmiuksia. Opinnot olivat yhdeksän opintopisteen laajuinen kokonaisuus, joka koostui sosiaalialan koulutusohjelman opiskelua ja oppimista, suullista ja kirjallista viestintää sekä sosiaalialan työtä ja sosiaalipedagogiikkaa käsittelevistä opinnoista. Kokonaisuutta markkinoitiin erityisesti maahanmuuttajataustaisille ja aikuiskoulutuksesta kiinnostuneille. Kun opinnot alkoivat, opiskelijaryhmän muodostivat maahanmuuttajat ja ei-maahanmuuttajataustaiset sosionomiopinnoista kiinnostuneet aikuiset.

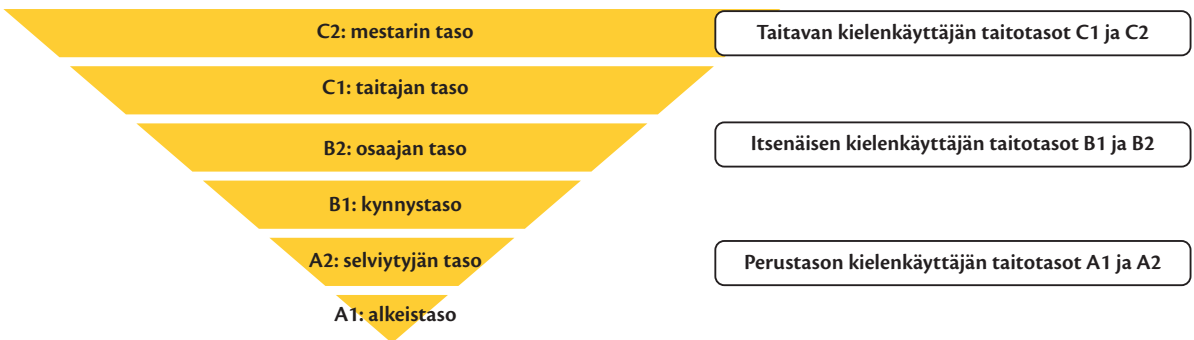
Maahanmuuttajia sosionomeiksi?

Vuonna 2010 Helsingin asukkaista yli kymmenen prosenttia puhui äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia ja 7–15-vuotiaiden ikäluokassa

heidän osuutensa on jo 14 prosenttia (Helsingin kaupunki 2011b). Kaupungin työntekijöistä sen sijaan maahanmuuttajataustaisia oli vain noin viisi prosenttia (Helsingin kaupunki 2011a). Myös sosiaalialan työkenttä on muuttunut monikulttuurisemmaksi, ja siksi korkeakoulutusta vastaavissa sosiaalialan tehtävissä tarvitaan tulevaisuudessa enemmän maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä.

Sosionomikoulutus kiinnostaa maahanmuuttajataustaisia hakijoita, ja heitä osallistuukin Metropolia Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman valintakokeisiin vuosittain jonkin verran. Harva tulee kuitenkin valituksi, ja sosiaalialan opiskelijoista vain noin kolme prosenttia on maahanmuuttajataustaisia. Yksi syy opiskelijaksi pääsyn vaikeuteen on varmastikin se, että sosiaalialan koulutusohjelma on hyvin suosittu. Esimerkiksi vuonna 2010 kutakin sosiaalialan nuorisoasteen ja aikuiskoulutuksen opiskelupaikkaa tavoitteli 7–8 hakijaa. Luku on noin kolminkertainen verrattuna esimerkiksi Metropolian tekniikan ja liikenteen sekä liiketalouden koulutusohjelmien hakijamääriin.

Suuret hakijamäärät sinällään vaikeuttavat maahanmuuttajataustaisen tuleamista valituksi sosionomikoulutukseen. Lisäksi riittämätön suomen kielen taito on monille este päästä ammattikorkeakouluopintoihin. Sosiaalialan opiskeluun suomen kielellä vaaditaan niin sanotun taitavan kielenkäyttäjän taitotasoa eli Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa C1 (EVK 2003, ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Kielitaidon taitotasot Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan (EVK 2003: 47)

C-tasolla kielenkäyttäjä pystyy käyttämään oppimaansa kieltä joustavasti niin sosiaaliin kuin ammattiin ja opiskeluun liittyviin tarkoituksiin. Hän ymmärtää usein vaikeuksista erilaisia vaativia sekä pitkiä tekstejä ja pystyy tuottamaan esimerkiksi yhtenäisen, sujuvan tekstin lähteitä käyttäen.

Ammattikorkeakouluopintoihin kuuluu alasta riippumatta sekä käytännönläheisiä että melko abstrakteja sisältöjä, joita opiskelija joutuu opiskelemaan ja soveltamaan käytäntöön. Kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen tulee siis olla hyvät. Sosionomin työnkuvaan kuuluu paljon vuorovaikutuksellisia asiakastilanteita ja vaativien tekstien käsittelyä, esimerkiksi lakien ja viranomaistekstien tulkintaa ja tarvittaessa laatimista, ja siksi työtehtävistä selviytyminen edellyttää erittäin hyvää suomen kielen taitoa (Komppa 2010). Sosiaalialan valmentavat opinnot haluttiin järjestää yleisesti korkeakouluopintoihin valmentavina eikä korostetusti suomen kielen opiskeluna, joten valmentaviin opintoihin osallistujilta vaadittiin vähintään itsenäisen kielenkäyttäjän B2-taitotason mukaista suomen kielen taitoa. Taitotasolla B2 olevan kielenkäyttäjän viestintä on sekä suullisesti että kirjallisesti sujuvaa ja spontaania niin, että vuorovaikutuksessa puhujalta ja kuulijalta tai lukijalta ei vaadita ponnisteluja. Kielenkäytössä, esimerkiksi rakenteissa ja sanastossa, voi ja saa olla virheitä, mutta nämä virheet eivät vaikeuta vuorovaikutusta. Koska valmentavissa opinnoissa suomen kielen opetus oli vain osa opintoja, ei siis niiden keskeisin sisältö, opiskelijoilta vaadittiin edistynyttä suomen kielen osaamista.

Vaikka ammattikorkeakoululaki mahdollistaa erityisesti maahanmuuttajille suunnatun valmentavan opetuksen järjestämisen, myös suomea äidinkielenään puhuvat kokevat tarvetta osallistua vastaaviin opintoihin. Opiskeluista kiinnostunutta voi mietittyä, onko hänestä opiskelijaksi pitkän työelämässä vietetyn rupeaman jälkeen ja onko hänellä riittävät korkeakouluopintojen edellyttämät suomen kielen valmiudet. Monella on tarve arvioida omia opiskelumahdollisuuksia, ja valmentavat opinnot mahdollistavat opiskelun ja työn yhdistämisen kokeilemisen yhden lukukauden ajan. Opiskelija voi valmentavien opintojen aikana arvioida, onko hänen elämäntilanteensa sellainen, että hänellä on realistiset mahdollisuudet jatkaa tutkinto-opiskelijana ja opiskella esimerkiksi työn ohessa. Valmentavat opinnot tarjoavat myös mahdollisuuden tutustua sosiaalialaan pelkkiä oppaita tai esitteitä syvemmin ja pohtia, kiinnostaako ala ja vastaa-ko se mielikuvia niin, että esimerkiksi alan vaihtaminen tulisi kyseeseen.

Sosiaalialalla keväällä 2010 järjestetyt valmentavat/orientoivat opinnot pyrkivät vastaamaan sekä maahanmuuttajien että äidinkieleltään suomenkielisten opiskelijoiden edellä esitettyihin tarpeisiin. Maahanmuuttajataustaisilta opiskelijoilta vaadittiin riittävää suomen kielen taitoa ja äidinkielisiltä puolestaan asennoitumista tilanteeseen, jossa opiskeluryhmä – aivan kuten tuleva työelämäkin – olisi monikulttuurinen.

Valmentavien opintojen kautta sosionomiopiskelijaksi

Valmentavat opinnot toteutettiin tammi–huhtikuussa 2010. Ensimmäinen viikko oli intensiiviviikko, jolloin lähiopetusta oli kolmena peräkkäisenä iltapäivänä, mutta pääsääntöisesti lähiopetusta oli kerran viikossa maanantai-iltapäivisin. Lähiopetuskertojen välissä opiskelijat käyttivät koulutusohjelmassa käytössä olevaa Moodle-verkko-oppimisympäristöä oppimistehtävien tekemiseen ja verkkokeskusteluihin sekä oman oppimisen reflektointiin kirjoittamalla oppimispäiväkirjaa. Opintojen yhdeksän opintopisteen laajuus mahdollisti opintojen suorittamisen työn ohessa, ja se olikin monelle opiskelun edellytys, sillä muuten osallistuminen olisi ollut ajallisesti tai taloudellisesti mahdotonta.

Opinnot suunniteltiin siten, että ne antaisivat opiskelijoille realistisen kuvan siitä, millaista ammattikorkeakouluopiskelu on ja mitä se ajankäytön suhteen vaatii. Opinnoissa käytettiin samoja opetuksen kriteerejä kuin tutkinto-opetuksessakin, ja esimerkiksi oppimistehtävät ja oppimateriaalit vastasivat vaativuustasoltaan tutkintoon johtavan koulutuksen tehtäviä ja materiaaleja. Opinnot pyrkivät antamaan kaikille opiskelijoille realistisen kuvan siitä, kuinka vaativia opinnoissa luettavat tekstit ovat, mikä tyyppisiä kirjallisia tehtäviä opintoihin kuuluu ja kuinka paljon aikaa tehtävien tekemiseen tarvitaan. Myös opetusmenetelminä käytettiin samoja menetelmiä kuin tutkinto-opetuksessakin: opetus oli niin sanottua sulautuvaa opetusta, jossa opintojaksolla käytössä oli sekä lähiopetus että verkko-opiskelu Moodle-ympäristössä. Opintojen sisältöjä ja toteutumista olemme kuvanneet tarkemmin artikkelissa ”Monikulttuuriset ja monitahoiset yhdessä – sosiaalialalle valmentavien opintojen pilotointi” (Komppa – Strandén-Mahlamäki – Bergström 2010).

Valmentavat/orientoivat opinnot kokonaisuudessaan suoritti 16 opiskelijaa, joista viisi oli maahanmuuttajataustaisia. Opinnot suorittaneista sosiaalialan koulutusohjelman valintakokeisiin vuonna 2010 osallistui 11 hakijaa, joista kaksi maahanmuuttajataustaisia. Hakijoista viisi tuli valituksi. Kolme aloitti sosionomin opinnot aikuiskoulutuksessa syksyllä 2010 ja kaksi keväällä 2011. Maahanmuuttajataustaisia hakijoita ei opiskelemaan päässyt.

”En usko, että olisin päässyt sisään ilman valmentavia opintoja!”

Teimme artikkelia varten kevään 2011 alussa sähköpostikyselyn lukuvuoden 2010–2011 aikana sosiaalialaa opiskelemaan tulleille, valmentaviin opintoihin osallistuneille opiskelijoille ja kysyimme heidän kokemuksiaan valmentavista opinnoista. Halusimme tietää, vaikuttiko valmentaviin opintoihin osallistuminen hakeutumiseen sosiaalialalle ja Metropolian valintaan opiskelupaikaksi sekä tukivatko opinnot oppimisvalmiuksien vahvistumista, valintakokeeseen valmistautumista ja siinä vaadittavia taitoja. Lisäksi kysyimme, mitä muuta hyötyä opiskelijat olivat saaneet valmentavista opinnoista. Kyselyyn vastasivat kaikki viisi opiskelupaikan saanutta opiskelijaa.

Kaikilla kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli aiempaa työkokemusta sosiaalialalta, ja kaikki olivat olleet jo ennen valmentavia opintoja varmoja siitä, että sosiaaliala olisi edelleen heille se oikea ala. Näin ollen valmentavilla opinnoilla ei ollut vaikutusta sosiaalialan valintaan opiskelualaksi. Vastaajat kuitenkin korostivat, että alaa tuntemattomille opinnot tarjosivat tietoa sosiaalialasta, ja toisaalta valmentavat opinnot eivät ainakaan vähentäneet heidän omaa innostustaan alalle hakeutumiseen.

Korkeakouluopintoja suunnitteleville potentiaalisille hakijoille on valmentavien opintojen avulla mahdollisuus markkinoida korkeakoulua ja tutustuttaa heitä tietyn koulutusohjelman opetukseen yksilöllisemmin ja syvemmin kuin voi tehdä yleisen, esimerkiksi erilaisilla koulutusmessuilla ja korkeakoulun verkkosivuilla tarjottavan tiedon avulla. Valmentaviin opintoihin osallistuneet pitivätkin siitä, että opinnot antoivat mahdollisuuden tutustua ennakolta oppilaitokseen, opettajiin, opetusmenetelmiin ja Metropoliaa käytössä oleviin tietojärjestelmiin. Moni totesikin, että oli helppoa aloittaa opiskelu, kun tiesi, millaiseen oppimisympäristöön oli tulossa opiskelemaan. Kaikki vastaajat olivat hyvin tyytyväisiä valmentavien opintojen sisältöihin ja järjestelyihin, ja niiden todettiin vahvistaneen Metropolian valintaa opiskelupaikaksi.

Valmentavat opinnot auttoivat opiskelijoita hahmottamaan omia opiskeluvalmiuksiaan ja sitä, miten nykyisin opiskellaan. Suomalaiseen korkeakoulumaiseen opiskelukulttuuriin tutustuminen näyttää olevan tärkeää maahanmuuttajien lisäksi myös niille hakijoille, joilla oli pitkä aika aiemmista toisen tai opistoasteen opinnoista. Opinnoissa käytössä ollut Moodle-oppimisympäristö tutustutti heidät uusiin opiskelutapoihin, muun

muassa verkko-opiskeluun ja verkossa oppimiseen. Tietoteknisten taitojen vahvistamista pidettiin tärkeänä osana valmentavia opintoja. Erilaiset opinnoissa tehdyt reflektointiharjoitukset, muun muassa oppimispäiväkirjan kirjoittaminen, lisäsivät kykyä tunnistaa omia vahvuuksia ja heikkouksia oppijana. Korkeakouluopintoihin kuuluvat kirjalliset, tietoteknisiä perustaitoja vaativat tehtävät koettiin helpommaksi, kun niiden tekemistä oli saanut valmentavien opintojen puitteissa harjoitella hieman rauhallisempaan tahtiin kuin varsinaisissa opinnoissa vaadittiin.

Vaikka kaikki kertoivat valmentavien opintojen auttaneen korkeakoulumaisen opiskelukulttuurin hahmottamisessa, osa opiskelemaan päässeistä olisi valmentavissa opinnoissa halunnut vielä enemmän harjoitella erilaisia opiskelussa vaadittavia tehtävätyyppejä, kuten esseen tai tenttivastausten kirjoittamista. Ehkä noiden taitojen vahvistamisella olisi saattanut olla myönteinen vaikutus myös maahanmuuttajataustaisten hakijoiden opiskelijaksi pääsyyn.

Kaikki vastaajat kokivat, että valmentavista opinnoista oli hyötyä valintakokeisiin valmistautumisessa ja siihen osallistumisessa. Hyötyä koettiin olleen erityisesti sosiaalialan keskeisten teemojen ja sosiaalipedagogiikan käsittelystä ja suullisen viestinnän sekä ammatillisten keskustelutilanteiden harjoituksista. Vastaajien mielestä myös konkreettisen tiedon saaminen valintakoepäivän kulusta lievensi turhaa jännitystä ja helpotti kokeeseen valmistautumista. Opiskelijat kokivat saaneensa kannustusta ja rohkaisua valintakokeeseen osallistumiseen, mutta myös realistista palautetta siitä, millä osa-alueilla heillä olisi kehitettävää. Tärkeää oli, että valintakoevaihetta ei opinnoissa vähätelty vaan korostettiin siihen valmistautumisen merkitystä.

Pohdintaa

Ammattikorkeakoululaki (24.7.2009/564, 17. §) mahdollistaa valmentavien opintojen järjestämisen maahanmuuttajille. Sosiaalialan valmentaviin opintoihin ja koulutusohjelman valintakokeisiin osallistuneista maahanmuuttajataustaisista ei kukaan saanut opiskelupaikkaa. Yksi, ehkä jopa merkittävin syy tähän on varmastikin suomen kielen riittämätön taito. Opiskelu suomenkielisessä sosiaalialan koulutuksessa vaatii Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa C1 (Yleisten kielitutkintojen taso YKI 5), joten ennen valintakoetta opiskelijan on saavutettava tuo taso. Onkin perusteltua, että henkilöltä vaaditaan ainakin lähes tuon tason suomen kielen tai-

toa jo hänen hakeutuessaan valmentaviin opintoihin. Näin välttyään epärealistisen kuvan antamisesta valintakokeessa ja myöhemmin opinnoissa menestymisen suhteen. On hyvä muistaa, että opintojen aikana ei toistaiseksi ole tarjolla erityisiä tukitoimia suomen kielen taidon parantamiseksi eikä sitä työelämäkään juuri tarjoa.

Yleisesti opiskelu korkeakoulussa vaatii vähintään Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoa B2 (YKI 4), mutta toki esimerkiksi opiskelualan kädentaitojen ja teorian keskinäisestä suhteesta riippuu, onko vaatimus jopa korkeampi, kuten sosiaalialan koulutuksessa on. Kun jatkossa pohditaan ammattikorkeakoululain mahdollistamien valmentavien opintojen järjestämistä, täytyy aina vakavasti pohtia, kuinka paljon valmentavissa opinnoissa voidaan tarjota kielen opetusta ja kuinka paljon painoa laitetaan lähtötason määrittelyyn. Tasolta toiselle, esimerkiksi tasolta B2 tasolle C1 siirtyminen vaatii satojen tuntien aktiivisen työn, sillä mitä edistyneempää kielitaitoa tavoitellaan, sitä moninaisemmaksi esimerkiksi kielen sanastollisten ja rakenteellisten yksityiskohtien tarkkuusvaade kasvaa. Mitä enemmän valmentavissa opinnoissa on mahdollista tarjota kielen opetusta, sitä enemmän lähtötasosta voidaan joustaa alaspäin.

Ei-maahanmuuttajataustaisista valmentaviin opintoihin osallistuneista noin puolet sai opiskelupaikan. Erilaiset korkeakoulutuksesta ja tietystä koulutusalaista kiinnostuneet, työelämässä pitkään olleet, riittävän hyvän suomen kielen taidon hallitsevat näyttäisivät siis hyötyvän valmentavien opintojen tyyppisestä, alakohtaisia sisältöjä, suomen kielen opintoja ja tietotekniikkaa sisältävistä opinnoista. Korkeakouluopintoihin tähtäävä valmentava opiskelu tuki opiskelijoiden omien opiskelunvalmiuksien hahmottamista sekä tarjosi mahdollisuuden tutustua teoreettisesti tiettyyn koulutusalaan, joihin koulutuksella suuntaudutaan. Valmentavat opinnot siis kehittävät ensisijaisesti valmiuksia opiskella korkeakoulussa, tarjoavat väylän tutustua ja puntaroida omaa kiinnostuneisuutta alaan.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Valmentavat opinnot tukivat monin eri tavoin opiskelemaan päässeitä opiskelijoita. Tärkeänä pidettiin Metropoliaan, sosiaalialan koulutusohjelmaan ja sen opettajiin tutustumista. Hyvänä pidettiin myös opiskelukulttuuriin tutustumista ja opiskelunvalmiuksien vahvistumista. Opinnot antoivat myös hakijoille ja opiskelemaan päässeille hyvän vertaisryhmän, jossa he saivat turvallisesti kokeilla opiskelua ja tutustua muihin samassa tilanteessa oleviin. He saivat tukea ja kannustusta myös toisiltaan. Erään vastaajan mielestä tämä helpotti paljon opiskelujen aloittamista.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 24.7.2009/564.

EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. Kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
[Tiivistys viitekehysten luokituksista nähtävissä Tampereen teknillisen yliopiston kielikeskuksen verkkosivuilla osoitteessa: <<http://www.tut.fi/fi/yksikot/laitokset/kielikeskus/opetus/eurooppalainen-kielten-taitotasokuvaus/index.htm>>.]

Helsingin kaupunki 2011a. Helsingin tavoitteena nostaa muunkielisten työntekijöiden määrää. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osaston uutiskirje 1, 24.2.2011.

Helsingin kaupunki 2011b. Muunkieliset kasvattavat Helsingin väkilukua. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osaston uutiskirje 2, 3.5.2011.

Komppa, Johanna 2010. Sosiaalityön viitekehys. Helsinki Education and Research Area, KOTI-hanke. <www.kotikimara.fi>.

Komppa, Johanna – Strandén-Mahlamäki, Tuija – Bergström, Soile 2010. Monikulttuuriset ja monitaitoiset yhdessä – sosiaalialalle valmentavien opintojen pilotointi. Kever-Osaaja 3/2010. Saatavissa verkkojulkaisuna osoitteessa <<http://www.kever-osaaja.fi/index.php/K-O/issue/view/77>>.

II

Osaamisen tunnistaminen

5 Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja sen haasteet nuorisoasteen sairaanhoitajakoulutuksessa

LEENA HINKKANEN, HANNELE HOKKANEN

Tässä artikkelissa pohditaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteita niin opiskelijan, opettajan kuin työelämänkin näkökulmasta sairaanhoitajakoulutuksessa. Osaamisen tunnistamisella tarkoitetaan aiempien opintojen ja osaamisen näkyväksi tekemistä. Opiskelija jäsentää aiemmin hankkimaansa osaamista suhteessa osaamistavoitteisiin siten, että hän pystyy kuvaamaan ja näyttämään osaamisensa. Osaaminen voi olla korkeakouluopinnoissa, muussa koulutuksessa, työelämässä tai muulla tavoin, esimerkiksi arkioppimisena, hankittua osaamista. Osaamisen tunnustamisella tarkoitetaan aiempien opintojen ja hankitun osaamisen hyväksymistä opintosuorituksiksi, jolloin se antaa aiemmin hankitulle osaamiselle virallisen aseman. (Opetusministeriö 2007.)

Osaamisen tunnustaminen motivoi opiskelijaa, antaa hänelle mahdollisuuden syventyä hänelle uusiin asioihin sekä mahdollisesti vielä nopeuttaa hänen valmistumistaan. Koulun tehtävänä on mahdollistaa opiskelijalle yksilöllinen oppimispolku. Parhaimmillaan opiskelija oppii enemmän, ja tämä taasen parantaa tutkinnon laatua ja työllistymistä. Yksilölliset opinnot ovat myös vastauksia muuttuvan työelämän tarpeisiin.

Eräs sairaanhoidon opiskelija kuvaa osaamisen tunnustamisen merkitystä seuraavasti:

Mielestäni osaamiseni osoitettiin hyvin AHOTilla, ja olen tyytyväinen siihen, että AHOT-systeemi on olemassa. On tärkeää, että aiemmin suoritettuja opintoja arvostetaan ja niistä saa tunnustusta ja näin ollen on myös mahdollista nopeuttaa valmistumista.

Opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen polku

Yhä useammalla sairaanhoitajatutkintoa suorittamaan tulevalla opiskelijalla on jo aikaisemmin hankittu tutkinto toisen asteen koulutuksesta sosiaali- ja terveysalalta, ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta tai muutoin hankittua osaamista, jota voidaan hyödyntää tutkinnon suorittamisessa. Tämä trendi on selkeästi kasvanut viime vuosina. Osa opiskelijoista aloittaa sairaanhoitajatutkinnon suorittamisen välittömästi aiemman tutkinnon jälkeen ilman laajempaa työelämän kokemusta. Osalla on lisäksi työkokemusta, joka voi olla muun muassa hanketoiminnasta. Koulutukseen hakeutumisen syyt vaihtelevat. Halu syventää aiemmin hankittua osaamista, halu vaihtaa alaa tai oman alan huono työllistymistilanne ovat ehkä yleisimpiä koulutukseen hakeutumisen syitä.

Aikaisempaa osaamista tunnustettiin aikaisemminkin sairaanhoitajakoulutuksessa, mutta syksystä 2010 alkaen aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on ollut systemaattista ja laaja-alaisempaa. Opiskelijoita informoidaan jo pääsykokeissa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen mahdollisuuksista. Ennen opiskelujen alkamista opiskelijoille järjestetään verkossa Connect Pro -tilaisuus, jossa heillä on mahdollisuus kysellä heitä mietityttävistä asioista. Lisäksi opiskelijat saavat tietoa aikaisemman osaamisen tunnistamisesta koulutusohjelman internetsivuilta.

Erään sairaanhoidon opiskelijan kokemukset osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisestä ovat seuraavanlaisia:

Informaation AHOT-mahdollisuudesta sain ensimmäisen kerran kutsukirjeen mukana, jonka jälkeen selvitin asiaa Metropolian internetsivuilta. Ennen varsinaista koulun alkua ”ahottilaisillehan” järjestettiin mahdollisuus tulla koululle selvittämään AHOT-asioita. Mielestäni tuota info-tilaisuutta kannattaisi hyödyntää niin, että kutsukirjeen mukana saapuisi aina opiskelijoille AHOT-ilmoitus (niin kuin kävikin) ja siitä olisi jokin linkki suoraan Metropolian sivuille, jossa opiskelijat voisivat tutustua AHOTiin etukäteen ja aloittaa hakuprosessin, jotta se pääsisi heti vauhtiin infotilaisuudessa.

Ainoa heikkous oli se, että prosessi kesti suhteellisen pitkään. Mielestäni sitä voisi nopeuttaa. Eli selkeät nettisivut vain AHOTista ja siitä, miten hakua voi alkaa työstämään jo ennen koulun alkua. Mielestäni loppu on sitten opiskelijan omalla vastuulla ottaa selvää AHOTista, jos informaatiota on riittävästi saatavilla.

Ensimmäisinä opiskelupäivinä tutkintomme AHOT-vastaava tapaa uudet opiskelijat ja sopii niiden opiskelijoiden kanssa, joilla on aikaisempaa osaamista, henkilökohtaisen keskusteluajan, jonka tarkoituksena on ohjata opiskelija yksilöllisesti AHOT-prosessiin. Keskustelun pohjalta opiskelijat vertaavat aikaisempaa osaamistaan voimassaolevan opintosuunnitelman tavoitteisiin, pohtivat osaamisensa osoittamista ja hakevat sähköisellä hakemuksella aikaisemman osaamisensa tunnustamista. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman ottaminen käyttöön syksyllä 2012 tulee helpottamaan huomattavasti opiskelijaa oman osaamisensa tunnistamisessa.

Terveys ja hoitoalan koulutusohjelmissa päädyimme keskitettyyn käytäntöön ja erillisten AHOT-vastaavien nimeämiseen tutkintokohtaisesti. Tavoitteena on luoda yhtenäiset periaatteet ja niitä vastaavat toimintatavat. AHOT-vastaavan tehtävänä on toimia Metropolian terveys- ja hoitoalan AHOT-työryhmässä, osallistua opiskelijoiden informointiin opintojen alussa, keskustella opiskelijan kanssa opintojen järjestelyistä sekä vastata AHOT-prosessin etenemisestä koko koulutuksen ajan.

Sairaanhoidajakoulutus on terveys- ja hoitoalalla koulutusaloista suurin, jolloin myös samoja opintoja opettavien opettajien määrä on suuri. Näin alkuvaiheessa yhteisiä AHOT-käytänteitä luotaessa etuna on ollut, että koulutusohjelmassa on syntynyt selkeä kuva niistä opinnoista, joihin AHOT-hakemuksia eniten kohdentuu. AHOT-vastaavalla on hyvä kokonaisnäkemys opinnoista, mikä on nähty tärkeäksi käytäessä keskustelua opiskelijan kanssa ja ohjattaessa opiskelijaa oman osaamisen tunnistamisessa. Opintojen kokonaisprosessin ymmärtäminen nähdään edellytyksenä osaamisen tunnistamiselle (Saarenpää – TUNNE5-työryhmä 2009).

Nämä rajat huomioiden AHOT-vastaavan tehtävä on luoda yhteisiä kriteerejä opettajien kanssa siten, että niiden avulla aikaisemmin hankitun osaamisen arviointikriteerit muodostuisivat selkeiksi. Päätökset hyväksymisestä tekee aina koulutuspäällikkö AHOT-vastaavan lausunnon pohjalta. Päätöksellä voidaan hyväksyä suoritetuksi joko kokonainen opintojakso tai osa siitä. Tarvittaessa opiskelija täydentää osaamistaan pedagogisin ratkaisuin. Jos osaaminen ei vastaa opintojakson tavoitteita, opiskelija saa hylkäävän päätöksen, jolloin hän suorittaa opintojakson opetussuunnitelman mukaisesti. Opiskelija saa päätöksen hylkäyksestä kirjallisena, ja hänellä on oikeus valittaa päätöksestä. Hyväksytyt suoritukset näkyvät opiskelijalle arviointijärjestelmässä.

Yhtenä keskeisenä haasteena on kehittää menetelmiä osaamisen arvioimiseksi. Toisena haasteena on tehostaa tiedonkulkua siten, että opiskelijan tutor sekä kyseisen tunnistetun opintojakson opettaja saavat tiedon tästä

päätöksestä ennen opintojakson alkua. Yhtenä ratkaisuna osaamisen tunnistamiselle nähdään portfolio, jolla opiskelija pystyisi osoittamaan osaamistaan. Tulevaisuudessa opiskelijoiden käyttöön tulee sähköinen henkilökohtainen opintosuunnitelma (eHops), jota voi hyödyntää tiedonkulun tehostamisessa.

Erilaiset AHOT-opiskelijat sairaanhoitajakoulutuksessa

Lukukausittain opiskelunsa aloittavista opiskelijoista noin kolmasosalla on aikaisempaa osaamista, ja, kuten jo todettiin, näiden opiskelijoiden osuus näyttää olevan selvästi kasvussa. Nykyään yhä useammat haluavat jatkaa opintojaan tai vaihtaa ammattia; tähän vaikuttavat myös työllistymismahdollisuudet. Sairaanhoitajakoulutukseen opiskelijoita vetää hoitoalan työllisyystilanne, joka on tällä hetkellä erittäin hyvä.

Suurimman ryhmän sairaanhoitajakoulutuksessa aloittavista opiskelijoista, joilla on aikaisempaa osaamista, muodostavat lähihoitajan tutkinnon suorittaneet. Heidän osuutensa opiskelunsa aloittavista opiskelijoista on 15–20 %. Muita opiskelijoita, joilla on aikaisempaa osaamista, ovat ammattikorkeakoulututkinnon tai yliopistotutkinnon kokonaan tai osittain suorittaneet opiskelijat sekä ne, joilla on erilaisissa työtehtävissä tai muulla tavoin, esimerkiksi harrastustoiminnassa, hankittua osaamista.

Tällä hetkellä osaamisen tunnistaminen tapahtuu pääasiassa tutkinto- ja työtodistusten perusteella sekä haastattelemalla opiskelijoita. Osaamisen tunnistamisen menetelmiä on kehitettävä edelleen. Tällä hetkellä painopisteenä on kehittää osaamista osoittavia näyttöjä, jotta voidaan varmistaa sairaanhoitajan työssä vaadittava osaaminen. Erityishaasteena sairaanhoitajakoulutuksessa on taata ja varmistaa riittävä osaaminen, jossa korostuu potilaan turvallinen hoito.

Osaamisen yksilöllisyys ja erilaisuus luovat haasteita opetuksen toteuttajille niin opetussuunnitelmatyössä, opiskelijan ohjauksessa, opintojaksojen toteutuksissa kuin ja tutoroinnissa. Osaamisen tunnistaminen ei yksin tuo etua opiskelijalle, koulutukselle eikä yhteiskunnalle. Keskiöön nousee, miten tunnistamisesta siirrytään toimintaan, joka edistää opiskelijan etenemistä. Osaamisen tunnistamisen ja tunnistamisen avulla voidaan kannustaa opiskelijaa ja antaa hänelle mahdollisuus edetä opinnoissa lukusuunnitelman ajoitusta nopeammin ja näin päästä nopeammin työelämään.

Eräs opiskelija toteaa opinnoistaan ja opintojen suunnittelusta seuraavaa:

Olen kuitenkin tyytyväinen mahdollisuudesta lyhentää opiskelua 1,5 vuodella. Oma aktiivisuus on kannattanut, ja itse pitää olla selvillä kursseista ym. sekä päivittää tietoja, jotta homma onnistuu. Onneksi apua on kuitenkin saanut aina, kun sitä on tarvinnut.

Toisen asteen lähihoitajatutkinnon suorittaneet

Toisen asteen tutkinnon suorittaneista Metropolia Ammattikorkeakoulun sairaanhoitajakoulutukseen hakeutuu pääsääntöisesti lähihoitajatutkinnon suorittaneita. Sairaanhoitajaksi hakeutuminen on heille selkeä valinta urapolulla. Muilta aloilta hakeutuneista ei ole muodostunut erityistä kuvaa, koska heitä on mukana vain yksittäisinä opiskelijoina.

Lähihoitajan tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden osaamiseen vaikuttavat heidän työkokemuksensa pituus sekä suuntautumisensa. Sairaanhoitajakoulutukseen opiskelemaan tulevilla lähihoitajilla on yleensä hyvin lyhyt, keskimäärin noin vuoden mittainen työkokemus. Osa lähihoitajan tutkintoa suorittavista jatkaa opiskeluaan sairaanhoitajaksi jo ennen kuin he ovat saaneet lähihoitajan opintonsa loppuun. Kun lähihoitaja aloittaa sairaanhoitajan ammattikorkeakouluopinnot, aiemmin hankittua osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan lähes samalla tavoin peruskoulu- ja ylioppilaspohjaisten opiskelijoiden kohdalla (Sipilä – Koskinen 2007). Seuraavaksi kuvataan heitä koskevia AHOT-käytäntöjä. Eniten merkitystä on opiskelijan aiemmalla suuntautumisvaihtoehdolla sekä työelämässä saavutetulla osaamisella.

Lähihoitajatutkinnon suorittaneiden osaaminen liittyy pääsääntöisesti sairaanhoitajakoulutuksen alkuvaiheessa oleviin opintoihin, esimerkiksi kliinisiin taitoihin. Aiemmat suoritukset eivät aina riittävästi kerro osaamisen sisällöistä. Myös osaamisen taso pohdituttaa opettajia. Näyttää siltä, että lähihoitajatutkinnossa asioiden perusteleminen sekä näyttöön perustuvuus jäävät vähemmälle huomiolle kuin sairaanhoitajakoulutuksessa.

Tehyn selvityksen mukaan lähihoitajatutkinnon suorittaneilla eniten osaamista tunnustetaan yleensä perusopinnoissa sekä ammattitaitoa edistävissä harjoittelussa (Sipilä – Koskinen 2007). Metropolian sairaanhoitajakoulutuksessa osaamista tunnustetaan paljon opintojen alkuvaiheessa. Haasteena onkin, miten lähihoitajien tutkinnon osaaminen voitaisiin paremmin huomioida myös sairaanhoitajatutkinnon ammattiopinnoissa ja harjoitteluissa alkuvaiheen opintojen jälkeen.

Ammattikorkeakouluopintoja suorittaneet

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet jakautuvat kolmeen joukkoon: niihin, joilla on sosiaali-, terveys- tai liikunta-alan tutkinto, niihin, joilla on täysin eri alan tutkinto, ja niihin, joilla on yksittäisiä AMK-opintoja.

Aiempi ammattikorkeakoulututkinto sisältää opintoja, jotka tähtäävät generisten taitojen hallintaan, kuten oppimisen taitojen sekä eettiseen, työyhteisö-, innovaatio- ja kansainvälistymisosaamiseen. Näiden opintojen AHOT-käsittelyn haasteena on etsiä yhtenäisiä käytänteitä koko terveys- ja hoitoalalle siten, että opintojen tunnistamisen käytänteet ovat yhtenäisiä ja oikeudenmukaisia koulutusohjelmasta riippumatta. Haasteena on myös, että ennen valmistumistaan opiskelijan tulee saavuttaa myös näiden osaamisalueiden asettamat vaatimukset koulutusalan erityispiirteiden osalta. Tästä esimerkkinä mainittakoon ammatillinen kielitaidon taso.

Hoitotyön koulutusohjelman opinnoissa tulee saavuttaa tietoja, taitoja ja pätevyyttä kliinisten taitojen, päätöksenteon osaamisen, vuorovaikutusosaamisen, eettisen osaamisen, ohjausosaamisen, johtamisosaamisen ja tutkimus- ja kehittämistyön osaamisen alueilta. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan tutkinnoissa on usein sisältöjä näiltä alueilta. Haasteena on arvioida, miltä osin eri näkökulmasta hankittu osaaminen kohtaa sairaanhoitajan työn edellyttämän osaamisvaateen. Haastetta lisää mahdollinen työelämässä hankittu kokemus ja kysymys sen tunnistamisen välineistä.

Yliopisto-opintoja suorittaneet

Yhä useammalla opiskelijalla on sairaanhoitajakoulutukseen tullessaan yliopistossa suoritettu tutkinto tai sen osia. Pyrkijöiden joukossa on myös ulkomailla tutkintonsa suorittaneita, jotka tähän mennessä ovat olleet Euroopan unionin ja USA:n alueelta. Englanninkielisessä sairaanhoitajakoulutuksessa on tilanne vielä haasteellisempi.

Yhteistä yliopistoissa opiskelleille on, että heillä on hyvät oppimisen taidot ja kyky itsenäiseen työskentelyyn. He tarkastelevat omaa osaamistaan usein kriittisemmin kuin lähihoitajat tai AMK-opinnoista valmistuneet. Heillä on kyky käsitteelliseen ajatteluun ja teoreettisen tiedon hallintaa. Heillä on myös tutkimustyön ja siihen liittyvien menetelmien osaamista sekä geneerisiä taitoja. Haasteeksi näiden opiskelijoiden kohdalla jää, miten tuo aiemmin hankittu osaaminen saadaan kohdentumaan uudelle alle, jossa keskeisenä tieteenalana ovat terveystieteet ja siellä erityisesti hoitotiede.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Aiemman osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa kehittyi varsinkin opettajan taito tunnistaa opiskelijan aikaisempaa osaamista. Osaamisen tunnistaminen vaatii opettajilta rohkeutta ja luottamusta siihen, että aiemmin hankittu osaaminen nivoutuu sairaanhoitajan ammatissa tarvittavaksi osaamiseksi koulutuksen aikana. Se vaatii myös opiskelijan osaamisen arvostamista. Tämä vaatii uudenlaista ajattelua ja uutta otetta myös opettajuudessa. Tässä on hyvä muistaa, että terveydenhuollossa on aina työskennellyt sairaanhoitajia, jotka ovat saaneet koulutuksensa eri aikoina ja eri sisältöisenä.

Myös opiskelijan oman osaamisensa tunnistaminen kehittyi AHOT-prosessissa – varsinkin, jos häneltä odotetaan oman ammatillisen tiedon ja taidon arviointia, tunnistamista sekä näkyväksi tekemistä. Verrattessaan osaamistaan opetussuunnitelman tavoitteisiin opiskelija perehtyy hyvin opetussuunnitelmaansa. Opiskelijan myös odotetaan aloittavan tunnistamisprosessi omalla kohdallaan sekä vievän sen vastuullisesti loppuun. Ammatillinen kasvu vaatii aikansa, ja yhtenä huolena on, miten ammatin kasvu ehtii tapahtua, jos opiskeluaika lyhenee merkittävästi ja opinnot etenevät hajanaisesti eikä kuva ammatin kokonaisuudesta hahmotu.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on arvioida osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessia jatkuvasti sekä tarvittaessa uudistaa sitä. Kehittämishaasteena on saada työelämä yhä vahvemmin mukaan osaamisen tunnistamiseen. AHOTin yleistyessä haasteena on opintopolkujen hallinta – miten ennustaa opintojaksoille tulevien opiskelijoiden määrä tai toisaalta mahdollistaa yksilöllisten opintopolkujen sujuva eteneminen ja opiskeluajan lyheneminen? Opiskeluajan lyhenemisen kautta on mahdollista saavuttaa myös taloudellista hyötyä.

LÄHTEET

- ARENE 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Helsinki. <http://www.haagahelia.fi/fi/ammattillinenopettajakorkeakoulu/taydennyskoulutus/liitteet/ARENEn_suositus.pdf>.
- ARENE 2009. Oppimisesta osaamiseen: aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Helsinki. <http://www.arena.fi/data/dokumentit/c0723fee-8aed-4827-a3a2-b57be05cc961_AHOT-raportti2009.pdf>.
- Opetusministeriö 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4.

Saarenpää, M. – TUNNE5-työryhmä 2009. Osaamisen tunnistaminen – työkirja ammattikorkeakouluille. Helsinki: Edita.

Sipilä, T. – Koskinen M.-K. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakouluissa terveysalalla. Tehyn julkaisusarja B: Selvityksiä 2/2007. Helsinki: Tehy.

6 Retkellä osaamisen oivaltajaksi yhdessä oppien

KIRSI LAUTALA, TUIJA STRANDÉN-MAHLAMÄKI

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa (nyk. Metropolia Ammattikorkeakoulu) selvitettiin vuonna 2007 eri alojen aikuiskoulutusryhmien opettajilta heidän koulutustarpeitaan. Yhtenä koulutustoiwieena nousi esiin halukkuus perehtyä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisajatteluun (AHOT), joka oli silloin noussut keskeiseksi aiheeksi sekä valtakunnallisessa että eurooppalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa. Tunnustamisella tarkoitetaan virallisen aseman antamista aiemmin hankitulle osaamiselle, joka voi syntyä formaalissa oppimisessa, epävirallisessa oppimisessa tai arkioppimisessa (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007).

AHOT-koulutus järjestettiin opettajille keväällä 2008, ja siihen osallistui noin 20 opettajaa eri koulutusohjelmista. Koulutuksessa painotettiin sitä, että korkeakouluopiskelijoilla tulee olla mahdollisuus tehdä näkyväksi aiemmin hankkimaansa osaamista ja sisällyttää sitä mahdollisuuksien mukaan tutkintoonsa. Korkeakoulujen tehtävänä oli näin ollen luoda järjestelmä edellä mainittujen asioiden mahdollistamiseksi. (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007.) Järjestelmän laadinta edellytti seuraavien asioiden työstämistä:

1. hallinnolliset päätökset, esimerkiksi tutkintosäännön ajantasaistaminen
2. tunnustamisprosessin kehittäminen
3. osaamisperusteisen opetussuunnitelman laatiminen
4. opiskelijan ohjausprosessin luominen.

Stadiassa (nyk. Metropolia Ammattikorkeakoulu) käynnistettiin yhteisen osaamisjärjestelmän luominen. Kaksivuotisessa (2008–2010) AHOT-projektissa työstettiin edellä mainittuja rakenteita ja välineitä AHOT-toiminnalle yhteistyössä koulutusohjelmien kanssa. Tässä artikkelissa kuvataan tunnustamisprosessin kehittämistä sekä opiskelijan ohjausprosessin luomista sosiaalialan ja Degree Programme in Social Services -kou-

lutusohjelmissa (jatkossa sosiaalialan koulutusohjelma, yhteensä lähes 500 opiskelijaa). Kehittämisen prosessi muodostui kolmivaiheiseksi käsittäen esipilotoinnin, pilotoinnin sekä juurtumisvaiheen.

Yhdessä oppiminen, lukukauden mittainen esipilotointi

Sosiaalialan koulutusohjelmassa AHOT-kehittämistyö käynnistyi tammi-kuussa 2009 sekä opiskelijoiden aloitteesta että AHOT-koulutukseen osallistuneiden opettajien innostuksesta. Muutama opiskelija tiedusteli mahdollisuutta jäädä pois joiltakin opintojaksoilta, koska he kokivat osaavansa opintojakson edellyttämät asiat. Opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut silloisen hyväksilukumenettelyn edellyttämiä korkeakoulutasoisia opintoja edellä mainittuihin asioihin liittyen. AHOT-koulutuksen rohkaisemina päätettiin vastata opiskelijoiden tarpeeseen ja lähteä kehittämään koulutusohjelmaan aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisprosessia.

Koulutusohjelmassa arvioitiin, että tunnustamisprosessin kehittäminen olisi liian haastava yhden opettajan tehtäväksi. Koulutusohjelmaan perustettiin viiden opettajan AHOT-tiimi, jonka jäsenillä oli toisiaan täydentävää osaamista ja jonka jäsenet sitoutuivat yhteiseen tehtävään ja tavoitteeseen. Ajateltiin, että tiimissä opettajat voisivat hyödyntää kykyjään ja ajattelumallejaan yhdessä, toisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla (Katzenbach – Smith 1993; Senge ym. 1994).

Tiimille määriteltiin kolme tehtävää

Ensimmäisenä tehtävänä oli käsitellä esipilotointiin valittujen opiskelijoiden AHOT-hakemukset ja tehdä päätösehdotukset koulutuspäällikölle. Opiskelijoiden ryhmän muodostivat yksi aikuisopiskelija, kaksi nuorisosteen opiskelijaa sekä kaksi Degree Programme in Social Services -opiskelijaa. Heti alussa tehtiin linjaus, että pääsääntöisesti opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tulee kattaa koko opintojakson tavoitteet ja sisältö.

Hakemusten käsittelyvaiheessa jouduttiin pohtimaan erilaisten päätösvaihtoehtojen sisällöllisiä eroja. Vaihtoehtoja on viisi. Oli helpohkoa tehdä hyväksyvä tai hylkäävä päätös ehdotuksesta, kun AHOT-hakemus ja siihen liittyvät dokumentit selkeästi osoittivat opiskelijalla olevan tai häneltä puuttuvan riittävästi osaamista. Sen sijaan osaamisen osoittamiseen tai pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät päätösvaihtoehdot koettiin haastaviksi. Osaamisen osoittaminen mahdollistui, kun opiskelijalla ajateltiin

olevan osaamista asiasta mutta hänen osaamisensa haluttiin varmistaa. Tällöin opiskelijalle tarjottiin mahdollisuus osoittaa osaamisensa. Pedagogiseen ratkaisuun päädyttiin, kun opiskelijalla oli tarvittavaa osaamista, mutta joiltakin osin hänen tuli täydentää tai päivittää osaamistaan. Tämä mahdollistettiin räätälöimällä opiskelijalle yksilöllinen opintojen suoritustapa. Osaaminen voitiin hyväksyä myös osittain. Tätä vaihtoehtoa päädyttiin soveltamaan ainoastaan sellaisissa opintojaksoissa, jotka koostuivat selkeästi kahdesta erillisestä osa-alueesta, kuten esimerkiksi taloustieteestä ja terveystieteestä. Lisäksi jouduttiin harjoittelemaan päätösehdotusten muotoilua, koska perustelut tuli kyetä argumentoimaan lyhyesti ja ymmärrettävästi, jotta opiskelijat osasivat toimia niiden mukaisesti.

Tiimin toisena tehtävänä oli koota sekä opiskelijoiden että AHOT-tiimiin kuuluvien jäsenten kokemuksia Metropolian AHOT-ohjeen ja -lomakkeen toimivuudesta, jotta niitä voitaisiin hyödyntää lomakkeen jatkokehittämisessä ja sähköisen lomakkeen luomisessa. Opiskelijoita oli ohjeistettu laatimaan hakemuksen liitteeksi selvitys omasta osaamisestaan suhteessa opintojakson tavoitteisiin ja sisältöihin. Keskeiseksi kehittämisen kohteeksi nousi tämän selvityksen sisältö. Erityisen tärkeäksi nähtiin opettajien ja opiskelijoiden ohjeistaminen selvityksen laadinnassa, jotta hakemuksesta riittävän hyvin ilmenisi opiskelijan osaamisen ja opintojakson tavoitteiden sekä sisältöjen vastaavuus päätöksenteon perustaksi.

Tiimissä tehtiin yhteenvetoa hakemusten käsittelyssä esiin tulleista epäselvyyksistä, ja niistä keskusteltiin opettajakunnan kokouksissa. Keskustelua herättivät muun muassa vieraskielisten hakemusten liitteet ja niiden käännösvaatimukset (käännösten tarve ja virallisuus) sekä mahdollisuus aikaisemman työkokemuksen hyväksymiseen osaksi opintosuorituksia (työkokemuksen luonne ja kesto). Lisäksi pohdittiin, millaista osaamista voidaan hyväksyä osaksi vapaavalintaisia opintoja sosionomin ammattiosaamisen tueksi.

AHOT-toimintatavoista sopiminen

Kolmanneksi AHOT-tiimillä oli tehtävänä valmistella opettajakunnalle ehdotus siitä, miten AHOT-toiminta järjestetään lukuvuonna 2009–2010 ja miten opettajat ja opiskelijat perehdytetään aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen.

Tiimi kehitti AHOT-toimintatavaksi neljä erilaista vaihtoehtoa, joissa tehtävät ja vastuut varioivat eri toimijoiden kesken. Toisena ääripäänä oli, että aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen liittyvät tehtävät ja vastuut jakautuisivat kaikille koulutusohjelman opettajille syksystä

2009 alkaen tai vaihtoehtoisesti ne keskitettäisiin vain muutaman opettajan AHOT-tiimille. Kaikissa vaihtoehdoissa tuotiin esiin kunkin toimintatavan vahvuuksia ja heikkouksia.

Vaihtoehtoehdotukset esiteltiin opettajille, ja keskustelun jälkeen opettajat valitsivat seuraavan vaihtoehdon toimintatavaksi lukuvuodeksi 2009–2010:

1. AHOT-toiminta keskitetään pääosin muutaman opettajan muodostamalle AHOT-tiimille.
2. Tiimin opettajat perehdyttävät opiskelijat AHOT-ajatteluun infotilaisuuksissa lukukauden alussa.
3. Opiskelijan pienryhmäohjaaja (tutoropettaja) ohjaa opiskelijoitaan AHOT-asioissa.
4. Opiskelija toimittaa AHOT-hakemukset tiimille, joka kokouksissaan käsittelee hakemukset, tekee päätösehdotukset ja esittelee ne koulutuspäällikölle.
5. Koulutuspäällikkö tekee päätökset, ja ne toimitetaan tiedoksi opiskelijoille.

Valitsemansa toimintatavan yhtenä vahvuutena opettajat pitivät sitä, että käytäntöjä kehittäisivät keskistetysti ne opettajat (AHOT-tiimi), joilla oli esipilotointivaiheessa ollut mahdollisuus perehtyä tähän asiaan. Näin ollen tunnustamisprosessin kehittäminen ja opiskelijan ohjausprosessin luominen eivät kuormittaisi koko opettajakuntaa ja muut opettajat ehditsivät kouluttautua AHOT-asiaan seuraavan lukuvuoden aikana. Mallin valintaa perusteltiin lisäksi sillä, että haluttiin varmistaa opiskelijoiden yhdenvertainen tiedonsaanti sekä kohtelu hakemusten käsittelyssä ja päätöksenteossa.

Osaamisen vahvistuminen, lukuvuoden mittainen pilotointi

Pilotointivaihe käynnistyi syksyllä 2009, ja siinä oli mukana noin 100 opiskelijaa. Heistä kaksi kolmasosaa oli aikuis- ja loput englanninkielisen koulutusohjelman opiskelijoita. Keväällä 2010 pilottiin tuli mukaan ensimmäistä kertaa myös suomenkielisen nuorisoasteen opiskelijoita, jolloin mahdollisuus AHOT-menettelyyn oli noin 250 opiskelijalla.

Aluksi käynnistettiin opiskelijoiden systemaattinen perehdytys luku-kausien alussa järjestettävissä infoissa, joihin osallistui myös pienryhmäohjaajina toimivia opettajia. Pienryhmäohjaajat keskustelivat tarvittaessa AHOT-prosessin aloittamisesta siitä kiinnostuneiden opiskelijoiden kanssa ja opastivat heitä AHOT-asioissa.

Toimintatavan jäntevoittämiseksi päätettiin ottaa käyttöön tietyt ajankohdat AHOT-hakemusten jättämiselle. Jättöpäiviä oli kaksi lukukaudessa, kauden alussa ja loppupuolella. Pilotointivaiheen käynnistyessä parikymmentä opiskelijaa jätti yhteensä nelisenkymmentä hakemusta.

Pilotointivaiheessa huomattiin, että oli vaikea hahmottaa eri toimijoiden rooleja AHOT-työssä. Tämän vuoksi haluttiin tehdä mahdollisimman konkreettinen visuaalinen malli tunnustamisprosessista ja opiskelijan ohjausprosessista (ks. kuvio 1). Mallin tavoitteena oli selkeyttää opiskelijoille ja opettajille tunnustamis- ja ohjausprosessit sekä paikantaa eri toimijoiden roolit niissä. Prosessimallissa havainnollistuivat hakemuksen tekemisen edellyttämät toimenpiteet, hakemuksen käsittely suositusvaihtoehtoinen sekä päätöksenteko. Tässä vaiheessa ei mietitty päätöksenteon jälkeisiä toimenpiteitä, kuten esimerkiksi niistä tiedottamista opiskelijalle ja suosituksen tehneelle opettajalle. Prosessikuvausta on käytetty hyväksi opiskelijoiden ja opettajien perehdyttämisessä.

Kaikki mukaan AHOT-työhön

Pilotointivaiheen lopussa tiimi teki opettajakunnalle ehdotuksen AHOT-toiminnan järjestämisestä sosiaalialan koulutusohjelmassa syksystä 2010 alkaen. Tärkeäksi nähtiin edelleen opiskelijoiden ohjaaminen AHOT-ajatteluun ja oman osaamisen arviointiin. Opiskelijoille haluttiin myös varmistaa oikeudenmukainen ja yhdenvertainen kohtelu AHOT-prosessissa. Kaikkien opettajien mukaantulo AHOT-työhön nähtiin tässä vaiheessa erittäin tärkeäksi. Kullekin opettajalle määriteltiin vastuuopintojaksot, joista heidän tuli tehdä päätösehdotukset oman osaamisensa perusteella. Opettajat toivoivat koulutusta ja ohjausta AHOT-asioissa, muun muassa hakemusten käsittelyssä ja erilaisissa päätösehdotuksissa. Erityisesti pidettiin tärkeänä mahdollisuutta yhteiseen keskusteluun siitä, miten opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa vaadittuun osaamiseen ja miten opiskelijaa voidaan opastaa oman osaamisensa arviointiin ja sanalliseen kuvaamiseen. Lisäksi haluttiin pohtia mielekkäitä osaamisen osoittamisen tapoja.

Opettajilla oli siis yhteinen ymmärrys siitä, että AHOT-työn kehittämisen tapahtuu parhaiten yhteistyönä ja paras lopputulos on aina useamman opettajan osaamisen synteesi. Tällöin myös jokaisen opettajan osaaminen

muuttuu ja kehittyy. Ajateltiin, että asiantuntijuuden jakaminen olisi oppimisen kannalta hyödyllinen prosessi. (Ks. Eteläpelto – Tynjälä 1999; Hakkarainen – Lonka – Lipponen 2002; Poikela 2002.)

Pilotointivaiheen yksi mielenkiintoisemmista kysymyksistä oli, miten turvata opiskelijoiden opintojen eteneminen silloin, kun opiskelijalla on paljon aikaisempaa osaamista. Asia piti ottaa huomioon seuraavan lukuvuoden opetustarjontaa suunniteltaessa, ja koulutusohjelmaan perustettiin lyhytaikainen työryhmä tätä varten. Työryhmä teki ehdotuksen siitä, miten opiskelijoille mahdollistetaan opinnoissa eteneminen. Tämä tarkoitti yksilöllisempiä oppimispolkuja, vaihtoehtoisia opintojen suoritustapoja sekä joustavampaa mahdollisuutta opiskella sekä nuoriasteen että aikuisopetuksen opiskelijaryhmissä. Tässä vaiheessa, pilotoinnin ollessa loppuillaan, havahduttiin ensimmäisen kerran siihen, että opiskelijoiden aiemman osaamisen huomioimisella saattaa koulutusohjelmassa olla myös taloudellisia säästövaikutuksia.

Asiantuntijuuden kehittyminen, toimintatapojen juurtuminen

Pilotointivaihe päättyi keväällä 2010, jolloin AHOT-tiimi lopetti toimintansa. AHOT-työn koordinointi siirrettiin kahdelle koulutusohjelman opettajalle lukuvuodeksi 2010–2011.

Juurtumisvaiheen alku syksyllä 2010 oli haasteellinen. AHOT-prosessi laajeni niin, että yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan toiminta koski kaikkia noin 500 sosiaalialan opiskelijaa. AHOT-ajatteluun perehdytettävien opiskelijoiden määrä kasvoi merkittävästi, ja siksi opiskelijoiden AHOT-perehdytys sisällytettiin opetussuunnitelmaan osaksi Orientoivat opinnot -opintojaksoa. Myös hakemuksia jätettiin huomattavasti aikaisempaa enemmän. Erityishaasteen muodostivat uudet aikuisopiskelijat. Aikaisemmin heiltä oli pääsääntöisesti edellytetty alan toisen asteen tai opistoasteen tutkintoa ja alan työkokemusta. Nyt oli tullut voimaan yleinen hakukelpoisuus, jolloin edellä mainittuja asioita ei edellytetty. Opiskelijoiksi valituilla oli näin ollen ensimmäistä kertaa paljon eri alojen tutkintoja ja muulla tavoin hankittua osaamista. Tämä asetti haasteita AHOT-hakemusten käsittelyyn ja osaamisen arviointiin: opettajat joutuivat hakemusten käsittelyssä perehtymään siihen, miten arvioida itselle vieraampien tutkintojen ja työkokemusten kautta hankitun osaamista.

AHOT-PROSESSIKUVAUS SOSIAALIALALLA

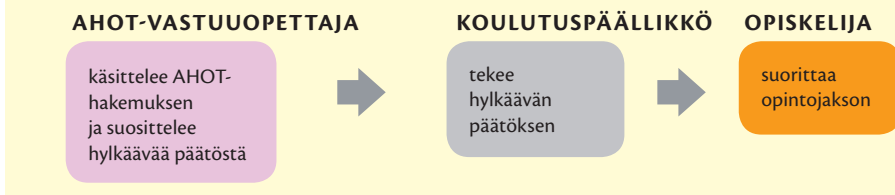
1) HAKEMUKSEN LAATIMINEN



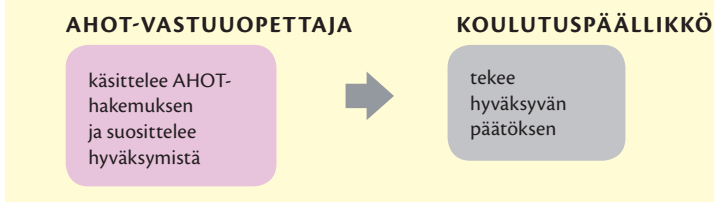
2) HAKEMUKSEN KÄSITTELY

(koulutuspäällikkö voi tehdä myös AHOT-vastuuohtettajan suosituksesta poikkeavan päätöksen)

1. Opiskelijalla ei ole tarvittavaa osaamista (hylkääminen)

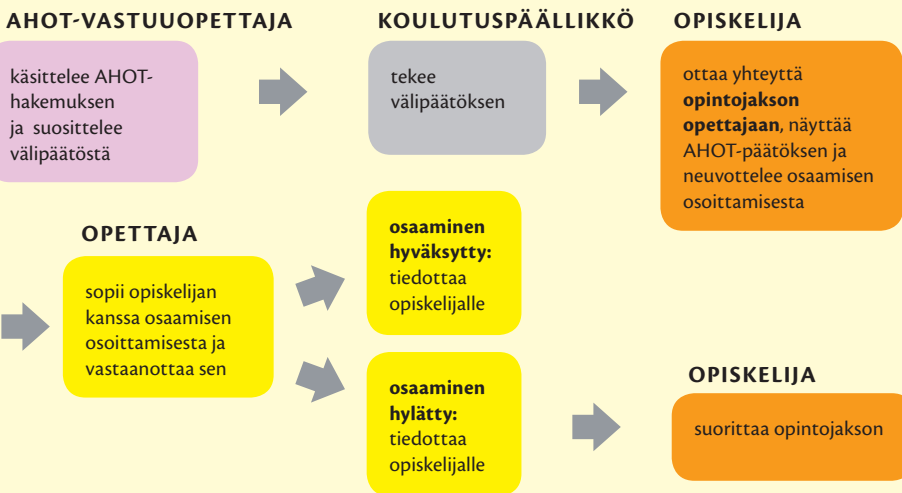


2. Opiskelijalla on tarvittava osaaminen (hyväksyntä kokonaan)

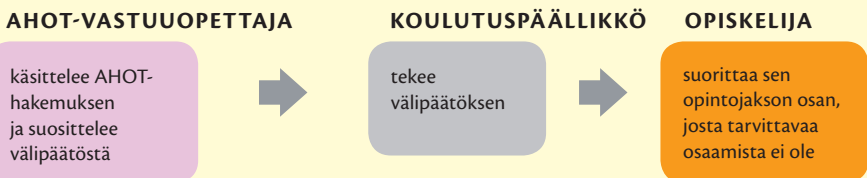


Kuvio 1. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisprosessi ja opiskelijan ohjausprosessi (Salmenkangas – Kannelsuo – Lautala – Strandén-Mahlamäki)

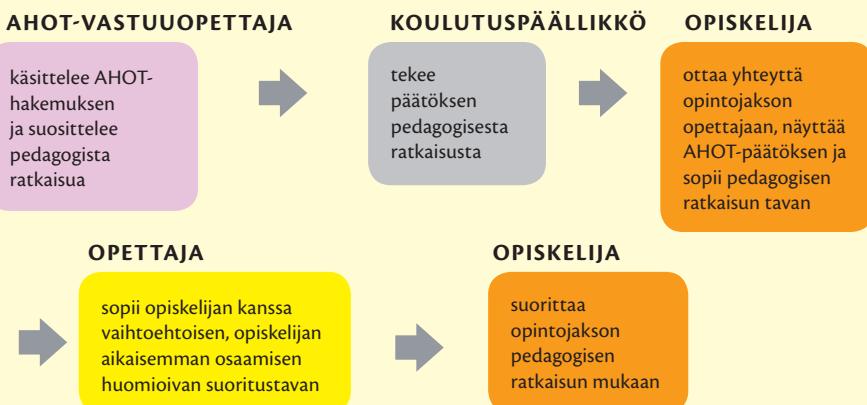
3a. Opiskelijalla on tarvittavaa osaamista, mutta se halutaan varmistaa osaamisen osoittamisella (välipäätös)



3b. Opiskelijalla on osa tarvittavasta osaamisesta (välipäätös)



4. Osaamista täydennetään pedagogisena ratkaisuna



Koulutusohjelman opettajat olivat toivoneet koulutusta, joka toteutettiin elokuussa ja jonka tavoitteena oli käydä läpi AHOT-ajattelun keskeisiä periaatteita. Koulutuksessa käsiteltiin myös Metropolian tutkintosääntöä AHOT-toiminnan osalta, sosiaalian AHOT-prosessia ja opiskelijoiden ohjeita. Lisäksi esimerkkien avulla keskusteltiin erilaisista pilotoinnin aikana tehdyistä AHOT-päätöksistä. Toinen koulutus järjestettiin marraskuussa. Tällöin opettajat jakoivat kokemuksia erilaisista AHOT-päätöksistä ja keskustelun keskiöön nousi osaaminen sekä sen arviointi. Aikaisemmin todistuksilla oli pääsääntöisesti osoitettu koulutuksessa hankittu osaaminen. AHOT-ajattelun käänteentekevä muutos oli, että todistukset eivät enää yksin määrittele osaamista. Monien opiskelijoiden ja opettajien oli aluksi vaikea mieltää, että osaamista voi olla ilman kirjallista todistusta ja että toisaalta taas todistus ei välttämättä takaa osaamista.

Koulutuksissa pyrittiin yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaisesti ymmärtämään AHOT-asiaa ja siihen liittyviä käsitteitä. Opettajat toivat omaa ajatteluaan näkyväksi, koska se helpotti oman ajattelun kehittelyä ja yhteisen ymmärryksen syvenemistä. Oman ajattelun näkyväksi tekeminen ei siis helpottanut ainoastaan yhtä opettajaa, vaan kaikkien opettajien yhteisen ymmärryksen kehittymistä ja uuden tiedon luomista. Tällainen tiedonrakentelu liittyy kiinteästi kaikkeen yhteisölliseen oppimiseen. Yhteisöllisessä oppimisessä kullakin opettajalla oli omat vahvuusalueensa, joita haluttiin hyödyntää koko koulutusohjelman yhteisen tunnustamisprosessin kehittämiseksi. (Ks. Helakorpi 2006.)

Koulutusohjelmassa päätettiin jatkaa käytäntöä, jossa AHOT-hakemusten jättöpäiviä oli kaksi kertaa lukukaudessa. Opettajilla oli mahdollisuus erilliseen ryhmäohjaukseen AHOT-koordinaattorien opastuksella noin viikko hakemusten jättämisen jälkeen. Näissä tapaamisissa keskusteltiin hakemusten käsittelyyn ja opiskelijan osaamisen arviointiin liittyvistä asioista ja pyrittiin yhteisen ymmärryksen sekä käytäntöjen luomiseen. Tässäkin oli ennen kaikkea kyse yhdessä oppimisesta. Yksittäinen opettaja joutui tarkastelemaan omia käsityksiään ja ajatuksiaan muiden opettajien kanssa. Opettajat antoivat ja saivat palautetta tekemistään päätösehdotuksista sekä hyödynsivät, muokkasivat ja kyseenalaistivat toistensa ratkaisuja. (Ks. Eteläpelto – Tynjälä 1999; Hakkarainen – Lonka – Lipponen 2002; Poikela 2002.)

Sosiaalian AHOT-prosessikuvausta tarkennettiin tässä vaiheessa siten, että koulutusohjelman assistentit kirjaavat hyväksytyt päätökset opiskelijan opintosuoritusrekisteriin ja tiedottavat muista päätöksistä opiskelijoille ja opintojaksojen AHOT-vastuopettajille.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Metropolian sosiaalialan koulutusohjelmassa on luotu järjestelmä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseksi ja näin mahdollistettu aieman osaamisen sisällyttäminen osaksi sosionomitutkintoa. AHOT-prosessin myötä opiskelijan aikaisempaa osaamista on opittu arvostamaan, eikä opiskelijan tarvitse opiskella uudelleen jo osaamiaan asioita. Opiskelusta on tullut tältä osin mielekkäämpää, ja opiskelija voi keskittyä paremmin asioihin, jotka ovat hänelle uusia. Opettajilla on ollut mahdollisuus sitoutua AHOT-työskentelyyn, jossa eri toimijoiden roolit ja tehtäväjaot on selkeästi määritelty.

AHOT-prosessissa on edelleen joitain kipukohtia. Opiskelijat ovat saaneet ohjausta osaamisensa kuvaamiseen, mutta edelleen on näkyvissä sekä osaamisen tunnistamisen että kuvaamisen vaikeus suhteessa opintojen tavoitteisiin ja sisältöihin. Voidaankin pohtia, tunnistavatko opiskelijat riittävästi ja oikealla tavalla omaa osaamistaan ja osaavatko he edelleenkin kuvata sitä riittävän hyvin. Opettajien yhteiset keskustelut ja yhdessä oppiminen ovat lisänneet yhteistä ymmärrystä osaamisen arvioimisessa ja tunnustamisessa. Tästä huolimatta opettajien tekemät päätösehdotukset eivät ole vielä keskenään täysin yhteismitallisia ja opettajat tulevat eri tavoin vakuuttuneiksi opiskelijan osaamisesta. Yhteinen keskustelu ja linjaukset ovat jatkossakin tarpeen sekä opiskelijoiden yhdenvertaisen kohtelun turvaamiseksi että opettajien AHOT-asiiantuntijuuden syventämiseksi.

AHOT-toimintaa käynnistettäessä ei osattu aavistaa, miten paljon eri tavoin hankittua osaamista sosiaalialan opiskelijoilla on. Näin ollen ei myöskään tiedetty, millaisia vaikutuksia osaamisen tunnustamisella on koulutusohjelmassa. Hakemuksia jätettiin noin 400 opintojaksosta, joista kokonaan hyväksyttiin yli puolet, yhteensä noin 2200 opintopistettä. Tämän seurauksena huomattiin ahotoinnin vaikutukset opetustarjonnan järjestämiseen. Muutamia opintojaksoja ei tarvinnut järjestää ollenkaan tietyille opiskelijaryhmille. Sen sijaan opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus niiden suorittamiseen räätälöidysti vaihtoehtoisten suoritustapojen turvin. Lisäksi jotkut opintojaksot voitiin järjestää kahdelle tai kolmelle ryhmälle yhteistoteutuksena. Lukuvuonna 2010–2011 näillä järjestelyillä pystyttiin säästämään noin 800 opettajan työtuntia. Tämä vastaa yhden opettajan lukukauden työvelvollisuutta. Tähänastisen kokemuksen perusteella näyttääkin siltä, että AHOT-toiminta tuo mukanaan myös rahallisia säästöjä, joiden järkevää kohdentamista voidaan koulutusohjelmassa pohtia.

LÄHTEET

- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007.
Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4. Helsinki:
Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Eteläpelto, A. – Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus.
Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. – Lonka, K. – Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen.
Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen
johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu,
amatillinen opettajakorkeakoulu.
- Katzenbach, J. – Smith, D. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Helsinki: Weilin
+ Göös.
- Koivumäki, L. 2010. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen
(AHOT) -projekti 2008–2010. Loppuraportti. Metropolia
Ammattikorkeakoulu. Koulutuksen kehittämisspalvelut.
- Poikela, E. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampereen
yliopisto.
- Senge, P. M. – Kleiner, A. – Robert, C. – Ross, R. B. – Smith, B. J. 1994. The
Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning
Organization. New York: Doubleday.

III

Osaamisen jakaminen

7. Koulutusinstituution tuottama osaaminen ja työelämäosaaminen musiikkialalla

LEENA UNKARI-VIRTANEN

Osaaminen, jota klassisen musiikin esittäminen ja opettaminen edellyttää, perustuu nykypäivänä samanlaiseen soittimen hallintaan kuin vuosisatojen takainen muusikon ammattiosaaminen. Taito, jota klassisen musiikin soittaminen vaatii, on muotoutunut aikana, jolloin kaikilla aloilla harjoiteltiin paljon nykyistä enemmän käsityötaitoja. Soittaakseen vanhaa musiikkia muusikko joutuu kulkemaan samanlaisen pitkän oppimispolun kuin menneisyyden muusikot.

Kuitenkin ympäröivä maailma on muuttunut suuresti. Esimerkiksi pitkäjänteinen musiikillisen taidon hankkiminen ei ole enää samanlainen sivistysihanteen kulmakivi kuin vielä 1900-luvun puolivälissä. Nykyiset muusikot ja musiikkipedagogit kohtaavat työelämässä tilanteita, joihin perinteinen soitonopiskelu ei ole heitä valmentanut: Muusikko joutuu tuotteistamaan ja markkinoimaan omaa osaamistaan sekä etsimään rahoitusta omille taiteellisille projekteilleen. Pedagogin työhön puolestaan kuuluu yhä useammin musiikkiharrastuksen markkinointia, hankkimista tai osallistumista esimerkiksi sosiaalitoimen alaisiin projekteihin. Niinpä musiikin korkea-asteen koulutus on haasteen edessä. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset luovat uusia osaamistarpeita, mutta toisaalta ilman pitkäjänteistä instrumentin hallinnan opettelua ei ammatillista perusosaamista ole.

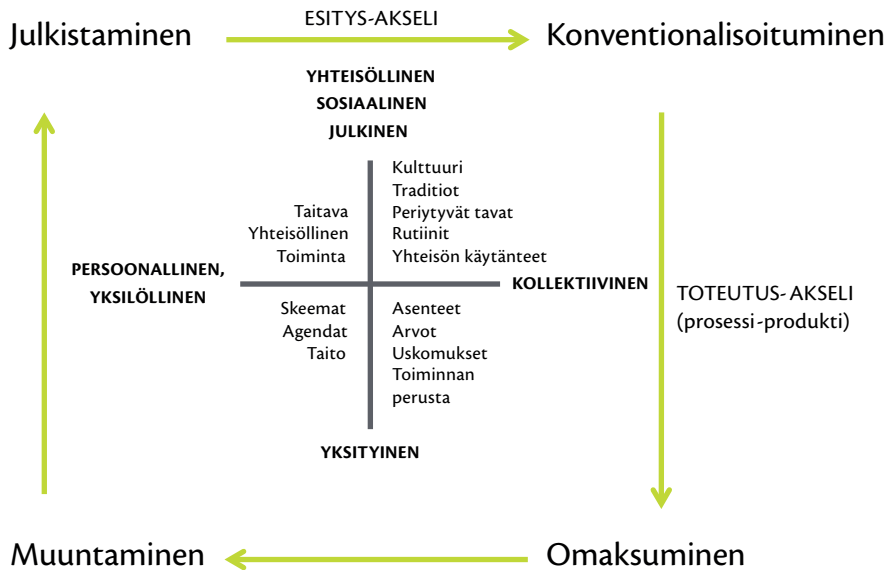
Metropolian musiikin ylempi ammattikorkeakoulututkinto tarjoaa näköalapaikan musiikkialan työelämälähtöisiin osaamistarpeisiin. YAMK-tutkintoa suorittamaan voi hakea musiikkialan ammattilainen, jolla on AMK-perustutkinnon lisäksi vähintään kolme vuotta työkokemusta. Musiikkialan AMK-tutkinnon tuottama osaaminen rikastuu työelämässä, mutta samalla paljastuu uusia osaamistarpeita. Koulutukseen haetaan esitelmällä oma kehittämisprojekti, joka on samalla opinnäytetyön suunnitelma. Projekti voi olla taiteellinen, pedagoginen tai näitä yhdistävä, ja sen toteuttamiseen voi osallistua myös työyhteisön jäseniä.

Tässä artikkelissa kuvaan ammattikorkeakoulun mahdollisuuksia tukea sekä uusia työelämän haasteita tutkivaa opiskelijaa että välillisesti tämän työyhteisöä. Lisäksi pohdin, miten musiikkialan ammattikoulutus voisi hyötyä tästä näköalasta ja työelämän rikastavasta vaikutuksesta ammattialan traditioon.

Vanha musiikki, uusi identiteetti

Muusikon ja muusikko-pedagogin tehtävänä on uusintaa musiikkikulttuuria ja tuoda se kuulijan tai oppilaan ulottuville. Musiikkikoulutusta tarjoavat oppilaitokset rakentavat hitaasti ja järjestelmällisesti muusikon osaamista. Oppiminen aloitetaan usein samaan aikaan kuin yleissivistävä koulu, ja ainakin klassisen musiikin esittämisen edellyttämän soittotaidon opettelu kulkee yleissivistävän koulutuksen rinnalla koko lapsuus- ja nuoruusajan. Musiikkikorkeakouluihin ei juurikaan hakeuduta ilman pitkää, rinnakkaista koulutusputkea, sillä musiikillisen kulttuuriperinnön ja taitojen siirtäminen vaatii nykyistä ammattikoulutuksen rakennetta huomattavasti pitemmän ajan.

Musiikin ammattikoulutus rakentuu vanhalle eurooppalaiselle konservatorioperinteelle ja jatkaa vähintäänkin 1500-luvulle ulottuvaa mestarioppipoika-mallille perustuvaa koulutusinstituuttien perinnettä. Klassisen musiikin koulutuksen keskeinen osaamisperusta liittyy yhä edelleen oman instrumentin hallintaan sekä musiikillisen ymmärryksen ja ammatillisen itsetuntemuksen kasvattamiseen. Erittelen seuraavaksi musiikin ammatinpinnoissa tapahtuvaa osaamisen karttumista Rom Harrén identiteettiprosessia ja osaamisen muuntumista jäsentävän ”psykologisen avaruuden mallin” avulla (ks. kuvio 1). Nelikentän eri alueita kuvaavat määreet ovat peräisin Auli Toomin näkemyksestä hiljaisen tiedon ulottuvuuksista (Toom 2008: 54). Toom ja Harré käyttävät samoja nelikentän akseleita, mutta Harré korostaa nelikentän siirtymiksi nimeämiensä kehitysvaiheiden tärkeyttä identiteettiprosessissa sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen aspektin nivoutumisessa osaksi henkilökohtaista ammatillista identiteettiä (Harré 1983: 258). Harrén siirtymät ovat omaksuminen, muuntaminen, julkistaminen ja konventionalisoituminen.



Kuva 1: Ammatillisen osaamisen siirtymät identiteettiprosessin merkittävänä vaiheina (Unkari-Virtanen 2009: 141)

Harré pitää traditiota lähtökohtana identiteetin rakentumiselle (Harré 1983: 137). Tullakseen ammattiyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi opiskelijan on omaksuttava yhteisönsä kollektiivis-sosiaalisen perinnön keskeisiä tietoja, taitoja ja tapoja. Yhteisön traditioon liittyy niin sosiaalisia, moraalisia, tiedollisia kuin taidollisia elementtejä (Harré 1983: 274). Niistä kaikki eivät suinkaan ole tiedostettuja tai perustu viralliseen opetus-suunnitelmaan. Ammatti-identiteetin omaksumiseen liittyy formaaleiden opetustilanteiden lisäksi informaalia oppimista esimerkiksi kohtaamisissa kahviloissa, illanvietoissa ja muissa tapaamisissa. Vähitellen opiskelija omaksuu ja sisäistää alansa arvot, tavat, käsitykset, jopa pukeutumisen ja muut sosiaalisen käyttäytymisen mallit, toisin sanoen yhteisönsä ”sosiaalisen perimän” (Ylijoki 2001: 240). Yhteisön mallit välittyvät musiikinopiskelussa soitin- tai genrekohtaisina muusikkostereotyyppioina, joiden puitteissa opiskelijat rakentavat oman muusikkoutensa tunnuspiirteet. Liittyminen vallitseviin tapoihin ja malleihin on opiskelijan sosiaalisen ja ammatillisen identiteetin muotoutumisen perusta.

Tradition muuntaminen omaksi, persoonalliseksi osaamiseksi (ks. kuvio 1) on Harrén mukaan identiteetin muotoutumisen kannalta keskeinen vaihe ja samalla myös innovatiivisuuden lähde (Harré 198: 259). Harré toteaa alkuperältään yhteisöllisen tiedon ja kulttuurisen, yhteisöllisen

muistamisen muuttuvan henkilökohtaiseksi tiedoksi ja osaamiseksi (Harré 1983: 54). Opiskelija tulkitsee ja muokkaa omien kokemustensa sekä omaksumiensa näkemysten turvin yhteisössään jaettuja tapoja, uskomuksia ja kulttuurisia merkitysrakenteita. Muusikko ja muusikko-pedagogi ottavat haltuun oman instrumenttinsa soittotekniikan ja muut yhteisössä keskeisiksi nostetut tiedot, taidot ja asenteet sekä rakentavat oman ammattiprofilinsa mukaisen valmiuden toimia erilaisissa ammattitehtävissä. Näin opiskelija muovaa opintojensa kuluessa oman persoonallisen, sopivasti muista erottuvan osaamisensa ja ammatti-identiteettinsä.

Ammatillisen osaamisen näkyväksi tekemiseen, Harrén nelikentän ”julkistamiseen” (ks. kuvio 1) sisältyy opiskelijan ammatti-identiteetin kannalta aina riski. Julkisuuteen astuminen on kynnystilanne, joka voi johtaa myös epäonnistumiseen (Harré 1983: 141–142). Soitonopiskelussa esimerkiksi kurssitutkinnot ja ensikonsertit edustavat tätä ammatillisen osaamisen julkistamista, siirtymää harjoittelusta konserttilavalle, opettelusta esittämiseen. Julkistaessaan osaamisensa ”ammatillisen heimon noviisi” (Ylijoki 1998: 136) tuo oman yksilöllisen muunnelmansa omaksumastaan traditiosta julkisuuteen. Kuitenkin julkistamisen kautta opiskelija voi vaikuttaa ammattialansa toimintamallien uusiutumiseen. Yhteisöllisen jakamisen ja toiminnan kautta rikastuneet tradition tulkinnat voivat vakiintua vähitellen osaksi traditiota.

Mitkä ammattiosaamisen tekijät koulutus nostaa ammatillisen osaamisen julkistamisen kriteereiksi? Muusikon työvälineet, soittimet sekä niillä soitettava klassinen musiikki eivät välttämättä ole muuttuneet lainkaan vuosisatojen saatossa. Toisin kuin esimerkiksi terveydenhuollon tai tekniikan aloilla, klassisen muusikon osaaminen ei ole muuttunut esimerkiksi teknisen kehityksen takia. Niinpä koulutuksen vuosisataiset perinteet näkyvät edelleenkin mestari–oppipoika-ajattelutavassa sekä koulutuksen keskeisen osaamisen, instrumentin hallinnan, korostumisena ammattitaidon kriteereinä muiden osaamistarpeiden kustannuksella. Uudet vaatimukset AMK-tutkinnon suorittamiseen juurtuvat hitaasti ammattiosaamisen kynnyskysymyksiksi. Kirjallinen opinnäytetyö, tuotteistamis- ja markkinointitaidot, hankeosaaminen tai yhteisölliset työelämätaidot ovat esimerkkejä muusikko-pedagogin ammattiosaamisen uusista tarpeista, joita ei kuitenkaan vielä mielletä ammattiosaamisen kulmakiviksi.

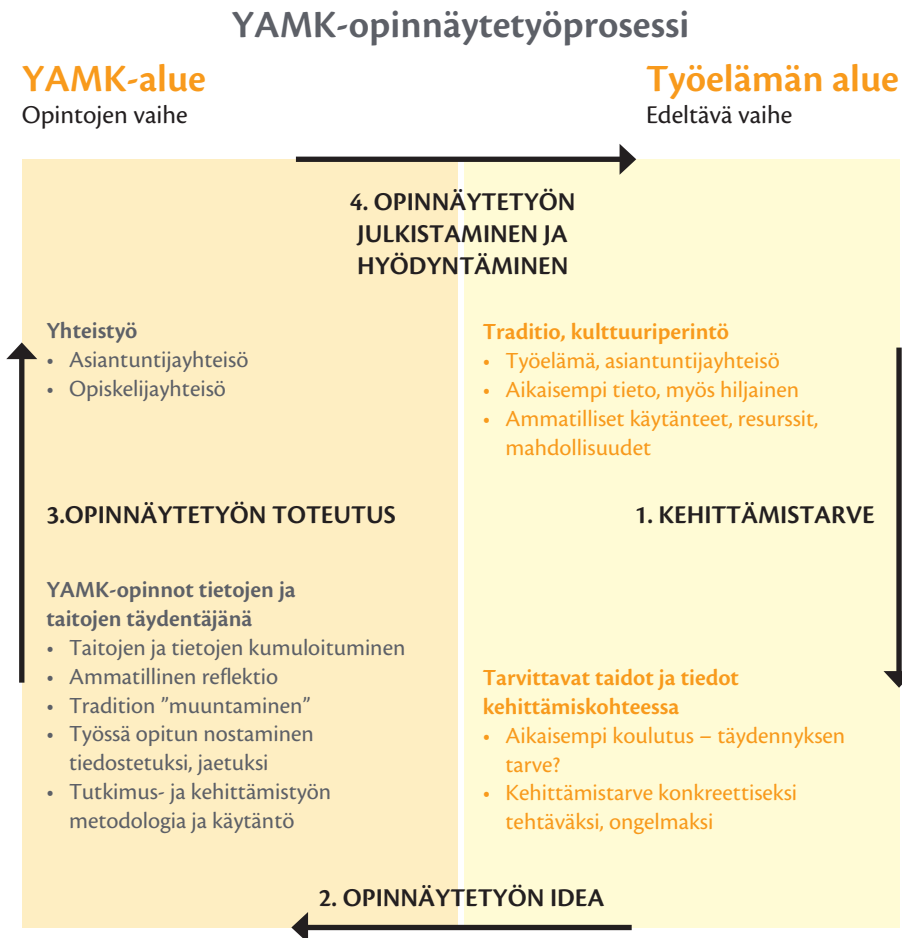
Työelämässä valikoitunut osaaminen koulutuksen lähtökohtana

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto haastaa edellä kuvatun koulutuksen lähtökohdan, jossa koulutuksen sisällöt juontuvat pitkästä, melko muuttumattomasta traditiosta. Opiskelijat hakeutuvat koulutukseen toteuttamaan oman kehittämishankeensa, jonka lähtökohtana ovat ajankohtaiset työelämän kehittämistarpeet, ei ammattialan pitkästä traditiosta juontuvan osaamisen täydentäminen.

Musiikin YAMK-koulutukseen hakeutuvan opiskelijan omaksuma ja muuntama tieto ja taito ovat valmistumisen jälkeen edelleenkin muovautuneet, mutta vuorovaikutuksessa työelämän kanssa. Pinnallinen tieto ja taito ovat kenties karsiutuneet pois, ja syvällinen tieto on saanut lisää painoarvoa sekä merkityksiä työelämän arvoista, käsityksistä ja toimintatavoista. Työelämässä hankitun osaamisen hyödyntäminen osana koulutusta on musiikkialalla uusi haaste. Kuvio 2 havainnollistaa työelämän ja YAMK-koulutuksen dialogia opiskelijan osaamisen rikastamisessa. Kuvio 2 perustuu edellä kuvattuun Harrén nelikenttään, jossa tradition ”omaksumisen” tilalla on uuden kehittämis- tai kehittymistarpeen hahmottaminen, jossa Harrén nelikentän ”muuntamisen” tilalla on opinnäytetyön idean jäsentäminen kehittämishankkeeksi ja jossa ”julkistaminen” liittyy valmiin opinnäytetyön tulosten hyödyntämiseen työyhteisössä.

Musiikin YAMK-koulutusohjelman opiskelijoiden kehittämishankkeet juontuvat useimmiten työelämän sosiaalisista tarpeista eivätkä liity niinkään perinteisten muusikontaitojen hiomiseen. Tälle ajattelutavalle perustuu myös koulutuksen duaalimallia toteuttava profiili: Sibelius-Akatemia tarjoaa Suomen ainoana musiikkiyliopistona mahdollisuuden keskittyä oman soittamisen hiomiseen maisteritasolle ja edelleen aina tohtoritutkintoon asti. Duaalimallin mukaan ylemmällä ammattikorkeakoulututkinnolla ei voi olla samaa osaamista kartuttava tehtävä.

Musiikin ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittava opiskelija työstää omaa kehittämishankettaan opinnäytetyöksi jatkuvassa vuorovaikutuksessa työelämän, ohjaajiensa sekä musiikin YAMK-opiskelijoista muodostuvan moniammatillisen ryhmän kanssa. Opinnäytetyöprosessi on koulutuksen keskeisin prosessi, ja muut opinnot suunnitellaan aidon henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan tukemaan opinnäytetyön tekemistä. Opiskelijan osaaminen kehittyy yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Osaamisen kehittymisen todentaminen perustuu HOPS-prosessiin liittyvään itsearviointiin ja opiskelijan omien tavoitteiden pohtimiseen osana



Kuvio 2. Harrén nelikentän sovellus musiikin YAMK-opinnäytetyöprosessissa

ammattillista kehittymistä tai ura-ajattelua. Koulutuksen yhteiset opinnot muodostavat kurssitarjottimen, jolta opiskelija voi valita omia kehittämistavoitteitaan palvelevan kokonaisuuden. Jatkuva arviointi perustuu opiskelijoilta, opettajilta ja toivottavasti tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin myös työelämätahoilta saatuun palautteeseen. Palautteen mukaan opiskelija toisaalta voi ennakoita omia oppimistarpeitaan ja toisaalta koulutuksen toteuttamisessa voidaan joustavasti reagoida uusienkin oppimistarpeiden täyttämiseen. Palautteen prosessointi auttaa myös opetussuunnitelman jatkuvassa kehittämisessä.

Uusi ajattelutapa rikastuttaa myös koulutusohjelmaa. Musiikin YAMK-koulutuksen opetussuunnitelmassa keskeisenä tavoitteena on työssä opittujen taitojen, tietojen ja asenteiden nostaminen tiedostetuksi ja yhteisölli-

sesti jaetuksi ammatilliseksi osaamiseksi (Metropolia, opetussuunnitelmat, ylemmät ammattikorkeakouluohjelmat, musiikin koulutusohjelma). Opin­näytetöiden ohjaajat ovat omalla tavallaan oppijoita tässä prosessissa, sillä opiskelijoiden tuomat, työelämässä syntyneet kehittämishankkeet haastavat jatkuvasti etsimään uutta ja ajantasaista tietoa, joka auttaa ratkomaan ammattialan uusia, joskus yllättäviäkin haasteita. Työelämän uusien ammattiosaamisen haasteiden nostaminen koulutusta uudistavaksi voimavaraksi vaikuttaa olevan koulutusohjelman kehittämisessä uudenlainen prosessi, jonka saattaminen toiminnan rakenteiksi on vasta aluillaan.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Osa yhteiskunnallista muutosprosessia on ylemmän ammattikorkeakoulu­lututkinnon koulutusprofiili, jossa vuosisataisen instrumenttiosaamisen rinnalle on nostettu yhteisölliset työelämän kehittämistarpeet. Opiskelijan osaamisen kehittyminen kohtaamaan uusia ammattialan haasteita korostaa ammatillisen reflektion ja itsetuntemuksen tarvetta, mutta uusi toiminta myös samalla suuntaa ammatillisen reflektion uusiin kohteisiin. Keskus­teluissa klassisen musiikin osaamisen ytimestä ja soveltamisesta piiryy esiin erilaisia uhkakuvia milloin ammatillisen gettoutumisen, milloin di­letantismiin suuntaan. Kun ammatillisen toiminnan sosiaaliset ja yhteis­kunnalliset edellytykset muuttuvat, koko ammattialan itsetuntemus on muutoshasteen edessä.

Uusien osaamishaasteiden ja työssäoppimisen näkyväksi tekemisen myötä musiikillisen ammattiosaamisen rajapinnat muuttuvat. Ylemmän ammattikorkeakoulu­lututkinnon opiskelija saattaa joutua opintojensa päät­teeksi selvästikin hämmentävän tilanteen eteen, kun hän huomaa, että hä­nen kehittämisprojektinsa tuottama osaaminen on aidosti ainutlaatuinen yhdistelmä tietoja ja työelämässä hioutuneita taitoja. Usein juuri hänen osaamisprofiilissaan ei ole häntä suurempaa mestaria, maisteria tai pereh­tyneempää osaajaa. Kehittämisshaasteet eivät yksittäisen opiskelijan kohdal­la pääty opinnäytetyön valmistumiseen, vaan usein ne vasta alkavat siitä.

LÄHTEET

- Bennett, Dawn 2008. *Understanding the Classical Music Profession. The Past, the Present and Strategies for the Future.* Aldershot: Ashgate.
- Harré, Rom 1983. *Personal Being. A Theory for Individual Psychology.* Oxford: Basil Blackwell.

- Metropolia, opetussuunnitelmat, ylemmät ammattikorkeakouluohjelmat, musiikin koulutusohjelma. <<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?rt=index/nuoretJaAikuiset/K0211S6>>. Luettu 30.9.2011.
- Toom, Auli 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, Auli – Onnismaa, Jussi – Kajanto, Anneli (toim): Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Gummerus, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 33–58.
- Unkari-Virtanen, Leena 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamista. *Studia Musica* 39. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

8. Hedelmällistä yhteiskehittelyä

TUULA TOIVANEN-LABIAD, ANU KETO, EIJA METSÄLÄ, HIROKI IGA, MASANORI NAKANO, DAISUKE HINODE, KAZUMI OZAKI, YUMI HOSHINO, NATSUMI FUJIWARA, DOI TOKIKO, SUGIMOTO MAMI

Artikkelissa tarkastellaan kansainvälisessä kumppanuudessa toteutuvaa Metropolia Ammattikorkeakoulun ja Tokushiman yliopiston suuhygienistikoulutusten terveydenedistämisen opintojen yhteiskehittelyproses- sia. Yhteisen näkemyksen hahmottamiseksi terveydenedistämisen oppi- misesta käynnistettiin syksyllä 2010 *Evidence-based Oral Health Promotion* -hanke (E-OHP). Hankkeessa tuotetaan kuvaus näyttöön perustuvasta lasten, nuorten ja iäkkäiden suun terveyden edistämisestä Suomessa ja Japanissa.

Hankkeen aluksi selvitettiin terveydenedistämisen opintojen nykyti- laa, jossa ilmeni, että Suomen ja Japanin terveydenedistämisen näkökul- mat ja sisällöt olivat erilaiset. Näiden ristiriitojen ratkaisemiseksi sovittiin, että yhteinen kehittämistyö kohdistuisi suun terveydenedistämisen oppi- misympäristöihin, -materiaaliin sekä sisältöihin, joita kehitettäisiin näyt- töön ja osaamiseen perustuviksi. Etsittäessä uutta toimintamallia terveyde- nedistämisopintoihin osoittautui, että etenkin koulutuspoliittiset, fyysiset, virtuaaliset, sosiaaliset ja diskursiiviset rajavyöhykkeet ovat hedelmällisiä yhteiskehittelyn paikkoja. Artikkelissa keskitytään uuden toimintamallin etsimis- ja yhteiskehittelyvaiheen kuvaukseen.

Terveydenedistämisen kansalliset suositukset yhteiskehittelyn ohjaajina

Terveydenedistäminen on terveydenhuollon ammattilaisten vastuulla maailmanlaajuisesti, mutta terveydenedistämisen toteuttaminen vaihtelee eri kulttuureissa. Suuhygienistikoulutuksen yhteiskunnallisena teh- tävänä on vaikuttaa väestön hyvinvoinnin edistämiseen. Tämä toteutuu osallistumalla asiakkaan, perheen ja yhteisön suun terveydenhoitotyöhön. Suuhygienisti toimii suun terveydenhoitotyön asiantuntijana ja kehittäjänä perusterveydenhuollossa tai erikoissairaanhoidossa. Terveyden edistämi- sessä suuhygienisti valmentaa asiakasta, ryhmiä ja terveydenhuollon am-

mattilaisia suun omahoidon hallinnassa osana kokonaisterveyttä. Lisäksi suuhygienisti kehittää terveyden edistämisen menetelmiä ja toimintoja suun terveydenhoitotyössä.

Suomessa terveyden edistämistä ohjaavat terveydenedistämisen laatusuositukset (STM 2006; 2009) terveydenhuollon eri aloilla, myös suun terveydenhuollossa. Tavoitteena on, että väestön hyvinvointi ja terveyden edistäminen ovat kuntien toiminnan painopiste. Suositukset perustuvat olemassa olevaan näyttöön ja hyviin käytännön kokemuksiin. Suositusten mukaan terveyttä edistävässä toiminnassa tarvitaan verkostoitumista ja yhteistyötä alueellisten toimijoiden kanssa.

Japanin terveys-, työ- ja hyvinvointiministeriö antoi tiedonannon kansallisista terveydenedistämisen suuntaviivoista *Terve Japani 21* -raportissa vuonna 2001 (Shinsho 2001). Nämä suuntaviivat laajensivat terveydenedistämisen suuntaa siten, että henkilöt ovat itse vastuussa omasta terveydestään, suun terveydestään ja elämänlaadustaan. Yksityiset yhdistykset ja eri hallintokunnat tukevat yksilön omaa terveydenhoitoa.

Molempien maiden kansalliset terveydenedistämisen suositukset ovat yhdensuuntaiset ja antavat hyvän perustan näyttöön ja osaamiseen perustuvan suun terveydenedistämisen yhteiskehittelylle. Yhteiskehittelyyn osallistujat jakavat omaa osaamistaan, yhdistelevät osaamistaan uudella tavalla ja tuottavat yhdessä jotain uutta. Yhteiskehittelyssä testataan kehitettävää asiaa, kommentoidaan sitä sekä etsitään ja kehitetään uusia ratkaisuja toimintaan. (Engeström 2004.) Evidende-based Oral Health Promotion -hankkeessa yhteistyökumppanit ovat Tokushiman yliopiston School of Oral Health and Welfare sekä Metropolia Ammattikorkeakoulun suun terveydenhuollon koulutusohjelma. Yhteinen kehittämiskohde on suun terveydenedistämisen ja opetussuunnitelman vahvistaminen näyttöön ja osaamiseen perustuvaksi. Bolognan prosessin mukaan on tarve lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa kansainvälisesti. Kansalliset ja kansainväliset terveystoimittiset ohjeet velvoittavat terveydenedistämisen osaamisen laajentamiseen terveydenhuollon eri aloilla.

Yhteiskehittelyä kansainvälisessä kumppanuudessa

Kansainvälisellä kumppanuudella tarkoitetaan toimijoiden, organisaatioiden ja henkilöiden uudenlaisen yhteistyön asetelmaa (Virkkala 2002). Vastaavasti Engeström (2006) kuvaa kumppanuutta organisaatioiden välisenä pitkäkestoisena liittoutumana. Kumppanuus muodostuu yhteistyöhön

osallistuvista yhdenvertaisista osapuolista, joilla on toisiaan täydentäviä kompetensseja ja resursseja. Kumppanuuden muodostuminen edellyttää organisaatioilta rajojen ylittämistä ja läpinäkyvyyttä. Etenkin fyysiset, virtuaaliset, sosiaaliset ja diskursiiviset rajavyöhykkeet voivat muodostua hedelmällisiksi yhteiskehittelyn paikoiksi. Konkolan (2001; 2003) mukaan rajavyöhyke (boundary zone) on alue, jossa eri toimintajärjestelmien henkilöt kohtaavat.

Kansainvälinen yhteistyö Tokushiman yliopiston ja Metropolian (entisen Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian) suuhygienistikoulutusten opettajakuntien kesken käynnistyi 2007 ja opiskelijoiden kanssa 2010. Yhteistyö on vahvistunut näiden vuosien aikana kumppanuudeksi. Metropolian opettajaedustajat vierailivat Tokushimassa vuonna 2009, jolloin neuvoteltiin ensimmäisen kerran yhteisestä kehittämishankkeesta näyttöön perustuvassa suun terveydenedistämisessä. Viisi Metropolian suuhygienistiopiskelijaa on ollut opiskelijavaihdossa Tokushimassa vuosina 2008–2010, ja vuonna 2011 vaihtoon on lähtenyt kaksi opiskelijaa. Yhteistyösopimus E-OHP-hankkeelle solmittiin Metropoliaa vuonna 2010. Tämä yhteistyökumppanuus ja vaihto-ohjelmat auttavat osallistujia ymmärtämään kulttuuria ja molempien maiden suun terveydenhuoltoa sekä lisäksi vahvistavat erityisesti opettajien ja opiskelijoiden motivaatiota kansainvälisyyttä kohtaan.

Hankkeessa sovellettiin yhteiskehittelyn menetelmää. Yhteiskehittely tarkoittaa eri organisaation tuottamaa tuote- tai palvelukokonaisuutta. Se sisältää jo vakiintuneita toimintatapoja ja räätälöidysti kehitettäviä uudenlaisia toimintakäytänteitä (ks. Engeström 2004). Keskeinen yhteiskehittelyn muoto on tietovarantojen, arvojen, kulttuurien, palvelujen ja oppimisympäristöjen silloittaminen toinen toisiinsa (Engeström ym. 2007).

Yhteiskehittelyssä tarvitaan muuntuvia toimijoiden yhteen kytkemisiä, joita kutsutaan neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi (Engeström 2004). Solmutyöskentely on yhteistyöhön osallistuvien kumppaneiden improvisoivaa kokoontumista yhteen ratkaisemaan yhteistä ongelmaa. Solmutyöskentelyssä yhdistyy improvisoiva ongelmanratkaisu ja pitkäjänteinen suunnitelmallisuus. Tämä edellyttää tarkasteltavan kohteen mallintamista kokonaisvaltaisella ja havainnollisella tavalla. (Engeström 2006.)

Hankkeen nykytilan analyysissa noudatettiin yhteiskehittelyn toimintatapoja sekä näyttöön perustuvan tiedon määrittelyvaiheita. Näitä vaiheita ovat hyväksi havaitun toimintanäytön, kokemukseen perustuvan näytön ja tieteellisesti havaitun tutkimusnäytön kartoittaminen.

Suomessa oli jo aiemmin mallinnettu terveydenedistämisen oppiminen yhdeksi koulutusohjelman strategiaksi. Oppimisstrategioissa on mallinnettu sekä vertikaalinen oppiminen että horisontaalinen oppiminen sekä kolme oppimisen ulottuvuutta: tiedonhankinta, osallistuminen ja tiedon luominen (Keto – Roos 2006; 2011). Vertikaalinen oppiminen on oman ammatin tietoperustan kartuttamista ja liittyy läheisesti tiedonhankintaulottuvuuteen. Horisontaalinen oppiminen on yhteisöllistä, oman osaamisen suhteuttamista esimerkiksi suuhygienistien terveydenedistämisosaimiseen päiväkodeissa. Horisontaalista oppimista tapahtuu osallistumisen ja tiedonluomisen ulottuvuuksilla. Tällöin opiskelijat esimerkiksi keskustelevat ja vaihtavat osaamistaan yhdessä sosiaalisessa verkostossa (Moodle-oppimisympäristössä) ja kehittävät yhteistä oppimateriaalia.

Terveydenedistämisen oppimisstrategia innoitti kehittämään sekä Japanin että Suomen terveydenedistämisen oppimista. Metropolia Ammattikorkeakoulun ja Tokushiman yliopiston suuhygienistikoulutusten yhteiskehittely käynnistyi terveydenedistämisen opintojen nykytilan kartoituksella. Kartoitus alkoi terveydenedistämispintojen sisältöjen ja menetelmien nykytilan kuvauksella. Tämän kartoituksen tuloksia jaettiin ja kehitettiin yhdessä virtuaalisella rajavyöhykkeellä Connect Pro -verkkokokouksympäristössä. Näihin kokouksiin osallistuivat hanketyöryhmän jäsenet molemmista maista.

Kartoituksessa ilmeni, että maiden terveydenedistämisen näkökulmat ja terveydenedistämisen sisällöt poikkesivat toisistaan. Metropolian suuhygienistikoulutuksen terveydenedistämisen näkökulma sisälsi sekä preventiivisen että promotiivisen terveydenedistämisen piirteitä. Näkökulma painottui promotiiviseen terveydenedistämiseen, jossa pyritään tukemaan yksilön ja yhteisön voimavaroja sekä vaikutetaan niihin jo ennen ongelmien ja sairauksien syntyä. Tokushiman suuhygienistikoulutuksen terveydenedistämisen näkökulma painottui preventioon, joka tarkoittaa sairauksien kehittymisen ehkäisyä, hoitoa ja kuntoutusta.

Seuraavassa vaiheessa kartoitusta laajennettiin koulutusohjelmien työelämäyhteistyökumppaneiden asiantuntijahaastatteluilta. Fokuksena olivat suuhygienistin osaamisvaatimukset terveydenedistämässä tänään ja tulevaisuudessa. Suomalaisen ja japanilaisten työelämäyhteistyökumppaneiden yhteinen näkemys terveydenedistämisen osaamisvaatimuksista sisältää terveysvalmennuksen, konsultatiivisen ja vuorovaikutusosaamisen. Keskeistä terveydenedistämässä on näyttöön perustuva ja kriittinen ajattelu toiminnassa. Suomalaiset työelämäkumppanit korostivat lisäksi sosiaalisen median käyttötaitoa terveysohjauksessa.

Lisäksi molemmissa maissa suuhygienistiopiskelijat ja opettajat osallistuivat terveydenedistämispintojen nykytilan kartoitukseen. He arvioivat opintojaksojen nimiä, sisältöjä ja laajuuksia ja tuottivat kehittämisehdotuksia. Metropolian opiskelijat ja opettajat korostivat nykyisten terveydenedistämispintojen toimivuutta. Heidän mukaansa terveydenedistämisen opinnot toteutuvat yhdessä työelämän kanssa ja niissä korostuu innovatiivisuus. He esittivät, että sisältöjä voisi kehittää edelleen vahvistamalla näyttöön perustuvuutta, tarkentamalla osaamisperustaisuutta ja poistamalla opintojen pirstaleisuutta.

Tokushiman yliopiston opiskelijoiden ja opettajien arvioinnit poikkesivat toisistaan. Opettajien mielestä terveydenedistämisen opintoja ei ole riittävästi opetussuunnitelmassa, kun taas opiskelijat pitivät opintoja täysin riittävinä. Opiskelijoiden mielestä opetussuunnitelmaan ei voi lisätä opintoja, koska se on jo nyt liian tiukka. Opiskelijoiden ja opettajien arvioinnissa viitataan siihen, että eroavaisuudet näkemyksissä johtuvat siitä, miten hyvin terveydenedistämisen päämäärät tunnetaan.

Edellä kuvatun nykytilan analyysin perusteella terveydenedistämispinnoissa keskeisimmäksi ristiriidaksi ilmeni suomalaisen ja japanilaisen suuhygienistikoulutuksen terveydenedistämispintojen näkökulmien ja sisältöjen erilaisuus. Nämä ristiriidat haastavat kehittämään terveydenedistämisen oppimisympäristöä, -materiaalia sekä sisältöjä vahvemmin näyttöön ja osaamiseen perustuviksi.

Uuden toimintamallin etsimisvaihe

Uuden toimintamallin etsimisvaiheessa käytettiin solmutyöskentelyä, jossa improvisoiden ja yhteiskirjoittamisen avulla muodostetaan yhteistä näkemystä suun terveydenedistämisestä. Tässä etsimisvaiheessa molempien maiden opettajakunta sovelsi systemoidun kirjallisuuskatsauksen menetelmää näyttöön perustuvan suun terveydenedistämisen määrittelyssä. Kirjallisuuskatsauksessa käytettiin samoja tai vastaavia hakusanoja, ja niillä haettiin englannin-, suomen- tai japaninkielisiä tutkimuksia. Japanissa tutkimuksia ja kirjallisuutta haettiin Japana Centra Revuio Medicina- ja Medline-tietokannoista ja hakusanojen fokuksena olivat Japani sekä lasten, nuorten ja ikääntyneiden suun terveydenedistäminen. Suomessa tutkimuksia ja kirjallisuutta haettiin Cinahl-, Medic- ja Ovid/Medline-tietokannoista.

Kirjallisuuskatsauksessa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Millaisia menetelmiä on käytetty edistämään lasten, nuorten ja ikääntyneiden yleisterveyttä ja suun terveyttä?
- Millaisilla suun terveydenedistämistoiminnoilla on positiivinen vaikutus lasten, nuorten ja ikääntyneiden yleisterveyteen ja suun terveyteen?
- Millaisia yleis- tai suun terveyteen vaikuttavia tuloksia on saatu lasten, nuorten ja ikääntyneiden suun terveydenedistämistoiminnoilla?

Suomalaisten opettajien toteuttamien kirjallisuushakujen tuloksissa korostui suuhygienistin moniammatillinen terveydenedistämisen osaaminen, johon liittyy terveydenhuollon ammattilaisten kouluttaminen vanhusten suun hoitoon. Lisäksi korostui suun terveyden ja yleisterveyden vastavuoroinen yhteys terveyttä edistävässä ja sairauksia ehkäisevässä toiminnassa. Lasten ja nuorten suun terveydenedistämässä tehokkaiksi toiminnoksi osoittautuivat sellaiset, joihin osallistuvat opettajat ja lasten vanhemmat. Tehokkaita menetelmiä ovat muun muassa terveystalvakuus ja motivoiva terveystalvakuus. Erityisen tehokkaiksi terveydenedistämässä on todettu toiminnalliset ja monimuotoiset menetelmät, kuten draama.

Terveystalvakuus on potilaan omahoitoa tukevaa ohjausta, jossa keskeistä ovat potilaan voimaantuminen, autonomia ja motivaatio. Ammatihenkilö toimii potilaan yhteistyökumppanina ja valmentajana. Potilas neuvottelee valmentajansa kanssa itselleen parhaiten sopivan terveyttä edistävän lähestymistavan. Potilaalta omahoito vaatii tietoisuutta hoidon tavoitteista sekä valmiutta ottaa vastuuta. (Routasalo 2009.)

Japanilaisten opettajien toteuttamien kirjallisuushakujen tuloksissa korostuivat vanhusten suun terveyden yhteys yleisterveyteen ja suuhygienistin konsultatiivinen osaaminen vanhusten suun terveydenedistämässä. Vaikuttavaksi terveydenedistämistoiminnoksi ilmenivät syljenerityksen häiriöitä, syömis- ja nielemishäiriöitä sairastavan vanhuksen kuntouttava suun terveydenhoitotyö sekä hyvä suuhygieniä keuhkosairauksia aiheuttavien bakteerien vähentämisessä.

Yhteiskehittelyn alustavat tulokset

Edellä kuvattuja tuloksia yhdistämällä muodostettiin näkemys näyttöön perustuvasta suun terveydenedistämisestä. Nykyisen opetussuunnitelman teemat ja sisällöt tarkastettiin ja niistä valittiin ne, jotka vastasivat näyt-

töön perustuvasti suuhygienistin osaamisvaatimuksia. Näyttöön perustuvan suun terveydenedistämisen määrittelyssä kuvattiin molempien maiden yhteinen näkemys osaamisprofiiliksi, joka on seuraavanlainen:

Suuhygienisti edistää väestön terveyttä ja hyvinvointia. Hän valmentaa potilaita/asiakkaita, perheitä ja eri alojen ammattilaisia suun terveydenhoidossa. Hän on suun terveydenedistämisen asiantuntija sekä kehittäjä. Hän toimii yhteistyössä moniammatillisen tiimin kanssa sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmässä. Terveydenedistäminen integroituu kliiniseen suun infektiotautien ehkäisyyn ja hoitoon sekä kuntouttavaan ja konsultatiiviseen suun terveydenhoitotyöhön sekä kansalliseen että kansainväliseen yhteistyöhön.

Osaamisprofiilin perusteella yhteiseksi terveydenedistämisen näkökulmaksi valittiin salutogeeninen lähestymistapa. Terveydenedistämisen salutogeenisessa lähestymistavassa erotetaan terveyttä tuottavat ja sitä haittaavat tekijät. Terveydenedistämällä vaikutetaan riskeihin silloin, kun halutaan vaikuttaa terveyttä haittaaviin tekijöihin, ja vahvistetaan voimavaroja silloin, kun tuetaan terveyttä laaja-alaisesti. Salutogeneesinäkökulman mukaan terveys on yhteydessä arkiympäristöön ja terveyden taustatekijöihin, kuten fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön, sekä yksilöllisiin voimavaroihin. Salutogeneesi eli terveyttä tukevat tekijät ja patogeneesi eli sairautta aiheuttavat tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Koskinen-Ollonqvist 2007.)

Tavoitteena on, että keväällä 2012 suuhygienistiopiskelijat osallistuvat hankkeeseen suunnittelemalla opetuspaketin aihioita, sisältöjä ja oppimateriaaleja oppinäytetöiden ja innovaatio-opintojen puitteissa. Lisäksi opiskelijat kirjoittavat ammatillisia artikkeleita ja toimivat suun terveydenedistämisen kehittävinä asiantuntijoina koulutustilaisuuksissa. Tämä yhteiskehittelyhanke toimii paitsi näyttöön perustuvan suun terveyden edistämisen oppimisympäristönä, myös autenttisenä kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden oppimisympäristönä.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Metropolian ja Tokushiman suuhygienistikoulutuksen yhteiskehittely havaittiin tehokkaaksi menetelmäksi kehittää suun terveydenedistämistä kansainvälisessä kumppanuudessa. Tulokset ilmentävät läpinäkyvyyttä suun terveydenedistämisen osaamisprofiilissa ja suun terveydenedistämisen toiminnoissa erilaisissa oppimisympäristöissä. Molemmissa maissa suuhygienistikoulutuksen terveydenedistämisen osaamisprofiili laajentui

ja vahvistui näyttöön perustuvuudessa kansallisten ja kansainvälisten suositusten mukaisesti. Yhteiskehittelyssä jaettu osaaminen tuotti resursseja ja uusia työvälineitä. Se myös haastoi kehittämään koulutusta yhteistyössä korkeakoulujen, koulutusohjelmien, työelämäasiantuntijoiden ja opiskelijoiden kanssa.

LÄHTEET

- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikätkäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 2/2006. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Engeström, Y. – Kerosuo, H. – Kajamaa, A. 2007. Beyond Discontinuity: Expansive Organizational Learning Remembered. *Management Learning* 38 (3). 319–336.
- Keto, A. – Roos, M. 2006. Suuhygienistikoulutuksen kehittäminen ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta ohjaamana. [Developing dental hygienist education guided by expansive learning philosophy.] Master's thesis. University of Tampere, Faculty of medicine, department of Nursing research.
- Keto, A. – Roos, M. 2011. Polku tulevaisuuteen. Suun terveydenhuollon koulutusohjelman toimintakonseptin kehittäminen. Kohti yhteistoiminnallisen ja ekspansiivisen toiminta-asiantuntijuuden oppimista. Julkaisematon.
- Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenlaisena toimintamallina. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. – Engeström, Y. (toim.): Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: University Press. 148–186.
- Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittäen: Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Sarja A: Tutkimukset ja raportit. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja.
- Koskinen-Ollonqvist, Pirjo – Aalto-Kallio, Mervi – Mikkonen, Nella – Nykyri, Päivi – Parviainen, Heikki – Saikkonen, Paula – Tamminiemi, Kaarina 2007. Rajoilla ja ytimessä. Terveyden edistämisen näyttötyövälineitä vältökirjatutkimuksissa. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus.
- Routasalo, P. – Airaksinen, M. – Mäntyranta, T. – Pitkälä, K. 2009. Potilaan omahoidon tukeminen. *Duodecim* 125 (21). 2351–2359.
- Shinsho 2001. New strategy for better geriatric oral health in Japan. 80/20 movement and Healthy Japan 21. *International Dental Journal* 3/2001, Supplement. FDI/World Dental Press.

STM 2009. Quality Recommendation for Health Promotion. Publications of the Ministry of Social Affairs and Health 2009: 8. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

STM 2006. Terveyden edistämisen laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006: 19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Virkkala S. 2002. Kumppanuus alueellisen kehittämisen hallintana. Suomi ja muut pohjoismaat. Jyväskylän yliopisto, Chydenius instituutti.

9. Asiakaslähtöiseksi osaajaksi terveydenhuoltoon – kehittymisen karikoita ja suosituksia niiden ylittämiseksi

LY KALAM-SALMINEN, ILME ARO, PIRKKO ROUTASALO

Ammattikorkeakouluista valmistuneet opiskelijat voivat suuntautua työmarkkinoille Euroopan unionin eri maihin ja muualle maailmaan. Jotta he olisivat kysytyä työvoimaa, ammattikorkeakoulujen on taattava opiskelijoiden osaaminen. Asiakaslähtöisyys on työelämässä laajasti arvostettu osaamisalue, mutta valmistuuko ammattikorkeakouluista asiakaslähtöisiä osaajia?

Terveysalan opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden tutkimus on yleisesti ottaen vähäistä. Eri maiden vertailevaa tutkimusta asiakaslähtöisyydestä ei ole. Asiakaslähtöisyys on kuitenkin merkittävä asia terveysalalla, kun mietitään työntekijöiden, palveluiden ja palvelujen käyttäjien vapaata liikkuvuutta EU-alueella. Asiakaslähtöisyyttä koskevan tiedon puuttuminen oli syynä siihen, että Metropolian terveys- ja hoitoalan yksikössä perustettiin kansainvälinen projekti opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden tutkimiseksi ja kehittämiseksi. Yhteistyökumppaneiksi valikoituivat maantieteellisesti lähellä olevan Viron molemmat terveysalan ammattikorkeakoulut ja Tarton yliopiston hoitotieteen laitos. Suomesta mukana olivat Metropolia Ammattikorkeakoulu ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Projektin nimeksi tuli *Asiakaslähtöinen osaaminen hoitotyön koulutuksessa Suomessa ja Virossa*.

Tämä artikkeli perustuu Suomen ja Viron ammattikorkeakouluista valmistuville opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen tuloksiin. Artikkelissa kuvataan suomalaisten ja virolaisten hoitotyön opiskelijoiden käsityksiä asiakaslähtöisestä osaamisesta ja teoriaopintojen sekä harjoittelun antamasta tuesta sen kehittymiselle. Asiakaslähtöisyyttä tarkastellaan sitä ohjaavien arvojen, asiakasystävällisen ilmapiirin, tasavertaisen hoitosuhteen sekä opiskelijan henkilökohtaisten edellytysten näkökulmasta. Tulosten pohjalta projektissa on laadittu toimintasuosituksia, joilla voidaan edistää opiskelijan asiakaslähtöistä osaamista koulutuksen aikana.

Asiakaslähtöisyys ja siihen saatu tuki aikaisemman tiedon valossa

Mitä asiakaslähtöisyys on? Asiakaslähtöisyyden tutkijat ovat olleet yhtä mieltä siitä, ettei yhteistä määritelmää asiakaslähtöisyyden käsitteelle ole, sillä käsite on moniulotteinen ja sen määrittely riippuu näkökulmasta (Mead – Bower 2000). Tässä tarkastelussa asiakkaiksi on määritelty terveyspalvelujen loppukäyttäjät, vaikka terveydenhuollossa asiakkaita ovat myös palveluiden rahoittajat. Valmistuttuaan ammattikorkeakoulujen opiskelijat suuntautuvat pääsääntöisesti terveyspalveluja tarjoavien laitosten ja yritysten työntekijöiksi. Tämä näkökulma palvelee parhaiten ammattikorkeakoulujen ulkoisten asiakkaiden eli työelämän tarpeita ja on sopusoinnussa terveyspalvelujen tarjonnan asiakaslähtöisyyttä ohjaavan lainsäädännön ja ohjeistuksen kanssa (esim. Laki potilaan asemasta ja oikeuksista; Kaste-ohjelman valtakunnallinen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008–2011).

Asiakaslähtöisyys on myös ilmiönä abstrakti. Tästä syystä projektissa perehdyttiin eri palvelujen käyttäjäasiakas (Client, Patient, Family, Person ja niin edelleen) -lähtöistä hoitoa koskeviin tutkimuksiin, sillä potilas-, ihmis- ja yksilölähtöisyyttä on pidetty asiakaslähtöisyyden synonyymeina (Leplege ym. 2007; Hughes ym. 2008). Eri lähteistä poimituista yhteisistä asiakaslähtöisyyden piirteistä laadittiin opiskelijoiden osaamista mittaava kyselylomake, joka kävi lausuntokierroksella asiantuntijapaneeleissa ja satunnaisesti valitussa viidessä yleisempää sairausryhmää edustavassa potilasjärjestössä.

Yhteisesti oltiin sitä mieltä, että asiakaslähtöisyydessä on keskeistä palvelujen käyttäjän ja tarjoajan välille syntyvä aito dialogi eli vuoropuhelu. Siihen dialogiin kumpikin osapuoli tuo asiantuntemuksensa – asiakas tiedon ja kokemuksen terveydestään ja palvelujen tarjoaja osaamisensa terveyden tai sairauden hoidosta. Hoitosuhde on symmetrinen ja rakentuu asiakkaan tarpeille ja odotuksille, jotka muodostavat hoidon lähtökohdan. Asiakkaille tarjotaan heidän tarvitsemansa tieto, jotta heidän on mahdollista suunnitella, toteuttaa ja arvioida hoitoansa yhdessä ammattilaisten kanssa. Hoidossa pyritään yhteistyössä asiakkaan kanssa hänen tahtonsa kunnioittavaan yksimielisyyteen siitä, mikä on parasta hoitoa, joka voidaan käytössä olevien resurssien puitteissa toteuttaa. (Esim. Beach ym. 2007; Bosman ym. 2008; Cott 2004; Epstein ym. 2005; McCormack ym. 2011; Schoot ym. 2005; Smith – Orrell 2007; Sumsion – Law 2006.)

Asiakaslähtöisyydellä on todettu olevan positiivista vaikutusta hoidon tai palvelun vaikuttavuuteen (Duggan ym. 2006), kustannustehokkuuteen (Bertakis – Azari 2011), asiakastyytyväisyyteen, asiakkaan toimintakykyyn (Stewart ym. 2000) ja hoitoon sitoutumiseen (Abdel-Tawab – Roter 2002) sekä asiakkaan ja hoitohenkilökunnan valtaistumiseen (empowerment) (Hiscock – Shuldham 2008; Kvåle – Bondevik 2008; Holmström – Röing 2010). Lisäksi asiakaslähtöisen kohtelun saaneet asiakkaat ovat vaatineet vähemmän diagnostisia kokeita (Epstein ym. 2005) ja lähetteitä eri lääkäreille (Stewart ym. 2000).

Aikaisemmista tutkimuksista tiedetään, että opetuksella on vaikutusta asiakaslähtöisyyden kehittymiseen (Tsimtsiou ym. 2007). Asiakaslähtöisyyden tukemisessa teoriaopetuksen ja käytännön harjoittelun yhdistämisellä on päästy asiakkaita ja hoitajia parhaiten palveleviin tuloksiin (Drach-Zahavy 2009). Opetusmenetelmistä kommunikointi-, ongelmanratkaisu- ja itseohjautuvuuden taitoja edistävien menetelmien (esimerkiksi ongelmankeksien oppimisen, Problem Based Learning) on todettu edesauttavan asiakaslähtöisyyden kehittymiselle tärkeän teorian ja käytännön yhdistämistä (Carrega – Byrne 2010; Niemer ym. 2010; Staun ym. 2010).

Opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden ja sille saadun tuen tutkiminen

Projektissa toteutettiin kyselytutkimus projektiin osallistuvien ammattikorkeakoulujen valmistuville hoitotyön opiskelijoille (sairaanhoitajat, kättilöt, terveydenhoitajat ja ensihoitajat). Kyselyyn vastasi Suomesta 195 (vastausprosentti 64) ja Virosta 195 (vastausprosentti 88) opiskelijaa. Opiskelijoita pyydettiin valmistumisensa kynnyksellä arvioimaan asiakaslähtöisyyttään sekä koulutuksen aikana teoriaopinnosta ja käytännön harjoittelusta siihen saatua tukea. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan omin sanoin niitä opetuksen tekijöitä, jotka heidän mielestään edistivät tai estivät asiakaslähtöisyyden kehittymistä, sekä tarjoamaan ideoita koulutuksen kehittämiseksi, jotta se tukisi asiakaslähtöisyyden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Kyselylomake rakentui neljästä osa-alueesta: asiakaslähtöisyyttä ohjaavat arvot (6 väittämää), asiakasystävällisen ilmapiirin ylläpito (8 väittämää), opiskelijan ja asiakkaan tasavertainen hoitosuhde (14 väittämää) sekä opiskelijoiden henkilökohtaiset edellytykset asiakaslähtöiseen toimintaan

(18 väittämää). Asiakaslähtöisyyttä ja siihen saatua tukea mitattiin asteikolla 1–5 (puutteellinen – erinomainen). Saadut tulokset analysoitiin tilastollisesti. Avovastausten tulokset analysoitiin sisällön erittelyllä.

Asiakaslähtöisyys ja siihen saatu tuki opiskelijoiden silmin

Yleisesti valmistuvat opiskelijat arvioivat itsensä asiakaslähtöisiksi ja koulutuksesta saatu tuki oli yhteydessä opiskelijoiden asiakaslähtöisyyteen (taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijoiden asiakaslähtöinen osaaminen ja siihen saatu tuki

	Asiakaslähtöisyys		Teoriaopintojen tuki		Käytännön harjoittelun tuki	
	Suomi	Viro	Suomi	Viro	Suomi	Viro
Asiakaslähtöisyyden teemat:	Ka	Ka	Ka	Ka	Ka	Ka
Opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden arvoperusta	4,49	4,38	4,21	4,48	4,05	4,19
Asiakasystävällisen ilmapiirin ylläpito	4,20	4,39	3,76	4,43	3,84	4,07
Tasavertaisen suhteen ylläpito asiakkaaseen	4,25	4,35	3,91	4,40	3,97	4,14
Asiakaslähtöisyyteen tarvittavat henkilökohtaiset edellytykset	3,95	4,05	3,26	4,02	3,89	4,03

Hyvä tuki ja asiakaslähtöisyys liittyivät yhteen. Opiskelijoiden asiakaslähtöisyydessä ja siihen saadussa tuessa oli eroja. Virossa teoriaopinnot tukivat asiakaslähtöisyyttä paremmin kuin käytännön harjoittelu. Vain käden taitojen ja teknisten taitojen kehittymistä käytännön harjoittelu tuki paremmin. Suomessa käytännön harjoittelu tuki asiakaslähtöisyyttä pääsääntöisesti enemmän kuin teoriaopinnot. Teoriaopinnot tukivat paremmin vain asiakaslähtöisen arvoperustan rakentumista, ja se oli ainoa alue,

jossa suomalaisopiskelijat arvioivat itsenä virolaisopiskelijoita asiakasläh-
töisemmäksi.

Kummankin maan opiskelijoiden asiakaslähtöisyydessä vahvinta oli sen arvoperusta. Suomessa opiskelijat arvioivat sen hieman paremmaksi kuin Virossa. Viron opiskelijat puolestaan arvioivat olevansa hieman pa-
rempia asiakasystävällisen ilmapiirin ja tasavertaisen suhteen ylläpidossa asiakkaaseen. Heikoimmiksi alueiksi kummankin maan opiskelijat arvioi-
vat asiakaslähtöisyyteen tarvittavat henkilökohtaiset edellytykset.

Kaikilla asiakaslähtöisyyden alueilla virolaisopiskelijat arvioivat saa-
neensa teoriaopinnoista enemmän tukea kuin suomalaisopiskelijat. Teo-
riaopinnoista eniten tukea opiskelijat arvioivat saaneensa asiakasläh-
töisyyden arvoperustan kehittymiselle, seuraavaksi eniten asiakasystävällisen
ilmapiirin ja opiskelijan sekä asiakkaan tasavertaisen suhteen ylläpidolle.
Vähiten tukea opiskelijat arvioivat saaneensa henkilökohtaisten toiminta-
edellytyksien kehittymiselle. Mielenkiintoista oli, että Virossa teoriaopin-
tojen tuki sai korkeammat keskiarvot kuin opiskelijoiden asiakaslähtöisyys,
mutta Suomessa oli toisinpäin.

Käytännön harjoittelusta saadussa tuessa oli vähemmän eroja maiden
välillä. Asiakaslähtöisyyden arvoperustalle opiskelijat arvioivat saaneensa
kummassakin maassa eniten tukea. Vähiten tukea suomalaiset opiskelijat
saivat mielestään asiakasystävällisen ilmapiirin ylläpitoon ja Virossa asia-
kaslähtöisyyden henkilökohtaisille edellytyksille. Käytännön harjoittelu tu-
ki Virossa asiakaslähtöisyyttä aina enemmän kuin Suomessa, mutta enää
sen keskiarvot eivät olleet korkeampia kuin opiskelijoiden asiakasläh-
töisyyden keskiarvot, kuten teoriaopintojen tuen kohdalla. Käytännön har-
joittelun tuen ja opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden välillä erot eivät olleet
yhtä suuret kuin teoriaopintojen tuen ja opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden
välillä. Molemmissa maissa opiskelijat arvioivat, että käytännön harjoitte-
lusta saatu tuki oli heikompi kuin heidän asiakaslähtöisyytensä.

Kehittymisen karikoita matkalla asiakaslähtöisyyteen

Vaikka yleisesti ottaen opiskelijat arvioivat itsensä asiakaslähtöisiksi, joi-
takin puutteitakin siinä löytyi. Näihin karikoihin, jotka voivat estää asia-
kaslähtöistä toimintaa tulevassa työelämässä, on puututtava, jotta koulutus
tukisi opiskelijoiden asiakaslähtöistä osaamista mahdollisimman tehok-
kaasti. Seuraavaksi kuvataan asiakaslähtöisen osaamisen karikkoina niitä
asiakaslähtöisyyden yksittäisiä piirteitä, joissa opiskelijat eivät arvioineet

osaamistaan vähintään jokseenkin hyväksi (keskiarvo jäi alle neljän). Lisäksi kuvataan opiskelijoiden nimeämiä kehittymisen esteitä.

Asiakaslähtöisen osaamisen karikot

Asiakasystävällisen ilmapiirin ylläpidosta löytyi kaksi karikkoa. Molempien maiden opiskelijat arvioivat, että he eivät pysty riittävän hyvin kehittämään palveluitaan asiakaspalautteen perusteella. Lisäksi yhden suomalaisen ammattikorkeakoulun opiskelijat eivät mielestään osanneet riittävästi huolehtia siitä, ettei hoito tarpeettomasti vaikeuttaisi heidän asiakkaidensa perhe-, työ- ja muiden roolien hoitamista.

Eniten osaamisen puutteita opiskelijoilla oli henkilökohtaisten toimintaedellytysten alueella. Heillä ei ollut riittävästi tietoja työssä tarvittavasta hoitamisesta (poikkeuksena yksi Viron AMK) ja muista aloista, kuten esimerkiksi lääketieteestä tai psykologiasta. Opiskelijat eivät tunteneet riittävän hyvin terveydenhuoltoalan palvelutarjontaa, jotta olisivat pystyneet ohjaamaan asiakkaita palveluiden käytössä. Lainsäädäntö ja muut ohjeet, jotka ohjaavat toimintaa terveydenhuollon asiakkaiden kanssa, eivät nekään olleet riittävän tutut. Yhtä suomalaista ammattikorkeakoulua lukuun ottamatta opiskelijoilla ei ollut riittävästi yhteistyön koordinoitukykyä asiakkaiden hoidossa (esimerkiksi toisten ammattiryhmien ja hoitopaikkojen kanssa). Suomessa opiskelijat eivät osanneet riittävän hyvin käyttää ammatissaan tarvittavaa informaatioteknologiaa, ja toisen suomalaisen AMK:n opiskelijoilla ei ollut lisäksi riittävästi asiakkaiden hoidossa tarvittavia kädentaitoja.

Tasavertaista hoitosuhdetta asiakkaan kanssa opiskelijat osasivat mielestään pitää hyvin yllä. Siinä löytyi vain yksi puute. Suomessa yhden AMK:n opiskelijat arvioivat, ettei asiakkaan hoitoa ohjannut riittävän hyvin hänen omaistensa tahto, jos asiakas ei kyennyt itse tahtoaan ilmaisemaan.

Opiskelijoiden asiakaslähtöisyyttä estävät tekijät

Virossa teoriaopetuksessa opiskelijoiden asiakaslähtöisyyttä esti liiallinen keskittyminen pelkästään sairauksiin, liian raskas opiskelutaakka, epäpätevät opettajat, motivaation puute, liian vähäinen asiakaslähtöisyydestä puhuminen ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen, epäsovivat opetusmenetelmät, kielivaikkeudet ja pelko toimia teoriaopetuksen oppien mukaan käytännössä.

Suomessa teoriaopetuksessa opiskelijoiden asiakaslähtöisyyttä estivät kummassakin ammattikorkeakoulussa eri tekijät. Toisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden mielestä estäviä tekijöitä teoriaopetuksessa ei juu-

ri ollut, muutama mainitsi estäväksi tekijäksi vähäisen tiedon asiakasläh- töisyydestä. Toisen ammattikorkeakoulun opiskelijat puolestaan kuvasivat enemmän estäviä tekijöitä. Näitä olivat opetuksen liiallinen teoreettisuus ja opettajien asenteet, puutteelliset tiedot ja yksipuolisten opetusmenetel- mien käyttö. Lisäksi opintojen etenemisjärjestys ei aina tukenut oppimista.

Käytännön harjoittelussa asiakaslähttöisyyttä estäväksi keskeisimmäksi tekijäksi nimettiin molempien maiden kaikissa ammattikorkeakouluissa ohjaajan ja muun henkilökunnan huono esimerkki ja epäpätevyys sekä yh- teistyöongelmat ohjaajan kanssa. Esille tuotiin myös toiminnan organisaa- tiolähttöisyys. Asiakaslähttöisyyttä esti sekin, jos opiskelijoihin ei luotettu.

Lisäksi Virossa opiskelijoiden asiakaslähttöisyyttä esti, että teoriaopetus ei riittänyt käytännön harjoittelun tarpeisiin, henkilökunta puhui heistä selän takana, eri opiskeluympäristöissä oli eri pelisäännöt ja opiskelijoil- la oli vähäinen kokemus terveydenhuollosta. Suomessa asiakaslähttöisyyttä estävinä tekijöinä olivat henkilökunnan ja ohjaajan vaihtuvuus sekä se, että tilat eivät aina sopineet esimerkiksi häiriöttömään keskusteluun asi- akkaan kanssa.

Suosituksia karikoiden ylittämiseksi ja asiakaslähttöisyyden tukemiseksi

Kehittämisideoita, miten asiakaslähttöistä osaamista voidaan tukea ja kari- koita ylittää, tuli opiskelijoilta ja projektin toimijoilta. Seuraavaksi kuva- taan opiskelijoiden nimeämät asiakaslähttöisyyttä edistävät tekijät ja kehit- tämishdotukset sekä projektissa tutkimustulosten pohjalta esille nousseet suositukset opetuksen kehittämiseksi. Projektitoimijoiden suositukset si- sältävät myös haasteita jatkoselvitystyölle.

Opiskelijoiden asiakaslähttöisyyttä edistävät tekijät

Virossa opiskelijoiden mielestä asiakaslähttöisyyttä edistivät teoriaopetuk- sen monet eri kurssit, sopivat opetusmenetelmät ja oppimateriaali, tietyt opettajien ominaisuudet (esimerkiksi pätevyys) sekä opiskelijoista itsestään riippuvat tekijät (esimerkiksi opiskelumotivaatio).

Suomessa opiskelijat korostivat ja kuvasivat tarkemmin teoriaopetuksen opetusmenetelmiä. Heidän mielestä asiakaslähttöisyyden oppimista edis- tävät esimerkiksi varhaisen vuorovaikutuksen oppiminen ja ongelmaläh- töinen oppiminen (PBL), erilaisten tapausesimerkkinen käsittely (esimer- kiksi case, simulaatio, draama), refleksiivisyys ja narratiivisuus asioiden

käsittelyssä sekä teoriaopetuksen saumaton yhteen nivominen käytännön harjoitteluun.

Molemmissa maissa käytännön harjoittelussa tärkein tekijä oli hyvä harjoittelupaikka ja ohjaajan esimerkki. Asiakaslähtöisyyden kehittymistä edistivät myös harjoittelujen monipuolisuus, kanssakäyminen asiakkaiden ja henkilökunnan kanssa, autenttista tilanteista käytännön kokemusten kerääminen, toimintavapaus, vastuu ja arvostus sekä oman toiminnan reflektointi. Suomessa tuotiin edistävänä tekijöinä esiin myös aiempi oma työkokemus ja opiskelijan saama asiakaspalautte.

Opiskelijoiden kehittämisehdotukset

Sekä Viron että Suomen opiskelijat nimesivät keskeisemmäksi kehittämisehdotukseksi opetusmenetelmien monipuolistamisen ja taitavan käytön. He painottivat, että opetettava sisältö tulee opettaa sopivin menetelmin. Kuten opiskelijat ilmaisivat: ”Asiakaslähtöisyyttä ei voi opettaa kirjoista.”

Opetuksessa tulee pyrkiä niihin samoihin piirteisiin, joita asiakaslähtöisyyskin edellyttää. Toivottiin dialogisempaa ja käytännönläheisempää opetusta. Opettajan tulee olla roolimalli ja asiakaslähtöinen opiskelijoita kohtaan. Opettajille ja harjoittelun ohjaajille toivottiin koulutusta, jotta he nykyaikaistaisivat omaa osaamistaan ja pystyisivät paremmin asiakaslähtöisyyden tukemiseen. Opetussisällöistä kehitettäisiin lainsäädännön ja asiakkaiden hoitopolkujen tuntemusta sekä asiakaslähtöisyyttä tukevaa tietoperustaa.

Virossa opiskelijat toivoivat lisäksi äidinkielistä opetusta. Yhdessä Suomen ammattikorkeakoulussa ehdotettiin lisättäväksi myös monikulttuurisuuteen ja problemaattisten tilanteiden ratkaisuun tähtäävä opetusta.

Tulosten tulkinta ja toimintasuosituksia

Tutkimustulosten perusteella koulutus antaa pääsääntöisesti hyvät eväät tulevaan työhön ja molempien maiden opiskelijat arvioivat itsensä asiakaslähtöisiksi. Viron ja Suomen opiskelijoiden asiakaslähtöisyydessä on kuitenkin pieniä mielenkiintoisia eroja. Virossa opiskelijoiden asiakaslähtöisyydessä oli vahvempi yleinen palvelualttius sekä asiakasystävällisyys ja Suomessa taas asiakkaiden yksilöllisyyden ja intimitetin kunnioittaminen. Teoriaopetuksen tuen arvioivat Viron opiskelijat selvästi vahvemaksi kuin Suomen opiskelijat ja jopa vahvemaksi kuin asiakaslähtöisyytensä. Tämä tulos vaatii myöhempää lisäselvitystä. Ei tiedetä, onko siihen

yhteydessä suurempi kontaktiopetuksen määrä vai onko kyse esimerkiksi siitä, että Viron opiskelijat olivat hieman nuorempia, heillä oli vähemmän aiempaa terveydenhuollon koulutusta ja he tulivat perheistä, joissa koulutusta kenties arvostettiin enemmän (vanhemmilla oli korkeampi koulusivistys kuin Suomessa) ja siten he arvioivat saaneensa teoriaopinnoista enemmän tukea. Toisaalta kyse voi olla siitäkin, että Virossa teoriaopetuksen tuki on suhteellisesti vahvempi kuin käytännön harjoittelun tuki.

Eroja Suomen ja Viron opiskelijoiden vastausten välillä saattaa selittää sekin, että Virossa on vain kaksi terveystieteen koulutusta tarjoavaa ammattikorkeakoulua, joista molemmat olivat tutkimuksessa mukana, mutta Suomessa näitä on 23, joista kaksi oli mukana. Suomen tutkimusaineisto ei siis edusta samalla tavalla koko maata kuin Viron aineisto. Siten erot ovat vain suuntaa antavia, ja tuloksia voidaan Suomessa yleistää vain tutkimuksessa mukana olleisiin ammattikorkeakouluihin.

Koska aiemman tutkimustiedon pohjalta tiedetään asiakaslähtöisyyden toteutuvan eri maiden terveydenhuollossa vain osittain, opetuksessa on kiinnitettävä huomiota niihin karikoihin, jotka saattavat estää tulevan hoitohenkilökunnan asiakaslähtöistä toimintaa. Seuraavaksi annetaan suosituksia niiden ylittämiseksi. Suositukset soveltuvat noudatettaviksi molemmissa maissa.

Opetuksessa tulee lisätä terveydenhuollon lainsäädännön, muiden säästöjen ja palvelutarjonnan tuntemusta. Muutoin riskinä saattaa olla, että tulevalla hoitohenkilökunnalla ei ole riittävästi asiakkaiden lainsäädännöllisten oikeuksien tuntemusta eikä eväitä moniammatilliseen yhteistyöhön. Myöskään asiakkaiden saumaton hoitoketju ei ehkä toteudu.

Enemmän huomiota on kiinnitettävä hoitotyön kehittämiseen tähtäävään opetukseen. Voidaan kysyä, onko toiminta aidosti asiakaslähtöistä, jos tulevalla hoitohenkilökunnalla on vaikeuksia asiakaspalautteen hyödyntämisessä palveluiden kehittämisessä.

Asiakaslähtöisyydessä tarvittava tietoperusta kaipaa vahvistamista, sillä hoitoalan ja lähialojen tiedoissa opiskelijat arvioivat itsellään olevan puutteita. Voidaan pohtia, onko kyseessä niinkään tiedon puute, sillä nykyisin tietoa on helposti saatavissa, jos hallitsee sen hankinnan taidot. Opiskelijoiden avovastauksista oli pääteltävissä, että usein kyse oli heikosta kyvystä hankkia ajantasaista tietoa ja soveltaa tietoa käytännössä. Tämä antaa aiheutta suositukseen, että opetuksessa tulee enemmän hyödyntää informaatioteknologiaa ja opiskelijoiden itsenäistä tiedonhankintaa, jotta tiedon hankinnassa ja hallinnassa kehityttäisiin. Taitoja vahvistaa tietojen sovel-

taminen käytännön kontekstiin. Käytännön harjoittelun oppimisympäristössä on kiinnitettävä huomio ohjaajien sopivuuteen tehtävänsä.

Kaikessa opetuksessa tulee soveltaa tehokkaita opetusmenetelmiä. Asiakaslähtöisyydessä on tärkeä, että opetus tukee opiskelijan ja asiakkaan yhteistyösuhdetta. Siihen tarvitaan sopivia oppimisympäristöjä. Tähän haasteeseen onkin jo Metropolia Ammattikorkeakoulussa tartuttu, mistä ovat esimerkkinä terveys- ja hoitoalan simulaatio-, terveyden edistämisen, lääkehoidon ja yksittäisten taitojen oppimisen oppimisympäristöt ja monet muut uudistukset, joissa voidaan hyödyntää tämän projektin antia ja toteuttaa asiakaslähtöistä osaamista vahvistavaa opetusta. Näin saatuja kokemuksia voidaan jatkossa jakaa yhteistyökumppaneiden kanssa.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Jatkossa tarvitaan tietoa siitä, millaiseksi asiakkaat ja työnantajat arvioivat työelämäänsä siirtyvien opiskelijoiden asiakaslähtöisyyden. Tietoa tarvitaan myös siitä, millaista ovat koulutuksen tuki ja opiskelijoiden asiakaslähtöinen osaaminen muualla Euroopassa. Opiskelija- ja opettajavaihto, tutkin-
tojen vertailtavuus ja muut kansainvälistymiseen liittyvät aspektit saisivat tällaisesta tutkimustiedosta arvokasta lisäinformaatiota, jotta voidaan taata, että kaikkialla EU:n alueella tarjotaan opiskelijoille hyvää opetusta ja asiakkaille hyvälaatuisia ja asiakaslähtöisiä terveystalvveluja.

LÄHTEET

- Abdel-Tawad, Nahala – Roter, Debra 2002. The relevance of client-centered communication to family planning settings in developing countries. *Lessons from the Egyptian experience. Social Science & Medicine* 54 (9). 1357–1368.
- Beach, Mary – Rosner, Mary – Cooper, Lisa – Duggan, Patrick – Shatzer, John 2007. Can Patient-Centered Attitudes Reduce Racial and Ethnic Disparities in Care? *Academic Medicine* 82 (2). 193–198.
- Bertakis, Klea – Azari, Rahman 2011. Determinants and outcomes of patient-centered care. *Patient Education and Counseling* 85 (1). 46–52.
- Bosman, Rachel – Bours, Gerrie J. J. W. – Engels, Jeanny – de Witte, Luc P. 2008. Client-centred care perceived by clients of two Dutch homecare agencies. A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies* 45 (4). 518–525.
- Carrega, Joanna – Byrne, Michelle 2010. Problem-Based Scenarios to Learn Clinical Teaching Skills. *Nurse Educator* 35 (5). 208–212.
- Cott, Cheryl A. 2004. Client-centred rehabilitation: client perspectives. *Disability and Rehabilitation* 26 (24). 1411–1422.

- Drach-Zahavy, Anat 2009. Patient-centred care and nurses' health: the role of nurses' caring orientation. *Journal of Advanced Nursing* 65 (7). 1463–1474.
- Duggan, Patric – Geller, Gail – Cooper, Lisa – Beach, Mary Catherine 2006. The moral nature of patient-centeredness. Is it “just the right thing to do”? *Patient Education and Counseling* 62 (2). 271–276.
- Epstein, Ronald – Franks, Peter – Shields, Cleveland – Meldrum, Sean – Miller, Katherine – Campbell, Thomas – Fiscella, Kevin 2005. Patient-Centred Communication and Diagnostic Testing. *Annals of Family Medicine* 3 (5). 415–421.
- Hiscock, Michele – Shuldham, Caroline 2008. Patient-centred leadership in practice. *Journal of Nursing Management* 16 (8). 900–904.
- Holmström, Inger – Röing, Marta 2010. The relation between patient-centeredness and patient empowerment: A discussion on concepts. *Patient Education and Counseling* 79 (2). 167–172.
- Hughes, Julian C. – Bamford, Claire – May, Carl 2008. Types of centredness in health care: themes and concepts. *Medicine, Health Care and Philosophy* 11 (4). 455–463.
- Kaste-ohjelman valtakunnallinen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008–2011. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2009: 9. Helsinki.
- Kvåle, Kirsti – Bondevik, Margareth 2008. What is important for patient centred care? A qualitative study about the perceptions of patients with cancer. *Scandinavian Journal of Caring Science* 22 (4). 582–589.
- L785/1992. Laki potilaan asemasta ja oikeuksista. 17.8.1992.
- Lepège, Alain – Gzil, Fabrice – Cammelli, Michelle – Lefève, Celine – Pachoud, Bernard – Ville, Isabelle 2007: Person centredness. Conceptual and historical perspectives. *Disability and Rehabilitation* 29 (20–21). 1555–1565.
- McCormack, Lauren A. – Treiman, Katherine – Rupert, Douglas – Williams-Piehot, Pamela – Nadler, Eric – Arora, Neeraj K. – Lawrence, William – Street, Richard L. Jr. 2011. Measuring patient-centered communication in cancer care: A literature review and the development of a systematic approach. *Social Science & Medicine* 72 (7). 1085–1095.
- Mead, Nicola – Bower, Peter 2000. Patient-centredness: a conceptual framework and review of the empirical literature. *Social Science & Medicine* 51 (7). 1087–1110.
- Niemer, Louise – Pfendt, Kristine – Gers, Mary 2010. Problem-Based Learning in Nursing Education. A Process for Scenario Development. *Nurse Educator* 35 (2). 69–73.
- Schoot, Tineke – Proot, Ireen – ter Meulen, Ruut – de Witte, Luc 2005. Actual Interaction and Client Centeredness in Home Care. *Clinical Nursing Research*. Volume 14 (4). 370–393.

- Smith F. – Orrell M. 2007. Does the patient-centred approach help identify the needs of older people attending primary care? *Age and Ageing* 36. 628–631.
- Staun, Margaretha – Bergström, Berit – Wadensten, Barbro 2010. Evaluation of a PBL strategy in clinical supervision of nursing students: Patient-centred training in student-dedicated treatment rooms. *Nurse Education Today* 30 (7). 631–637.
- Stewart, Moira – Brown, Judith Belle – Donner, Allan – McWhinney, Ian – Oates, Julian – Weston, Wayne – Jordan, John 2000. The impact of patient-centred care on outcomes. *Journal of Family Practice* 49 (9). 796–804.
- Sumsion, Thelma – Law, Mary 2006. A review of evidence on the conceptual elements informing client-centred practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 73 (3). 153–162.
- Tsimtsiou, Zoi – Kerasidou, Olga – Efstathiou, Nikolaos – Papaharitou, Stamatis – Hatzimouratidis, Konstantinos – Hatzichristou, Dimitris 2007. Medical student's attitudes toward patient-centred care: a longitudinal survey. *Medical Education* 41 (2). 146–153.

10. Oppimista työssä, koulussa ja verkossa – case ConREM

TERHI-MAIJA ITKONEN-ISAHOV, PÄIVI JÄVÄJÄ

Rakennusallalla tapahtuvat nopeat muutokset ja kansainvälistyminen edellyttävät tulevilta ammattilaisilta kielitaidon ja monikulttuurisessa ympäristössä selviytymisen lisäksi kestäväen kehityksen, markkinoinnin, rahoituksen, projektien kokonaisuuden, korjausrakentamisen ja tuotannon hallintaa. Jo vuodesta 2004 lähtien Metropolia Ammattikorkeakoulu on tarjonnut Master of Science -tutkintoon johtavaa koulutusta rakennusinsinööreille ja -arkkitehdeille yhteistyössä Berlin Hochschule für Technik und Wirtschaft -korkeakoulun kanssa. Opiskelijat saavat ConREM-koulutuksesta (Construction and Real Estate Management) Master of Science -tutkinnon.

Koulutus toteutetaan englannin kielellä ja opintojen kesto on kaksi vuotta. Koulutus sisältää sekä lähi- että verkko-opintoja kansainvälisessä oppimisympäristössä Berliinissä ja Helsingissä. Useimmilla opiskelijoilla on rakennus- tai kiinteistöalan työkokemusta taustallaan. Koulutuksen aihealueet kattavat rakentamista ja kiinteistönhallintaa, rakennus- ja kiinteistötكنولوجياa sekä liike-elämässä tarvittavia kieli- ja kulttuuriopintoja. Verkko-opinnoissa opiskelijat ovat aktiivisena osapuolena ja ottavat itse vastuun oppimisestaan sekä toimivat tiedon tuottajina soveltaen opittavia aiheita aikaisempaan kokemukseensa.

Sulautuva oppiminen sisältää erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja madaltaa raja-aitoja erilaisten oppimisen lajien välillä yhdistäen kouluoppimista käytännössä tapahtuvaan oppimiseen. Koulun ja oppimisen tulee kehittyä kohti oppimisen muotoja, jotka hyödyntävät näkymättömiä oppimisen tiloja rakentaakseen käytännöllistä ja hyödyllistä tietoa sekä henkilökohtaisella että sosiaalisella tasolla. Aika, jolloin opiskelija oli tiedon passiivinen vastaanottaja, on tulossa päätökseen, ja on aika siirtyä uudenlaiseen toimintakulttuuriin sekä oppimisessa että opettamisessa. ConREM-koulutusohjelma on vastannut näihin kompleksisen yhteiskunnan haasteisiin ja kehittyä ajan vaatimusten myötä.

Tavoitteet

Rakennusalan koulutuksen on vastattava kansainvälistymisen haasteisiin tuottamalla kielitaitoisia, dynaamisia ja monikulttuurisessa työympäristössä selviytyviä ammattilaisia. Rakennus- ja kiinteistöala kohtaa kompleksisen yhteiskunnan (Snowden – Boone 2007) mukanaan tuomat globalisaation haasteet ensimmäisenä. Euroopan laajentuvat sisämarkkinat ja sykliset talouden kriisit vaikuttavat rakennusalaan voimakkaasti ja tekevät siitä mielenkiintoisen ja suhdanneherkän seurattavan. Tämän vuoksi rakennusinsinöörin ja -arkkitehdin opinnot suuntautuvat yhä enemmän projektien kokonaisuuden hallintaan, kestävään kehitykseen ja erilaisiin markkinoinnin, rahoituksen, rakentamisen, korjausrakentamisen ja tuotannon prosesseihin.

Metropolia Ammattikorkeakoulu ja Berlin Hochschule für Wirtschaft und Technik (HTW-Berlin) käynnistivät Construction and Real Estate Management (ConREM) -yhteistyökoulutusohjelman vuonna 2004. ConREM-erikoistumisopinnot keskittyvät erityisesti rakennus- ja kiinteistöalouteen. Ne ovat osa kansainvälistä koulutusohjelmaa, jonka Metropolia toteuttaa yhdessä HTW-Berlinin kanssa. HTW-Berlin myöntää Master of Science -todistuksen Helsingissä ja Berlinissä toteutettavien erikoistumis- ja lisäopintojen jälkeen. Koulutus on tarkoitettu rakennusinsinöörin tai -arkkitehdin tutkinnon suorittaneille. Se tarjoaa opiskelua kansainvälisessä oppimisympäristössä sekä antaa mahdollisuuden pätevoityä rakentamis- ja kiinteistöalouden johtotehtäviin. Opiskelijavalinta suoritetaan koulutodistusten, englannin kielitaitotason sekä ammatillisen kokemuksen perusteella. Hakuaika koulutukseen on vuosittain touko–heinäkuun välisenä aikana.

Opiskelijat ovat rakennusinsinöörejä ja -arkkitehteja, jotka tulevat eri puolilta maailmaa. Useimmilla on rakennus- tai kiinteistöalan työkokemusta taustallaan. Alkuaikoina ryhmät olivat pienempiä, alkaen 12 opiskelijasta, mistä ryhmäkoko on kasvanut nykyiseen noin 40 opiskelijaan. Opiskelijoiden kotimaa vaihtelee, edellisen vuoden ryhmässä oli mukana 5 suomalaista ja 11 saksalaista. Nykyisen ryhmän kotimaatausta on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. ConREM-opiskelijoiden kotimaajakauma

Saksa 17	Suomi 0	Kreikka 3	Venäjä 3
Indonesia 2	Kiina 2	Ghana 2	Nepal 2
Irak 2	Iran 2	Ecuador 1	Intia 1
Jordan 1	Unkari 1	Pakistan 1	Libanon 1
Etiopia 1	Uganda 1		

Opetus järjestetään kokonaan englanniksi. Opettajat tulevat HTW-Berlinistä, Metropoliaista, Aalto-yliopistosta sekä Viron ja Liettuan teknisistä korkeakouluista. Koulutuksessa noudatetaan saksalaista lukukausijärjestelmää, joka jakautuu talvi- ja kesälukukauteen. Koulutus alkaa vuosittain talvilukukaudella lokakuun alussa, jolloin ohjelmassa on Berliini HTW:n lähio-pintojakso. Kesälukukausi alkaa huhtikuun alussa, jolloin opiskelijat suorittavat Metropolian tarjoamia verkko-opintoja. Toisen talvilukukauden alussa opiskelijat tulevat opiskelemaan Helsinkiin puoleksi vuodeksi, ja viimeinen kesälukukausi käytetään Master-opinnäytetyön tekemiseen joko opiskelijan kotimaassa, Helsingissä tai Berliinissä. Erikoistumisopinnot kestävät kaksi vuotta päättyen Colloquiumiin, jossa opiskelija esittelee ja puolustaa Master-opinnäytetyönsä sisältöä. Colloquiumit järjestetään opiskelijaryhmille syksyllä sekä Helsingissä että Berliinissä. Koulutuksen sisältö muodostuu seuraavista aihealueista:

Rakentaminen ja kiinteistöhallinta

- kansainvälinen liiketoiminta
- kansainvälinen rakennusprojektitoiminta
- kestävä kehitys rakennus- ja kiinteistöhallinta-alalla
- elinkaaritalous, -hallinta ja -analyysi.

Rakennus- ja kiinteistöteteknologia

- kiinteistöhallintateknologia
- korjausrakentaminen
- rakennusten tietomallintaminen
- talousmatematiikan menetelmät
- sähköiset projektinhallintamenetelmät.

Kieli ja kulttuuri

- johtaminen ja sosiaalinen ympäristö

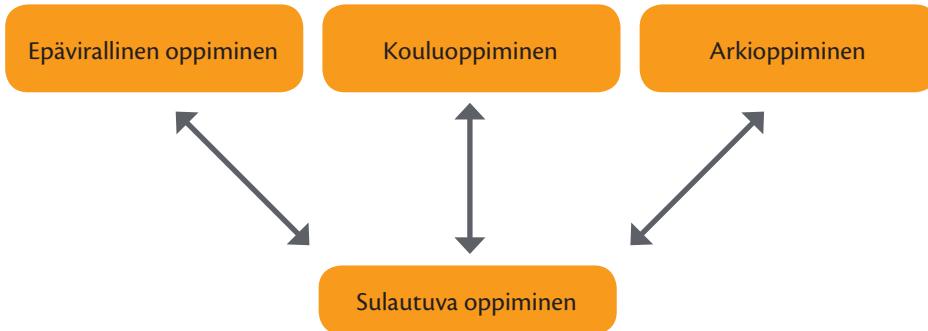
- tutkimusmenetelmät
- viestintä
- liike-elämän englannin kieli
- monikulttuurinen ympäristö
- tutustuminen saksalaiseen ja suomalaiseen kulttuuriin.

Sosiaalisen median kehittymisen ja tietojärjestelmien sulautumisen myötä syntyneiden uusien toimintatapojen mukana on syntynyt tarve uudella tavalla lähestymistavalle oppimiseen ja opetukseen. Tästä muotoutuvassa olevasta uudesta lähestymistavasta on käytetty nimitystä sulautuva oppiminen (Bonk – Graham 2006). Sulautuvan oppimisen käsite on läheinen tutkivan oppimisen käsitteelle. Molemmissa on oleellista tiedon rakentuminen yhteisöllisen oppimisen prosessina. Opiskelija ottaa vastuun opiskelustaan itseohjautuvasti, ja opettajan roolissa korostuu asiantuntijamallina toimiminen ja ongelmanratkaisutilanteiden ohjaus. Tutkivaa oppimista voi toteuttaa myös verkossa. Sulautuvassa oppimisessä oleellista on kuitenkin oppimisen ympäristöjen monipuolistuminen ja sulautuminen ajan sekä paikan suhteen: eri elämänvaiheissa sekä maantieteellisesti ja kulttuurisesti eri toimintaympäristöissä, joista verkko on yksi mahdollinen ympäristö sääntöineen ja lainalaisuuksineen.

Sulautuva oppiminen yhdistää tehokkaasti verkossa ja lähikontaktissa tapahtuvaa oppimista. Se eroaa kuitenkin monimuoto-opetuksesta siten, että monimuoto-opetuksessa pääpaino on opettajan prosessissa, opettamisessa, joka yhdistää opetuksen menetelmiä monimuotoiseksi luokka-, verkko-, lähi-, etä-, ryhmä- ja luento-opetuksiksi. Sulautuva oppiminen puolestaan korostaa opiskelijan prosessia aktiivisena oppijana ja oppimisen ympäristöjen sulautuvaa verkostoa, jossa oppiminen tapahtuu oppilaitoksessa, työpaikalla, vapaa-ajan harrastuksissa, eri elämänvaiheissa ja eri toimintaympäristöissä. (Itkonen-Isakov 2009.)

ConREM-koulutuksen ensimmäisellä kesälukukaudella opiskelijat suorittavat Metropolian järjestämiä verkko-opintoja muun muassa kestävästä kehityksestä, talousmatematiikasta ja rakennusten tietomallintamisesta. Verkko-opinnot soveltuvat hyvin aikuisryhmän ohjelmaan, sillä ne tuovat toivottua vaihtelua koulumaiseen oppimiseen. Verkkopedagogiikka tuo samalla kosketuspintaa nuorten aikuisten arkeen, sillä ovathan monet muutkin toiminnot, kuten esimerkiksi uutisten seuraaminen, pankkipalvelut, levyjen ja kirjojen osto sekä yhteydenpito ystäviin sosiaalisen median välinein, siirtyneet verkkoon.

Sulautuva oppiminen ja oppimisen lajit



Kuvio 1. Sulautuva oppiminen (Itkonen-Isakov 2009)

Rakennusten tietomallintamisen opintojakso on laajuudeltaan viisi opintopistettä (ECTS), ja se toteutetaan kokonaan verkko-opintoina. Toteutus aloitetaan lähiopetuspäivällä Berliinissä ennen varsinaisen koulutuksen alkamista. Lähitapaamisessa opettaja ja opiskelijat tutustuvat toisiinsa, mikä helpottaa tulevaa yhteydenpitoa verkkoympäristössä. Tällöin esitellään opiskelijoille toteutuksen tavoitteet, sisältö, menetelmät ja käytössä olevat tietotekniset työkalut.

Opintojakso toteutetaan Moodle-oppimisympäristössä, josta opiskelijat pääsevät tarvitsemiinsa työkaluihin ja aineistoihin. Moodlen omien työkalujen, kuten palautuskansioiden, keskustelufoorumien, chat-työkalun, wiki-sivun, kysely-työkalun ja viestien lisäksi ovat tarjolla Adobe Connect -videoneuvottelusovellus, Confluence-wiki ja Second Life. Toteutuksen aihe on moderni ja suuntautuu tulevaisuuteen. Käytännön rakentamisessa jo mukana olleet ammattilaiset innostuvat aiheesta nopeasti, koska he osaavat nähdä sen rakennusprosessia tehostavana uudenaikaisena toimintatapana. Toteutuksen esittelyn jälkeen opiskelijat kertovat omista odotuksistaan ja tavoitteistaan toteutuksen suhteen palauttamalla tekstinsä henkilökohtaiseen palautuskansioon. Näille aloituskirjoituksille on ominaista korkea motivaatiotaso ja innostus.

Toteutuksen opettajat ja opiskelijat esittäytyvät alkajaisiksi keskustelupalstalla, myös oman valokuvan lisäämistä edellytetään. Se tuo opiskelijat ja henkilöstön lähemmäksi toisiaan. Aloitustehtäväksi opiskelijoille määritellään selvitys oman kotimaansa rakennusalan tietomallintamisen tasosta, mikä nivoo opintojakson aiheen opiskelijan omaan kokemusmaailmaan ja

kontekstiin. Tehtävä palautetaan keskustelupalstalle, jossa opiskelijat saavat lisäksi tehtäväkseen lukea ja kommentoida toisten opiskelijoiden kokemuksia. Alussa opettajan on määriteltävä tekstin pituus ja se, moneenko keskusteluun vähintään tulee osallistua, mutta keskustelun päästyä vauhtiin se ei enää tuota ongelmia ja keskustelu käy vilkkaana. Opiskelijoiden erilaiset kulttuuritaustat ja ammatillinen kokemustausta ovat moninaiset, ja siitä saadaan ammennettua monipuolista ja opettavaista mielipiteenvaihtoa.

Muita toteutuksen aikana käytettäviä oppimismenetelmiä ovat:

- perinteinen annetun materiaalin lukeminen, asetettuihin kysymyksiin vastaaminen kirjallisesti ja palauttaminen Moodlen palautuskansioon, näiden lisäksi käytetään usein keskustelufoorumia käsitellyistä aiheista
- Power Point -esityksen laatiminen itse valitusta tietomallintamisen sovellusohjelmasta ja tämän esitleminen kanssaopiskelijoille Adobe Connect -ohjelman avulla järjestetyssä neuvottelutilanteessa
- chat-keskustelut sovitusta aiheesta rajatuissa ryhmissä (noin 6–7 henkilöä maksimissaan), tätä suuremman ryhmän keskustelua ei ole saatu pidettyä hallinnassa
- oppimispäiväkirja, jonne opiskelija kirjoittaa viikoittain reflektoiden oppimaansa sekä kirjaten ylös mahdollisia kysymyksiä ja yleisiä kokemuksiaan ja tunteuksiaan
- vapaaehtoiset Second Life -kokoontumiset, joissa keskustellaan ja ideoidaan virtuaalisen ympäristön hyödyntämismahdollisuuksia rakennusosalalla
- jatkuva palaute ja arviointi opiskelijoiden suorittamista tehtävistä Moodle-arviointityökalun avulla
- tentti korvataan opiskelijoiden tekemällä noin kymmenensivuisella tutkielmalla ajankohtaisesta tietomallinnusaiheesta, nämä kirjoitetaan tieteellisen tutkimusartikkelin muotoon
- palautekeskustelut Adobe Connectissa noin kymmenen opiskelijan ryhmissä.

Tulokset

Rakennusten tietomallintamisen kurssilla on kaksi opettajaa. Toisena opettajana toimii aiemmin samalta ConREM-kurssilta valmistunut entinen opiskelija. Kaksi opettajaa mahdollistaa tehokkaamman yhteydenpidon opiskelijoihin. Tietomallintaminen on ajankohtainen aihe, joka kiinnostaa

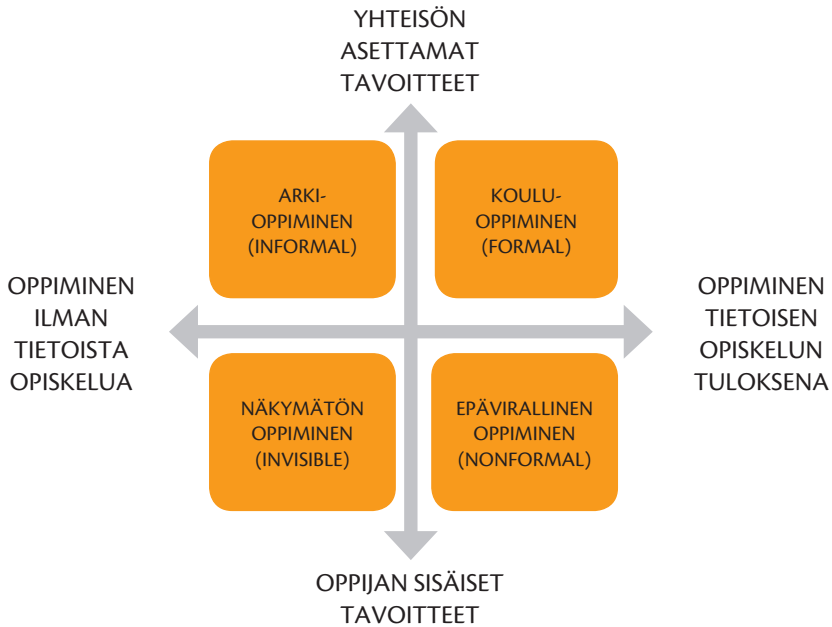
ammattissa toimineita rakennusinsinöörejä ja -arkkitehtejä. Myös opintojen virtuaalitoteutus on otettu vastaan myönteisesti. Opiskelijat arvostavat mahdollisuutta saada itse suunnitella opintoihin käyttämänsä ajankohdan, osa onkin työskennellyt yrityksessä virtuaalijakson aikana ja suorittanut tehtäviä öisin ja viikonloppuisin. Toinen myönteiseksi havaittu seikka on ollut ryhmäytyminen, eli koko ryhmän kesken käydyt keskustelut ja opiskelijakollegoihin tällä tavoin tutustuminen on koettu hyödylliseksi. Eri maanosista ja kulttuureista tulevat rakennusalan ammattilaiset käyvät keskustelua hyvin vilkkaasti vaihtaen kokemuksiaan ja toisiltaan oppien.

Kolmas hyvää palautetta saanut ominaisuus kurssilla on ollut säännönmukainen toiminta, eli viikkotehtävien julkaiseminen säännöllisesti, selkokielen ohjeistus kuhunkin tehtävään sekä nopea palaute opettajilta. Verkko-opinnoissa opiskelija voi tuntea olonsa yksinäiseksi ja avuttomaksi tehtäviensä äärellä, ellei hän saa varmuutta, että joku on kuitenkin kuullolla, vaikkakin verkkoyhteyden päässä. Nopea reagointi opiskelijan kysymyksiin ja oppimispäiväkirjan ajatuksiin on otettu kiitollisena vastaan. Erialaisten verkko-oppimistyökalujen käyttö on saanut hyvää palautetta, viikosta toiseen toistuva samanlainen ”Lue ja vastaa kysymyksiin” -menetelmä ei ole opiskelijoiden suosiossa. Kurssin tentti korvataan ajankohtaisella, tietomallintamisen aihepiiriin liittyvällä oman työn kehittämistehtävällä ja/tai kirjallisuustutkimuksella, joka raportoidaan tieteellisen artikkelin tapaan. Samalla harjaannutaan Master-opinnäytetyöhön sekä mahdollisia jatko-opintoja varten. ConREM-opiskelijoista on yhä useampi jatkanut tohtoriopintoihin yliopistoissa eri puolilla maailmaa.

Opiskelijoiden palautteissa ja oppimistuloksissa on merkkejä myös näkymättömän oppimisen toteutumisesta koulutusohjelmassa. Moravecin ja Cobon (2011) mukaan näkymättömässä oppimisessä edistetään ennen kaikkea tiedon käytännön soveltamista uusiin tapoihin ratkaista ongelmia mekaanisen aiemmin opitun tiedon toistamisen sijaan. Moravecin ja Cobon näkymättömän oppimisen käsitteen on blogissaan suomentanut Tero Toivanen (2011). Näkymättömän oppimisen määritelmässä opiskelija muuttuu tiedon vastaanottajasta tiedon tuottajaksi, mikä tekee sen läheiseksi tutkivan oppimisen ja sulautuvan oppimisen käsitteille. Opiskelijat toimivat omien tietojensa pohjalta soveltaen sitä, mitä he ovat oppineet, ratkaisemalla käytännön ongelmia.

Moravecin ja Cobon (2011) mukaan ”3.0-yhteiskunnan” täytyy jättää taakseen teollisen ajan paradigma ja pedagogiset mallit. Koulun ja oppimisen tulisi kehittyä kohti oppimisen muotoja, jotka hyödyntävät näkymättömiä oppimisen tiloja rakentaakseen käytännöllistä ja hyödyllistä tietoa sekä

Oppimisen nelikenttä



Kuvio 2. Oppimisen nelikenttä, jossa arkioppiminen, kouluoppiminen ja epävirallinen oppiminen täydentyvät näkymättömällä oppimisella

henkilökohtaisella että sosiaalisella tasolla. Kuten alussa todettiin, aika, jolloin opiskelija oli tiedon passiivinen vastaanottaja, on tulossa päätökseen, ja on aika siirtyä uudenlaiseen toimintakulttuuriin sekä oppimisessa että opettamisessa (Moravec –Cobo 2011). Myös muut tutkijat, kuten Sir Ken Robinson (2009), huomauttavat, että ulkoa muistamiseen perustuvat oppimisen mallit ovat vastakohtia sille luovalle ajattelulle, jota nykypäivän kansalaiset tarvitsevat tehdäkseen työtä nyky-yhteiskunnassa. Uudet ja aktiiviset toimintatavat tekevät hiljaista tietoa näkyvämmäksi erityisesti verkkoympäristössä, jossa suullinen tieto muuttuu kirjalliseksi ja näkyväksi.

Oppimisen ympäristöjen moninaistuminen ja sulautuminen ovat seurausta laajemmasta yhteiskunnallisesta kehityksestä. Oppilaitosten nykyiset oppimisympäristöt eivät enää riitä tuottamaan tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista, jota tarvitaan kompleksisessa ympäristössä toimimiseen. Kompleksinen ympäristö on etukäteen tuntematon toiminta-alue, jossa päätöksentekoa ei voida enää perustaa aiemmin hankittuun tietoon vaan nykyhetkestä saatuihin kokemuksiin, kokeilujen myötä syntyneisiin ha-

vaintoihin ja niiden pohjalta tapahtuvalle etenemiselle (Snowden – Boone 2007).

Kompleksisessa ympäristössä toimiminen perustuu käytännön kokeilulle, havainnoinnille ja havaintojen perusteella tapahtuvalle etenemiselle. Monimutkaisten kokeilujen ja muutosten kautta syntyy toiminnan pohjaksi malli tai konsepti, jonka pohjalta voidaan suunnitella tuote (Virkkunen – Ahonen – Schaupp – Lintula 2010). Sulautuvan oppimisen malli ja näkymättömän oppimisen käsite ovat syntyneet käytännön kokemusten pohjalta. Koulutuksen ja työelämän kannalta oleellista on tulevaisuuden aktiivinen ennakointi, rajapinnoilla toimiminen ja yhteisten toimintatapojen kehittäminen kontekstisidonnaisesti. Ammattikorkeakoulu valmistaa opiskelijansa toimimaan kompleksisessa ympäristössä siten, että se tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia selviytymään eri ympäristöissä tapahtuvien muutosten ristipaineessa ja päivittämään samalla omaa ammatillista osaamistaan. Oppimisympäristön tulee kannustaa opiskelijaa ottamaan vastuu oppimisesta ja johtamaan itseään.

Miten osaamista voidaan kehittää?

Tulokset ja kokemukset verkko-oppimisympäristöjen käytöstä ovat osoittaneet, että teknologian avulla voidaan kehittää sekä opiskelijan omaa ajattelua että sosiaalisesti jaettua oppimista. Tarkoituksenmukaiset ja kehittyneet oppimisympäristöt haastavat oppijat uudenlaisen oppimisen äärelle. Yhteinen oppimisympäristö tarjoaa tilaa ryhmätehtäville, neuvotteluille ja kriittisille keskusteluille ja antaa erilaisia näkökulmia opiskeltavaan ilmiöön. Verkko-oppimisympäristö innostaa oppijoita monimutkaisten ajatteluprosessien avaamiseen, näkyväksi tekemiseen ja pohtimiseen.

Myös muut tämän päivän keskeiset taidot, kuten sosiaalisten verkostojen vuorovaikutustaidot, kirjoittaminen ja julkaiseminen erilaisissa multimedialla muodoissa sekä tiedon säilyttäminen ja jakaminen, opitaan tekemällä. Ammattikorkeakoulun tulee valmistaa opiskelijansa toimimaan kompleksisessa ympäristössä siten, että opiskelija oppii selviytymään eri ympäristöissä tapahtuvien muutosten ristipaineessa, oppii johtamaan itseään ja ottamaan vastuun oppimisestaan. Näiden tavoitteiden voidaan katsoa toteutuvan ConREM-ohjelmassa, jossa toimitaan monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja päivitetään ammattitaitoa vastaamaan rakennus- alalla yhä kasvavan kansainvälisen liiketoiminnan vaatimuksiin.

LÄHTEET

- Bonk, C. – Graham, C. 2006. *The Handbook of Blended Learning. Global perspectives, local designs.* San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Cobo, C. – Moravec, J. C. 2011. *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología. de la educación.* Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. 30.8.2011. <<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>>.
- Itkonen-Isakov, T.-M. 2009. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta sulautuvan oppimisen kontekstissa. Teoksessa Lätti, P. – Putkuri, P. (toim.): *Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan. Pohjois-karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: 18.* <http://www.ncp.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B18_verkkojulkaisu.pdf>. 186–193.
- Toivanen, T. 2011. Blogi. 30.8.2011. <<http://teromakotero.blogspot.com/2011/05/nakymaton-oppiminen-invisible-learning.html>>.
- Robinson, K. 2009. *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything.* Viking Adult.
- Snowden, D. – Boone, M. 2007. *A Leader's Framework for Decision Making.* Harvard Business Review 12/2007. <<http://www.mpiweb.org/CMS/uploadedFiles/Article%20for%20Marketing%20-%20Mary%20Boone.pdf>>. 68–76.
- Virkkunen, J. – Ahonen, H. – Schaupp, M. – Lintula, L. 2010. Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus. Tykes raportteja 70. <http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/02_tykes/05_aineistopankki/julkaisut/TEKES_Raportti_70_web.pdf>. Helsinki.

Lopuksi

LEILA LINTULA

On aika kerätä yhteen tässä artikkelikokoelmassa kuvatut oppimisen ja osaamisen kehittämisen erilaiset polut. Tässä luvussa esitetään tiivistetysti, millaista uudenlaista ajattelua ja toimintaa osaamisen kehittäminen vaatii ja millaista osaamista Metropolia Ammattikorkeakouluun on syntynyt erilaisten kehittämisponnistusten tuloksena.

Osaamisen kehittämisessä ei ole yhtä ainuttakaan tietä. Metropoliaassa tehdyssä kehittämistyössä on tunnistettavissa viisi erilaista polkua, jotka ovat tuottaneet tietoa ja uudenlaista osaamista koulutusohjelmiin. Merkittäväksi ovat muodostuneet jaettu asiantuntijuus sekä kumppanuus, joka uudistaa ja vahvistaa koulutuksen osaamispääomaa. Valmentavat opinnot kiinnittävät opiskelijat opiskeluyhteisöön ja helpottavat opintojen aloittamista. Lisäksi opiskelijan osaamisen arvostus kehittyy yhdessä oppimalla ja osaamisen monimuotoistuminen kyseenalaistaa nykyiset koulutuksen kehittämistavat.

Jaetusta asiantuntijuudesta potkua osaamisen kehittämiseen

Tämän julkaisun artikkeleissa on näkyvillä useita asioita, jotka ovat auttaneet koulutusohjelmia kehittämään omaa osaamistaan. Yhteistä näille kaikille kehittämisponnistuksille on, että niissä on irtauduttu yksilökeskeisestä kehittämisestä ja siirrytty kehittämiseen, jossa korostuu jaettu asiantuntijuus. Jaettu asiantuntijuus ei kuitenkaan ole itsestään selvä asia korkeakoulumaailmassa, sillä opettajat ovat oman alansa asiantuntijoita ja opettajan työ on ollut ja on edelleenkin hyvin itsenäistä. Jaetun asiantuntijuuden merkitys kasvaa kuitenkin koko ajan, sillä useat osaamiseen liittyvät kysymykset, joita tässäkin julkaisussa on ratkottu, ovat monimutkaisia eikä niihin ole olemassa valmiita yksiselitteisiä ratkaisuja.

Jaettu asiantuntijuus edellyttää kehittämistyöhön osallistuvien henkilöiden erilaisen osaamisen näkemistä voimavarana ja uusia vaihtoehtoisia ratkaisuja tuottavana mahdollisuutena. Yhteiselle työskentelylle on luotava kaikkien ymmärtämä kieli, ja on haettava luovia totutuista kehittämis-

tavoista poikkeavia työskentelymuotoja. Asioita on kyettävä kyseenalaistamaan ja tarkastelemaan eri toimijoiden näkökulmasta. Ennen kaikkea kehittäminen on nähtävä pitkäjänteisenä, välillä eri suuntiin poukkoilevanakin prosessina, jossa kukin henkilö on vastuussa yhteisestä onnistumisesta. Tätä kautta koulutusohjelman on mahdollista laajentaa omaa ymmärrystään ja kehittää osaamistaan.

Koulutuksen osaamispääoma uudistuu ja vahvistuu kumppanuuksien kautta

Koulutuksen toteuttaminen ja kehittäminen yhteistyössä kansainvälisten yhteistyökumppaneiden ja työelämän kanssa on tänä päivänä välttämätöntä. Se näyttää lisäävän työelämän, koulutusohjelman opettajien ja siitä valmistuvien opiskelijoiden osaamispääomaa. Se luo myös mahdollisuuksia työvoiman joustavalle liikkumiselle ja jatko-opintojen toteuttamiselle eurooppalaisella koulutusalueella.

Kansainvälisessä yhteistyössä toteutetut opinnot parantavat opiskelijoiden kansainvälisyysosaamista. Opiskelijoiden tietopohja omalta alalta laajenee, kun he ratkovat yhdessä ajankohtaisia alaan liittyviä ongelmia ja kysymyksiä. Yhteiset opinnot antavat opettajille peilipintaa arvioida ja kehittää opintojen sisältöjen ajantasaisuutta. Ennen kaikkea opiskelijoiden kielitaito vahvistuu, verkostotyöskentelytaidot kehittyvät ja kansainväliset työelämän pelisäännöt tulevat tutuiksi.

Koulutuksen kehittäminen kansainvälisenä kumppaniyhteistyönä saman koulutusalan opettajien kanssa ei ole helppo ja itsestään selvä asia. Kumppanuuden rakentaminen vaatii aikaa ja henkilökohtaisia kontakteja, jotta kehittämistyön edellyttämä yhteinen kieli, käsitteistö, kulttuurinen ymmärrys ja yhteiskehittelyä tukevat toimintatavat löytyvät. Kumppanuuden edellytyksenä on yhdenvertaisuus ja erilaisen toisiaan täydentävän osaamisen hyödyntäminen. Kumppanuuden sidos muodostuu yhdessä tunnistetusta monimutkaisesta globaalista ilmiöstä, haasteesta tai ongelmasta, jonka ratkaisemisella tavoitellaan yhteistä hyötyä molemmille osapuolille. Kumppanuudessa opitaan toisilta ja toisten kokemuksista.

Halutaanko työelämäyhteistyö nähdä mahdollisuutena vai uhkana? Ainakin ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa työelämäyhteistyö on osoittautunut mahdollisuudeksi. Työelämässä jo olevat opiskelijat ovat sillanrakentajia ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä. Heillä oleva työelämäntietous ja -kokemus pakottavat koulutusohjelman tarkistamaan

ja reflektoimaan omia ammatillisia pyrkimyksiään uudessa valossa. Tätä kautta koulutus kehittyy ajan vaatimuksia vastaavaksi ja uusia osaamisprofiileja tuottavaksi. Opiskelijoille syntyy koulutuksen kautta sellaista uniikkia osaamista, jolla he erottuvat työssään ja työmarkkinoilla.

Valmentavat opinnot kiinnittävät opiskelijan opiskeluyhteisöön ja helpottavat opintojen aloittamista

Koulutukseen hakeutuvien tukeminen ennen opintojen aloittamista on osoittautunut tärkeäksi. Valmentavat opinnot antavat hakijalle oikeaa tietoa koulutusohjelmasta, tarvittavista opiskeluvalmiuksista ja opiskelukulttuurista. Ne auttavat hakijaa valitsemaan oikean koulutusalan ja tutkinnon. Hakijan kiinnittyminen opiskeluyhteisöön helpottuu, kun muut hakijat ja opettajat tulevat tutuiksi. Tähänastisten kokemusten perusteella valmentavat opinnot auttavat myös opiskelemaan päässeiden opiskelun aloittamista. Nämä kaikki vähentävät opintojen keskeyttämisriskiä.

Tällä hetkellä valmentavien opintojen vaikutuksista ei ole vielä saatavissa laaja-alaista seurantatietoa. Tämä ei kuitenkaan saa olla esteenä valmentavien opintojen aloittamiselle ja tietämyksen lisäämiselle esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten koulutukseen pääsemisen oikeuksista ja mahdollisuuksista.

Opiskelijan osaamisen arvostus kehittyy yhdessä oppimalla

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ottaminen käyttöön koulutusohjelmassa on lisännyt opiskelijoiden valmiuksia tunnistaa omaa osaamistaan. Opiskelijat kokevat opiskelun mielekkäänä. He pystyvät myös keskittämään voimavaransa uusien asioiden opiskeluun.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen vaatii opettajalta opiskelijan osaamisen arvostamista sekä taitoa tunnistaa opiskelijan osaaminen. Opiskelijan osaamisen arvostaminen ja tunnistaminen kehittyy kuitenkin vähitellen, kun opettaja oppii peilaamaan opiskelijalla olevaa osaamista opetussuunnitelmaan, jossa on määritelty ammatissa tarvittava osaaminen. Opettajien AHOT-osaamisen kehittymiseen vaikuttaa myös yhdessä oppiminen, jonka mahdollistavat yhteiset keskustelutilaisuudet. Näitä ti-

laisuuksia on käytetty yhteisen ymmärryksen luomiseen esimerkiksi osaamisen arvioinnista. Selkeällä tehtäväjaolla on parannettu myös opettajien sitoutumista AHOT-työskentelyyn. Huomionarvoista on, että AHOT-toiminta on tuonut esimerkiksi tässä julkaisussa tarkasteltuun koulutusohjelmaan taloudellista liikkumavaraa, kun opetustarjontaa on järkiperaistetty.

Osaamisen monimuotoistuminen ja uusiutuminen kyseenalaistavat nykyiset kehittämistavat

Ammattikorkeakoulun tulee olla monialaisen osaamisen kehittämisessä aktiivinen toimija yhteiskunnassa. Tulevaisuuden osaaminen rakentuu entistä enemmän yhteisölliselle oppimiselle, yhteiskehittelylle, työelämäyhteistyölle ja kansainväliselle kumppanuudelle, jossa entiset, ammattikorkeakoulun sisällä toteutettavat koulutuksen kehittämis- ja toteutustavat eivät enää ole toimivia ja relevantteja. Koulutuksen kehittäminen ja toteuttaminen on uskallettava altistaa enemmän ulkopuoliselle arvioinnille, ja tämän tueksi on kehitettävä rakentavan vuoropuhelun toimintamalleja ja oppimisen kulttuuria.

Jotta tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista kyettäisiin ennakoimaan ja luomaan sen pohjalta vaihtoehtoisia osaamisen polkuja, ennakoinnin alakohtainen perinne on rohkeasti rikottava ja siirryttävä alakohtaiset rajat ylittävään ennakkointiin. On nähtävä, että osaaminen monimuotoistuu ja uusiutuu työelämässä nopeammin kuin aikaisemmin, sillä eri tuotanto- ja palvelualat nivoutuvat uudella tavalla yhteen tuottaen uudenlaisia palveluita ja tuotteita kuluttajille. Tämä vaatii uudenlaista osaamisajattelua, välineitä todentaa muutosta ja siirtää tieto koulutusrakenteisiin ja -sisältöihin.

Kirjoittajat

Aro, Ilme, lehtori, MSc, Tarton yliopisto

Bergström, Soile, lehtori, FM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Doi, Tokiko, Dental hygienist student, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Fujiwara, Natsumi, MSc, Assistant Professor, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Hero, Laura-Maija, lehtori, FM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Hinode, Daisuke, D.D.S., Ph.D., Professor, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Hinkkanen, Leena, lehtori, TtM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Hokkanen, Hannele, lehtori, TtM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Hoshino, Yumi, MSc, Assistant Professor, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Iga, Hiroki, D.D.S., Ph.D., Professor, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Isoaho, Kati, projektipäällikkö, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Itkonen-Isakov, Terhi-Maija, koulutus­päällikkö, FT, Helsingin kaupunki

Jäväjä, Päivi, yliopettaja, TkL, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Kalam-Salminen, Ly, lehtori, TtT, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Keto, Anu, TtM, koulutusvastaava, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Komppa, Johanna, lehtori, FM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Lautala, Kirsi, lehtori, PsM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Lindfors, Juha, vararehtori, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Lintula, Leila, asiantuntija, THM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Metsälä, Eija, yliopettaja, FT, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Nakano, Masanori, D.D.S., Ph.D., Professor Emeritus, The University of Tokushima

Ozaki, Kazumi, D.D.S., Ph.D., Professor, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Routasalo, Pirkko, professori, Tarton yliopisto

Santti, Heikki, asiantuntija, KTM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Strandén-Mahlamäki, Tuija, lehtori, KM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sugimoto, Mami, Dental hygienist student, School of Oral Health and Welfare, The University of Tokushima Faculty of Dentistry

Toivanen-Labiad, Tuula, lehtori, THM, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Unkari-Virtanen, Leena, lehtori, MuT, Metropolia Ammattikorkeakoulu

Monta polkua osaamiseen

Työelämä, koulutuksen yhteiskunnallinen tausta sekä osaamistarpeet muuttuvat, ja koulutukseen tulevien opiskelijoiden kokemukselliset ja tiedolliset lähtökohdat ovat aiempaa monipuolisempia. Mitä haasteita ja mahdollisuuksia tämä tarjoaa ammattikorkeakouluille? Miten osaamista kehitetään moniammatillisesti ja kansainvälisen yhteistyön keinoin? Miten tuetaan sitä, että opiskelijat löytävät mielekkään oppimispolun matkallaan alansa ammattilaiseksi, asiantuntijaksi ja uudistajaksi?

Monta polkua osaamiseen -julkaisussa kuvataan erilaisia osaamisen kehittämisen polkuja Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Osa näistä poluista on vasta alussa, osaa on jo kuljettu pitemmälle. Moni poluista ulottuu ulkomaille asti. Julkaisussa tarkastellaan osaamista sen ennakoinnin ja vertailukelpoisuuden, tunnistamisen sekä jakamisen näkökulmista. Kehittämistyössä on tunnistettavissa viisi avainteemaa, jotka ovat jaettu asiantuntijuus, vahva kumppanuus, valmentavat opinnot, opiskelijan osaamisen arvostus sekä osaamisen monimuotoistuminen.

Osaamisen kehittäminen nähdään julkaisussa opiskelijan, ammattikorkeakoulun, työelämän ja kansainvälisten yhteistyökumppaneiden välisenä vuoropuheluna. Monialainen julkaisu on tarkoitettu osaamisen kehittämisestä kiinnostuneille työelämän toimijoille sekä ammattikorkeakoulujen opettajille.