



JARI HELMINEN (TOIM.)

## Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan

Diakonia-ammattikorkeakoulun

TKI-toiminnan vuosikirja 5

Diak



Jari Helminen (toim.)

NÄKÖKULMIA OSALLISTAVAAN  
TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA  
INNOVAATIOITOIMINTAAN

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN  
TKI-TOIMINNAN VUOSIKIRJA 5



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

## DIAK **TYÖELÄMÄ** 18

Kannen kuva: Shutterstock

Taitto: PunaMusta Oy

ISBN 978-952-493-347-6 (painettu)

ISSN 2343-2187 (painettu)

ISBN 978-952-493-348-3 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-2195 (verkkojulkaisu)

ISSN 2342-8589 (Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja, painettu)

ISSN 2342-8597 (Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja, verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3>

PunaMusta Oy

Tampere 2020

# TIIVISTELMÄ

**Jari Helminen (toim.)**

**NÄKÖKULMIA OSALLISTAAN TUTKIMUS-,  
KEHITTÄMIS- JA INNOVAATIOTOIMINTAAN -  
Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan  
vuosikirja 5**

Helsinki:

Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2020

200 s.

Diak Työelämä 18

**A**mmattikorkeakoululain (L 932/2014) mukaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) on opetuksen lisäksi toinen ammattikorkeakoulun perustehtävä. TKI-toiminnan keinoin ammattikorkeakoulut osallistuvat muun muassa työelämän ja palvelujen kehittämiseen ennakoiden niiden uudistamistarpeita. TKI-toiminnan toteuttaminen yhdessä työelämätahojen kanssa ja työelämän uudistamiseen osallistuen edistää ammattikorkeakouluissa opiskelevien kouluttamista ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tulevaisuuden työmarkkinoille.

Julkaisu kuvaa Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toimintaa. Kirjainyhdistelmään TKI voidaan liittää myös kirjain O, jolloin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan sisältyy myös osaamisen kehittämistoiminta. Ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen toimijoiden rinnalla ammattikorkeakouluopiskelijat ovat osallisina TKI-toiminnassa. Oppimista tapahtuu ja osaaminen kehittyy opiskelijoiden osallistuessa ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan. TKI-toiminnan yhteydessä osaamisen kehittäminen viittaa myös työelämässä jo toimivien henkilöiden ja työyhteisöjen oppimiseen sekä osaamisen kehittämiseen.

Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla on painotettu viime aikoina sekä kansalaisten, asiakkaiden että yhteistyöverkostojen osallisuuden merkittävyyttä TKI-toiminnassa. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminta perustuu yhteistyö- ja kumppanuussuhteisiin sekä toiminnassa mukana olevien osallisuuteen. Osallistava ja osallisuuteen perustuva toimintatapa kutsuu osapuolia yhdessä tehtävään tutkimiseen, kehittämiseen ja innovaatioiden luomiseen sekä osaamisen rakentamiseen.

Julkaisu jakaantuu toimittajan teoksen aihepiiriin johdattavan kirjoituksen jälkeen neljään osaan. Ensimmäisessä osassa esitellään osallistavan tutkimus- ja kehittämistoiminnan teoreettisia lähtökohtia ja menetelmiä. Lisäksi tuodaan esiin yhteiskehittämisen käytäntöjä. Toisessa osassa jäsennetään ammattikorkeakou-

lujen ja työelämätahojen yhteistyötä TKI-toiminnassa. Kolmannessa osassa käsitellään ammattikorkeakouluopiskelijoiden osallisuutta tutkimusohjelmissa ja hankkeissa, joissa Diakonia-ammattikorkeakoulu oli osallisena. Neljännessä, julkaisun viimeisessä, osassa kuvataan työelämälähtöisen opinnäytetyön malli ja kerrotaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden asuinalueiden kehittämiseen linkittyneistä oppimistehtävistä.

Asiasanat: tutkimustoiminta, kehittämistoiminta, innovaatiotoiminta, osallistava tutkimus, ammattikorkeakoulut

# ABSTRACT

**Jari Helminen (ed.)**

**VIEWS ON PARTICIPATORY RESEARCH,  
DEVELOPMENT AND INNOVATION OPERATIONS –  
DIACONIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES -  
RDI YEARBOOK 5**

Helsinki:

Diaconia University of Applied Sciences, 2020

200 pp.

Diak Työelämä 18  
[Diak and Working life 18]

**A**s the Universities of Applied Sciences Act (L 932/2014) lays down, research, development and innovation (RDI) operation is another basic function of universities of applied sciences in addition to teaching. Via RDI operations, the universities of applied sciences participate, for example, in developing working life and services in anticipation of the need for reform. The implementation of RDI operations in cooperation with labour market partners and contributions to modernizing working life support the education of students studying at universities of applied sciences for professional experts' posts and for future labour markets.

The publication describes the RDI operations at Diak. The abbreviation 'RDI' could be supplemented with the letter 'C' to include the development of competence in research, development and innovation operations. Together with Diak and labour market parties, also students of Diak participate in RDI operations. The students learn and develop their competence as they participate in Diak's RDI operations. Developing competence in RDI operations also refers to learning and competence development within work communities and those already active in labour market.

It has been emphasized within the welfare and healthcare sector, for example, how important it is to have citizens, customers and partner networks alike participating in RDI operations. The RDI operations at Diak are based on collaboration and partner relations, as well as on participation of everyone involved. This method that is engaging and based on participation invites the parties to cooperate in research, development, innovation, and in building competence.

After the editor's introduction to the topic, the publication is divided into four sections. The first section describes the theoretical basis and methods for participatory research and development operations. In addition, the practices of co-creation are introduced. In the second section, the collaboration between

universities of applied sciences and labour market partners in RDI operations is outlined. The third section covers the participation of students in research programmes and projects to which Diak was contributing. In the fourth and last section of the publication, the model for work-oriented thesis is described. Also learning assignments relating to developing the students' own residential areas are explained in detail.

Key words: research operations, development operations, innovation operations, participatory research, university of applied sciences



## SISÄLLYS

Hannu Harri <b>Esipuhe</b> <b>Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämisen- ja innovaatiotoimintaa tarvitaan</b>	9
Jari Helminen <b>Johdanto</b> <b>Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämisen- ja innovaatiotoiminta - Case Diak</b>	11
OSALLISTAVAN TKI-TOIMINNAN LÄHTÖKOHTIA JA KÄYTÄNTÖJÄ	21
Elsa Keskitalo <b>Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen teoreettisia ja menetelmällisiä lähtökohtia</b>	22
Harri Kostilainen, Anne Määttä, Ari Nieminen ja Sofi Perikangas <b>Yhteiskehittäminen hyvän elämän palvelujen muotoiluna</b>	36
Päivi Vuokila-Oikkonen <b>Hyvinvointipistepalvelut yhteiskehittämisen tuloksena</b>	50
Mikko Malkavaara <b>Valottuminen</b>	61
KORKEAKOULUT JA TYÖELÄMÄTAHOT OSALLISINA TKI-TOIMINNASSA	77
Gun-Viol Vik <b>Työelämäyhteistyö oikeustulkkauden erikoistumiskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa</b>	78
Arja Suikkala, Hanna-Leena Melender, Pirjo Kaakinen, Tarja Pykäläinen, Anniina Tohmola ja Minna Hökkä <b>Palliativisen hoidon osaamisen kehittäminen edellyttää tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa – EduPal-hanke kehittäjänä</b>	89
Arja Koski, Olli Vesterinen, Mikko Malkavaara, Taina Heino ja Pia Tauriainen <b>Ettinen foorumi – Tila(a) oppia ja kehittää eettistä osaamista</b>	97

AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJAT OSALLISINA TKI-TOIMINNASSA	113
---	-----

---

Jari Helminen <b>Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelma innovaatiotoiminnan oppimisoppiympäristönä</b>	114
--	-----

Minna Valtonen <b>Uusi elämisen kulttuuri seurakunnissa ja korkeakoulussa</b>	128
--	-----

Satu Kajander-Unkuri <b>Sairaanhoitajakoulutus 2020-luvulle – Diakonia- ammattikorkeakoulun sairaanhoitajaopiskelijat mukana koulutuksen kehittämisen valtakunnallisessa hankkeessa</b>	139
--	-----

Marja Katisko ja Sanna Wesanko <b>Korkeakoulu osallisuuden tilana</b>	152
--	-----

AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN OPINNÄYTETYÖT JA OPPIMISTEHTÄVÄT EDISTÄMÄSSÄ TKI-TOIMINTAA	165
--	-----

---

Olli Vesterinen ja Mika Alavaikko <b>Työelämälähtöisen opinnäytetyön malli ja osaamisen kehittyminen</b>	166
---	-----

Katja Päällysaho ja Marianne Nylund <b>Yhteisötyötä oppimassa</b>	178
--	-----

OSALLISTAVAN TKI-TOIMINNAN HUOMEN AMMATTIKORKEAKOULUISSA	191
---	-----

---

Elina Ylikoski <b>Loppusanat</b>	192
-------------------------------------	-----

Hannu Harri

## ESIPUHE

### AMMATTIKORKEAKOULUJEN TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA INNOVAATIOTOIMINTAA TARVITAAN

Koulutus on ollut ja on jatkossakin suurten muutosten keskellä. Koulutuksessa on kysymys uuden oppimisesta sekä tietojen ja taitojen kehittamisestä. Korkeakoulujen on oltava edelläkävijöitä muuttuvassa maailmassa. Koulutuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla yhteiskunta, yhteisöt ja yksilöt pyrkivät kohtaamaan tulevaisuuden haasteita. Toiminta, jossa hyödynnetään opittua ja etsitään eri vaihtoehtoja, tarjoaa hyvät lähtökohdat uuden tekemiseen.

Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on perinteisesti ollut ylläpitää aikaisempien sukupolvien hankkimaa osaamista ja välittää sitä eteenpäin. Opiskelun ja tutkimuksen tehtävänä on aina ollut lisätä ja kehittää osaamista ja tarjota uusia valmiuksia yhdessä hyödynnettäväksi. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta yhdessä korkeatasoisen opetuksen kanssa mahdollistaa hyvän tulevaisuuden luomisen eri aloilla.

Elämätavoissa, palveluissa, teknologiassa ja monessa muussa asiassa kehitys on viime vuosina ollut nopeaa. Samalla kilpailu organisaatioiden, kansakuntien ja sivilisaatioiden välillä on kiristynyt. Erot edelläkävijöiden ja kehittyvien toimijoiden välillä ovat pienemmät ja muutokset nopeampia kuin koskaan ennen. Odotukset korkeakoulujen toimintaa kohtaan ovat kasvaneet.

Koulutus ja sen taustalla oleva sivistysihanne ovat olleet nostamassa Suomea viimeisten 150 vuoden aikana yhdestä Euroopan köyhimmistä alueista kohti hyvinvointivaltiota. Ajatus ammattikorkeakouluista muotoutui 1980-luvun kuluessa, kun ensimmäiset peruskoulun käyneet ikäluokat alkoivat hakeutua ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. 1990-luvulla ammattikorkeakoulut etsivät omaa rooliaan ja tehtävänsä yliopistojen ja toisen asteen koulutuksen uudistusten keskellä. 2000-luvulla ammattikorkeakoulut löysivät paikkansa ja 2010-luvulla ne vakiinnuttivat oman asemansa koulutuksen ja kehittämisen keskeisinä toimijoina.

Ammattikorkeakoulujen osaamiselle on kysyntää. Hyvä käytännön kokemus, monipuolinen koulutus, kehittämishakuinen asenne ja tutkiva työote sekä kyky

ottaa vastuuta ovat sitä, mitä työelämässä tarvitaan. Nämä ominaisuudet yhdistettynä tarpeiden tunnistamiseen sekä laadukkaaseen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan vievät yhteisiä asioita eteenpäin.

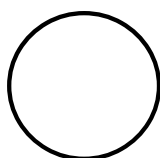
Hannu Harri

Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksen puheenjohtaja

Jari Helminen

# JOHDANTO

## AMMATTIKORKEAKOULUJEN TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA INNOVAATIOTOIMINTA – CASE DIAK



n kesäkuun alku. Päivä on lämmin, jopa helteinen. Olen kollegoide-  
ni kanssa työkokouksessa Helsingin Mustasaassa. Asialistalla on  
kysymys: ”Mitä on TKI-toiminta”? Olen hämmästynyt ja ihmeis-  
säni. Ammattikorkeakoulujen TKI- eli tutkimus-, kehittämis- ja  
innovaatiotoiminnasta on keskusteltu runsaasti ja tehty lukuisia julkaisuja am-  
mattikorkeakoulujen toiminnan käynnistyttyä 1990-luvun alussa (L 391/1991).  
Työkokouksessa kysymykseen, mitä on TKI-toiminta, liitetään sana uutta. Miten  
ammattikorkeakoulujen TKI-toiminta on kehittymässä?

Artikkelikokoelmasta *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja inno-  
vaatiotoimintaan* lukija löytää vastauksia kysymyksiin, mitä on ammattikorkea-  
koulujen TKI-toiminta, miten ammattikorkeakoulut toteuttavat TKI-toimintaa  
ja mitä korostetaan ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan kehittämisessä?  
Diakonia-ammattikorkeakoululla (Diak) on keskeinen rooli artikkelikokoelmas-  
sa. Onhan artikkelikokoelma Diakin TKI-toiminnan vuosikirja. Artikkelien esi-  
merkit ovat Diakin TKI-toiminnan piiristä. Lisäksi julkaisun kaikilla kirjoittajilla  
on jokin yhteys Diakiin (ks. Kirjoittajat). Tavallista on, että kirjoittaja on Diakin  
työntekijä. Ohuin yhteys on silloin, kun kirjoittaja työskentelee Diakin toimijoi-  
den kanssa samassa hankkeessa. Artikkeleissa painotus on ammattikorkeakoulu-  
jen TKI-toiminnan nykyisten lähtökohtien ja toteutuskäytäntöjen mutta myös  
kehittämistarpeiden kuvaamisessa. Ennen TKI-toiminnan nykytilanteen ja ke-  
hittämistarpeiden kuvaamista on kuitenkin syytä tehdä pieni katsaus ammatti-  
korkeakoulujen TKI-toiminnan historiaan.

Tarinat alkavat usein toteamuksella ”olipa kerran”. Näin voi aloittaa myös  
tämän tekstin. Olipa kerran T ja K ja myöhemmin mukaan liittyi I. Kun  
ammattikorkeakoulut hakivat toimilupaa 1990-luvulla, toimilupahakemusten ar-  
vioinneissa otettiin huomioon, miten ammattikorkeakoulu perustelee alueellisen  
koulutus- ja palvelutehtävänsä (L 255/1995, 5§). Painotus oli kehittämistoimin-  
nassa, mikä ilmenee tästä artikkelista myöhemmin. Ammattikorkeakoulutoi-

minnan vakiinnuttua ammattikorkeakoulujen lakisääteiseksi tehtäväksi asettui kuitenkin TKI-toiminta eli tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan harjoittaminen. Vertaan seuraavaksi kahta ammattikorkeakoululakia.

Vuoden 2003 laissa ammattikorkeakoulujen opetuksellisesta tehtävästä on seuraava kirjaus: ”Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea yksilön ammatillista kasvua” (L 351/2003, 4§). Noin kymmenen vuotta myöhemmin hyväksytty laki toi kaksi muutosta kirjaukseen ammattikorkeakoulun opetuksen lähtökohdista. Tutkimuksen ja taiteellisten lähtökohtien oheen liitettiin ilmaisu *sivistyksellisiin* lähtökohtiin. Yksilön ammatillisen kasvun tukeminen muuttui *opiskelijan* ammatillisen kasvun tukemiseksi. (L 932/2014, 4§.) Muutokset kahden lain välillä olivat melko vähäisiä kuvattaessa opetusta.

Muutos kahden lain välillä on suurempi, kun kuvataan opetuksen sijasta ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistehtävää. Vuoden 2003 lain mukaan ammattikorkeakoulu ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon otettavaa soveltavaa tutkimus- ja kehittämistyötä” (L 351/2003, 4§). Myöhemmin lainkirjaus sai muodon ”harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä *edistävää* ja alueen elinkeinorakennetta *uudistavaa* soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja *innovaatiotoimintaa* sekä *taiteellista* toimintaa (L 932/2014, 4§). Ensin siis olivat T ja K ja myöhemmin mukaan liittyi I.

Leena Raudaskoski (2000) analysoi väitöstutkimuksessaan ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia 1990-luvulta. Toimilupahakemusten mukaan ammattikorkeakoulun perustaminen pohjasi tarpeeseen kouluttaa asiantuntijoita työelämään. Työelämä tarvitsi toimilupahakemusten mukaan laaja-alaisen ammattitaidon ja yrittäjäysvalmiudet omaksuneita sekä uudistamistoimiin kyvykkäitä asiantuntijoita. Olennaista oli osaavien, ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen. Asiantuntijoiden koulutustehtävän lisäksi ammattikorkeakoulujen perustehtäväksi määrittyi toimilupahakemuksissa elinkeino- ja työelämän, yritystoiminnan sekä alueellisen hyvinvoinnin kehittäminen. (Raudaskoski 2000, 91–94, 105–111; ks. L 255/1995, 2§.)

Tässä artikkelikokoelmassa Diak on keskeisessä roolissa. Miten Diak kuvasi tehtävänsä 1990-luvun toimilupahakemuksissa? Diakin itsearvio oli, että sillä oli omaleimainen tehtävä ammattikorkeakoulujen joukossa. Yli 20 vuotta sitten Diak perusteli olemassaolonsa tarpeellisuutta yhteiskunnan muuttumisella ja kan-

salaisten arkielämän hallinnan vaikeutumisella. Diakin mukaan tarvittiin ammattilaisia tukemaan yksilöiden elämänhallintaa ja yhteisöjen toimintaa. Lisäksi ammattilaisten tuli kyetä uudistamaan jähmettyneitä ammattikäytäntöjä ja palvelurakenteita. Diak peräänkuulutti uutta ammatillista ajattelua, arvo-osaamista ja eettistä vastuullisuutta, jolloin ammattilaiset kykenevät tukemaan kansalaisia ja yhteisöjä sekä puolustamaan ja uudistamaan hyvinvointiyhteiskuntaa. Diakin kouluttamat ammattilaiset pystyivät toimimaan muutoksen mahdollistajina ja ihmisten tukijoina. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 1997b, 3–4; ks. myös 1998a, 3–4; 1998b, 1, 3, 5.)

Diakin opiskelijoille tutkintojen tavoitteena ollut ammatillista osaamista on kuvattu opinto-oppaissa. Miltei kymmenen vuoden ajan opinto-oppaissa oli ammatillisen osaamisen ytimistä neljän kohdan kiteytys. Ammatillisen osaamisen ytimiä olivat 1) asiakas- ja yhteisölähtöisyys, 2) sosiaalieettinen ammatillinen vaikuttaminen, 3) moniammatillisuus ja 4) monikulttuurisuus. (Esim. Diakonia-ammattikorkeakoulu 1997a, 6–8; 2004, 49–50.)

Vuoden 2014 alussa ammattikorkeakoulujen toimiluvat uudistettiin. Muiden ammattikorkeakoulujen tavoin Diak teki vuonna 2013 toimilupahakemuksen. Toimilupahakemuksessa todetaan, että ”Diak profiloituu eettisesti vastuullisena, osallisuutta ja hyvinvointia koulutuksellisesti vahvistavana ammattikorkeakouluna”. Toimilupahakemuksen mukaan Diak osallistuu huono-osaisuuden ja sosiaalisten sekä terveydellisten ongelmien tutkimiseen ja erityisesti huono-osaisen ihmisten palvelujen kehittämiseen. Diakin TKI-toiminnan tavoitteena oli osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisääminen, yhteiskunnallisen epätasa-arvon vähentäminen, asiakkaiden palvelupolkujen sujuvoittaminen ja palvelujärjestelmien kehittäminen. (Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy 2013, 2.2, 3.1, 3.5.1 (ei sivunumeroja).) Vuoden 2013 toimilupahakemuksessa kuvataan Diakin harjoittamaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa mutta myös innovaatiotoimintaa.

Eri medioissa käydyistä keskusteluista on tullut tutuksi ilmaisu ”isossa kuvassa”. Isossa kuvassa Diakin TKI-toiminnan painotukset muodostavat jatkumon. Diak edistää TKI-toiminnallaan muun muassa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista yhteiskunnassa, kansalaisten hyvinvointia, terveyttä ja osallisuutta yhteisöissä sekä palvelujen asiakaslähtöisyyttä.

Ammattikorkeakoulujen 1990-luvun toimilupahakemuksissa korostettiin sekä osaavien, ammatillisten asiantuntijoiden kouluttamista työelämään että elinkeino- ja työelämän, yritystoiminnan sekä alueellisen hyvinvoinnin kehittämistä. Koulutus- ja kehittämistehtävä edellytti ammattikorkeakouluilta ja työelämältä yhteistyötä. Toimilupahakemusten perusteella työelämän edustajat osallistui-

vat ammattikorkeakoulujen strategiseen suunnitteluun. Lisäksi heitä käytettiin asiantuntijoina opetussuunnitelmien laatimisessa. Työelämä tarjosi ammattikorkeakouluopiskelijoille sopimusperusteisesti harjoittelupaikkoja. Opiskelijoiden opinnäytetyöt sidottiin työelämän tarpeisiin. Opiskelijat tekivät työelämälle hankkeita ja projekteja. Ammattikorkeakoulut pyrkivät luomaan työelämään avautuvia oppimisympäristöjä. Lisäksi ammattikorkeakoulut tarjosivat työelämälle muun muassa koulutus- ja kehittämispalveluja. (Raudaskoski 2000, 121–130, 152–155.)

Diakissa vuonna 1997 laaditussa toimilupahakemuksessa kerrotaan oppimis- ja kehittämisverkostosta. Oppimis- ja kehittämisverkostoon kuului työelämätahoja, esimerkiksi Helsingin Diakonissalaitos (Helsingin Diakonissalaitos i.a.) ja Porin Diakonissalaitos, nykyään Länsi-Suomen Diakonialaitos (Länsi-Suomen Diakonialaitos i.a.). Toimilupahakemuksessa kerrotaan myös valtakunnallisesti merkittävistä diakoniaprojekteista, joissa Diak oli osallisena. Toimilupahakemuksen mukaan Diak osallistui yhteiskuntaa ja työelämää uudistaviin kehittämishankkeisiin, kansalaisyhteiskuntaa tukeviin prosesseihin ja yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun. Diakin henkilöstö oli mukana työelämäprojekteissa. Diakin opiskelijoiden yhteydet työelämään olivat tiiviit opintojen alusta alkaen. Toimilupahakemuksen mukaan esimerkiksi päättötyöt, nykyään opinnäytetyöt, tehtiin työelämän kehittämistarpeita palvelemaan. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 1997b, 3–5, 8, 10.)

Vuoden 1997 tavoin vuonna 1998 tehdyssä toimilupahakemuksessaan Diak kuvasi monipuolisia työelämäyhteyksiä, joista muodostui paikallisia, alueellisia ja valtakunnallisia verkostoja. Verkostoissa oli mukana julkisen ja yksityisen sektorin tahoja, kansalaisjärjestöjä ja kirkko. Verkostoja käytettiin ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusten, lisäkoulutusten ja palvelujen kehittämisessä. Toimilupahakemusten mukaan työelämä oli keskeinen oppimisympäristö Diakin opiskelijoille. Työelämän asiantuntijoita käytettiin myös koulutustoiminnassa. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 1998a, 4–6, 8–10; myös 1998b, 3, 6, 10.)

Vuoden 2013 toimilupahakemuksessa todetaan, että ”Diakin menestys perustuu jatkuvaan dialogiin työelämän kanssa”. Toimilupahakemusten valossa Diakin ja työelämän yhteistyö onkin ollut tiivistä läpi vuosikymmenten. Tutkimuksen ja kehittämisen rinnalla on innovaatiotoiminta. Viimeisen toimilupahakemuksen mukaan Diak ja työelämätahot luovat yhteisiä innovaatiokeskittymiä edistämään muun muassa hanketoimintaa. Koulutustoiminnan tuli tukea TKI-toimintaa. Diakin ja työelämätahojen yhteistyötä varmistivat vuoden 2013 toimilupahakemuksen mukaan työelämän oppimisympäristöt (TOP). TOP-toiminta perustui Diakin ja työelämätahojen välisiin sopimuksiin. TOPit olivat solmukohtia, joissa



Diakin opiskelijat ja työntekijät sekä työelämän edustajat yhdessä palvelunkäyttäjien kanssa innovoivat uusia työelämän käytäntöjä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy 2013, 3.1, 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3 (ei sivunumeroja).)

Korkeakoulujen arviointineuvosto arvioi Diakin laadunvarmistusjärjestelmän vuonna 2009. Arvion mukaan Diakin tutkimus- ja kehittämistoiminnan tavoitteet oli määritelty selkeästi. Diak tarjosi työelämälle koulutus- ja kehittämispalveluita. Tutkimustoiminta linkittyi Diakin opetustehtävän mukaiseen työelämäorientaatioon. Arviointineuvoston palaute työelämän oppimisympäristöistä oli myönteistä. ”Työelämän oppimisympäristöt (TOP) on hyvä käytänne ja siihen liittyviä toimintoja kannattaa viedä kaikkiin koulutusohjelmiin. -- Ajattelu- ja toimintatapaa kannattaa levittää myös laajemmin korkeakouluissa”. (Hulkko ym. 2009, 35–38.)

Vuonna 2016 tehdyssä Diakin auditoinnissa päädytään samansuuntaiseen lopputulokseen kuin vuonna 2009 tehdyssä arvioinnissa. Koulutus- ja TKI-toimintojen keskinäinen yhteys ja näiden työelämävastaavuus arviointiin hyväksi. ”Koulutuksen ja TKI-toiminnan työelämärelevanssia varmistetaan monipuolisesti. OSKE-toimintamalli (osallistavan ja tutkivan kehittämisen toimintamalli) vahvistaa koulutuksen ja TKI-toiminnan työelämävastaavuutta ja alueellista yhteistyötä.” (Niinistö-Sivuranta ym. 2017, 3.)

Diakin opiskelijoille on kuvattu työelämäyhteyksiä ja -yhteistyötä eri vuosien opinto-oppaissa. Diakin ensimmäisen, lukuvuoden 1996–1997, opinto-oppaan mukaan Diakissa syntyi uudenlaista ammatillisuutta, kun koulutus ja työelämä integroituivat verkostoksi. Opintojen tavoitteena oli, että opiskelija ”kokemustensa ja omaksumansa tiedon varassa kykenee perustelemaan ja luomaan uutta työtoimintojen muuttamiseksi”. Lisäksi opinto-oppaassa kerrottiin, että ”keskeistä on kyky sitoutua ja kehittää toimintaa moniammatillisissa tiimeissä, yhdessä kansalaisten kanssa erilaisissa toimintaympäristöissä”. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 1996, 15.)

Diakin historian toisessa, lukuvuoden 1997–1998, opinto-oppaassa opiskelijoille kerrotaan vahvoista työelämäyhteyksistä todeten, että ”opiskelijalla on mahdollisuus opiskelujen alkuvaiheesta alkaen liittyä työelämässä olevaan kehittämishankkeeseen, johon osa oppimistehtävistä ja harjoitteluista myös nivELYvät. Opiskelija voi myös tehdä päättötyönsä tähän pitkäkestoiseen työelämäprojektiin liittyvänä. Päättötyössä on oleellista, että se suunnitteluvaiheesta lähtien toteutuu yhteistyössä työelämän kanssa”. Opinto-oppaassa kuvataan oppimisen tavoitetta muun muassa ilmaisulla ”tutkiva työote” (Diakonia-ammattikorkeakoulu 1997a, 8–9). Diakin kolmannessa opinto-oppaassa käytetään ilmaisua ”tutkiva

ja kehittävä työote” (Diakonia-ammattikorkeakoulu 1998, 6). Viisitoista vuotta myöhemmin vuonna 2013 Diakissa laadittiin pedagogiset periaatteet. Pedagogisista periaatteista löytyy ilmaisu ”kehittävä työote”. (Koistinen 2014, 18, 23–24.)

Tutkiva ja kehittävä työote on saanut eri ajankohtina erilaisia sanoituksia, kun Diak on kuvannut pedagogiikan lähtökohtia. Liisa Suhonen (2008) tarkastelee väitöstutkimuksessaan ammattikorkeakoululehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta suhteessa lehtoreiden omaan työhön ja työhön, johon he opiskelijoita kouluttavat. Lehtorien käsitysten valossa kehittävä ja tutkiva työote merkitsi reflektiivisyyttä ja kokemuksellisuutta sekä yhteistoiminnallista tutkimista ja kehittämistä. (Suhonen 2008, 88–166.)

Viime vuosina Diak on julkaissut painettuna printtiversiona tutkintokoh-  
taisen opetussuunnitelman kaikkia Diakin tutkintoja kuvaavan opinto-oppaan  
sijasta. Esimerkiksi sosionomitutkinnon (AMK) opetussuunnitelman 2015 al-  
kusanoissa kerrotaan, että Diakista valmistuvalla sosionomilla (AMK) on ”tule-  
vaisuusorientoitunutta, tutkimusperusteista ja kumppanuuslähtöistä, sektori- ja  
ammattirajoja ylittävää työelämän kehittämisen valmiutta sekä kykyä luoda uusia  
palveluinnovaatioita”. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015.) Sosionomitutkin-  
non (AMK) suorittaneella on siis valmiudet osallistua sekä tutkimus-, kehittä-  
mis- että innovaatiotoimintaan.

TKI-toiminnan painotukset ja sanoitukset ovat vaihdelleet, mutta Diakin koko  
olemassaolon ajan opiskelijoille on kuvattu työelämän tarjoamia mahdollisuuksia  
ja he ovat olleet mukana työelämäyhteistyössä. Diakin sosiaali- ja terveysalan  
sekä kirkon alan opetussuunnitelmat uudistettiin vuonna 2015. Opetussuunnitel-  
mauudistuksen vanavedessä Diakissa ryhdyttiin käyttämään ilmaisua ”osallistava  
ja tutkiva kehittäminen” (OSKE). OSKE-toimintamalli mainittiin edellä Diakin  
vuoden 2017 auditoinnin yhteydessä. OSKE-toiminta perustuu Diakin ja työ-  
elämäkumppanien yhdessä määrittelemiін tavoitteisiin. Se on yhteiskehittämistä,  
joka palvelee sekä oppimista että työelämää. OSKE-toiminta merkitsee työelä-  
män haasteiden ennakoimista, havaitsemista ja niihin vastaamista sekä tutkivaa  
ja kehittävä oppimista. Siinä rakennetaan diakilaista innovaatiopedagogiikkaa.  
OSKE-toiminta toteutuu kartoituksina, selvityksinä ja tutkimuksina, kuten opin-  
näytteinä sekä työelämän kehittämishankkeina. Lukukausittain tai -vuositain  
Diakin kampuksilla järjestetään OSKE-tori, jossa Diakin henkilöstö ja opiskelijat  
sekä työelämä kohtaavat. (Diak, Osallistava ja tutkiva kehittäminen; Diak, Suju-  
vaa yhteistyötä työelämän kanssa; Gothóni, Kolkka, Hyväri & Vuokila-Oikko-  
nen; Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015, 19–21, 23–26, 34; Koistinen  
2016, 79–88.)

Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla on viime vuodet korostettu työyhteisöjen jäsenten, yhteistyötahojen toimijoiden ja erityisesti asiakkaiden osallisuutta palvelujen ja työkäytäntöjen kehittämässä (esim. Saarisilta & Heikkilä 2015). Osallisuuden korostaminen TKI-toiminnan yhteydessä on trendikäs valinta, mutta se on myös Diakin TKI-toiminnan ”pitkän linjan” mukainen valinta. Diak on painottanut TKI-toiminnassaan kumppanuuksien rakentamista eri tahojen ja toimijoiden kanssa sekä heidän osallisuutensa vahvistamista yhteistoiminnassa.

Katsaus ammattikorkeakoulujen ja eritoten Diakin TKI-toiminnan juuriin on tehty. On aika ottaa seuraava askel, joka johdattaa lukijan tämän artikkelikoelmaan tekstien äärelle; tarkastelemaan TKI-toiminnan tämän päivän toteutuskäytäntöjä ja kehittämistarpeita. Artikkelikokoelma jakaantuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa kuvataan osallistavan TKI-toiminnan lähtökohtia ja käytäntöjä. *Elsa Keskitalo* jäsentää artikkelissaan osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen teoreettisia ja menetelmällisiä lähtökohtia. *Harri Kostilainen, Anne Määttä, Ari Nieminen* ja *Sofi Perikangas* kuvaavat artikkelissaan yhteiskehittämisen mahdollisuuksia palvelujen uudistamisessa. *Päivi Vuokila-Oikkosen* artikkelissa jatkuu yhteiskehittämisen kuvaaminen. Artikkelit käsittelee osallistavaa työelämän tutkivaa kehittämistä ITU2-hankkeessa. *Mikko Malkavaara* käsittelee artikkelissaan valottumismenetelmää (exposure) ja sen käyttömahdollisuuksia työyhteisöjen kehittämisessä ja opetuksessa.

Artikkelikokoelman toisessa osassa kerrotaan esimerkkien avulla korkeakoulujen ja työelämätahojen yhteistyöstä TKI-toiminnassa. *Gun-Viol Vik* kuvaa korkeakoulujen ja työelämätahojen yhteistyötä oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen kehittämisessä. *Arja Suikkala, Hanna-Leena Melender, Pirjo Kaakinen, Tarja Pykäläinen, Anniina Tohmola ja Minna Hökkä* esittelevät artikkelissaan korkeakoulujen ja työelämätahojen yhteistyötä palliatiivisen hoidon koulutusten kehittämisessä. *Arja Kosken, Olli Vesterisen, Mikko Malkavaaran, Taina Heinin ja Pia Tauriaisen* artikkelissa kerrotaan, mitä ovat eettiset foorumit ja miten ne tukevat sosiaali- ja terveysalan etiikan opetusta ja oppimista sekä eettisen osaamisen kehittämistä sekä ammattikorkeakoulututkintoa vielä opiskelevien että työelämässä jo toimivien näkökulmista.

Opiskelijoiden rooli on keskeinen ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa. Artikkelikokoelman kolmannessa osassa käynnistyy opiskelijoiden roolin jäsentäminen ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa. Opiskelijoiden osallisuus TKI-toiminnassa toteutuu tänään osallistumisena tutkimusohjelmiin, projekteihin ja hankkeisiin yhdessä ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen toimijoiden kanssa. *Jari Helminen* kertoo sosionomiopiskelijoiden (AMK) osallisuudesta päihde- ja

mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelmassa innovaatiotoiminnan näkökulmasta. *Minna Valtonen* kuvaa opiskelijoiden toimijuutta Case Tampere -tutkimuksessa. *Satu Kajander-Unkuri* käsittelee artikkelissaan opiskelijoiden roolia YleSHarvointi -hankkeessa. *Marja Katisko* ja *Sanna Wesanko* jäsentävät artikkelissaan oppilaitosta osallisuuden tilana. He kuvaavat, millainen toimintaympäristö ammattikorkeakoulu voi olla ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille.

Artikkelikokoelman neljännessä osassa jatkuu opiskelijoiden roolin jäsentäminen ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa. Ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvä opinnäytetyö ja erilaiset oppimistehtävät linkittyvät osaksi ammattikorkeakoulujen laajaa TKI-toimintaa. *Mika Alavaikko* ja *Olli Vesterinen* kuvaavat artikkelissaan työelämälähtöisen opinnäytetyön etenemisprosessia ja sen ohjaamista. *Katja Päällysaho* ja *Marianne Nylund* piirtävät kuvaa ammattikorkeakouluopiskelijoiden toiminnasta eri asuinalueilla ja yhteistyön opiskelusta. Asuinalueilla työskentely ja yhteistyön opiskelu on toteutunut ammattikorkeakouluopiskelijoiden kolmen opintojakson puitteissa.

Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminta on monimuotoista ja kehittyvää. Se kohdentuu ammattikorkeakoulun strategian mukaisille painoaloille. Se muodostuu hankkeista ja projekteista sekä laajemmista toimintakokonaisuuksista. Se edistää ja sen toteutuksessa tapahtuu osaamisen kehittämistä. T ja K sekä myöhemmin I -kirjaimista alkaneeseen tarinaan voi liittää myös kirjaimen O, jolloin kysymys on TKIO-toiminnasta eli tutkimus-, kehittämis-, innovaatio- ja osaamisen kehittämistoiminnasta. Ammattikorkeakoulujen TKIO-toiminnan erityisyys on se, että toiminnassa ovat mukana tulevaisuuden tekijät eli ammattikorkeakouluopiskelijat. (Pitkänen, Lempinen & Vainio 2019, 4, 8, 18.)

Ammattikorkeakoulujen TKIO-toiminnan tulee olla avointa sekä tiedontuottajien ja -hyödyntäjien yhdessä rakentamaa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 9). Ammattikorkeakoulut voivat kutsua ja sitouttaa muita toiminta-alueensa organisaatioita ja instituutioita sekä kansainvälisiä kumppaneitaan osallistumaan TKIO-toimintaan esimerkiksi eri osapuolia hyödyttävien hankkeiden ja projektien sekä koulutusten avulla. Ammattikorkeakoulut voivat luoda TKIO-toiminnan keinoin yhteistyökumppaniensa kanssa toiminta-alueilleen esimerkiksi uutta elinkeino- ja yritystoimintaa sekä alueen asukkaiden hyvinvointia ja terveyttä edistäviä palveluja. Artikkelikokoelma päättyy *Elina Ylikosken* loppusanoihin. Loppusanoissaan hän käsittelee ammattikorkeakoulujen TKIO-toiminnan kehittämistarpeita ja tulevaisuudennäkymiä.

## LÄHTEET

- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Osallistava ja tutkiva kehittäminen. Saatavilla 4.9.2019 <https://www.diak.fi/tyoelamapalvelut/yhteistyoske-tyoelama/>
- Diak, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sujuvaa yhteistyötä työelämän kanssa. Saatavilla 4.9.2019 <https://www.diak.fi/opiskelu/opiskelijan-polku/opintojen-suorittaminen/oske-opiskelijat/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (1996). Ammatti korkealta. Opinto-opas 1996–1997. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (1997a.) Ammatti korkealta. Opinto-opas 1997–1998. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2015). Opetussuunnitelma sosionomi (AMK). Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (1998.) Opinto-opas 1998–99. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2004). Opinto-opas 2004–2005. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (ei julkaisupaikkaa)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (1997b). Toimilupahakemus. (Hyväksytty Diakonia-ammattikorkeakouluosakeyhtiön hallituksessa 29.1.1997.)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (1998a). Toimilupahakemus. (Hyväksytty Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksessa 28.1.1998.)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. (1998b). Toimilupahakemus. (Hyväksytty Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksessa 25.11.1998.)
- Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy. (2013). Hakemus ammattikorkeakoulun toimilupaa varten. (Hyväksytty: Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksessa 28.8.2013.)
- Gothóni, R., Kolkka, M., Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. Työelämälähtöinen osallistava kehittäminen. Saatavilla 4.9.2019 <https://libguides.diak.fi/tutkehopas>
- Helsingin Diakonissalaitos. Saatavilla 4.9.2019 [www.hdl.fi](http://www.hdl.fi).
- Hulkko, P., Virtanen, A., Lampelo, S., Teckenberg, T., Vieltojärvi, M., Saarilampi, M-L. & Mustonen, K. (2009). *Diakonia-ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi*. (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12:2009). Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Koistinen, P. (2016). Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön kehittämistä yhteisen kohtaamisen avulla. Teoksessa R. Gothóni, A.L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *Osallistavaa oppimista ja kehittämistä* (s. 79–88). (Diak opetus 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-280-6>
- Koistinen, P. (2014). DIAKpeda – pedagogisesti perusteltua koulutusta diakilaisissa osaamisympäristöissä. Teoksessa A-L. Karjalainen, P. Koistinen, M. Kolkka & M. Ylönen (toim.), *DIAKpeda – kehittämistä, kokeilua ja yhteistä työtä* (s. 17–28). (C katsauksia ja aineistoja 32). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-223-3>
- Koistinen, P., Näkki, P., Pyykkö, A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetus-suunnitelmauudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviin tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A.L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–37). (Diak opetus 1). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-257-8>
- L 351/ 2003. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2003/20030351>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- L 255/ 1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1995/19950255>

- L 391/ 1991. Laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910391>
- Länsi-Suomen Diakonialaitos. Saatavilla 4.9.2019 [www.pdl.fi](http://www.pdl.fi).
- Niinistö-Sivuranta, S., Ahoniemi, P., Kiviniemi, K., Mattila, V., Mäkinen, J.E., Mustonen, K. & Holm, K. (2017). *Diakonia-ammattikorkeakoulun auditointi*. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 9:2017). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018) *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiotyölle*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla 4.9.2019 <https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf>
- Pitkänen, E., Lempinen, P. & Vainio, E. (2019). *Innovaatioita ja osaamista työelämään – Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta ammattikorkeakouluissa*. Helsinki: Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. Saatavilla 4.9.2019 [http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2019/TKI\\_raportti/Innovaatioita%20ja%20osaamista%20raportti%202019.pdf](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2019/TKI_raportti/Innovaatioita%20ja%20osaamista%20raportti%202019.pdf)
- Raudaskoski, L. (2000). *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 166. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5370-6>
- Saarisilta, J. & Heikkilä, J. (toim.) (2015). *Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa. Osuva-tutkimushankkeen loppuraportti*. (Raportti 4/2015). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Suhonen, L. (2008). *Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta*. (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 130). Joensuu: Joensuun yliopisto. (Väitöskirja, Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-175-5>

# OSALLISTAVAN TKI-TOIMINNAN LÄHTÖKOHTIA JA KÄYTÄNTÖJÄ

Elsa Keskitalo

## OSALLISTAVAN TUTKIMUKSEN JA KEHITTÄMISEN TEOREETTISIA JA MENETELMÄLLISIÄ LÄHTÖKOHTIA

*Artikkelissa käsitellään osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia pääasiassa kansainvälisen metodikirjallisuuden pohjalta. Artikkelin keskeisiä kysymyksiä ovat, miten osallistava tutkimus ja kehittäminen ymmärretään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa, millaisia suuntauksia osallistavassa tutkimuksessa ja kehittämisessä on ja miten niitä voidaan soveltaa käytännössä.*

### **Osallistava tutkimus ja kehittäminen korkeakouluissa**

Osallistava tutkimus ja kehittäminen ovat ammattikorkeakouluille ominainen tutkimus- ja kehittämistoiminnan (TKI) viitekehys, mutta se soveltuu myös muihin korkeakoulu- ja tutkimusympäristöihin. Osallistavan tutkimus- ja kehittämisorientaation merkitys on kasvanut viime vuosina. Taustalla ovat monimutkaiset haasteet, joissa tarvitaan eri asianosaisten osallistumista niin tiedon tuottamiseen kuin myönteisten muutosten aikaansaamiseen. Artikkelissa käsitellään osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen teoreettisia ja metodologisia lähtökohtia pääasiassa kansainvälisen metodikirjallisuuden pohjalta.

Tutkimuskysymyksiä ovat: miten osallistava tutkimus ja kehittäminen ymmärretään kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa, millaisia suuntauksia osallistavassa tutkimuksessa ja kehittämisessä on ja miten niitä voidaan soveltaa käytännössä. Keskeinen kysymys on, miten osallistava tutkimus ja kehittäminen eroavat muusta tutkimuksesta. Kansainvälisessä kirjallisuudessa osallistavasta tutkimuksesta käytetään käsitettä *participatory research ja participatory action research*. Artikkelissa käytetään käsitettä osallistava tutkimus ja kehittäminen.

### **Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen teoreettisia lähtökohtia**

Osallistavalla tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusorientaatiota, ei tutkimusmenetelmää. Käsitteellä viitataan tutkimusorientaatioihin, joissa tutkimuksen koh-



teet, työyhteisöt, kansalaiset ja palveluiden käyttäjät osallistuvat tutkimuksen ja kehittämisen toteuttamiseen. (Rahman 2008, 49.) Kansainvälisessä kirjallisuudessa osallistava tutkimus on usein luokiteltu osaksi toimintatutkimuksellisia tutkimusorientaatioita, joiden tavoite on tuottaa käytännön tietoa inhimillisten ongelmien ratkaisuun ja kehittää käytäntöjä. (Reason & Bradbury 2008.)

Osallistava tutkimus voidaan nähdä kahden eri ulottuvuuden kautta:

- menetelmällisenä lähestymistapana, jossa tutkijat ja ammattilaiset tekevät yhteistyötä, jossa käytännön toimijat joko tekevät tutkimusta tutkijoiden tuella tai osallistuvat siihen
- menetelmällisenä lähestymistapana, joka edellyttää niiden osallistumista, joita toiminta koskettaa. Tavoite on tuoda näkyviin haavoittuvassa ja marginaalisessa asemassa olevien kokemuksia ja valtaistaa heitä. (Berghold & Thomas 2012.)

Tutkimusorientaationa osallistava tutkimus on monialainen ja monitieteinen. Osallistavan tutkimuksen taustalla on monia tieteenaloja sosiologiasta, sosiaalipsykologiasta ja kasvatustieteestä kaupunkisuunnitteluun, sosiaalityöhön ja teologiaan. Yhteistä on pyrkimys oikeudenmukaisuuteen sekä sosiaalisiin ja rakenteellisiin muutoksiin. Kehittämisen ja oppimisen nähdään tapahtuvan yhteistoiminnallisesti yhteisöissä, ei luokkahuoneissa. Osallistavan tutkimuksen laajentuminen heijastaa tärkeää paradigmaattista muutosta kohti erilaisia tietämisen tapoja ja kokemuksellista oppimista hyvän tieteen kriteerinä. (Boyd 2014, 499–501; Reason & Bradbury 2008.)

Osallistava tutkimus haastaa perinteellisen riippumattoman tutkimuksen ihanteen ja positivistisen tieteenfilosofian. Osallistavaa tutkimusta voidaan kutsua vaihtoehtoiseksi ja myös kasvavaksi tutkimusparadigmaksi. (Boyd 2014, 499.) Tieteenfilosofisesti osallistuva tutkimus yhdistetään mm. pragmatismiin, fenomenologiaan, kriittiseen teoriaan, systeemijatteluun ja sosiaaliseen konstruktionismiin. Osallistavan tutkimusorientaation yleistymisen taustalla onkin laadullisten tutkimusmenetelmien ja konstruktivistisen tieteenfilosofian kasvanut merkitys viimeisten 20–30 vuoden aikana. Käytäntöön liittyviä juuria löytyy organisaatioiden kehittämisestä, opetuksesta, terveyden edistämisestä ja yhteisökehittämisestä. (Gergen & Gergen 2015, 401–407; Greenwood & Levin 2005; Reason & Bradbury 2008.)

Osallistava tutkimus korostaa käytännön (praxis) merkitystä. Siinä yhdistyvät teoria ja käytäntö; osallistava tutkimus voidaan nähdä myös välittävänä me-

kanismina teorian ja käytännön välillä. (Eikeland 2015; Gustavsen & Pålshaugen 2015, 414–415.) Koska osallistavan tutkimuksen pääasiallinen kiinnostus on käytännössä ja toiminnassa (Coleman 2015, 392–396), tieteenfilosofisesti se perustuu erityisesti pragmatismiin (Pihlström 2007). Pragmatismissa kokemusperäinen oppiminen ja refleksiivisyys ovat keskeisiä. Pragmatismien keskeisen vaikuttajan John Deweyn (2006) mukaan tiedon arvo on suhteessa sen käytännön hyötyyn. (ks. Hyväri & Laine 2012, 50–51.)

Osallistava tutkimus edellyttää korkeakoulujen ja työelämän yhteistyötä ja kumppanuutta, mikä on ominaista ammattikorkeakouluille, mutta yhä enemmän myös tiedeyliopistoille. Suuntaus on yleistynyt myös kansainvälisesti. Yliopistoissa on syntynyt tutkimuskumppanuuksia ja koulutuksia siitä, kuinka tehdä yhteistyötä yhteisöjen ja työelämän kanssa tutkimusprojekteissa. Kansainvälisesti puhutaan university – community -yhteistyöstä, meillä yliopistojen ja korkeakoulujen työelämäyhteistyöstä. (Boyd 2014, 499; Banks & Brydon-Miller 2019; Greenwood & Levin 2005.)

Koulutusorganisaatioille osallistavan tutkimuksen ja kehittämistoiminnan tavoite on myös pedagoginen. Se tarjoaa mahdollisuuden osallistaa opiskelijoita tutkimusprojekteihin työelämäkumppaneiden kanssa, osana opintosuorituksia. Kyse on oppimisympäristöstä ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta, jossa kytkeytyvät opettaminen, tutkimus ja työelämän tai yhteisöjen palvelu innovatiivisella tavalla. (Boyd 2014, 501–502.) Ammattikorkeakouluille tämä ”julkisen palvelun” tavoite on asetettu laissakin, kun ammattikorkeakoulujen tehtävänä on ammattikorkeakoululain (14.11.2014/934) mukaan työelämää palveleva tutkimustoiminta ja aluekehityksen edistäminen.

## **Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen juuria**

Kansainvälisesti osallistava tutkimus paikantuu kahteen päätraditioon. Toinen on latinalaisamerikkalainen traditio, jonka keskeisiä vaikuttajia ovat olleet Orlando Fals Borda (1987) ja Paulo Freire (1970–2006). Toinen on organisaatioiden kehittämiseen liittyvä toimintatutkimuksen traditio, jota edustaa Kurt Lewin. (Rahman 2008.) Käsitteenä osallistava tutkimus tuli yleiseen käyttöön 1970-luvun puolivälissä ja toimintatutkimus jo 1940-luvulla. Osallistavaan tutkimukseen ovat vaikuttaneet toisaalta sosiaaliset liikkeet ja vapautusliikkeet, toisaalta tarve kehittää yhteisöjä ja organisaatioita. Afrikassa ja Latinalaisessa Amerikassa osallistava tutkimus on liittynyt demokratiakehitykseen. (Banks & Brydon-Miller 2019; Berghold & Thomas 2012; Reason & Bradbury 2008).

Brasilialaissyntyinen Paulo Freire edustaa osallistavan tutkimuksen latinalais-amerikkalaista emansipatorista perinnettä, jonka tavoitteena on yhteisöjen kollektiivinen tietoisuus ja sosiaalinen muutos. Freire on inspiroinut ruohonjuuritason osallistavaa tutkimusta eri puolilla maailmaa 1970-luvulta alkaen. Latinalaisamerikkalaiseen traditioon liittyy myös kirkkojen piirissä toiminut vapautuksen teologia. (Rahman 2008.) Freire toimi myös Kirkkojen maailmanneuvostossa vuosina 1970–1980. Freiren tunnetuin teos *Sorrettujen pedagogiikka* on käännetty myös suomeksi (Freire 1970/2016).

Suomalainen professori emerita Marja-Liisa Swantz on ollut yksi osallistavan tutkimuksen pioneereista (Swantz 2008; 2015). Toimiessaan kehitysprojekteissa Tansaniassa 1970-luvulla hän alkoi käyttää yhteisölähtöisestä kehittämisestä käsitettä osallistava tutkimus (participatory research) (Zeller-Berkman 2014, 521–522). Tansanialaiset osallistavan kehittämisen ideat vaikuttivat myös kanadalaiseen Budd J. Halliin. Hän toimi myöhemmin Torontossa Kanadassa, jossa vuonna 1977 perustettiin kansainvälinen osallistavan tutkimuksen verkosto (International network on participatory research). (Rahman 2008, 51.)

Latinaisamerikkalaisen osallistavan tutkimuksen tradition rinnalla toinen perintö liittyy organisaatioiden kehittämiseen ja toimintatutkimukseen. Tradition keskeinen vaikuttaja on Yhdysvaltoihin 1930-luvun alussa muuttanut saksalainen Kurt Lewin (1946). Osallistavassa toimintatutkimuksessa asianosaiset osallistuvat oman tilanteensa tutkimiseen ja muutoksen aikaansaamiseen. (Coghlan 2015, 418; Kemmis ym. 2015, 454). Lewiniltä on peräisin toimintatutkimuksen reflektiivinen sykli: muutoksen suunnittelu, tiedonkeruu, toiminta, havainnointi ja arviointi. (Zeller-Berkman 2014, 519–521; ks. Heikkinen 2010). Lewinin merkitys organisaatioiden ja työyhteisöjen tutkimukselle on ollut merkittävä (Bradbury ym. 2008, 77–91; Chevalier & Buckles 2019).

Kolmantena traditiona voidaan pitää kriittistä osallistavaa tutkimusta (Zeller-Berkman 2014, 523–529.) Se nojaa freireläiseen perinteeseen, mutta myös Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan (Kemmis ym. 2015). Kohteena ei ole vain käytäntö ja sen reflektio, vaan erityisesti rotuun ja sukupuoleen liittyvien rakenteellisten ehtojen osallistava analyysi. Tavoitteena on laajempi taloudellinen, sosiaalinen ja poliittinen muutos. Kriittistä osallistavaa tutkimusta tehdään usein lähellä sosiaalisia liikkeitä, ihmisoikeusliikkeitä sekä asiakas- ja käyttäjäliikkeitä. (Gustavsen ym. 2008; Kemmis ym. 2015, 453–464; Rahman 2008, ks. myös Suoranta & Ryytänen 2014.)

Tutkimuksellisten osallistavien lähestymistapojen lisäksi myös osallistava, yhteistoiminnallinen kehittäminen on yleistynyt. Yhteistuotannon (co-production) käsitteen lanseerasi 1970-luvun lopulla vuoden 2009 taloustieteen nobelisti Elinor Ostrom tutkimusryhmineen Yhdysvalloissa (Brandsen ym. 2012, 1–2). Yhteistuotanto voi tarkoittaa kansalaisten ja palvelujen käyttäjien osallistumista omien tai läheisten palvelujen tuottamiseen, yleisesti palvelujen tuottamiseen sekä palvelujen tuottamista kumppanuuden pohjalta. Palvelujen tuottajat osallistuvat prosessiin ammattilaisina ja kansalaiset vapaaehtoisuuden pohjalta. Uusi julkishallinto (new public management), jossa palveluja tuottavat enenevästi yksityiset ja kolmannen sektorin tuottajat, on vaikuttanut myös kansalaisten ja asiakkaiden osallistumiseen. Asiakkaiden rooli on muuttunut julkisia palveluja vastaanottavasta asiakkaasta palvelumarkkinoiden kuluttajaksi ja osittain myös eri palveluntuottajien yhteiskehittäjäksi ja kehittämiskumppaniksi. (Pestoff 2012, 13–19.)

Asiakkaiden osallistumista (user involvement) sosiaali- ja terveystalouden kehittämiseen on korostettu 1990-luvulta lähtien keinona parantaa palvelujen laatua sekä kehittää olemassa olevia ja uusia palveluita (Julkunen & Heikkilä 2007). Kehityksen pioneerimaassa Iso-Britanniassa asiakkaiden, palvelun käyttäjien, osallistuminen palvelujen kehittämiseen tuli osaksi sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädäntöä jo 1990-luvun alussa. Kehityksen taustalla oli mm. sosiaalisia liikkeitä ja eri asiakasryhmien oikeuksia ajavia liikkeitä sekä vammaisliikkeitä, jotka korostivat ihmisten oikeuksia puhua omasta puolestaan. (Beresford 2017; Beresford ym. 2012.) Myös meillä kokemusasiantuntijoiden kouluttaminen ja osallistuminen palvelujen kehittämiseen on esimerkki kehityksestä.

Iso-Britanniassa asiakasjärjestöt ovat korostaneet asiakkaiden osallistumista tulevien ammattilaisten koulutukseen tehokkaana tapana vaikuttaa palvelukulttuuriin ja asiakkaiden osallistumiseen laajemmin. Palvelujen käyttäjien osallistuminen koulutusohjelmien kehittämiseen ja toteuttamiseen toteutuukin monissa sote- ja palvelualan koulutusohjelmissa Iso-Britanniassa (Beresford 2017, 74–75.)

Yhteiskehittäminen (co-creation) on toimintatapa, jolla yhteistoiminnallisesti eri toimijoiden kanssa etsitään innovatiivisia ratkaisuja myös julkisen sektorin uudistamiseen (Bason 2010). Kehittämisessä voidaan hyödyntää ns. design-ajattelua (Silverman 2015), palvelumuotoilua (service design) (Miettinen & Valtonen 2013; Tuulaniemi 2013) sekä erilaisia kokeilevan kehittämisen (Hassi ym. 2015) muotoja uudistaa organisaatioita, palveluita ja tuotteita asiakaslähtöisesti. Yhteiskehittämisessä on käytössä myös erilaisia yhteiskehittämisen foorumeita, tiloja ja digitaalisia sovelluksia. Osallistavat menetelmät tuovat eri toimijoita yhteen, jolloin on mahdollisuus löytää uusia ratkaisuja sekä yksityisen että julkisen sektorin haasteisiin.

## Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen lähestymistapoja

Osallistava tutkimus ja kehittäminen koostuvat kolmesta pilarista: tutkimuksesta, toiminnasta ja osallistumisesta. Osallistavassa tutkimuksessa tutkijat ja kohdeyhteisön jäsenet toimivat kumppaneina. Yhteistä osallistavan tutkimuksen eri lähestymistavoille on niiden kohde eli käytäntö, jota tutkitaan yhteistyössä tutkijoiden, käytännön toimijoiden ja palvelun käyttäjien kanssa. (Chevalier & Buckles 2019, 21).

Kansainvälisessä menetelmäkirjallisuudessa osallistuvasta tutkimuksesta ja kehittämisestä käytetään useita eri käsitteitä, kuten osallistuva tutkimus (participatory research, PR), yhteisölähtöinen tutkimus (community-based research, CBR), yhteisölähtöinen osallistuva tutkimus (community-based participatory research, CBRP), toimintatutkimus (action research, AR) osallistuva toimintatutkimus (participatory action research, PAR), community-based participatory action research, CBPAR) jne. (Leavy 2017, 224). Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen eri lähestymistapoja voitaisiin karkeasti jäsentää sen mukaan, mikä on toiminnan tavoite ja ketkä osallistuvat.

**TAULUKKO 1.** Osallistuvan tutkimus- ja kehittämistoiminnan eri orientaatiot (Keskitalo 2015, 202)

Osallistajat/tavoite	Tavoite: yhteistoiminnallinen tieto	Tavoite: käytännön kehittäminen ja muuttaminen	Tavoite: laajempi yhteiskunnallinen muutos
osallistajat: tutkija- ja palveluorganisaatiot	osallistava tutkimus, käytäntötutkimus	toimintatutkimus	kriittinen toimintatutkimus
osallistajat: käyttäjät	osallistava tutkimus	osallistava toimintatutkimus	kriittinen, osallistava toimintatutkimus
osallistajat: laajempi yhteisö	yhteisötutkimus	yhteisölähtöinen osallistava tutkimus	emansipatorinen, kriittinen toimintatutkimus

Kun tavoitteena on tuottaa tietoa yhteistoiminnallisesti, kyse on osallistavan tutkimuksen eri suuntauksista. Kun tavoitteena on kehittää ja muuttaa asioita, kyse on toimintatutkimuksen eri suuntauksista. Kriittisissä tutkimus- ja kehittämisorientaatioissa tavoitteena on laajempi yhteiskunnallinen muutos.

Sekä osallistavan tutkimuksen (PR) että osallistavan toimintatutkimuksen (PAR) tavoitteena on edistää perinteellisen tutkimuksen kohteiden osallisuutta, antaa ääni yksilöille ja yhteisöille ja edistää tutkijoiden ja asianosaisten yhteistoimintaa. Osallistava toimintatutkimus (PAR) korostaa osallistavan toimintatutkimuksen tuloksena syntyvää sosiaalista muutosta ryhmille, organisaatioille ja

yhteisöille. (Aldridge 2015, 7.) Siinä korostuu kokeilutoiminta ja kokeiluista oppiminen. Toimintatutkimuksen tavoitteena on myös tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi (Chevalier & Buckles 2019; ks. Heikkinen 2010, 16–21).

Yhteisölähtöinen (CBPR) osallistuva tutkimus on yhteistoiminnallinen lähestymistapa, joka osallistaa tutkimusprosessiin yhteisön jäsenet, organisaatioiden edustajat ja tutkijat. Yhteisö voi kaupunki, naapurusto tai alue, kulttuuri tai yhteisö voi perustua muuhun yhdistävään tekijään. Tavoitteena on lisätä tutkimuksen arvoa ja hyötyä yhteisölle sekä väestölle. Käytännössä usein työskennellään yhteisöjä edustavien ryhmien kanssa tai paikallisten palveluinstituutioiden kanssa. Lähtökohtana on paikallinen tieto ja yhteisön jäsenten ja tutkijoiden yhteistyö tutkimusongelmien määrittelyssä ja ongelmien ratkaisussa. (Coughlin ym. 2017,1–2; Hacker 2013, 2–5, 15.)

Yhteisölähtöinen osallistava tutkimus edustaa perustavanlaatuista akateemisen tutkimuksen paradigman muutosta myös suhteessa yhteisön asukkaisiin, tutkimuksen kohteisiin, potilaisiin ja asiakkaisiin. Sen sijaan, että keskityttäisiin esimerkiksi terveydellisiin ongelmiin ja muihin huolenaiheisiin, yhteisölähtöinen lähestymistapa huomioi yhteisöjen selviytymiskyvyn ja voimavarat. (Coughlin ym. 2017, 2.) Lähtökohtana on ratkaisu- ja voimavarakeskeinen ajattelu, jonka nähdään edistävän myönteisiä muutoksia. Koska osallistavan tutkimuksen tavoite on muuttaa asioita, ei vain tuottaa tietoa, se ei onnistu keskittymällä vain ongelmiin (ks. Keskitalo & Vuokila-Oikkonen 2018; Saleebey 2013.)

Osallistavaa tutkimusta edustaa myös käytäntötutkimus (Satka ym. 2016). Käytäntötutkimus (practice research) on yleisnimi erilaisille käytäntösuuntautuneilla sosiaalityön tutkimusotteille. Tavoite on yhdistää käytäntöä koskeva tutkimustoiminta ja tutkimukseen perustuva käytäntö. Käytäntötutkimus on määritelty lähestymistavaksi, jossa tutkimuksen periaatteita käytetään käytännön tutkimisessa. (Saurama & Julkunen 2012; ks. myös Hyväri & Laine 2012). Kun katsotaan asiaa kehittämistyön suunnasta, käytetään myös käsitettä tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Silloin keskitytään kehittämistoimintaan, jossa hyödynnetään tutkimuksellisia periaatteita. (Toikko & Rantanen 2009, 21–23.)

## **Menetelmällisenä lähtökohtana monimenetelmällisyys**

Osallistuminen liitetään tutkimusstrategioihin, joissa yhdistyvät tutkimus ja kehittäminen. Yleisenä lähtökohtana on kehittää ja toteuttaa tutkimusprojekteja, joissa haetaan ratkaisua yhteisölähtöisiin kysymyksiin yhteistyössä ei-akateemisten kumppaneiden ja asianosaisten kanssa. Keskeistä on yhteistoiminta ja erityyppisen tiedon, tieteellisen tiedon, maallikkotiedon ja kokeilevan tiedon käyttäminen. Menetelmällisesti osallistava tutkimus on ongelmalähtöistä ja edellyttää joustavuutta. Osallistavia menetelmiä käytetään yleensä silloin, kun tavoitteena on edistää yhteisöllistä muutosta tai toimintaa ja niitä voidaan käyttää, kun halutaan kartoittaa, kuvata, arvioida tai saada aikaan. (Leavy 2017, 224.)

Osallistavassa tutkimuksessa voidaankin käyttää hyvin erilaisia menetelmiä riippuen tutkimusalueesta ja kumppaneista. Keskeistä on menetelmien sopivuus kulloiseenkin tutkimusaiheeseen (Berghold & Thomas 2012, 2–3). Osallistavassa tutkimuksessa esimerkiksi visuaaliset ja esittävät menetelmät ovat käyttökelpoisia. Esimerkkejä menetelmistä ovat kyselyt, fokusryhmät, valokuvat, blogit, päiväkirjat ja erilaiset kartoitukset. Useimmin käytettyjä ovat puolistrukturoidut haastattelut ja fokusryhmät. (Leavy 2017.) Fokusryhmä on yksi tapa luoda dialoginen kommunikatiivinen tila (communicative space), joka on tärkeä osallistumisen edellytys (Berghold & Thomas 2012, 11–12).

Useimmiten osallistava tutkimus sijoitetaan laadullisten tutkimusmenetelmien kehikkoon. Käytännössä monet osallistavia menetelmiä käyttävät tutkijat myös soveltavat laadullisia menetelmiä. Laadullisten tutkimusmenetelmien lisäksi osallistavassa tutkimuksessa käytetään määrällisiä, monimenetelmällisiä ja taidelähtöisiä menetelmiä. (Leavy 2017, 224–225.) Monimenetelmällisyys (mixed methods) sopii erityisen hyvin osallistavaan tutkimukseen. Käyttämällä useita eri menetelmiä voidaan saada monipuolisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmiä voidaan myös tarkistaa tutkimuksen kuluessa, kun kohteesta ja asianosaisten tarpeista opitaan ja tiedetään enemmän. (Ivankova & Wingo 2018; Leavy 2017.)

Monimenetelmällisyyttä on kutsuttu kolmanneksi menetelmälliseksi suuntaukseksi määrällisen ja laadullisen tutkimuksen jälkeen. Usein monimenetelmällisyys määritellään siten, että siinä kerätään ja analysoidaan sekä laadullista että määrällistä aineistoa yhdistäen vähintään kahden tyyppistä aineistoa ja tuloksia. Monimenetelmällisyys liittyy kuitenkin myös tutkimuksen asetelmaan ja yleiseen orientaatioon. Monimenetelmällisyys sopii osallistuvaan tutkimukseen ja kehittämiseen myös siksi, että eri menetelmiä voidaan käyttää prosessin eri vaiheissa ja eri osallistujaryhmien kanssa. (Creswell & Clark 2018, 1–12.)

Monimenetelmällisyys perustuu dialektiseen pluralismiin, jossa lähtökohtana on, että todellisuus on monimuotoinen ja koostuu eri todellisuuksista. Eri tieteenalat tarjoavat erilaisia kuvia todellisuudesta. Dialektinen pluralismi viittaa erilaisten näkökulmien dialogiin. Dialektinen pluralismi edistää kokonaisvaltaista näkökulmaa ja eri asianosaisten osallistumista tutkimukseen, mikä edellyttää kommunikaatiota ja yhteistoimintaa sekä sen huomioimista, että muutos on epäselvää, epälineaarista ja hidasta. (Burke ym. 2014, 557–565.)

### **Osallistava tutkimus yhteistoimintana**

Osallistavan tutkimuksen perustava lähtökohta on tutkijan ja tutkittavan yhteisön yhteistoiminnallisuus. Se tarkoittaa asianosaisten kumppanuutta ongelmien tunnistamisessa, ymmärtämisessä ja ratkaisemisessa. Osallistavan tutkimuksen ihannemallin mukaan kumppanuus toteutuu tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa: ongelman määrittelyssä, menetelmällisissä valinnoissa, aineiston keruussa ja analyysissä, tulosten levittämisessä ja projektin arvioinnissa. (Boyd 2014, 504.) Käytännössä osallistumisen aste kuitenkin vaihtelee.

Osallistuminen voi vaihdella asteikolla tutkijavetoinen – täysin yhteistoiminnallinen (Leavy 2017, 238). Ihanteen mukaan yhteisön jäsenet, organisaatioiden edustajat ja muut asianosaiset ovat tasaveroisia kumppaneita akateemisten tutkijoiden kanssa ja osallistuvat tutkimuksen suunnitteluun, toteuttamiseen sekä tulosten levittämiseen. Toisessa ääripäässä tutkimuksen toteuttavat akateemiset tutkijat ja tutkimuksen kohteena on yhteisö, mutta yhteisön jäsenet eivät ole todellisia kumppaneita ja akateemisilla tutkijoilla on täydellinen päätösvalta tutkimuksesta. Väliin sijoittuvat tutkimukset, joissa yhteisön jäseniä konsultoidaan, mutta he eivät osallistu tutkimuksen suunnitteluun tai toteuttamiseen. (Banks & Brydon–Miller 2019, 5–7; Coughlin & Yoo 2017, 11; Leavy 2017.)

Kun halutaan tehdä osallistavaa tutkimusta, joudutaan pohtimaan, keiden henkilöiden tai ryhmien tulisi osallistua. Osallistujia voivat olla esimerkiksi asiakkaat ja heidän organisaationsa, yhteisön johtajat, kansalaiset, järjestöt, ammattilaiset ja ammattilaisten yhdistykset. Toiseksi tulee pohtia, mitä osallistumisella tarkoitetaan ja millainen osallistumisen aste on tavoitteena. Osallistumisen aste on hyvin erilainen silloin, kun pelkästään kuullaan ja informoidaan asianosaisia tutkimuksen alkuvaiheessa verrattuna siihen, kun asianosaiset ovat tutkimuksen päätoimijoita. (Berghold & Thomas 2012, 5–7.)

Kriittinen kysymys on, missä määrin haavoittuvassa ja marginaalisessa asemassa olevat ryhmät voivat osallistua osallistaviin tutkimuksellisiin lähestymistä-



poihin. Perinteellisesti tutkimusta on tehty näihin ryhmiin liittyen – heistä – ei yhteistyössä heidän kanssaan. (Aldridge 2015, 8–9; Coughlin ym. 2017, 2.) Osallistavassa tutkimuksessa ja kehittämisessä oleellista on tutkijoiden ja kehittäjien, palvelun käyttäjien sekä eri ammattilaisten mahdollisimman laaja osallistuminen ja yhteistoiminta. Osallistaminen voidaan kuitenkin nähdä sekä (osallistumis) mahdollisuuksien tarjoamisena että (osallistumis) mahdollisuuksien käyttämisenä (Toikko & Rantanen 2009, 90).

Ammattilaisilla liian usein lähtökohtana on ammatillinen tieto, eikä asiakkaiden ja muiden asianosaisten kanssa osata tehdä tasa-arvoisesti yhteistyötä. Osallistavassa toiminnassa tarvitaan samoja taitoja kuin ammatillisessa käytännössä, kuten kykyä reflektoida omaa toimintaa, vuorovaikutustaitoja ja dialogisia taitoja. (Schön 1995; Mönkkönen 2007; 2018). Osallistavia menetelmiä voidaan opiskella ja tulisi opiskella sekä opetella käyttämään jo opiskeluaikana, jotta niitä osataan käyttää käytännön työssä. Yhteistoiminnallisia menetelmiä käytetäänkin korkeakouluopetuksessa ja alueellisessa kehittämistyössä, esimerkkinä Walesissa & Suomessa (Diakissa) toteutetut käytännöt (Best ym. 2019).

Osallistavassa tutkimuksessa on myös erityisiä eettisiä kysymyksiä, jotka tulee huomioida. Ne liittyvät muun muassa kumppanuuteen, yhteistoimintaan ja vallan jakoon, tutkijan ja tutkittavan (tutkijan ja aktivistin) rajan hämärtymiseen, aineistojen, tulosten ja julkaisujen omistajuuteen sekä anonymiteettiin, yksityisyyteen, luottamuksellisuuteen ja eettiseen arviointiprosessiin. (Bank & Brydon-Miller 2019, 8–10.)

Osallistavaan tutkimukseen liittyy myös kysymys resursseista ja ajankäytöstä. Tutkijat saavat palkkaa, mutta osallistuvat asiakkaat ja muut yhteisön jäsenet eivät. Esimerkiksi Berghold ja Thomas (2012, 7) ovat sitä mieltä, että tutkimukseen osallistuminen pitäisi rahallisesti korvata. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen edellyttää tietoja, taitoja ja systemaattisuutta. Erityisesti tarvitaan reflektion taitoja. Koulutus ja perehdyttäminen olisivatkin tarpeen, jotta asianosaiset voisivat osallistua tasa-arvoisemmin tutkijoiden rinnalla tutkimuksen eri vaihteisiin. (Berghold & Thomas, 2012.)

### **Osallistava tutkimus ja kehittäminen käytännössä**

Osallistava tutkimus ja kehittäminen tarjoavat käyttökelpoisen menetelmällisen viitekehyksen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan (TKI). Osallistavissa menetelmissä tutkimus ja kehittäminen linkittyvät luontevasti toisiinsa. Käytäntö ei ole vähempiarvoista kuin teoria.

Osallistavan tutkimuksen periaatteissa edellä on kuvattu osallistuvan tutkimuksen ihannetta, jossa työelämä- ja yhteistyökumppanit osallistuvat tutkimukseen kaikissa vaiheissa, ideoinnista ja suunnittelusta toteutukseen ja tulosten levitykseen.

Käytännössä yhteisöjen ja työelämäkumppaneiden täysimittainen osallistuminen tutkimuksen ja kehittämiseen kaikkiin vaiheisiin on haaste – jo yksin ajankäytöllisesti. Jos työntekijät ja johto voivatkin osallistua, asiakkaita ja palvelujen käyttäjiä voi olla vaikea tavoittaa ja saada osallistumaan. Käytännössä asiakasjärjestöt, kolmannen sektorin järjestöt ja muut yhteisölliset toimijat usein edustavat kansalaisia ja palvelujen käyttäjiä. Vaikka osallistuminen toteutuisi käytännössä, valta ja vaikutusmahdollisuudet eivät jakaudu tasaisesti tutkijoiden ja asianosaisten kesken.

Eri asianosaisten osallistumisen lisääminen tutkimus- ja kehittämistoiminnassa on tavoite, johon tulee pyrkiä. Osallistavia menetelmiä voidaan soveltaa monella alueella, niin yhteisöjen kuin organisaatioiden tutkimuksessa ja kehittämisessä kuin erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien tutkimuksessa. Osallistavan tutkimuksen perusteluna on, että se antaa syvemmän kuvan tutkittavista asioista niiden näkökulmasta, joita asia koskee. Kehittämistyössä asianosaisten osallistuminen on välttämätöntäkin, jos halutaan saada tuloksia. Kehittämistyö ei onnistu ilman niiden osallistumista, joita kehittäminen koskee.

Osallistava tutkimus ja kehittäminen ei synny itsestään. Jotta käytännössä voidaan edetä osallistavien menetelmien soveltamisessa ja kehittämisessä, tarvitaan sopimuksia yliopistojen, korkeakoulujen ja työelämäkumppaneiden kanssa. Tarvitaan myös yhteiskehittämisen foorumeita, jotka tukevat osallistavaa tutkimusta ja kehittämistä. Osallistava tutkimus ja kehittäminen on kuitenkin vaativaa ja opiskelijat tarvitsevat tutkijakoulutuksen saaneiden opettajien tukea ja ohjausta. Tarvetta on myös osallistavien menetelmien soveltamista käsittelevälle kirjallisuudelle.

Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan lähtökohtana on osallistava ja tutkiva kehittäminen (OSKE, ks. Gothoni ym. 2015; 2016). Ammattikorkeakouluissa osallistava tutkimus ja kehittäminen toteutuu ehkä helpoimmin TKI-projekteissa, joihin myös opiskelijat voivat liittyä ja tehdä opinnäytetöinä osahankkeita. Tällöin voi syntyä uudenlainen oppimisympäristö, joka palvelee oppimista, tutkimusta ja käytännön kehittämistä. Tässä julkaisussa kuvataan Diakin hankkeita ja käytäntöjä, jotka perustuvat osallistavaan tutkimukseen ja kehittämiseen.

## LÄHTEET

- Aldridge, J. (2015). *Participatory Research. Working with vulnerable groups in research and practice*.
- Banks, S. & Brydon-Miller, M. (toim.) (2019). Ethics in Participatory Research. Teoksessa Banks, S. & Brydon-Miller, M. (toim.). *Ethics in Participatory Research for Health and Social Well-Being*. London: Routledge, s. 1–30.
- Bason, C. (2010). *Leading Public Sector Innovation. Co-Creating for a better society*. Bristol: The Policy Press.
- Hassi L., Paju, S.; Maila R. (2015). *Kebitü kokeillen. Organisaation käsikirja*. Helsinki: Talentum Pro.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012). *Participatory Research Methods. A Methodological Approach in Motion*. Forum: Qualitative Social research 13 (1), s. 1–20.
- Beresford, P. (2017). A participatory approach to services and support. Teoksessa Eide, A. H. Josephson S., Vik, K. (toim.). *Participation in Health and Welfare Services. Professional Concepts and Lived Experience*. London, New York. Routledge, s. 66–78.
- Beresford, P. & Carr, S. (2012). *Social Care, Services Users and User Involvement*. London: Jessica Kingsley.
- Best, S., Koski, A., Walsh, L., Vuokila-Oikkonen, P. (2019). Enabling Mental Health Nurses to work co-productively. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*. Vol 14, No. 6, 2019, s. 411–422.
- Boyd, M. R. (2014). Community-Based Research. Understanding the Principles, Practices, Challenges, and Rationale. Teoksessa Leavy, Patricia (toim.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press, s. 498–517.
- Bradbury-Huang, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. Sage, s. 1–9.
- Bradbury H., Mirvis, P., Nielsen, E., Pasmore, W. (2008). Action Research at Work. Creating the Future Following the Path from Lewin. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage, s. 77–92
- Bradsen, T., Pestoff V., Verschuere, B. (2012). Co-Production as a Maturing Concept. Teoksessa Pestoff, V., Bransed T., Verschuere, B. (toim.). *New Public Governance, The Third Sector and Co-Production*. New York, London: Routledge, s. 1–12.
- Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, A.J., Tucker, S. A., Icenogle, M.L. (2014). Conflicting Mixed Methods Research: Using Dialectical Pluralism and Social Psychological Strategies. Teoksessa Leavy, P. (toim.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press, s. 557–578.
- Chevalier, J.M. & Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research. Theory and Methods for Engaged Inquiry* (2. painos). Abingdon, New York: Routledge.
- Coleman, G. (2015). Core Issues in Modern Epistemology for Action Researchers: Dancing Between Knower and Known. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. LA: Sage, s. 392–400.
- Coghlan, D. (2015). Organization Development: Action Research for Organizational Change. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. (3.painos). LA: Sage, s. 417–424.
- Coughlin, S.S., Smith S.A.; Fernanzas, M. (2017). Overview of Community-Based Participatory Research. Teoksessa Coughlin, S.S., Smith, S.A., Fernandez, M.E. (toim.). *Handbook of Community-based Participatory Research*. Oxford: Oxford University Press, s. 1–10.
- Coughlin, S.S. & Yoo, W. (2017). Community-Based Participatory Research Study Approaches. Along a Continuum of Community-Engaged Research. Teoksessa Coughlin, S.S., Smith, S.A., Fernandez, M.E. (toim.). *Handbook of Community-based Participatory Research*. Oxford: Oxford University Press, s. 11–20.
- Creswell, J.W., Plano C., Vicki L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3. painos). LA: Sage.

- Eikeland, O. (2015). Praxis – Retrieving the Roots of Action Research. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. LA: Sage, s. 381–391.
- Fals Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology* 2(4), s. 329–347.
- Freire, Paulo 1970/2016. *Sorrettujen pedagogiikka*. (2.painos.) Tampere: Vastapaino.
- Gergen K.J. & Gergen, M. M. (2015). Social Construction and Research as Action. Teoksessa, Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. LA: Sage, s. 401–408.
- Glenwick, D. & Jason, L.A. (toim.) (2016). *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed- Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Gustavsen, B., Hansson, A. , Qvale, T.U. (2008). Action Research and the Challenge of Scope. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage, s. 63–76.
- Gustavsen, B.& Pålshaugen, O. (2015). How to Succeed in Action Research without Really Acting: Tracing the Development of Action Research to Constructivist Practice in Organizational Worklife. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. LA: Sage, s. 409–416.
- Gothi, R., Hyväri, S., Kolkka M., Vuokila-Oikonen, P. (toim.) (2015). *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Gothi, R., Karjalainen, A-L., Kiviranta, M., Kolkka, M., Vuokila-Oikonen, P. (2016). *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2005). Reform of the Social Sciences and of Universities Through Action Research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of Qualitative Research*. London: Sage, s. 43–64
- Hacker, K. (2013). *Community-Based participatory Research*. London: Sage.
- Heikkinen, H.L.T. (2010). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. Syrjälä, L. (toim.). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki. Kansanvalistusseura.
- Hyväri, S. & Laine, T. (2012). Osallistavan kehittämisen perusteita. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) *Käytäntöä tutkimassa*. Haaga-Helien julkaisusarja. Puheenvuoroja 2/2012. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, s. 48–62.
- Ivankova, N. & Wingo, N. (2018). Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages. *American Behavioral Scientist* 2018, Vol. 62(7), s. 978–997.
- Julkunen, I. & Heikkilä, M. (2007). User Involvement in Personal Social Services. Teoksessa van Berkel, R. & Valkenburg, B. (toim.). *Making It Personal. Individualising Activation Services in the EU*. Bristol: The Policy Press, s. 87–103.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. Teoksessa Norman K. Denzin (toim.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, s. 559–603.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Rhonda N. (2015). Critical Theory and Critical Participatory Action Research. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. LA: Sage, s. 453–464.
- Keskitalo, E. (2015). Osallistava tutkimus ja kehittäminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen TKI-toiminnan viitekehyksenä. Teoksessa Gothi, R., Hyväri, S., Kolkka, M., Vuokila-Oikonen, P. (toim.). *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, s. 191–205.
- Keskitalo, E., Vuokila-Oikonen, P. (2018). Voimavaralähtöisyys sosiaalisen kuntoutuksen viitekehyksenä. Teoksessa Nieminen, A. Kostilainen, H. (toim.). *Sosiaalisen kuntoutuksen mahdollisuuksia ja näköaloja*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, s. 84–96.
- Leavy, P. (toim.) (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.

- Leavy, P. (2017). *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Art-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2, 36–46. Uudelleen julkaistu teoksessa Stephen Kemmis, S. & McTaggart, R. (toim.) (1990). *Action Research Reader*. Victoria: Deakin University Press, s. 67–73.
- Miettinen, S. & Valtonen, A. (2013). *Service Design with Theory. Discussion with Theory*. Lapland University Press. Vantaa: HansaBook.
- Mönkkönen, K. (2007). *Vuorovaikutus: Dialoginen asiakastyö*. Helsinki: Edita.
- Mönkkönen K. (2018). *Vuorovaikutus asiakastyössä: asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pestoff, V. (2012). Co-production and Third Sector Social Services in Europe: Some Crucial Conceptual Issues. Teoksessa Pestoff, V., Brandsen, T., Verschuere, B. (toim.) *New Public Governance, the Third Sector and Co-production*. New York: Routledge, s. 13–34.
- Pihlström, S. (2007). Pragmatism in näkökulma taitoon. Teoksessa Hannu Kotila, Arto Mutanen & Matti Vesa Volanen (toim.). *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, s. 149–163.
- Rahman, Md. A. (2008). Some Trends in the Praxis of Participatory Action Research. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. (2. painos). LA: Sage, s. 49–62.
- Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) (2008). Introduction. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. (2.painos). LA: Sage, s. 1–9.
- Satka, M., Julkunen, I., Kääriäinen, A., Poikela, R., Yliruka, L., Muurinen, H., Bergman-Pyykönen, M., Haavisto, V. (2016). *Käytäntötutkimuksen taito*. Helsinki: Heikki Waris Instituutti ja Mathilda Wrede Institutet.
- Saleebey, D. (2013). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. (6.painos). Boston: Pierson.
- Saurama, E. & Julkunen, I. (2012). Approaching practice research in practice and theory. Teoksessa Marthinsen, E. & Julkunen, I. (toim.) *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition*. London: Whiting & Birch, MMXII, s. 171–191.
- Schön, D. A. (1995). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Arena: Ashgate Publishing.
- Silverman, H. (2015). Designerly Ways for Action Research. Teoksessa Bradbury-Huang, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. LA: Sage. s. 716–723.
- Suoranta, J. & Ryyänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Swantz, M-L. (2008). Participatory Action Research as Practice. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.). *Handbook of Action Research*. (2. painos). LA: Sage, s. 31–48.
- Swantz, M-L. (2015). Participatory Action Research: Its Origins and Future in Women's Ways. Teoksessa Hilary Bradbury-Huang, H. (toim.) *Handbook of Action Research*. (3. painos). LA: Sage, s. 489–496.
- Toikko, T. & Rantanen T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta*. Tampere. Tampere University Press.
- Tuulaniemi J. (2013). *Palvelumuotoilu*. Liettua: Talentum Media OY.
- Zeller-Berkman, S. M. (2014). Lineages. A Past, Present, and Future of Participatory Action Research. Teoksessa Leavy, P. (toim.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press, s. 518–532.

Harri Kostilainen, Anne Määttä, Ari Nieminen ja Sofi Perikangas

## YHTEISKEHITTÄMINEN HYVÄN ELÄMÄN PALVELUJEN MUOTOILUNA

*Hyvinvointipalvelujen kehittämisessä painotus on eri toimijoiden yhteisessä työskentelyssä. Artikkelissa kuvataan yhteiskehittämisen lähtökohtia ja Diakonia-ammattikorkeakoulussa yhteiskehittämisen avuksi luotua Palveluintegraation muotoilu -valmennusta.*

### **Lähtökohtana yhteiskehittäminen**

Parin viime vuosikymmenen aikana on alettu lisääntyvässä määrin korostaa kansalaisten, asiakkaiden ja työntekijöiden osallistumista hyödykkeiden ja palvelujen kehittämiseen ja tuottamiseen. Talouden piirissä ansiotyössä olevilta työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän oma-aloitteellisuutta ja sitoutumista. Poliitikassa voidaan havaita vaatimusta aktiiviseen osallistumiseen ja demokratian vahvistamiseen. Sosiaalipolitiikan piirissä keskeisiksi tavoitteiksi ovat nousseet osallisuus sekä syrjäytymisen vastustaminen. Erilaisten ryhmien osallisuuden lisäämiseksi on useilla aloilla alettu käyttää yhteiskehittämisen ja muotoilun menetelmiä osana palveluiden ja rakenteiden kehittämistä.

Yhteiskehittämisellä viittaamme tässä artikkelissa erilaisiin toimintatapoihin, joilla palvelun käyttäjät, ammattilaiset, organisaatioiden johto ja muut osallistuvat palveluiden tavoitteelliseen kehittämiseen. Keskitymme yhteiskehittämiseen hyvinvointipalveluissa, mutta yhteiskehittämisen laaja teema ei ole peräisin hyvinvointipalveluista, vaan muualta yhteiskunnasta ja taloudesta. Ammattikorkeakouluissa ja etenkin Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak), tätä teemaa on käsitelty osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen viitekehityksestä käsin (ks. Elsa Keskitalon artikkeli tässä teoksessa).

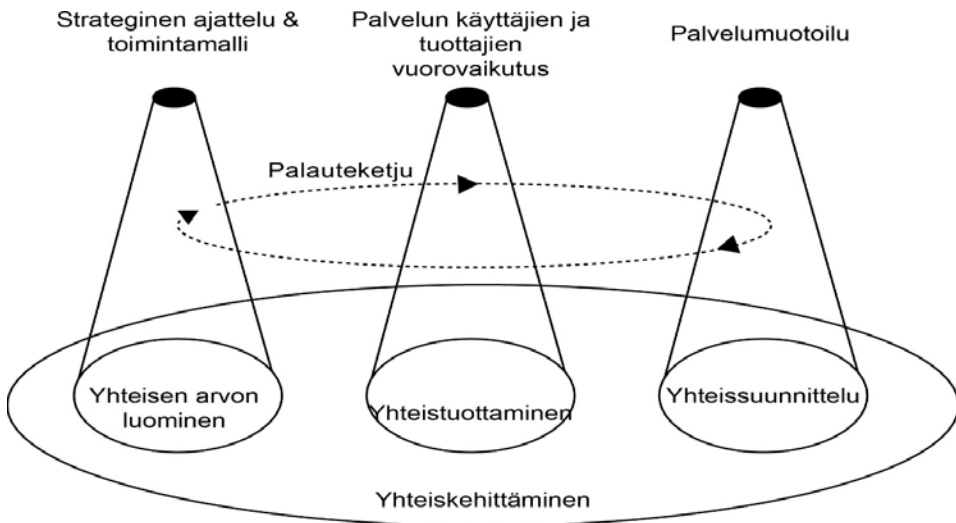
Artikkelissa jäsennetään ensin yhteiskehittämistä muotoiluprosessina. Sen jälkeen kuvaamme, miten yhteiskehittämistä on hyödynnetty hyvinvointipalvelujen muotoilussa ja erityisesti sitä, miten Diakin yhteiskehittämiseen tarkoitettu Palveluintegraation muotoilu -valmennus on luotu.

## Yhteiskehittämällä parempia palveluja

Tarkoitamme yhteiskehittämällä (co-creation) toimintojen kokonaisuutta (kuvio 1), joka sitoo seuraavat neljä elementtiä toisiinsa (mukaillen Keränen, Dusch, Ojasalo & Moultrie 2013):

1. Toimijan (esim. kunta), joka pyrkii ratkaisemaan haasteen, jota ei yksin pysty ratkaisemaan, mutta toimija on esimerkiksi lainsäädännöllisesti vastuussa sen ratkaisemisesta.
2. Strategisen päätöksen yhteisen arvon luomisesta (value co-creation).
3. Palvelujen käyttäjien, tuottajien ja mahdollistajien välisen vuorovaikutuksen palvelujen yhteistuottamisessa (co-production).
4. Toiminnan, joka toteutetaan palvelumuotoilun (service design) ja yhteissuunnittelun (co-design) keinoin.

Kuviossa yksi on kuvattu sitä tapaa, jolla muotoilullinen yhteiskehittämisen prosessi sitoo toisiinsa eri toimijoita (ks. kuvion 1 yläosaa), yhteisen arvon luomista, yhteistuottamista sekä yhteissuunnittelua. Yhteiskehittämisen prosessiin kuuluu myös palauteketju, joka korostaa prosessin iteratiivisuutta.

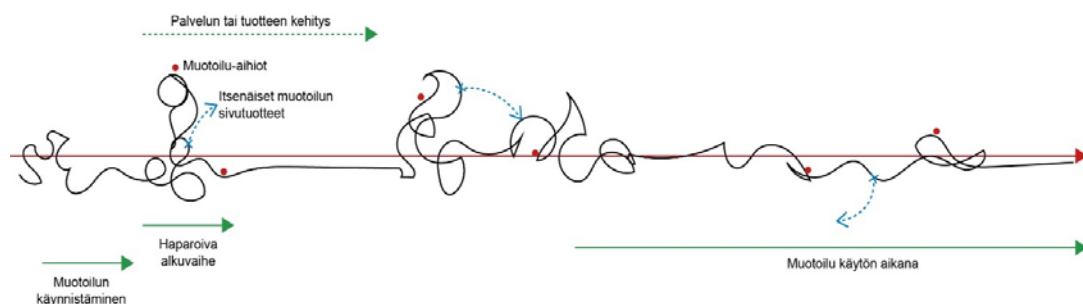


**KUVIO 1.** Yhteiskehittämisen kokonaisuus (mukaillen Keränen ym. 2013)

Viime vuosina hyvinvointi- ja terveyspalvelujen yhteyteen on luotu useita tämän tapaisia palvelujen kehittämisen ja tuottamisen metodeja, toimintatapoja ja

käsitteitä. Esimerkiksi Outi Hietala on yhdessä muiden kanssa tuonut esille yhteiskehittämisen toimintatapaa ja tyyliä (ks. esim. Hietala, Kinnunen, Kauppila & Karjalainen 2018; ks. myös Elsa Keskitalon artikkeli tässä teoksessa). Nämä yksittäiset käsitteet ja menetelmät muodostavat yhteiskehittämisen käsiteperheen tai verkoston, jolla on oma kehityshistoriansa. Seuraavassa jäsenämme yhteiskehittämisen käsitteiden määritelmiä ja niiden suhteita muotoilun näkökulmasta. Tavoitteenamme on luoda kattava kuva yhteiskehittämisen kokonaisprosessista.

Aalto-yliopiston Inuse-tutkimusryhmä laati 2014–2017 verkkomateriaalin “CoDesign journey planner” avuksi yhteissuunnittelun kentän termien ja metodien monimutkaisuuden hahmottamiseen. Co-creative design -termin alle istuu suurin osa menetelmistä, joista käytämme tässä artikkelissa termiä yhteiskehittäminen (co-creation). Yhteiskehittämiselle on tyypillistä käyttäjien (tai kansalaisten) tekemä suunnittelutyö muotoilijoiden tuottaman alustan päälle. Suunnitteluprosessi on iteratiivinen. Muotoilijat tuottavat siinä tyypillisesti lisää materiaalia käyttäjien tuottaman materiaalin päälle.



**KUVIO 2.** Yhteissuunnitteluprosessi, jossa tuotteen tai palvelun iteratiivinen kehitysprosessi jatkuu käytön aikana (muokattu Boteron & Hyysalon 2013 kuvion pohjalta)

Palvelun kehittäminen ei välttämättä lakkaa palvelun julkaisun myötä, vaan jatkuu vuorovaikutuksessa erilaisten palautteenantovaiheiden ja -kanavien avulla (kuvio 2) (Botero & Hyysalo 2013). Yhteiskehittämisen tyypillisiä varianteja ovat ns. living labit, joissa esimerkiksi yritys, yliopisto tai muu instituutio perustaa tosielämän tilannetta tai palvelua simuloivan tilan, jonka puitteissa uuden palvelun tai teknologian käyttöä ja käyttäjiä voidaan tutkia ja kehittää tosielämän kaltaises- sa tilanteessa yhdessä tulevien käyttäjien kanssa (Hyysalo & Hakkarainen 2014).

Yhteiskehittämisen kontekstissa puhutaan usein yhteissuunnittelusta, osallistavasta suunnittelusta tai yhteistuottamisesta. Yhteissuunnittelu (co-design)



voidaan nähdä 1970-luvulla kehittyneen osallistavan suunnittelun (participatory design) menetelmien jatkeena (Sanders & Stappers 2008, 7). Hyvinvointi- ja terveystalvvelujen kontekstissa käytetään paljon myös käsitettä yhteistuottaminen (co-production) (mm. Pestoff 2018; Rantamäki 2017).

Victor Pestoff (2013) on määritellyt yhteistuottamisen kansalaisten ja julkisten palvelujen toimijoiden erilaisina yhteistoimina tai kumppanuuksina, jotka tähtäävät julkisten palvelujen järjestämiseen. Hän toteaa, että tarkemmat määritelmät yhteistuottamisen luonteesta voivat vaihdella suurestikin riippuen siitä, käsitelläänkö sitä eurooppalaisessa, brittiläisessä, kanadalaisessa vai yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Alun perin yhteistuottamisen käsite on luotu Yhdysvalloissa 1970-luvulla kuvaamaan tavallisten kansalaisten osallistumista julkisten palvelujen tuottamiseen.

Yhteistuottamisen erona yhteissuunnitteluun voidaan ajatella olevan muotoilijan roolin olemassaolo tai vahvuus suunnitteluprosessissa ja termin käytön perinteen synty yhdysvaltalaisessa tutkimusperinteessä, siinä missä samaan aikaan osallistavia menetelmiä on kehitetty muotoilun alalla Pohjoismaissa. Erittäisesti pohjoismaisessa julkisen sektorin kontekstissa muotoilijat ovat olleet jo vuosikymmeniä vahvasti mukana suunnittelemassa julkisia palveluja ja niiden kehitysprosesseja.

Nykyään yhteiskehittämisen yhteydessä puhutaan myös julkisella sektorilla paljon palvelumuotoilun hyödyntämisestä palveluiden tuotannossa. Esimerkiksi Helsingin kaupunki otti strategiseksi tavoitteekseen hyödyntää palvelumuotoilun menetelmiä kaupungin palvelujen tuottamisessa 2010-luvun taitteessa (Jyrämä & Mattelmäki 2015). Palvelumuotoilu taas on 1980-luvulla alun perin markkinoinnin ja mainonnan tarpeisiin syntynyt tapa muotoilla palvelun tuottamisen prosessia ja vakiintunut termi erityisesti liike-elämän käytössä. Ns. service blueprint on palvelumuotoiluprosessin varhaisimpia työkaluja ja edelleen yksi keskeisimpiä tapoja visualisoida ja hahmottaa palvelun tuottajien, käyttäjien ja teknologioiden yhteistä matkaa palvelupolulla.

1990-luvulta lähtien palvelumuotoilun on katsottu olevan myös muotoilun tutkimuksen alueella oma tieteenhaaransa. Palvelumuotoilu nojaa perusteiltaan vahvasti käytettävyyden, haluttavuuden ja tehokkuuden ajatuksiin; kehitettävän palvelun tulee olla suunniteltu käyttäjälähtöisesti niin, että se tuottaa käyttäjilleen lisäarvoa ja näin luo arvontuotantoketjua, josta myös sitä tuottava yritys hyötyy. Palvelumuotoilun tyypillisimpiä menetelmiä ovat käyttäjien laadullinen tutkiminen, ns. käyttäjäymmärrys, ja erilaiset yhteissuunnittelun menetelmät, kuten työpajat.

Yhteiskehittäminen voi kohdistua työprosessin eri tasoihin: palvelujen konkreettiseen toteutukseen palvelujen käyttäjien kanssa, yksittäisen työorganisaation toimintaan (esim. sosiaalipalvelun toimipaikka), kunnan tai laajemman alueellisen kokonaisuuden organisaatioiden välisten suhteiden parantamiseen tai valtiollisen tai ylivaltiollisen kokonaisuuden kehittämiseen. Tässä artikkelissa tarkastellaan kunnallisen tai paikallisen tason yhteiskehittämistä.

### **Kansalaisten roolit yhteiskehittämisessä**

Sanna Tuurnas ja Arto Haveri (2017) esittävät, että yhteistuotanto (co-production) voidaan kuvata ideaalina institutionaalisenä toimintatapana uuden julkisen hallinnan (new public governance) toteuttamiseksi. Kansalaisilla voi olla julkisten palvelujen kehittäjinä useampia eri rooleja. Kuntalainen voi olla esimerkiksi sekä asukas että asiakas, ja nämä roolit saattavat kehittämissankkeissa myös sekoittua. Tuunaksen ja Haverin jäsenitys yhteistuotannosta on esitetty kuviossa kolme, jossa yhteistuotanto on jaettu neljään tulkintakehykseen, joihin sisältyy erilaisia tavoitteita ja ajattelutapoja.



**KUVIO 3.** Yhteistuotannon neljä tulkintakehystä Tuunaksen ja Haverin mukaan (2017, 64)

Kuvassa esitetyissä tulkintakehyksissä kansalaisen roolit voivat olla toisistaan hyvinkin poikkeavia riippuen siitä, onko kyse kansalaisen ja palveluntuottajan välisestä yhteistuotannosta vai laajempien ryhmien ja yhteisöjen sekä julkisen vallan kumpanuudesta (Tuurnas & Haveri 2017, 3).

Yhteiskehittämisen odotetaan vahvistavan eri toimijoiden osallisuutta ja siksi sen voi tulkita olevan yksi keino deliberatiivisen demokratian (deliberative democracy) vahvistamiseksi (Mansbridge 2015, 30). Deliberatiivisella demokratialla tarkoitetaan keinoja, joilla pyritään valtaistamaan erityisesti eri tavoin marginalisoituneita ryhmiä vahvistamalla heidän osallisuuttaan. Onnistuminen edellyttää osallistujien kuulluksi tulemista ja valtaistuminen aitoa mahdollisuutta olla mukana yhteisessä keskustelussa, analysoida sitä ja ilmaista mielipiteensä. Jotta tämä toteutuu, on varmistettava, että mukana olevat ymmärtävät käytettävän kielen sekä käsitteet. Osallistujien tulee myös kunnioittaa toisiaan ja toistensa mahdollisesti eriäviä mielipiteitä. (Burkhalter, Gastil & Kelshaw, 2002, 405–407; Mansbridge 2015, 35–36.)

Yhteiskehittämisen prosessi tarjoaa mahdollisuuden tuoda yhteen erilaisia kokemuksia, asiantuntijuutta, tarpeita ja toiveita. Yhteiskehittäminen on yksi keino vahvistaa osallisuutta ja valtaistumista sekä lisätä erilaisten sidosryhmien keskinäistä ymmärrystä. Laaja osallistuminen varmistaa eri näkökulmien huomioimisen monimutkaisemmissakin kehittämistarpeissa. (Mansbridge 2015, 39.) Deliberaation tuloksena ei ole pelkkä erilaisten ajatusten kuulluksi tuleminen, vaan sen lopputuloksena yksilöt voivat toisiaan kuultuaan myös muuttaa mieltymyksiään ja siten päästä lähemmäs yhteisesti jaettua lopputulosta (Raisio, Jäske ja Rask 2018). Esimerkiksi paljon erilaisia palveluita ja tukea tarvitsevien asiakkaiden tarpeiden mukaisten palveluiden muotoileminen vaatii eri näkemyksiä tasapuolisesti yhdistävää ja kunnioittavaa keskustelua. Deliberatiivinen yhteiskehittämisen prosessi on keino saada myös marginaalisten asiakkaiden äänet ja kokemukset kuulluiksi ja hyödynnettäviksi. Kaikki yhteiskehittäminen ei automaattisesti ole deliberatiivista. Pelkkä osallistumisen mahdollisuus ei haavoittuvassa asemassa olevien asiakkaiden kohdalla aina riitä, vaan aito osallisuus saattaa vaatia tukea ja olosuhteiden muokkaamista.

## **Yhteiskehittäminen hyvinvointipalveluissa**

Hyvinvointipalvelujen yhteiskehittämisen ajatus palautuu viime vuosikymmenten historialliseen jatkumoon, jolle on ollut leimaa antavaa palvelujen käyttäjän aseman muuttuminen passiivisesta toimenpiteiden kohteesta aktiiviseksi kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Aikaisemmin palvelujen käyttäjät nähtiin pääosin toimenpiteiden kohteina, tämän jälkeen alettiin siirtyä asiakaskeskeisyyden ja asiakaslähtöisyyden näkökulmiin ja näistä taas eteenpäin ymmärtämään palvelujen käyttäjiä oman elämänsä aktiivisina toimijoina. Nykyisin puhutaan paljon asiakkaan kokemus-

tiedon tärkeydestä, kokemusasiantuntijuudesta sekä asiakkaista palvelujen kehittäjinä ja vaikuttajina. (Niskala, Kairala & Pohjola, 2017, 7–8.)

Puhuttaessa hyvinvointipalvelujen yhteiskehittämisestä tulee ottaa huomioon palvelujen erityisluonne erotuksena tavaratuotannosta. Erotuksena tavaratuotannosta palvelujen erityispiirre on se, että palvelujen tuotanto ja kulutus tapahtuvat samanaikaisesti. Toisin kuin tavaratuotannossa, palveluja ei voi kehittää irrallaan niiden kuluttamisesta.

Erityisesti hyvinvointipalveluissa palveluihin osallistuvien rooli palvelujen toteutuksessa on aktiivinen; jos ihminen haluaa parantaa sosiaalista tai terveydellistä tilaansa, hänen on itse osallistuttava aktiivisesti palvelun toteuttamiseen. Ketään ei voi auttaa psykososiaalisesti, ellei hän itse osallistu aktiivisesti tilanteensa parantamiseen. Tästä syystä palvelujen kehittäminen ja toteutus hyvinvointipalvelujen työprosesseja kehitettäessä tapahtuvat paljon enemmän samanaikaisesti kuin monessa muussa palvelutuotannossa.

Yhteiskehittämistä on käytetty Suomessa julkisella sektorilla ja hyvinvointipalveluissa laajenevassa määrin viimeisten vuosikymmenten aikana (esimerkiksi Hyysalo, Kohtala, Helminen, Mäkinen, Miettinen & Muurinen 2014; Rantamäki 2017; Jyrämä & Mattelmäki 2015; Tuurnas & Haveri 2017). Näissä muun muassa harjoitettua living lab -toimintaa on käytetty yhteiskehittämisen tukena myös esimerkiksi terveysteknologioita kehitettäessä (Hyysalo & Hakkarainen 2014) sekä keinona toteuttaa sosiaali- ja terveyspalvelujen innovatiivisia tulospurusteisia hankintoja (Schneider 2019). Kehittämiseen osallistuminen lisää myös päätöksenteon seurausten hyväksymistä ja saavutettujen tulosten arvostamista. (Stryker 1994, 857; Suchman 1995, 575; Walker 2004, 246.)

Hyvinvointipalvelujen tuottamista yhteiskehittämisen menetelmillä perustelevat useissa kehittämishankkeissa saamamme havainnot. Hyvinvointi- ja terveyspalvelujen asiakas on omien tarpeidensa paras asiantuntija, joka parhaimmillaan pystyy kuvailemaan, millaisia ongelmia hän arjessaan tai kulkemallaan palvelupolulla kohtaa. On kuitenkin tärkeää muistaa, ettei asiakkaan voida olettaa pysyvän ratkomaan yksin näitä kohtaamiaan ongelmia. Yhteissuunnitteluprosessin ansiosta asiakas voi osallistua palvelun kehittämiseen sellaisissa kriittisissä kohdissa, joissa hänen tarjoamansa kokemustieto on välttämätöntä ja rikastaa palvelun suunnittelijoiden ymmärrystä kehittämisen moninaisista vaatimuksista. Asiakastieto voidaan tuottaa myös tutkimusten avulla tai muotoilemalla olemassa olevista asiakastapauksista erilaisia tyyppikertomuksia.

## **Palveluintegraation muotoilu yhteiskehittämisen prosessina**

Artikkelimme empiirisenä tapauksena toimii Diakonia-ammattikorkeakoulussa sosiaalisen kuntoutuksen hankkeen (SOSKU) yhteydessä luotu Palveluintegraation muotoilu -valmennus ja sen hyödyntäminen konkreettisen yhteiskehittämisen prosessin tukena (ks. SOSKU – Sosiaalisen kuntoutuksen valtakunnallinen kehittämishanke 2015–2018). Palveluintegraation muotoilu on kehitetty erityisesti työvälineeksi työntekijöille ja esimiehille, jotka työskentelevät eri hallinnonaloilla, mutta joilla on yhteisiä asiakkaita. Nämä paljon palveluja tarvitsevat asiakkaat ovat haastava kohderyhmä, sillä heidän palvelutarpeensa paikantuu usealle eri taholle, eikä ole yhtä vastuullista toimijaa. Asiakkaiden palvelutarpeet ovat moninaisia ja niihin vastaaminen edellyttää jaettua asiakasymmärrystä sekä kaikkien heidän kanssaan asioivien toimijoiden osallisuutta.

Tässä kerrotaan, miten Palveluintegraation muotoilu -valmennus on kehitetty, mikä on sen tekemisen prosessi ja vaiheet sekä kuvataan luotu lopputulos. Yhteiskehittämisen tuloksena syntynyt valmennusprosessi kehitettiin sosiaalisen kuntoutuksen kontekstiin, mutta toiminnallisesti se on yleisluontoinen ja sovellettavissa myös muihin prosesseihin, joissa tarvitaan hallinnonalat ja toimijaratjat ylittäviä yhteisiä tavoitteita, sopimuksia ja useiden eri toimijoiden osallisuutta.

Valmennuksen kehittäminen tapahtui iteratiivisessa muotoiluprosessissa, jossa kehittäminen ja testaaminen vuorottelivat useissa eri seminaareissa ja työpajoissa eri puolilla maata. Tämän lisäksi haastateltiin eri käyttäjäryhmiä. Testaus ja työvälineen kehittäminen tapahtui keväällä 2018 maakuntien sosiaalialan ammattilaisia koonneissa työpajoissa Hämeenlinnassa, Mikkelissä, Rovaniemellä sekä syksyllä 2018 Helsinki Design Weekin yhteydessä järjestetyssä ”Design meets hyvinvointipalvelut – palvelumuotoilu kehittämässä sosiaali- ja terveysalaa” -työpajassa. Välinettä testattiin vielä syksyllä 2018 Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen asiantuntijoiden sekä Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmän kanssa.

Testauksessa simuloitiin aitoa työskentelytilannetta, mikä alkoi jakautumisella moniammatillisiin ryhmiin, joissa oli viidestä seitsemään henkilöä. Ryhmät valitsivat asiakasryhmän, johon työskentelyssä keskityttiin. Näitä ryhmiä olivat esimerkiksi sosiaalista kuntoutusta palveluna käyttävät nuoret, aikuiset tai ikääntyneet. Ensimmäisessä työskentelyvaiheessa ryhmissä kuvattiin asiakasryhmän ympärille rakentuva palvelujärjestelmän kokonaisuus. Osallistujat nimesivät paikat ja toimijat, joiden kautta asiakkaat tulevat sosiaaliseen kuntoutukseen, jossa he saavat tukea kuntoutumiseensa ja johon he voivat mennä kuntoutuksen jälkeen. Toisessa vaiheessa ryhmissä yhdistettiin eri toimijat siten, että muodostui asiakaspolkuja (ennen kuntoutusta, kuntoutuksessa, kuntoutuksen jälkeen). Kolmannessa vai-

heessa ryhmissä tarkasteltiin syntyneitä kokonaisuutta ja hahmoteltiin erilliselle A4-paperille yleishuomioita verkoston vahvuuksista ja heikkouksista sekä mahdolliset asiakkaiden palveluprosessista putoamisen kohdat. Lisäksi ryhmät kirjasiivat ylös, mitä ne muuttaisivat verkostossa. Neljännessä vaiheessa ryhmät muodostivat aiemmissa vaiheissa suunnitellun perusteella näkemyksen tulevasta sekä keinot, joilla siihen edetään ja työskennellään hyödyntäen yhteensovittavaa johtamista.

Kehitysvaiheessa työskentelyä auttoivat kahdesta neljään ohjaajaa ja heidän käytössään olivat eri vaiheiden pohdintoihin ja dokumentaatiota varten suunnitellut työskentelypohjat ja kysymykset. Testausten pohjalta Diakonia-ammattikorkeakoulu kehitti työvälinettä edelleen monialaisen yhteistyön ja johtamisen valmennukseksi, jonka tuloksena selkeytetään hallinnonalat ylittävää verkostoyhteistyötä ja annetaan uusia välineitä yhteensovittavaan tiedolla johtamiseen.

### **Valmennus monialaiseen yhteistyöhön ja sen johtamiseen**

Palveluintegraation muotoilu -valmennuksessa osallistujat selkeyttävät ja ratkovat yhdessä tilanteita, joissa palveluntarjoajilla on yhteisiä asiakasryhmiä, joista kukaan yksittäinen toimija ei ole vastuussa tai vastuut ovat epäselviä. Työskentelyyn osallistuvat kaikki ne tahot, jotka tuottavat palveluja yhteiselle asiakasryhmälle. Osallistujat voivat olla julkisen sektorin työntekijöitä, esimiehiä ja johtoa eri hallinnonaloilta sekä esimerkiksi yksityisen sektorin, järjestöjen, vapaaehtoisten ja seurakunnan edustajia. Valmennus on tarkoitettu monitoimijaisille verkostoille, joilla on runsaasti palveluita tarvitsevia yhteisasiakkaita tai asiakkaita, joiden palvelutarpeilla on riskinä kasautua. Valmennus toteutetaan kaksipäiväisenä, intensiivisenä työskentelynä, jota Diakin asiantuntijat ohjaavat.

Työskentelyn lähtökohtana on yhdessä muotoiltu asiakasymmärrys ja jaettu tarve vastata nykyistä paremmin kasautuneisiin palvelutarpeisiin. Järjestelmällisesti etenevässä prosessissa osallistujat luovat kuvan asiakasryhmään liittyvän palvelujärjestelmän kokonaisuudesta sekä hahmottavat mukana olevien toimijoiden rooleja, vastuita ja yhteistyön paikkoja (ks. kuvio 4). Yhteistyön hyvät käytännöt jaetaan ja yhteistyön toimimattomat kohdat paikannetaan. Osallistujat kuvaavat toimijakohtaiset roolit ja hyvät käytännöt, asiakaspolun sillä hetkellä sekä tunnistavat avaintoimijat ja nivelvaiheet. Yhteiskehittämisen tuloksena eri hallinnonalojen toimijoille muodostuu yhteinen näkemys toistensa osaamisesta, toimivista käytännöistä ja tarvittavista muutoksista. Ensimmäisen vaiheen päättää konkreettisen muutostarpeen määrittely.

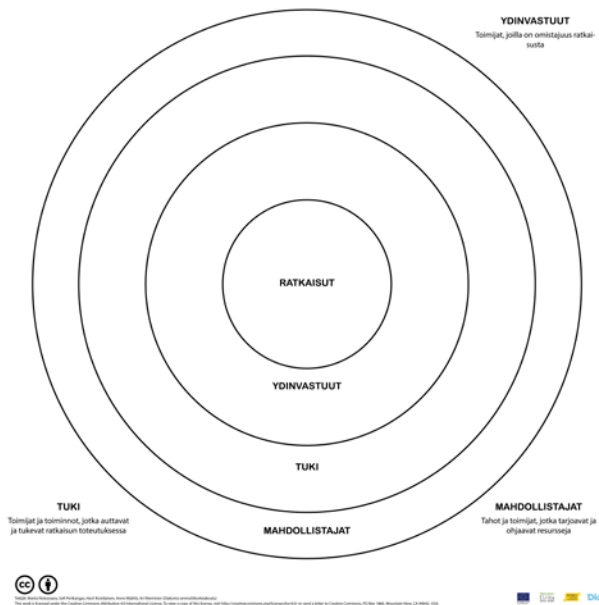
ALUEELLINEN VERKOSTO



**KUVIO 4.** Nykytila

Toisessa vaiheessa kehittämis- ja muutostarve muotoillaan konkreettiseksi tavoitteeksi (kuvio 5).

YHTEENSOVITETUT PALVELUT



**KUVIO 5.** Yhteensovitettut palvelut

Työskentelyn toinen vaihe sisältää tavoitteen asettamisen ja toimijoiden kartoituksen sekä kuvauksen uudesta toimintavasta (ks. kuvio 5). Osallistujat määrittelevät uudet roolit, käytettävät työmenetelmät, sopivat vastuista, resursseista ja päätösvallasta. Tarvittavien muutosten toteuttamisessa johdon rooli on välttämätön. Työskentely päättyy sopimuksiin ja kirjauksiin konkreettisista askeleista ja vastuista.

Palveluintegraation muotoilu -prosessin keskeisenä osana on johdon osallistuminen yhteiskehittämisen prosessiin. Erityisesti systeemisissä, useita toimijoita ja hallinnonaloja koskevissa haasteissa johdon rooli on merkittävä. Johdolla on valta tehdä sekä hallinnonalakohtaisia että yhdyspinnoille paikantuvia päätöksiä rooleihin, vastuisiin ja toimivaltaan liittyvissä kysymyksissä ja olla siten mahdollistamassa yhteisasiakkaiden tarvitsemaa yhteistyötä. Yhteiskehittäminen ja palvelumuotoilu lisäävät monitoimijaisen verkoston itseymmärrystä ja vahvistavat keskinäistä luottamusta. Työskentelyn tuloksena syntyy yhdessä tavoitteellisesti toimiva verkosto ja päällekkäinen työ loppuu. Tämän myötä yhteiset asiakkaat saavat nopeammin tarvitsemaansa tukea ja verkostotyön selkeytyminen lisää työntekijöiden hyvinvointia sekä vähentää kustannuksia. (Määttä 2019.)

Palveluintegraation muotoilu -valmennus on rakentamassa yhteensovittavaa johtamista, jossa eri hallinnonalat asettavat yhteisiä tavoitteita ja seuraavat yhteisiä päätöksiä. Yhteensovittavan johtamisen toteutuessa toimintakulttuuri muuttuu. Yhteensovittava johtaminen paikantuu vaakasuurasti esimerkiksi sosiaali-, terveys- ja työllisyyspalveluiden välimaastoon ja pystysuurasti peruspalveluiden ja erityistason palveluiden yhteistyöhön. Yhteensovittava johtaminen perustuu asiakaslähtöiseen osallistavaan johtamiseen ja aitoon hallinnonalojen yhteistyöhön, jossa julkisten toimijoiden lisäksi mukana ovat yksityiset ja kolmannen sektorin toimijat. Yhteisjohtamisen tavoitteena on lisätä asiakkaiden ja työntekijöiden osallisuutta ja kumppanuutta sekä kehittää palveluprosessien toimivuutta ja mielekkäitä palvelukokonaisuuksia. Näiden tavoitteiden saavuttaminen on ensisijaisesti johtamisen vastuulla. (Määttä 2018, 35.)

Yhteiskehittämisen menetelmien ja yhteensovittavan johtamisen tuominen osaksi kuntien toiminnan ja palvelujen kehittämistä vaatii jatkuvuutta ja huomiota sekä kansalaisten, ammattilaisten että hallinnon osallisuuteen ja rooleihin (ks. Rantamäki 2017).



## **Yhteiskehittämisen tulevaisuus**

Olemme käsitelleet edellä hyvinvointipalvelujen yhteiskehittämistä yleisesti sekä tuoneet esille empiirisenä esimerkkinä Palveluintegraation muotoilu -valmennuksen kehittämisprosessin. Lopuksi ehdotamme joitakin jatkopohdintojen teemoja.

Ensinnäkin, yhteiskehittämisessä ollaan tavallisesti tekemässä paikallisia ja rajattuja ratkaisuja. Tästä huolimatta on syytä nähdä rajattujen toimintatapojen laajemmat yhteiskunnalliset ja poliittiset yhteydet. Yhteiskehittäminen sopii esimerkiksi hyvin viime vuosikymmenten kapitalismin ja työprosessien kehitysuuntaan, jossa on korostettu lisääntyvässä määrin työntekijöiden subjektiivista sitoutumista ansiotyöhön ja työorganisaatioiden tavoitteisiin (ks. Julkunen 2008). Kriittisestä poliittisesta näkökulmasta yhteiskehittämisen eri muotoja voidaan pitää uusina pehmeän politiikan ja biopolitiikan keinoina hallita ihmisiä, sillä yhteiskehittäminen lähtee harvoin puhtaasti ruohonjuuritason aloitteista. Tavallisesti se on toisenlainen tapa toteuttaa valtiollista ja kunnallista sosiaalipolitiikkaa (ks. Tuurnas & Haveri 2017). Toisaalta, yhteiskehittäminen antaa ihmisille todellista vaikutusvaltaa mikrotasolla, vaikka toiminnan yleiset suuntaviivat olisikin määritelty ylätasolla. Joka tapauksessa organisoitu ja hallittu yhteiskehittäminen tulee erottaa erilaisista vapaan kansalais- ja järjestötoiminnan sekä sosiaalisten liikkeiden muodoista, jotka määrittelevät itse toimintansa tavoitteet ja menetelmät.

Toiseksi, jotta yhteiskehittäminen olisi todella yhteistä luomista ja tuottamista, on tärkeitä kiinnittää huomiota siihen, millaista toimijuutta ja rooleja yhteiskehittämisen konkreettiset prosessit mahdollistavat ja tuottavat. Esimerkiksi asiakkaiden holhoamista tulisi yhteiskehittämisessä välttää. Tulee myös kiinnittää huomiota siihen, keitä ja mitä organisaatioita on otettu mukaan yhteiskehittämiseen ja keitä on jätetty sen ulkopuolelle.

Kolmanneksi, palveluintegraation muotoilu tarjoaa mielenkiintoisen esimerkin yhteiskehittämisestä. Jatkossa olisi hyvä arvioida empiirisesti, mitä yhteiskehittämisen elementtejä se sisältää, miten se tukee eri toimijoiden yhteisen näkemyksen syntymistä ja millaisia tuloksia sillä voidaan saavuttaa. Olisi myös hyvä analysoida niitä edellytyksiä, joita onnistuneella yhteiskehittämisellä on.

Neljänneksi, jatkossa kehitettäessä yhteiskehittämisen konseptia ja toimintatapaa on syytä kiinnittää enemmän huomiota tulevaisuuden ja toivon näkökulmiin. Ihmiset tuskin pystyvät kehittämään uudenlaisia tulevaisuuden käytäntöjä, jollei tulevaisuus näyttäydä heille avoimina, uusina ja toivoa herättävinä mahdollisuuksina. Tässä kohdin tulevaisuuden tutkimuksen menetelmistä voisi olla paljon apua.

Lopuksi, yhteiskehittämisen tavoitteena on ymmärtää ihmisiä ja heidän tarpeitaan paremmin, jotta olisi mahdollista tuottaa hyvää elämää tukevia palveluja. Ihmiset eivät lähtökohtaisesti halua käyttää palveluja, vaan elää hyvää elämää (Vilminko 2019). Yhteiskehittämisen toimintatapa tulisikin vahvistaa luontevaksi osaksi korkeakoulujen työelämää palvelevaa TKI-toimintaa sekä opiskelijoiden oppimista. Esimerkiksi kansainvälisessä monialaisten sosiaalisten innovaatioiden hankkeessa (Multi-disciplinary innovation for social change) tutkitaan ja vahvistetaan julkisen sektorin innovaatioita tukevia ympäristöjä korkeakouluissa. Diakoniammattikorkeakoulu on mukana tässä hankkeessa sekä pohjoismaisessa hyvinvointipalvelujen yhteiskehittämistä tutkivassa hankkeessa (Coproductio in the Nordic welfare states in transformation). Lisäksi Diakiin ollaan tätä kirjoittaessa luomassa yhteiskehittämisen toimintaympäristöä vahvistamaan haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten hyvän elämän edellytyksiä tuomalla yhteen palveluiden järjestäjiä, tuottajia, käyttäjiä, kehittäjiä ja opiskelijoita.

## LÄHTEET

- Botero, A. & Hyysalo, S. (2013). *Ageing together: Steps towards evolutionary co-design in everyday practices*. CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts, 9:1, s. 37–54. Saatavilla DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15710882.2012.760608>
- Burkhalter, S & Gastil, J. & Kelshaw, T. (2002). A conceptual definition and theoretical model of public deliberation in small face-to-face groups. *Communication Theory*, 12, s. 398–422. Saatavilla <http://jgastil.la.psu.edu/pdfs/ConceptualDefinitionDeliberation.pdf>
- Coproductio in the Nordic Welfare States in Transformation. Saatavilla 21.11.2019 <https://forskning.ruc.dk/en/projects/coproduction-in-the-nordic-welfare-states-in-transformation>
- Hietala, O., Kinnunen, S., Kauppila, R. & Karjalainen, J. (2018). *Sosiaalisen kuntoutuksen yhteiskehittäminen työntekijöiden ja johdon näkökulmasta: Osallisuuden, oppimisen ja ammattillisen kasvun mahdollisuuksia*. Työpäperi 26/2018. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-088-4>
- Hyysalo, S. & Hakkarainen, L. (2014) *What difference does a living lab make? Comparing two health technology innovation projects*. CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts, 10:3-4, s. 191–208. Saatavilla DOI: 10.1080/15710882.2014.983936
- Hyysalo, S., Kohtala, C., Helminen, P., Mäkinen, S., Miettinen, V. & Muurinen, L. (2014). *Collaborative futuring with and by makers*. CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts. Saatavilla DOI: 10.1080/15710882.2014.983937
- Hyysalo, V. & Hyysalo, S. (2018). *Mundane and Strategic work in Collaborative Design*. *Design issues* 34 (3), s. 42–58. Saatavilla DOI: [https://doi.org/10.1162/desi\\_a\\_00496](https://doi.org/10.1162/desi_a_00496)
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Jyrämä, A. & Mattelmäki, T. (2015). *Palvelumuotoilu saapuu verkostojen kaupunkiin: verkosto- ja muotoilunäkökulmia kaupungin palvelujen kehittämiseen*. Helsinki: Aalto-yliopisto.

- Keränen, K., Dusch, B., Ojasalo, K. & Moultrie, J. (2013). Co-creation patterns: Insights from a collaborative service design tool. 2nd Cambridge Academic Design Management Conference. Cambridge.
- Kortessalmi, M., Hirvikoski, T., Lund, V., Juujärvi, S., Salin, O., Meristö, T., Halme, K., Julin, M., Saastamoinen, K., Söderlund, E., Vellonen, M., Komulainen, K., Ruoslahti, H., Uusitalo, T., Rajoo, A., Lönnqvist, H., Laitinen, J., Ranta, T. & Martikainen, S. (2018). *Tulevaisuus tehdään yhdessä kehittämällä: teknologiaa ja osallistamista kuntien murroksessa*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Kostilainen, H. & A. Nieminen (toim.) (2018). *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia*. Diak Työelämä 13. Diakonia-ammattikorkeakoulu. URN:ISBN:978-952-493-307-0
- Mansbridge, J. (2015). A Minimalist Definition of Deliberation. Teoksessa P. Heller & V. Rao. (toim.) *Deliberation and development. Rethinking the Role of Voice and Collective Action in Unequal Societies*, s. 27-50.
- Multi-diciplinary Innovation for Social Change. Saatavilla 21.11.2019 [www.cost.eu/actions/CA18236/#tabsName:overview](http://www.cost.eu/actions/CA18236/#tabsName:overview)
- Määttä, A. (2018). Sosiaalinen kuntoutus ja yhteensovittavan johtamisen työskentelyprosessi. Teoksessa H. Kostilainen & A. Nieminen (toim.), *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia* (s. 26-38). (Diak Työelämä 13). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-307-0>
- Määttä, A. (2.5.2019). Palveluintegraation muotoilu -työskentely selkeyttää monialaista yhteistyötä ja sen johtamista. *Dialogi*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201903199236>
- Niskala, A., Kairala, M. & Pohjola, A. (2017). Asiakkaan aseman ja toimijaroolin muutos. Teoksessa A. Niskala, M. Kairala & A. Pohjola (toim.) *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaiden osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 7-12). Tampere: Vastapaino.
- Pestoff, V. (2013). Co-production and Third Sector Social Services in Europe – Some Crucial Conceptual Issues in New Public Governance, the Third Sector, and Co-Production. Teoksessa V. Pestoff, T. Brandsen & B. Verschuere. (toim.) *New Public Governance, the Third Sector, and Co-Production*. B. Routledge.
- Pestoff, V. (2018). *Co-Production and Public Service Management: Citizenship, Governance and Public Service Management*. 10.4324/9781351059671.
- Raisio, H, Jäske, M & Rask, M (20.11.2019). *Deliberaatiota, dialogia vai molempia*. Poliitikasta. Tutkimuksesta ajankohtaisesti ja ajattomasti. Saatavilla <https://politiikasta.fi/deliberaatiota-dialogia-vai-molempia/>.
- Rantamäki, N. (2017). *Co-Production in the Context of Finnish Social Services and Health Care: A Challenge and a Possibility for a New Kind of Democracy*. Voluntas, 28 (1), s. 248-264. doi:10.1007/s11266-016-9785-1.
- Sanders, E. B. N. & Stappers, P. J. (2008). *Co-creation and the new landscapes of design*. Codesign, 4(1), s. 5-18.
- Schneider, T. (2019). *Uusi julkinen hallinta, yhteistyö ja osallisuus sosiaali- ja terveyspalvelujen hankinnassa. Tapaustutkimus innovatiivisesta huumehoidon hankinnasta*. (Raportti 14/2019). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-380-9>
- SOSKU - Sosiaalisen kuntoutuksen valtakunnallinen kehittämishanke 2015-2018. Saatavilla 21.11.2019 [www.thl.fi/sosku](http://www.thl.fi/sosku).
- Tuurnas, S. (2018). *Institutional prerequisites for collaborative innovation by co-design: searching for patterns*. The 4th PUBSIC (Innovation in Public Services and Public Policy) Conference.
- Tuurnas, S. & Haveri, A. (2017). Kuulemisesta kumppanuuteen? Julkisten palvelujen yhteistuotanto ammattilaisten näkökulmasta. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.). *Kansalaiset kaupunkia kehittämässä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Valmennus monialaiseen yhteistyöhön ja sen johtamiseen. Saatavilla 21.11.2019 [www.diak.fi/tyoelamapalvelut/kehittamisyokalut/valmennus-monialalaiseen-yhteistyohon-ja-sen-johtamiseen/](http://www.diak.fi/tyoelamapalvelut/kehittamisyokalut/valmennus-monialalaiseen-yhteistyohon-ja-sen-johtamiseen/)
- Vilminko, S. (7.11.2019). *Palvelukehitys 2020-luvulla*. Duuri – Diakonia-ammattikorkeakoulun henkilökunnan blogi.

Päivi Vuokila-Oikkonen

## HYVINVOINTIPISTEPALVELUT YHTEISKEHITTÄMISEN TULOKSENA

*Artikkelissa kuvataan Oulun kaupungin Rajakylän asuinalueen hyvinvointipisteen yhteiskehittämisen lähtökohtia, prosessia ja työpajamenetelmää. Osallisuus on yhteiskehittämisen lähtökohta, mihin työpaja tarjoaa oivan mahdollisuuden. Työpajoilla on tavoite; siellä tehdään sopimuksia ja sovittuja asioita kekeillaan käytännössä. Tuloksena syntyy yhteistä osaamista ja asiakaslähtöistä palvelua.*

### **Lähtötilanne**

Rajakylä on noin 4 000 asukkaan kaupunginosa Oulun pohjoispuolella. Alueelle on tyypillistä asukkaiden matala tulotaso, korkea työttömyys ja toimeentulotuen saajien suuri määrä. Lisäksi alueella korostuvat väestön pahoinvoinnin ilmentymät: lastensuojeluasiakkuudet, työttömyys ja pienituloisuus. Rajakylän mainetta kuvaavat rikollisuus, ilkkivalta, huono-osaisuus sekä jako hyvin ja huonosti pärjääviin. Inklusiivella, osallistuvalla toimintatavalla uutta (myöh. ITU2) -hankkeessa tavoitteena on rakentaa toimintamalli, jossa Rajakylän asukkaiden kokemus osallisuudesta vahvistuu. Hankeen rahoittaja on Euroopan Sosiaalirahasto (ESR), sitä hallinnoi Oulun diakonissalaitos (ODL) ja osatoteuttajat ovat Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) ja Oulun kaupunki. Hanke toteutetaan vuosina 2017–2020. Yhtenä konkreettisenä tavoitteena on rakentaa asukaslähtöiset hyvinvointipistepalvelut. Hyvinvointipistepalvelut-käsite viittaa fyysisesti erilaisissa tiloissa tuotettuihin hyvinvointipalveluihin. Tuottajia ovat sosiaali- ja terveystyöpalvelut ja järjestöt. Palveluiden tulee kuitenkin muodostaa koordinoitu kokonaisuus. Rajakylän hyvinvointipiste kuuluu hallinnollisesti Tuiran hyvinvointikeskukseen ja sijaitsee noin viiden kilometrin päässä Rajakylästä.

Rajakylän asukkaiden koettu sosiaalinen hyvinvointi toimii lähtökohtana alueen osallisuuden kehittämisessä. Rajakylässä kartoitettiin asukkaiden nykytilaa koetun sosiaalisen hyvinvoinnin mittarilla (Sahonen & Vuorio 2014). Tuloksen mukaan Rajakylässä erityistä huomiota tulee kiinnittää 20–40 -vuotiaisiin. Kaikkein tyytyväisimpiä rajakyläläisiä olivat jokapäiväisten palveluiden lähei-

syyteen, mahdollisuuteen viettää aikaa mieluisten ihmisten kanssa ja kohteluun julkisissa palveluissa. Tyytymättömyyttä oltiin vaikuttamismahdollisuuksiin, poliittikkoihin ja henkiseen virkistytymiseen. Tuloksista erottuvat Rajakylään tyytyväisemmät ikäihmiset (60+) ja asuinalueeseen tyytymättömämmät nuoret ja nuoret aikuiset (20–39 -vuotiaat). Nuorten tyytymättömyys kohdistui yksilöllisiin tekijöihin, kuten tyytyväisyyteen elämään, henkiseen virkistytymiseen, mielekkääseen tekemiseen ja itsestään huolehtimiseen. Nuorten aikuisten tyytymättömyydessä painottuivat yhteisöön ja sen palveluihin liittyvät tekijät. Sosiaaliseen ja taloudelliseen elämäntilanteeseen kuuluvia huolenaiheita olivat työttömyyden aiheuttama stressi, talousvaikeudet, yksinäisyys, vanheneminen ja huoli eläkkeen riittävydestä. Huolta aiheutti palvelujen saatavuus ja laatu. Asuinalueen viihtyisyyttä koskevia huolia olivat roskaaminen, turvallisuus, väkivalta, huumeet ja asuntojen ongelmat. Myös terveysaseman siirtyminen pois Rajakylästä huolestutti. (Vuokila-Oikkonen ym. 2019).

Artikkelissa kuvataan hyvinvointipistepalveluiden yhteiskehittämistä Rajakylän asukkaiden, julkisen palvelujärjestelmän ja järjestöjen kanssa. Artikkelin jatkaa Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirjassa 4 käynnistynyttä ITU2-hankkeen ja sen tulosten kuvausta.

## **Yhteiskehittämisen prosessi ja kehittämisen aineistot**

ITU2-hankkeessa hyvinvointipistepalveluiden kehittäminen toteutetaan yhdessä Oulun kaupungin palvelujärjestelmän, järjestöjen ja Rajakylän asukkaiden kanssa. Kehittämistyön taustalla on toimintatutkimukseen pohjautuva osallistava työelämän tutkiva kehittäminen. (Keskitalo 2015, Vuokila-Oikkonen & Hyväri 2015; Pätynen ym. 2016). Tässä julkaisussa Keskitalon artikkeli kuvaa osallistavan tutkimisen ja kehittämisen teoreettisia lähtökohtia, joihin tässä artikkelissa myös sitoudutaan. Keskitalon mukaan osallistavassa kehittämisessä ja tutkimuksessa pitää huomioida haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten valta-asetelma. Yhteiskehittämisestä haavoittuvassa asemassa olevien kanssa olen kirjoittanut artikkelissa Vuokila-Oikkonen (2019) Pidetään asiat yksinkertaisina konkreettisina ja tehdään yhdessä!

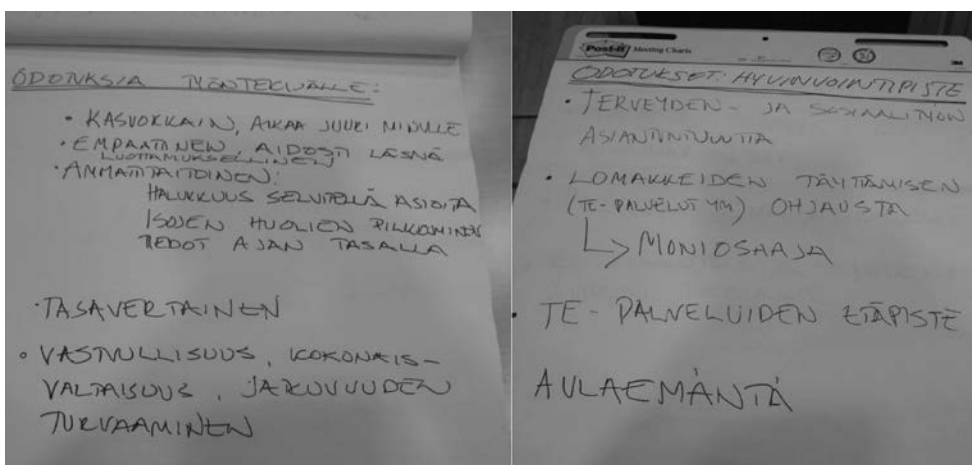
ITU2-hankkeessa luotiin rakenteelliset edellytykset sille, että kehitettävä toiminta muotoutuu yhteisissä oppimisprosesseissa ja kehittäminen voi tapahtua ensisijaisesti alhaalta ylöspäin ja kokonaisvaltaisesti. Siten johtajat ja esimiehet olivat mukana kehittämisprosessissa; työpajoissa ja tulosten mallintamisessa. Kehittämishankkeessa määriteltiin yhteiset tavoitteet. Johtajuus perustui luottamukseen; siten johto jakoi samanaikaisesti sekä vastuuta että valtuuksia.

Kehittämisessä painoarvon sai avoin keskustelu työpajoissa; tärkeä oli kaikkien osallistujien ääni, myös palveluita käyttävien Rajakylän asukkaiden. Jokaisen arvostaminen näkyi, kun kaikkien osallisuus oli tärkeää kehittämisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Vuokila-Oikkonen 2019). Kehittämistyössä rakentui myös osallisuuden kokemus. ITU2-hanke on osallisuushanke ja näkökulma osallisuuteen on tärkeä. Osallisuus rakentuu ja syntyy kohtaamisissa. Yhdessä kehittämisessä merkityksellisiä ovat kohtaaminen, me-tunne, ratkaisukeskeisyys, tulosten läpinäkyvä dokumentointi, toiminnalliset menetelmät ja palvelumuotoilu. (Vuokila-Oikkonen 2019). Yhteiskehittäminen on prosessi ja menetelmänä on työpajajatyöskentely. Työpajoista syntyneitä tuloksia kokeillaan ja arvioidaan työpajojen välillä. Työpajoihin osallistuvat Rajakylän asukkaat, Oulun hyvinvointi-, sivistys- ja kulttuuripalveluiden työntekijät, esimiehet, johto ja projektin työntekijät. Lisäksi osallistujia olivat järjestöt, jotka halusivat jalkauttaa toimintaansa Rajakylään. (Best ym. 2019)

Yhteiskehittämisen aineistot voivat olla määrällisiä tai laadullisia riippuen kehittämisen tavoitteesta. Hyvinvointipisteen kehittämisen aineistot muodostuivat työpajoissa ja ne olivat siellä tuotettuja muistilappuja, valokuvia, lego-rakennelmia ja fläppitaulu-kirjoituksia. Lisäksi aineiston muodostivat työpajojen aikana tehdyt muistiinpanot. Muistiinpanot tehtiin tietokoneella ja kirjaaminen näkyi kaikille dataprojektorin välityksellä. Aineistot analysoitiin työpajojen jälkeen; siten edellisen työpajan tulos muodostui seuraavan työpajan lähtökohdaksi. Hyvinvointipisteen kehittämiseksi syntyi aineistoja neljässä työpajassa. Ensimmäinen työpaja oli visiotyöpaja ja visiotyöpajan jälkeen pidettiin vielä kolme työpajaa syksyn 2018 ja kevään 2019 aikana. Työpajojen osallistujamäärät vaihtelivat 20–50 henkilöä / työpaja.

### **Vision rakentaminen hyvinvointipistepalveluille**

Hyvinvointipistepalveluiden sisällöstä keskusteltiin asukkaiden, julkisen palvelujärjestelmän ja järjestöjen kanssa syksyllä 2017 ja keväällä 2018. Asukkaiden mielipiteitä kerättiin Rajakylän ostoskeskuksen ympäristössä haastattelemalla asukkaita ja ITU2-hankkeen olohuoneella. Hyvinvointipistepalveluille kirjattiin vaatimuksia ja ne vaihtelivat seuraavasti: kaikkien palveluiden tuli olla lähellä, lääkärin vastaanoton ja laboratorion tulisi toimia Rajakylässä, siellä tulisi saada tietoa liittyen erilaisiin terveyteen liittyviin ongelmiin ja työtekijöinä tulisi olla sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia (Kuva 1). Edellä kuvattuja tapahtumia ja niiden tuloksia voidaan kutsua suunnan luomiseksi hyvinvointipistepalveluille ja suunnittelun käynnistämiseksi.



**KUVA 1.** Suunnan muodostamista hyvinvointipisteelle

Syksyllä 2018 järjestettiin työpaja, jossa rakennettiin visio toivotusta tulevaisuudesta. Vision laatimiseksi esitettiin kysymys tulevaisuudesta: Millainen on vuoden 2021 mennessä Oulun Rajakylässä toimiva asukaslähtöinen hyvinvointipiste? Lisäksi määriteltiin kaksi tarkentavaa kysymystä: Mitä on tapahtunut, että se onnistui? Mitä toimintoja hyvinvointipisteessä on (palvelut, yhteistyöverkostot, matalan kynnyksen paikat, kynnyksettömät paikat jne.)? Visiota rakennettiin aluksi pienryhmissä ja sitten prosessin ohjaaja (PV-O) kokosi yhteen eri ryhmien tuotoksia. Visio kirjattiin yhdessä ja kaikki näkivät kirjauksen, ja sitä muutettiin niin kauan, että sen hyväksyivät kaikki läsnäolijat. Visio rakentui seuraavanlaiseksi:

*”Rajakylässä on turvallista asua ja elää. Hyvinvointipiste toimii Rajakylän ja Pateniemen alueiden hyvinvointipisteenä. Entiset kotihoidon tilat ja tuleva Pateniemen suuralueen päiväkotit toimivat yhtenä hyvinvointipisteenä. Hyvinvointipisteessä on mahdollisuus hoitajan vastaanottokäynnille (esim. muistisairaat), siellä on matalan kynnyksen palveluohjausta, jota voi tehdä myös järjestö tai asukas ja palveluohjaaja liikkuu eri paikoissa (Honkapirtti, Rajakylän alue). Siellä toimii palvelukoordinaattori tai aulaemäntä, joka ottaa vastaan, huomioi ja ohjaa. Hyvinvointipisteessä saa tietoa yhdestä paikasta. Siellä toimivat terveydenhoitaja ja TE-palvelut muutaman kerran viikossa. Siellä ohjataan erilaisten lomakkeiden täyttämässä ja otetaan nuoret (esim. työttömät) mukaan digitaalisten lomakkeiden täyttämisen ohjaamiseen. Sähköiset ja liikkuvat palvelut ovat toimivia. Vertaistuki ja -ryhmät toimivat kirjastossa, hy-*

*vinvointipisteessä tai hoivan tiloissa. Siellä toimivat avoimet lasten kerhot ja samoin nuorille on sopivat tilat. Hyvinvointipiste on auki aamusta iltaan.”*

## **Hyvinvointipistepalveluiden sisältö alkaa hahmottua**

Tässä luvussa kuvataan hyvinvointipistepalveluiden sisällön rakentumista työpajoissa vuosien 2018 ja 2019 aikana. Hyvinvointipistepalveluiden yhteiskehittämisen alussa *syksyllä 2018 vision tuottamisen lisäksi* työpajassa suunniteltiin, mitä palveluita ja verkostoja hyvinvointipistepalveluissa toimii, mitä ovat matalan kynnyksen paikat ja mitkä palvelut tuotetaan digitaalisesti. Toivottuja palveluita olivat erilaiset ryhmätoiminnot, pop-up -tilaisuudet tiedon levittämiseksi ja mahdollisuus kahdenkeskisiin kohtaamisiin. Koska hyvinvointipisteessä ei oli lääkäripalveluita, mietittiin mahdollisuutta Skype-yhteyteen lääkärille. Sovittiin, että vapaaehtoiset voivat järjestää toimintaansa hyvinvointipisteessä. Hyvinvointipisteessä tulee toimia ns. omamittauspiste esimerkiksi verenpaineen mittaukseen. Hyvinvointipalveluissa tulee olla tiivis yhteistyö terveyspalveluiden ja sosiaalipalveluiden kanssa. *Marraskuun 2018 työpajassa* saatiin Oulun kaupungin määritelmä hyvinvointipisteen toimintamallille: ”Oulun kaupungin pohjoisen alueen hyvinvointipiste on toimintamalli, jonka toiminta perustuu väestön muuttuviin palvelutarpeisiin. Palveluiden tuottamispaikka ja palvelut muuntuvat kuntalaisten tarpeiden mukaan. Hyvinvointipistepalveluiden suunnittelussa, kehittämisessä ja tulevassa toiminnassa palvelunkäyttäjät, järjestöt ja neuvostot ovat aktiivisia toimijoita”.

Lisäksi työpajassa sovittiin tehtävän kolme kokeilua; 1. Nuoret matkalla työelämään -ryhmätoiminta, josta päätettiin mallintaa sosiaalisen kuntoutuksen ryhmä nuorille. 2. Mielenterveys- ja päihdetyöhön liittyvän kokeilun tarkoituksena oli selvittää yhteistyötä Hyvän mielen talon ja muiden kokemustoimijoiden kanssa. 3. Kolmas kokeilu liittyi hajautettujen hyvinvointipistepalveluiden toimintaan. Kahdesta ensimmäisestä vastasi ITU2-hanke ja kolmannesta Oulun kaupunki. Työpajan tuloksena alkoi selkiintyä ITU2-hankkeen, Hyvän mielen talo ry:n ja kokemustoiminnan välinen yhteistyö. Nuorten ryhmän kokeilusta saatiin tuloksia; tärkeiksi nousivat ruuan laittaminen ja syöminen yhdessä sekä vetäjän persoonallisuus ja osaaminen. Uudeksi kysymykseksi nousi, miten saada nuoret sitoutumaan ryhmäprosessiin. Työpajassa täsmennettiin edelleen kehittämisen vastuita seuraavasti; Oulun kaupunki keskittyy julkisen palvelujärjestelmän palveluiden rakentamiseen ja ITU2-hanke järjestöjen, kokemustoimijoiden ja Rajakylän asukkaiden rooliin hyvinvointipisteessä. Kevään aikana nousi esiin tarve kokemusasiantuntijakoulutuksen järjestämiselle Rajakylän asukkaille.



*Tammikuussa 2019* järjestetyssä työpajassa osallistujat muodostivat viiden henkilön ryhmiä siten, että jokaisessa ryhmässä oli jäsenenä julkisen palvelujärjestelmän, järjestöjen ja asukkaiden edustajia. Tavoitteena oli rakentaa ja konkretisoida hyvinvointipistetoimintaa (Kuva 2). Ryhmä valitsi keskuudestaan puheenjohtajan ja kirjaajan. Puheenjohtajan tehtävänä oli esitellä kolme aihetta, joista nostetaan asioita edelleen ratkaistaviksi.

TYÖPAJA RAJAKYLÄN OLOHUONEEN/ HYVINVOINTIPISTEEN SUUNNITTELEMISEKSI	
24.1 2019 klo 16:00–19:00	
Kahvia tarjolla	
16.00- 16.15	Tervetuloa, projektipäällikkö Tarja Siira Esittelyt Päivi Vuokila-Oikkonen Visio Jani Kettunen
16.15- 16.30	Kaupungin toimesta tapahtunut, Terttu Turunen, Hyvinvointipistepalvelut kartalla Veli-Pekka Kultanen
16.30 – 18.00	Ryhmät: 1. Julkinen järjestelmä hyvinvointipisteessä 2. Järjestöt hyvinvointipisteessä
18.00- 18.30	Hyvinvointipalvelut yhdessä toimien - kokemustoiminnan kehittäminen Susanna Hyväri ja Elsi Kylli
18.30 - 19:00	yhteenveto ja jatkosopimukset

**KUVA 2.** Ohjelma hyvinvointipisteen konkreettisten toimintojen suunnittelemiseksi

Seuraavassa työpajan tuloksia: Työpajaan osallistujien mukaan hyvinvointipistepalveluita tuottavissa tiloissa tilojen haltijan rooli tunnistettiin niin että esimerkiksi päiväkodin ja koulun tiloissa hyvinvointipalveluita tuotetaan päiväkotin ja kouluikäisille perheille. Rajakylän hoivan tilat ovat luontevia ikäihmisten palveluiden tuottamispaikkoja. Työpajaan osallistuneiden mukaan tarvitaan ns. yhden luukun paikka, joka on auki ainakin jonakin päivänä klo 18-20 saakka. Rajakylässä toimimaan ja yhteistyötä rakentamaan sitoutuneita järjestöjä olivat Martat, Hyvän mielen talo (mielenterveysjärjestö), Sydänyhdistys ja Muistiyhdistys. Järjestöjen toiminnaksi suunniteltiin elämäntapaneuvontaa. Työpajassa konkretisoitiin edelleen hyvinvointipistepalveluiden toimintoja ja järjestäjiä. Koska sähköiset palvelut lisääntyvät, suunniteltiin hyvinvointipisteelle sähköisten palveluiden neuvontaa. Lisäksi ehdotettiin kokemustoimijoita ammattilaisten lisäksi ohjaustyöhön. Neuvontaan tarvittiin myös infopiste, josta voi saada eri toimijoiden yhteystietoja ja tietoa heidän järjestämästään toiminnasta. Lisäksi pohdittiin, miten Tuiran hyvinvointikeskuksen palvelut, esim. laboratorio ja hammashoito, voisivat olla ns. liikkuvia. Hyvinvointipisteellä tulisi olla sairaanhoitajan ja terveydenhoitajan ajanvaraukseen perustuvaa vastaanottoa.

Hyvinvointipisteen kanssa samassa rakennuksessa sijaitsee yksi Oulun kaupungin kirjastoista. Kirjastoa suunniteltiin käytettäväksi kohtaamispaikkana ja lisäksi kirjastossa voitaisiin järjestää erilaisia tapahtumia järjestöjen kanssa. Myös pop-up -tapahtumia voitaisiin järjestää kirjastossa. Koska toimintojen kehittäminen, ylläpitäminen ja sujuvuus tarvitsevat koordinoitua, asiaa päätettiin selvittää ennen seuraavaa työpajaa.

*Kevään 2019* viimeisessä työpajassa työskentelivät Oulun kaupungin palvelujärjestelmän työntekijät, Rajakylän asukkaat ja kolmannen sektorin edustajat. Lisäksi mukana oli TE-toimisto ja Kela. Tavoitteena oli tuottaa konkreettista tulosta kysymykseen: Millainen on yhdessä toimimisen toimintamalli tulevaisuudessa hyvinvointipistepalveluissa? Työpajassa sovittiin esimerkiksi, että TE-toimisto ja Kela jalkautuvat tietyssä päivänä hyvinvointipisteeseen. Asukkaille järjestetään pop-up -tilaisuuksia yhdessä sovitusta teemoista. Sovittiin, että asukkaiden ohjaamina ryhminä toimivat maalauskerho, kasvisruokaryhmä, ruokaryhmä, liikuntaryhmä, raamattupiiri, käsityökerho, ja lisäksi pidetään lukuharjoituksia maahanmuuttajille. Myös Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat oppimassa hyvinvointipisteellä.

### **Hyvinvointipistepalvelut toiminnan alkaessa**

Hyvinvointipistepalvelut ovat niiden aloittaessa syksyllä 2019 yhdessä suunniteltuja palveluita. Palveluista vastaavat Oulun sosiaali- ja terveystieteiden työntekijät, järjestöt, Kela, TE-keskus ja asukkaat. Toiminnan koordinoimiseksi on palkattu henkilö Rajakylän hyvinvointipisteelle.

Sovituista kokeiluista 1. Nuoret matkalla työelämään -ryhmätoiminnan mallinnus on vielä kesken. Keräämme tietoa nuorten sosiaalisesta kuntoutuksesta ja tavoitteena on mallintaa sosiaalisen kuntoutuksen toimintaa. Nuorten kiinnityminen ryhmään on ollut haastavaa ja syksyllä 2019 pyritään aloittamaan uusi toiminnallinen ryhmä. Nuorten kanssa järjestetään fokusryhmä toiminnan merkityksestä nuorille. 2. Mielen terveys- ja päihdetyöhön liittyvän kokeilun tuloksena syntyi yhteistyö Hyvän mielen talo ry:n kanssa. Hyvän mielen talo jalkauttaa toimintaansa hyvinvointipisteelle esimerkiksi järjestämällä mielen terveyden ensiapukursseja. 3. Kolmas kokeilu liittyi hajautettujen hyvinvointipistepalveluiden toimintaan, josta tuloksia saadaan syksyn 2019 ja kevään 2020 aikana.

Kokemustoiminnan koulutuksen sisältö oli palvelujärjestelmäosaaminen ja kokemusasiantuntijan yhteistyö siinä. Kokemusasiantuntijakoulutuksesta valmistui seitsemän kokemusasiantuntijaa. Heidän osaamisensa käytetään palveluohjauksessa ja lisäksi mallinnetaan kokemustoiminta osaksi palveluohjausta ja hyvinvoin-

tipistepalvelutoimintaa. Asukkaiden järjestämien vertaisryhmien focusryhmän haastattelun tuloksena saatiin tietoa vertaisryhmien toiminnasta, ohjauksesta ja vaatimuksista. Tätä tietoa käytetään hyvinvointipalveluiden toimintojen systematisoinnissa.

Suunnitelmasta poiketen hyvinvointipalveluiden kehittämisessä on ollut ohuesti mukana Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut.

## **Yhteiskehittämisen vaikutuksia**

Yhteiskehittämisessä on tärkeää ihmisen kokema osallisuus. Isolan ym. (2017) mukaan osallisuudella voidaan tarkoittaa liittymistä, suhteissa olemista, kuulumista ja yhteisyyttä. Osallisuus on yhteensopivuutta, mukaan ottamista, osallistumista, vaikuttamista ja demokratiaa. Osallisuus on ihmisen kokemus merkityksellisyydestä osana kokonaisuutta. Hän tulee kuulluksi itsenään ja voi vaikuttaa elämänsä kulkuun ja yhteisiin asioihin. Osallisuus edellyttää yhteyttä omiin ja yhteisiin voimavaroihin, joita ovat: luottamus, keskinäinen kunnioitus, toimeentulo, palvelut, tieto, taito, toiminta ja yhteiset merkitykset. (Isola ym. 2017)

Mäntylä ym. (2019) tutkivat osallisuuden kokemusta kokoavassa tilassa (yhteinen keittiö), jossa oli tarjolla edullista ruokaa, toimintaa ja mielekästä tekemistä. Tärkein osallisuusvaikutus liittyi kokemukseen kuulumisesta ryhmään tai yhteisöön. Yhteisöllisyyteen liittyvä myönteinen muutos tapahtuu avoimissa tiloissa ja toimijakokemus liittyy tekemiseen. Osallistumiskokemuksista mahdollisuus auttaa muita oli selkeimmin yhteydessä osallisuuteen erityisesti merkityksellisyyden ulottuvuuden suhteen. Yhteinen keittiö vaikutti siten, että yhteisöllisyys lisääntyi, työkyky parantui ja terveellisempiä elämäntapoja otettiin käyttöön. Tärkeä merkityksellisyyttä tuottava asia oli myös mahdollisuus auttaa muita. Osallisuuden näkökulmasta kävijöiden roolissa tulee painottua ihminen aktiivisena toimijana. Myös ITU2-hankkeen ryhmien toimintaa tarkasteltaessa on huomattu ruuan laittamisen ja ruokailun merkitys osana osallisuutta ja hyvinvoinnin lisääntymistä. Ruokailuryhmässä tavoitteena on laittaa tavallista kotiruokaa ja syödä yhdessä. Myös vertaisryhmien ohjaajien mielestä vertaisryhmissä toiminnan merkityksellisyys on tärkeää sekä ohjaajalle että ryhmän jäsenille.

Erityisesti luottamus on merkityksellistä, kun menetelmänä on yhdessä kehittäminen haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten kanssa. Luottamus sisältää lupauksen pysyvyydestä. Se edellyttää yhteyttä ja vuorovaikutusta ihmisten kanssa. Ihmisten luottaessa toisiinsa, he voivat kunnioittaa toisiaan ja uskaltavat tunnustaa riippuvuutensa muista. (Isola ym. 2017) Käytännössä osallisuutta tuottaa kokemus siitä, että tulee kuulluksi ja on tullut kuulluksi ja se on ollut merkityk-

sellistä. Ihmiset, joilla on kokemusta osattomuudesta tai he eivät olet tulleet kuul-  
luiksi mielipiteineen, ovat rakentamassa luottamusta uudelleen. Luottamuksen  
menettää nopeasti ja sen saavuttaminen voi kestää pitkää. Olen törmännyt myös  
tilanteisiin, joissa ihmisten mielipiteitä on kuultu esimerkiksi kansalaisraadeissa.  
Kuitenkaan ihmiset eivät aina voi tunnistaa mielipiteitään tai sanomaansa sen jäl-  
keen, kun asiantuntijat, tutkijat tai työntekijät ovat niitä tulkinneet ja julkaisseet.

Työpajatyöskentely yhteiskehittämisen menetelmänä tarjoaa hyvän mahdol-  
lisuuden osallistumiselle ja osallisuuden kokemukselle. Tärkeää on, että ihmisen  
kokemus tai mielipide kirjataan sellaisenaan kuin hän sen ilmaisee ja mahdollinen  
tulkinta on osoitettavissa. Avoimuutta ja läpinäkyvyyttä edistää, kun kirjaaminen  
tehdään samanaikaisesti työpajoissa, jolloin ihmiset voivat nähdä, että asia tulee  
kirjatuksi juuri siten, kuin he ovat sen ilmaisseet. Olen itse ottanut läpinäkyvän  
ja avoimen dokumentoinnin käyttöön ja se näyttää lisäävän luottamusta yhteis-  
sessä kehittämisessä. (Vuokila-Oikkonen 2019) Työpajan vetäjän rooli on saada  
kaikki osallistujat tuomaan esille näkökulmansa kehitettävään asiaan. Työpajan  
vetäjän tärkeimpiä tehtäviä on esittää yhteiskehittämisen prosessia eteenpäin vie-  
viä kysymyksiä sekä ns. ei-tietäminen. Ratkaisukeskeisyys sekä avoimet osallis-  
tujan puhetta täsmentävät kysymykset, kuten ”kerro lisää”, auttavat osallistujaa  
tarkentamaan ja konkretisoimaan näkökulmaansa. Työpajan vetäjän tulee myös  
huolehtia, että työpajoissa tehdään sopimuksia ja nimetään vastuuhenkilöt, jotta  
prosessi etenee.

Kehittämiskohteen alussa on tärkeä saada aikaan me-tunne, kokemus siitä, että  
me yhdessä viemme asioita eteenpäin. Me-tunteen syntyminen edellyttää ihmis-  
ten kuulemista. Kuulemisen tulos ilmenee dokumentoinnissa, jota kokemukseni  
mukaan on hyvä tehdä jokaisessa kehittämishankkeessa. Me-tunteen aikaansaa-  
mista vahvistaa edellä kuvattu dokumentoinnin avoimuus ja läpinäkyvyys; osal-  
listujat näkevät, mitä tutkija kirjoittaa ja voivat siten antaa palautetta asioiden  
oikeellisesta kirjoittamisesta. (Vuokila-Oikkonen 2016)

Ratkaisukeskeisyys lähestymistapana ja menetelmänä lisää osallisuutta. Rat-  
kaisukeskisyydessä pääpaino on ihmisen oman asiantuntijuuden ja äänen huo-  
mioimisessa. Osallistuvassa yhteiskehittämisessä ihmiset osaavat ratkaista asioita,  
kun heille esitetään oikeita ja ratkaisuun johtavia kysymyksiä. Pidän tärkeänä,  
että tulevaisuutta voidaan rakentaa tulevaisuuden muistelu -menetelmällä. Silloin  
saadaan yhteinen näkemys yhteiselle asialle, josta voidaan nostaa esiin muutoksen  
edellyttämät askeleet. Olennaisin kysymys osallistuvan yhteiskehittämisen alus-  
sa on: ”Millainen on tilanne sen jälkeen, kun kehittämisen kohteena oleva asia  
tai tavoite on saavutettu?”. Näkemys työstetään, kirjataan ja muotoillaan siten,

että muutosta tekevät kokevat sen omakseen. Toiminnallisuus on ratkaisukeisyyden ja yhteiskehittämisen kantava asia. Toiminnallisesti asioita tarkastellen saadaan etäisyyttä muutoksessa oleviin asioihin ja löydetään myös uusia ulottuvuuksia, joita ei ehkä muuten huomattaisi.

Ihmisen näkökulmasta yhteiskehittäminen vahvistaa parhaimmillaan resilienssiä. Resilienssi on järjestelmän kykyä säilyttää ja uudistaa niitä toimintoja, jotka edesauttavat sen palautumista häiriöistä. (Holling 1973) Se on myös dynaaminen prosessi vastoinkäymisistä selviytymiseen nopeasti ja mahdollisimman pienin kustannuksin. Voidaan tarkastella, millainen luottamus ja turvallisuuden tunne ennen muutosta yksilöllä ja yhteisöllä on ollut sekä mitä siitä voidaan valjastaa kyseessä olevan muutoksen mahdollistumiseksi (Poijula 2018). Rajakylässä toimintaympäristö on muuttunut ja osalla asukkaista on oman pärjäävyyden kanssa haasteita. ITU2-hankeessa yksilötason resilienssi ei ole suoraan kiinnostuksen kohteena. Kuitenkin ihmisten on mahdollista oppia läpikäymällä erilaisia vastoinkäymisiä ja rakentaa uutta näkökulmaa hyvinvointipalveluihin (Poijula 2018). Resilienssi kertoo ryhmien ja yhteisöjen kyvystä selviytyä ulkopuolisesta stressistä ja häiriöistä (Adger 2000), mikä on huomioitava kehitettäessä palveluja yhdessä. Resilienssiä voidaan kutsua voimavaraksi ja se tuottaa kyvykkyyttä luoda ratkaisuja. Yhdessä kehittäen saadaan asukkaiden voimavarat käyttöön tuottamaan ratkaisuja. ITU2-hankeessa voidaan parhaimmillaan rakentaa yhteisön resilienssiä, kun naapurusto ja lähiympäristö ovat mukana kehittämisessä. Ihmissuhteet ja sosiaalisuus ovat myös eliniän ennustajia. Kansalaisyhteiskunnan toiminta on yhteisötason resilienssin vahvistamista. Tällöin resilienssi kehittyy prosessin aikana ja voi esiintyä ihmisiä aktivoivana ominaisuutena tulevaisuudessa. Keskeistä on myös prosessin aikana syntyvä systeeminen kasautuva muutosherkkyys. On todettu, että muutosjoustavat alueet menestyvät tulevaisuudessa. (Poijula 2018)

Kehittämistyö on prosessi ja tässä artikkelissa kuvataan yhtä prosessin vaihetta. ITU2-hankkeessa hyvinvointipalveluiden kehittäminen jatkuu. Syksyllä 2019 ja keväälle 2020 on sovittu viisi työpajaa, joissa toimintaa arvioidaan yhdessä. Jokaisessa työpajassa arvioidaan ja muutetaan toimintaa arvioinnin perusteella. Kehittämisen painopiste on arvioida palveluiden asukaslähtöisyyttä, saavutettavuutta ja tarpeenmukaisten palveluiden kehittämistä.

## LÄHTEET

- Adger, W.N. (2000). Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography* 24 (3), s. 347-364.
- Best, S., Koski, A., Walsh, L. & Vuokila-Oikkonen, P. (2019) Enabling mental health student nurses to work co-productively. *Journal of Mental Health Training, Education and Practice* 14 (6), s. 411–422.
- Holling, C.S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *American Review of Ecology and Systematics* 4, s. 1–23.
- Isola, A-M., Kaartinen, H. Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T. Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuutta on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. (Työpaperi 33/2017). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Keskitalo, E. (2015). Osallistava tutkimus ja kehittäminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tki-toiminnan viitekehystenä. Teoksessa R. Gothoni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.) *Osallisuutta, oppimista ja arviointia - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 191–206). (B Raportteja 60). Helsinki: Diakonia ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Mäntylä, E., Nousiainen, M. & Isola, A-M. (2019). *Keittiöt ilman rajoja. Yhteinen keittiö -hankkeen osallisuusvaikutusten arviointi*. (Työpaperi 10/2019). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-304-5>
- Pojjula, S. (2018). *Resilienssi*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pätynen, P., Vuokila-Oikkonen, P. & Norontaus, M. (2016). OSUMA-hankkeen osallistava kehittämisprosessi Pieksämäellä. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen. (toim.) *Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2* (s. 124–140). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Sahonen, P. & Vuorio, E. (toim.) (2014). *Kokemuksia hyvinvoinnista. SOHVI-hankkeen loppuraportti*. (Turun ammattikorkeakoulun Raportteja 178). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Vuokila-Oikkonen, P. (2014). Ratkaisukeskeisyys, narratiivisuus ja dialogisuus työnohjauksessa kohtaavat toivon näyttämöllä. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, P. Sännti & A. Wallin. (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen* (s. 93–108). United Press.
- Vuokila-Oikkonen, P. & Hyväri, S. (2015). Toimijoita osallistava kehittämisprosessi – esimerkkinä Oulun mielenterveyspalvelujen rajapintatyön mallintaminen. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim). *Osallisuutta, oppimista ja arviointia,, Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 65–79). (B Raportteja 60). Helsinki: Diakonia ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Vuokila-Oikkonen P., Hyväri S. & Kainulainen S. (21.3.2018). Sosiaalinen hyvinvointi asuinalueen osallisuuden mittarina. *Dialogi*. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201903199225>
- Vuokila-Oikkonen, P. (2019). Pidetään asiat yksikertaisina, konkreettisina ja tehdään yhdessä! *Ratkes: Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen kulttuurin lehti* 2/2019, s. 28–31.

Mikko Malkavaara

## VALOTTUMINEN

*Kun altistuu ympäristölle, tulee sen läpivalaisemaksi. Läsnä oleminen ei ole vanhan tiedon tai aikaisemmin koetun hyödyntämistä, vaan vapautumista niistä. Tämä artikkeli antaa taustatiedot ja käytännön ohjeet valottumismenetelmän hyödyntämiseen yhteisön kehittämisen välineenä.*

### **Valottuminen (exposure)**

Valottuminen on läpivalaistuksi tulemista. Valokuvaus perustuu valottumiseen, valon määrän säätelyyn. Kirkkaassa valossa selkeää valokuvaa varten tarvitaan pieni valoaukko, jotta kuva ei ylivalotu. Pilvisenä päivänä, huonetilassa tai hämärässä aukkoa on suurennettava, ja silloinkin on mahdollista, ettei kuva onnistu, vaan jää pimeäksi. Valokuvaus perustuu myös valottumiselle. Filmikameratekniikkaa ajatellen tämä on helppo ymmärtää. Kameran ottama kuva perustuu filmin valottumiselle, jota on mahdollista säätää toisaalta valoaukon koolla, toisaalta valottumishetken pituudella. Silmänräpäystä pitemmät valottumisajat vaativat vaakausta.

Entisajan filmirullien päällä oli merkintä ”24 exposures” tai ”36 exposures” eli yhtä monta valottumaa. Jos jokainen valottuma onnistui, kuvien ottaja sai filmirullan osoittaman numeron mukaisen määrän valokuvia.

Valottuminen on nimi myös prosessille tai menetelmälle, joka perustuu ympäristön havainnoinnille ja sille altistumiselle – ympäristön läpivalaisemaksi tulemiselle. Menetelmästä on usein käytetty nimeä ”exposure”, mutta suomeksi hyvä nimi on valottuminen.

Olen kirjoittanut valottumisesta kaksi kertaa aikaisemmin (Malkavaara 2018; Malkavaara 2019), mutta näissä valottuminen on ollut varsinaisen aiheen taustatekijä. Valottumista sivuavaa kirjallisuutta on muutenkin melko paljon (ks. tämän artikkelin kirjallisuusluettelo).

Sen sijaan valottumismenetelmän käytännöllistä ja yksityiskohtaista kuvausta sekä sen käsittelemistä yhteisölliseen työotteeseen sekä osallistavaan tutkimukseen ja kehittämiseen liittyvänä menetelmänä on ollut vaikeampi löytää. Menetelmän kuvauksissa on käytetty myös nimeä CABLE, niin kuin omissa esityksissään on tehnyt yksi menetelmän keskeisistä kehittäjistä, brittiläinen pappi ja yhteiskunta-

tieteilijä Tony Addy (Addy 2013, 70). CABLE on kuitenkin valottumista laajempi ja moniulotteisempi kokonaisuus.

Tässä artikkelissa kuvailen valottumismenetelmän taustaa ja sen kytkeytymistä sosiaali- ja diakonia-alan kehittämiseen ja koulutukseen sekä esittelen sitten varsinaisen valottumismenetelmän. Pysin pelkistämään menetelmän niin, että se on kuvaukseni perusteella mahdollista omaksua ja ottaa käytäntöön. Artikkelini tarkoitus on auttaa myös kouluttajia perehtymään valottumisen ideaan ja käytäntöön sekä omaksumaan sen omaan työkalupakkiinsa.

## **Valottumisen historia**

Valottuminen sai alkunsa Hollannin Rotterdamissa, jonka keskusta-alueet muuttuivat 1970-luvulla. Pääasiassa satamasta toimeentulonsa saanut paikallinen työläisväestö alkoi muuttaa pois vanhoista työväenkortteleista. Kaupunki teki suunnitelmia uudistaakseen aluetta, mutta toisin kävi. Huonokuntoiset ja halvat asunnot alkoivat kiinnostaa ensin nuorisoa ja sitten maahanmuuttajia. Samaan aikaan Hollannin siirtomaa Surinam itsenäistyi. Paetakseen epävarmaa tulevaisuutta monet surinamilaiset muuttivat vanhaan emämaahan. Useat heistä päätyivät Rotterdamin keskustaan vanhaa satamaa ympäröiviin työläiskortteleihin. Uusien muuttoaaltojen mukana tuli indonesialaisia, turkkilaisia ja eri arabimaista lähteneitä.

Sosiaali- ja yhdyskuntatyö olivat sidoksissa valkoiseen työväenluokkaan. Kun uudet ihmiset muuttivat sen entisille asuinsijoille, oli ryhdyttävä miettimään, miten toimia muutoksen keskellä. Ryhmä kiinnostuneita kirkkojen, järjestöjen ja kunnan yhdyskuntatyöntekijöitä alkoi kulkea alueen kaduilla ja julkisissa tiloissa. He oivalsivat, että oli opittava uusi työtapa, joka perustuisi läsnäoloon ihmisten keskellä. Siitä kehittyi läsnäolevan puuttumisen (embedded intervention) menetelmä. (Ijzerman 2013, 86–87; Latvus, Maunuksela & Hyväri 2005, 138–139.)

Hollannissa koettua ajattelutavan muutosta sen läpikäyneet ovat kuvanneet kopernikaaniseksi. Oli lähdettävä liikkeelle ihmisistä ja heidän tarpeistaan. Kirkossa oli uskallettava ajatella, että seurakunnan kutsujia olivat muukalaiset. Uusi ajatus oli, että ensin maailma ja kaupunki, sitten vasta kirkko. (Valve 2005, 170.)

Valottumisen eli exposure-menetelmän syntyjuuret ovat Hollannissa, mutta myöhemmin sitä on kehitelty ensin useiden eurooppalaisten protestanttisten kirkkojen kaupunkityötä ja yhteiskunnallista työtä yhdistäneessä verkostossa, jota kutsuttiin nimellä European contact group ja Ftion and training for urban and rural innovations (VETURI). Jälkimmäinen asetti tavoitteekseen uusien diakonian,



yhteisötyön ja yhteisöllisen oppimisen menetelmien kehittämisen sekä käytännön yhteistyön parantamisen työelämäprojektien ja alan oppilaitosten välillä. Siihen kuului kumppaneita Englannista, Hollannista, Latviasta, Norjasta, Romanias- ta, Ruotsista, Suomesta, Tšekistä ja Virosta. Myöhemmin samasta alkujuuresta kehkeytynyt yhteistyö sai nimekseen Community action based learning for em- powerment (*CABLE*). (Porkka, Pentikäinen & Kökkö 2013, 36–38; Valve 2013, 168–171, 174–175.)

Työotteessa yhdistyvät freireläinen pedagogiikka, kontekstuaalinen teolo- gia, kokemukset perinteisestä yhteisötyöstä, kirkkojen sosiaalisesta työstä sekä 1990-luvun ja 2000-luvun alun Euroopan muutoksesta, jota leimasivat siirto- laisuus, monikulttuuristuminen, väestön polarisaatio, köyhyyden ja syrjäytynei- syyden lisääntyminen sekä Itä-Euroopan murros. Hollannin lisäksi erityisesti Englannissa oli pitkä perinne yhteisötyöstä ja kirkon yhteiskunnallisesta työstä. Ehkä sen motoksi voi nostaa valottumismenetelmän ympärille kehittyneen ver- koston keskushenkilön Tony Addyn lauseen ”tulla ravistelluksi solidaarisuuteen niiden kanssa, joita on ravisteltu”. Ravistelluksi tuleminen merkitsee Addyn mu- kaan empatian toista astetta. (Addy 2013, 66; Malkavaara 2019, 103; Valve 2005, 169; Valve 2013, 168, 171–173.)

Valottumisen tai exposure-menetelmän käytäntöjen tutkimus on pisimmällä Hollannissa, jossa aiheesta on valmistunut ainakin kaksi akateemista väitöskirjaa; Andreas Baartin vuonna 2001 ja Rob van Waarden vuonna 2017 julkaisemat tut- kimukset (Baart 2001; van Waarde 2017).

Työotetta on sovellettu esimerkiksi Pietarin ympäristössä hankkeissa, joissa on kehitetty kylien yhteisöllisyyttä, aktivoitu asukkaita ja lisätty viihtyisyyttä sekä Pietarin kaupungin päihdetyössä. Lähestymistapaa on hyödynnetty diakoniatyö- hön perehdyttämisessä Perussa ja Namibiassa. (Malkavaara 2018, 36; Porkka, Pentikäinen & Kökkö 2013, 45–47; Thitz 2018, 83.)

Ruotsin kirkon diakoniakoulutuksessa on opiskeltu valottumismenetelmää järjestelmällisesti jo pitkään. Koulutuksen tarpeisiin on julkaistu myös oppikirja ”Exposure – att utsätta sig för utsatthet” (2004). Nimen sanaleikki kääntyy suo- meksi kankeasti, mutta sanatarkasti se tarkoittaa: Valottuminen – asettua alttiiksi haavoittuvuudelle. (Björklund, Standahl & Stenow 2004.)

Ammatillista koulutusta sosiaali- ja diakoniatyöhön koko Itä-Euroopan aluet- ta varten on kehittänyt Tšekissä vuonna 2008 perustettu ”International acade- my for diaconia and social action – Central and Eastern Europe” (Interdiac), jolla on kumppaneita Armeniasta, Georgiasta, Latviasta, Moldovasta, Puolasta, Ro- maniasta, Serbiasta, Slovakiasta, Tšekistä, Ukrainasta ja Unkarista. Interdiacilla

on ollut suuri rooli valottumismenetelmän kehittäjänä ja soveltajana. (Adameová 2013, 197–201; Malkavaara 2018, 36.)

Suomessa valottuminen oli aikanaan Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) silloisen Järvenpään yksikön painopisteenä. Vuosina 2001–2005 yksikön koko 40-jäseninen henkilöstö sai siihen koulutuksen ja sitä harjoiteltiin kehittämispäivien yhteydessä. Myöhemmin Diakissa ja sen eri hankkeissa valottumista on sovellettu runsaasti, mutta ei yhtä järjestelmällisesti kuin Diakin englanninkielisessä sosiaalian koulutuksessa, jossa valottuminen on ollut jatkuvasti käytössä. (Dhakal 2013, 151–154; Malkavaara 2018, 34–36; Porkka, Pentikäinen & Kökkö 2013; 39–44.) Tästä on vahva näyttö tässä kokoomateoksessa julkaistussa Marianne Nylundin ja Katja Päälylsahon artikkelissa (Nylund & Päälylsaho 2020).

Vuosikausiksi Helsingin Diakonissalaitoksesta tuli Diakia keskeisempi valottumismenetelmän kehittäjä ja tradition kantaja. Se loi CABLE-menetelmästä koulutustuotteen, Kaapelivalmennuksen, jota on sovellettu runsaasti. (Haapavaara 2018; Malkavaara 2019, 102–103; Hakkarainen & Kylmä 2015, 6–10; Valve 2011.) Sen rinnalla Diak on vuodesta 2016 alkaen toteuttanut samasta juuresta nousevia Yhteisönrakentajakoulutuksia, joiden ytimessä on valottumismenetelmä. (Thitz 2018, 82–92.)

### Valottumisen metodit

Lyhyesti kuvattuna valottumismenetelmä on jalkautumista tuttuun tai outoon ympäristöön, kulkemista kaupungilla ilman tiedettyä määränpäättä ja valottumista ympäristölle ns. *lukien seiniä*, tarkkailemalla ja kohtaamalla ihmisiä sekä tulemalla tietoiseksi ympäristön herättämistä tunteista. Menetelmään liittyy omien ajatusten kirjoittaminen kenttäpäiväkirjaan ja niiden peilaaminen omaan elämäns historiaan. (Porkka, Pentikäinen & Kökkö 2013, 39–40.)

Seuraava kuvaus valottumisesta menetelmänä pohjautuu sekä omiin kokemuksiini koulutettavana ja ohjaajana että tämän artikkelin kirjallisuusluettelossa mainittuihin teksteihin. Kursivoitujen kohtien tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään menetelmän pääkäsitteitä ja keskeisiä ajatuksia.

Valottumismenetelmän pääjuonteena on tarkkaileva kuljeskelu, jossa valotutaan eli tullaan ympäristön vaikuttamaksi. Kulkijalla eli valottujalla on mielessään kolme kysymystä: 1) **Mitä näen, kuulen, haistan?**, 2) **Mitä tunnen?**, 3) **Mitä ajattelen siitä?** Kokonaisvaltaista kokemusta etsivässä menetelmässä yrittään häivyttää ennakkoluulot, käsitteet ja ajattelu sekä kehittää passiivinen asenne. *Ajattelu nousee joka tapauksessa itsestään*, mutta tarkoituksena on, että se lähtisi *fyysisestä kokemuksesta*.

Valottumiseen liittyy ajatus *kynnyksestä*. Kaupunki on täynnä kynnyksiä. Sellaisen kokee, kun astuu rakennukseen tai kotiin, mutta myös kun saapuu uuteen julkiseen tilaan tai kun kuulee yllättävän kysymyksen. Kynnys on rajakohta ja muutos.

Kun ylittää kynnyksen, havaitsee merkkejä uudesta, ehkä paremmasta, ehkä yllättävästä. Aika pysähtyy hetkeksi ja kynnyksen ylittäjä joutuu heittäytymään omien resurssiensa varaan. Hetki kynnyksellä voi olla silmänräpäys, jolloin yhteiskunnan ja sen yhteisöjen myytit ovat yhtäkkiä paljastettuina. Astuminen kynnyksen yli on myös mahdollisuus katsoa yhteiskuntaa epämyyttisesti ja nähdä, miten se muuttuu tai on muutettavissa.

Valottuminen on *prosessi, jossa opitaan olemaan oppimatta ja tietämättä*. Tämä on usein vaikeaa tietäville, oppineille ja koulutetuille. Se on pyrkimystä olla avoin ympäristöille ja ihmisille, uuden kohtaamiselle.

Ihmisten kanssa tehdyssä työssä, erityisesti työnohjauksessa, terapiassa ja sielunhoidossa, ennakkoluuloton avoin kuuntelu on avainasemassa. Kukaan ei ole tyypillinen tapaus, koska jokainen kokee itsensä ja elämänsä ainutlaatuisiksi. Jos näemme asiat tapauksina, emme näe yksilöä ja hänen ainutlaatuisuuttaan. Samoin jos katsomme yhteisöä tai yhteiskuntaa teorian kautta, näemme vain ulkokuoren. Tutustuminen johtaa tietämättömyyteen ja ennakkoluulojen murtumiseen.

Valottumisessa keskeistä on valottujan *vapaus liikkua, havaita ja reagoida* havaitsemaansa. Havainnoille ja niiden nimeämiselle ei aseteta ehtoja. Joku voi kokea tietämättömyyden stressaavaksi vaatimukseksi. Sitä se ei ole, vaan se on vapautta omalle epävarmuudelle ja tietämättömyydelle, jotta voisi tietää uudella tavalla ja havaita uusia asioita. On välttämätöntä katsoa sekä kaukaa että läheltä, jotta näkisi kokonaisuuden mahdollisimman hyvin.

Usein kuunteleminen on arvioivaa, tuomitsevaakin. Kuuntelijat on totutettu kriittisyyteen ja pohtimaan asioita omien näkökantojensa kautta. Todellisen näkemisen ja kuulemisen kuitenkin estää omiin ennakkokäsityksiin ja ennakkoluuloihin pohjaaminen. Vielä suurempi kuulemattomuuden syy on se, että kuulijaa ei kiinnosta.

Valottuminen merkitsee *läsnäoloa*. Kynnystä ylitettäessä astutaan toiseen tilaan, joka voi olla tuttu tai ennustettava, mutta myös niin outo ja vieras, että se edustaakin toiseutta. Valottumisessa olennainen on hetki, jolloin kokija tulee tietoiseksi siitä, mitä hänessä tapahtuu ja on yhteydessä toiseen – siihen, mikä edustaa toiseutta. Tätä hetkeä kutsutaan *tyhjäksi tilaksi* tai *tyhjäksi hetkeksi*.

Tyhjän tilan hetkellä kokija tulee *tietoiseksi tunteistaan*, jotka ovat monimutkainen sekoitus empatiaa, rakkautta, ahdistusta, itsesuojelua ja pyrkimystä tasa-

painon palauttamiseen. Tunteiden yhdistelmä voi nostattaa hoivaamisen tarpeen, mutta yhtä hyvin myös raivoa tai kriittisyyttä. *Tyhjä tila on tietämättömyden tunne, täysi avoimuus.* Tyhjä tila auttaa tunnistamaan omia arvoja ja tapoja kohdata toinen.

Tyhjän tilan hakeminen on *itsensä tyhjentämistä epäolennaisesta, erityisesti ennakokoluuloista.* Vasta tyhjänä voi nähdä ja kuulla, haistaa ja maistaa todellisuutta. Tyhjän tilan aikamuoto on preesens, nykyhetki. Jos ei ole läsnä hetkessä vaan pikemmin menneisyydessä tai tulevaisuudessa, ei voi nähdä, kuulla, haistaa tai maistaa.

Sosiaalityössä opetetaan, että interventio eli asiakkaan elämään puuttuminen on hyödytöntä, jos vastavuoroisuus puuttuu. *Läsnäolevan vastavuoroisuuden rakentaminen* voi taas viedä paljon aikaa ja kärsivällisyyttä. Valottuminen auttaa tulemaan vastaanotetuksi toisen elämänpiiriin.

Arvo- ja totuusyhteisöjen, kuten puolueiden, aatteellisten järjestöjen ja kirkkojen, ongelma on se, että ne ovat riippuvaisia perinteistään ja perustotuuksistaan. Samalla se on niiden etu. Koska arvotyhjiöitä ei ole, yhteisöt ovat tietoisia rajoituksistaan ja voivat olla niitä kohtaan myös kriittisiä. Suurempi ongelma voi olla esimerkiksi kouluissa ja sosiaalityössä, jos niissä työskentelevät kuvittelevat voivansa toimia neutraalisti. Sellainen ei ole mahdollista.

Työtä ihmisten hyväksi rasittaa aina paternalismin eli ylhäältäpäin holhoamisen vaara. Yritetään auttaa ja tukea ihmisiä, mutta ei osata kuunnella heitä. Auttajan ongelma on se, että hän luulee tietävänsä oikean vastauksen, vaikka ei ole vaivautunut kuulemaan kysymystä. Aina on aihetta pohtia, kenen tai keiden ovat käsitteet ja arvot, joiden mukaisesti asiat nähdään ja kuullaan ja joita pidetään oikeina näkemisen kannalta.

Valottuminen auttaa *riisumaan asenteita ja kuuntelemaan.* Kun havaitsen jotakin, mielikuvani tapahtumasta on usein selkeä ja pelkistävä. Mielessäni olen välittömästi käsitellyt havainnon ja lokeroinut sen, antanut sille nimen ja määrittänyt paikan. Tämä estää havainnon aktiivisen pohtimisen. Valottumisessa annetaan havainnoille tavanomaista enemmän tilaa.

Valottuminen on *altistumista ympäristölle ja tilanteelle.* Se eroaa aktiivisesta havainnoinnista siinä, että jälkimmäisessä havainnoitsija on aktiivinen ja etsii aineistoa itselleen. Tyhjässä tilassa taas ollaan passiivisessa tietämättömyyden tilassa ja luotetaan, että tieto ja ymmärrys tulevat myöhemmin.

## Kertomus minusta

Valottumisen vaikutus kasvaa vähitellen ja se on riippuvaista toistoista. Varsinainen tavoite ei nimittäin ole lopulta ympäristöön tutustuminen, vaikka menetelmä vaikuttaa ensinnä lähinnä havainnointiharjoitukselta, kenttäobservaatiolta. Ennen muuta tavoitteellaan muutosta omassa itsessä suhteessa toisiin ihmisiin. Oman henkilöhistorian kytkeminen havainnointiin on freireläisen ajattelun keskeisiä ideoita. (Dhakal 2013, 151–152.)

Olennaista valottumisharjoitukseen valmistautuessa on *paneutuminen omaan itseensä*. Huomattavan tärkeä keino tai väline on etukäteen laadittu *biografia* eli henkilöhistoriallinen kasvukertomus siitä, miten minusta on tullut sellainen minä kuin tunnen olevani.

Ennen valottumisharjoituksen alkua järjestetään orientaatio. Siinä tähdennetään elämäkertojen merkitystä kokonaisuudelle. Omaelämäkerta selvittää valottujalle hänen omia odotuksiaan, motivaatiotaan ja voimavarojaan. Kertomus kirjoitetaan tavallisesti alkuorientaation ja ensimmäisen valottumisharjoituksen välissä.

Kertomusten jakaminen voidaan tehdä eri tavoin. Tyypillinen keino on jakaa valottujat pieniin ryhmiin, joissa jokainen pääsee kirjoittamansa perusteella kertomaan itsestään ja voi valita, mitä ja miten paljon itsestään ilmaisee. Jos kyse on aidosta ryhmästä, esimerkiksi työyhteisöstä, voi olla hyvä, jos toteutus on yhteinen ja kaikki kuulevat toistensa kertomuksen. Suuria ryhmiä tulee kuitenkin välttää.

Tavoitteena on, että terävämpi tietoisuus itse kunkin valottujan persoonallisuudesta, taustasta ja arvoista lisää avoimuutta uusille näköaloille. Valottujan oman identiteetin pohtiminen on avain ja lähtökohta valottumiselle. Tärkeämpää on elämäkerta kuin sen jakaminen. Jakamisessa puolestaan tärkeintä on jakamisen kokemus, sen ymmärtäminen, että omasta elämästä kertominen on mahdollista ja että on mahdollista luottaa toiseen.

Elämäkerran kirjoittajan tarkasteltavana on *koko oma elämä*. Hyviä apukysymyksiä ovat: Millaisesta elinympäristöstä ja elämäntilanteesta tulen? Millainen oli sosiaalinen ympäristöni? Millaisia olivat kotini arvot? Miten oman sukupolveni yhteiset kokemukset ovat minua muovanneet? Miltä näyttävät elämäni vaikuttaneet yhteisöt ja mikä on suhteeni niihin nykyisin? Mitkä ovat olleet merkittävimmät käännekohtia elämässäni? Keillä ihmisillä ja millä kaikilla yhteisöillä on ollut erityisen tärkeä vaikutus minuun?

Tavoitteena on kirjoittaa omista sosiaalisista suhteistaan ja niihin kietoutu-neista arvoista, uskomuksista ja perinteistä sekä omasta sosiaaliekonomisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta taustasta. Pyrkimyksenä ei ole niinkään oma psyko-

historiallinen tulkinta vaan pikemmin elämänvaiheiden ja *oman identiteetin ainesten esitteleminen*. Valottuja voi pohtia myös sitä, miten omat arvot ovat kehittyneet ja vaikuttaneet identiteettiin.

Tulkinta sosiaalisesta asemasta ja yhteiskuntaluokasta, elämänvaiheista sekä uskonnollisesta ja poliittisesta taustasta vaikuttavat aina oman elämän ymmärtämiseen ja kokemukseen omasta identiteetistä. Näiden lisäksi on tärkeää tunnistaa *konkreettiset elämänpiirit*, joiden keskellä on elänyt ja jossa nyt elää. Niillä kaikilla on suuri vaikutus siihen, mitä näkee, tuntee ja ajattelee.

Valottaessa kaupungissa tai muussa ympäristössä on tärkeää ymmärtää, että ”*minäkin olen siellä*”. En ole yksin, vaan yksi monista. Elämäkertatyöskentely auttaa oivaltamaan, että jokainen näkee ja kuulee asioita itsensä kautta ja myös itsensä takia. Oma minä, omat elämänvaiheet, arvot ja aiemmin opittu ovat syy-päitä myös siihen, että emme näe, emmekä kuule asioita, vaikka ne meille kerrotaan ja ne tapahtuvat ympärillämme. Valottuminen on herkistymistä tämän tiedostamiselle.

Liian monien kokemuksena on, että elämän varrella alkoi tulla näkymättömäksi itselleen, lopettaneeksi oman ruumiinsa kuuntelemisen ja vihdoin sen ajatteleminen, kuka on. Valottuminen voi auttaa tämän prosessin katkaisemisessa.

### **Mihin valottumisesta on hyötyä?**

Valottuminen lisää ymmärrystä yhteiskunnasta, sen toisista ja toiseudesta, mutta lopulta myös hyvin paljon omasta itsestä. Ketkään eivät hahmota ympäristöään keskenään samoin. Se, mitä näen, kuulen, haistan ja maistan, samoin kuin se, kuinka tunnen, riippuu aina *minusta itsestäni* ja aiemmin kokemastani.

Altistumisen malli tekee havainnoitsijasta vastaanottajan. Se on tärkeää tuntemattoman toisen kunnioittamisen oppimiselle. Kynnyskokemusten tiedostaminen yhdistää valottumisen tyhjiin tilaan ja tyhjiin hetkeen toisten kanssa. Yksittäisellä hetkellä voi olla suunnattomat seuraukset henkilön asenteelle ja myös pyrkimykselle parempaan maailmaan.

Valottuminen on työväline ja siinä on erilaisia menetelmiä, mutta ennen muuta se on asenne. Se on suunniteltu ammatilliseen yhdyskunta- ja yhteistyöhön sekä etsivään sosiaalityöhön, mutta siitä on hyötyä monille muillekin ihmisten parissa työskenteleville, kuten kouluissa, terveydenhuollossa, järjestöissä tai seurakunnissa toimiville. Koska valottuminen toteutetaan aina paikallisesti, menetelmästä on hyötyä kaikille, joiden vastuut ja velvollisuudet liittyvät jollakin alueella asuviin ihmisiin. Valottuminen auttaa ymmärtämään ihmisten elinympäristöjä ja niiden leimallisia piirteitä, sidonnaisuuksia ja lainalaisuuksia. Erityisen hyödyllis-

tä valottumisen asenne on nopeasti muuttuvissa ympäristöissä toimiville ja niille, joiden ympäristössä sosiaaliset kerrostumat erottuvat. Vaikka ammatillisen sosi-aali- ja diakoniatyön huomio kiinnittyy erityisesti yhteiskunnan marginaaleihin, valottuminen auttaa hahmottamaan koko yhteiskuntaa, sen muuttuvaa kulttuuria ja elämäntapaa sekä sen kaikkia ihmisiä.

Kuinka osaisi päättää, mitä tehdä ja miten toimia, jos ei ole tietoinen siitä, mitä itsessä tapahtuu kyseisessä tilanteessa. Valottumisen tarkoituksena on vahvistaa omista tunteista ja reaktioista tietoiseksi tulemista. Valottuminen on *dialogia oman itsen ja kaupungin kanssa*.

Valottumisen ja altistumisen oppiminen tekee kokijasta vastaanottavaisemman, ehkä myös suvaitsevaisemmän ja ymmärtäväisemmän. Siksi siitä on hyötyä jokaiselle.

### Valottumisharjoitukset

Valottumisen harjoittelu alkaa jalkautumisesta, kuljeskelusta kaupungilla tai missä hyvänsä ympäristössä ilman määränpäättä ja altistumisesta ympäristölle. Ympäristö jättää aina viestin. Miltä näyttää, on usein paljastavampaa kuin mitä sanotaan. Valottuja havaitsee, miltä kaupungin kadut näyttävät, keitä on liikkeellä ja muuten nähtävissä, millaisia ovat ihmiset, katujen varren rakennukset, puistot tai istutukset, minkä viestin kadut ja kaupunginosat antavat asukkaista, heidän viihtyvyydestään ja elämästä.

Valottumisharjoituksessa ei ole välttämätöntä päästä suoraan *kontaktiin* ihmisten kanssa, mutta suositeltavaa se on. Kahville, lounaalle tai olutlasilliselle pysähtyminen tuottaa kontaktin ainakin tarjoilijan kanssa. Samalla voi nähdä muita ihmisiä lähietäisyydeltä, vaikka muuta kontaktia ei syntyisikään. Jos keskustelukumppaneita on tarjolla itselle vieraassa ympäristössä, heittäytyminen kommunikaatioon on mitä parhain tapa harjoitella altistumista ja tyhjän hetken hakemista.

Joskus valottumisharjoituksen voi tehdä pelkästään istuen paikallaan kahvilassa tai puistonpenkillä. Itsensä tyhjentäminen auttaa tulemaan tietoiseksi omista tunteista. *Tyhjä tila ei olekaan tyhjä*. Kaikesta tyhjyydestä ja tietämättömyydestä huolimatta tietoiseksi tuleminen antaa tietoa ja ajatuksia. Siksi valottuja kantaa mukanaan *muistikirjaa* ja kirjaa kenttäpäiväkirjaansa näkemiään asioita sekä omia tunteitaan, tuntemuksiaan ja ajatuksiaan.

Omien havaintojen ja ajatusten *kirjaaminen on olennaista*. Muistiinpanoihin voi liittyä myös muuta dokumentaatiota, esimerkiksi valokuvia, mutta niitä käytetään vain kirjoitetun tukena. Kirjoittaminen on tärkeää, koska se merkitsee sen pohtimista, mitä juuri nähty tai koettu valottujalle merkitsee ja mitä tunteita ja

ajatuksia se nostattaa sekä tuon kaiken dokumentoimista tuoreeltaan. Jo saman päivän iltana kirjoitetut muistiinpanot eroaisivat todennäköisesti itse hetkessä tehdyistä.

Valottumisen harjoittelemisen on hyvä aloittaa *vieraassa ympäristössä*. Silloin aistit ovat herkimmillään ja kokija tekee havaintoja joka tapauksessa. Samalla valottuja havaitsee, miten vähän hän lopulta tietää ja kuinka monet omat aistihavaintojen tulkinnat perustuvat arvaamiseen ja aiempiin ennakkokäsityksiin. Vieraassa ympäristössä on helpompi heittäytyä altistumiselle ja tietämättömyyden tilaan. Joidenkin oudossa paikassa tehtyjen harjoitusten jälkeen työmenetelmän ja asenteen soveltaminen on helpompaa tutulla seudulla. Tosiasia kuitenkin on, että suuri osa ihmisten kanssa työskentelevistä ei ole liikkunut toimialueensa kaikilla kaduilla, eikä tunne tarkoin asiakkaidensa elinympäristöjä.

Kunnollinen valottumisharjoitus on *kestoltaan pitkä*, jopa tavallisen työpäivän mittainen. Lyhyempikin aika on mahdollinen, mutta rajallinen aika voi haitata altistumisprosessia. Kokeneet valottajat, jotka käyttävät menetelmää työssään, voivat soveltaa sitä lyhyissäkin jaksoissa.

Kun ollaan liikkeellä pitkään, on *huolehdittava lepotauoista ja ravinnosta*. On hyvä pysähtyä puistonpenkille tai kahvilaan toviksi aina silloin tällöin. Se on hyvä hetki myös muistiinpanojen tekemiseen. Pysähtyneenä voi myös valottua.

Valottumisharjoitukset tehdään *mieluiten yksin*. Parin kanssa tehtävää valottumista voi kokeilla, mutta käytäntö on osoittanut, että yhdessä kulkeminen vie energiaa, tuottaa kommunikaatiota ja havaintoja toisesta, mikä vähentää altistumista ja tekee valottujista havainnoitsijoita. Jos yksin liikkuminen itselle vieraassa ympäristössä aiheuttaa turvattomuutta ja pelkoja selviytymisestä, parityöskentely on mahdollista. Valottujalla on joka tapauksessa syytä olla harjoitusta johtavien puhelinnumerot sekä tiedossaan yksinkertaiset keinot päästä takaisin lähtöpaikkaan. Kaupungin kartta, älypuhelin ja bussilippu ovat hyviä apuvälineitä.

Valottumisharjoituksia tehdessä on muistettava, että *kaupunki iskee aina takaisin* eikä se antaudu kaikille selityksille eikä tulkinnoille. Se on muuttuva kokonaisuus täynnä elämää. Valottujan ja kaupungin välissä on aina paljon tutun ja tuntemattoman, menneen ja nykyisen kohinaa. Silti kaupungin seinät puhuvat, jos kuuntelee.

Tärkeää on myös *kuunnella omaa ruumistaan*. Se voi tarkoittaa vaikkapa oman suorituskyvyn arvioimista tai liiallisesta kävelystä tulevien rakkujen välttämistä, mutta tämäkin on hyvä muistaa; Ruumis tallentaa stressin, uupumuksen, sairauden, rakkauden, rakastumisen, pelon ja vihan. Jäljet näkyvät ruumiissa ja se pu-



huu eri kieltä kuin suu. Ruumiin viestiä uskotaan paremmin kuin sanoja, jos ne ovat keskenään ristiriidassa. Ruumiin viisaus on toisenlaista kuin pään.

## **Valottumiskertomukset**

Harjoituspäivän iltana valottujat kertovat kokemastaan. Jokaiselle valottujalle on varattava riittävästi aikaa tulla kuulluksi ja nähdyksi. Kertomista ohjataan valottumisen kolmella peruskysymyksellä. (Mitä näin? Mitä tunsin? Mitä ajattelin?) Toisten kertomukset ja yhteinen keskustelu syventävät kunkin valottujan omaa kokemusta.

Prosessi jatkuu omaa kokemusta yleistävillä kysymyksillä: Mitä huomasin kuljeskellessani? Millaisia yhteyksiä havaitsin ihmisten ja ihmisryhmien ja eri alueiden välillä? Millaisia ihmisten välisiä suhteita tai yhteisön perinteitä havaitsin? Mitkä ovat tärkeimpiä syitä siihen, että asiat ovat niin kuin ovat? Mitä tulee tapahtumaan tulevaisuudessa?

Ohjaajan rooli valottujien kokemusten kuuntelijana on tärkeä. Hänen tehtävänsä on auttaa valottujien ryhmää huomaamaan, mitkä havainnot ovat yhteisiä ja missä taas kukin valottuja osoittaa havainnoillaan yksilöllisyyttään. Havainnot riippuvat siten havainnoijasta itsestään. Erityisen tärkeää ohjaajan on nostaa esiin seikkoja, joihin ei ole kiinnitetty huomiota lainkaan, koska havaitsematta jättäminen kertoo sekin paljon havainnoitsijasta.

Yhteiseen kuulemiseen kannattaa näin varata riittävästi aikaa. Harjoituksen teho vahvistuu toistoissa. Mitä paremmin itse menetelmä hallitaan ja osataan kertoa havainnoista, sitä paremmin voidaan edetä oman työn kysymyksiin ja siihen, miten valottumisen avulla koettu vaikuttaa työn menetelmiin ja lähestymistapoihin.

Silloin kun valottumismenetelmää sovelletaan työyhteisössä pysyvänä ja riittävän usein toistuvana työtapana, se on tehokas osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen menetelmä. Se tuottaa tietoa yksittäisille valottujille, mutta ennen muuta sen raportointi tuottaa yhteisöllistä tietoa työyhteisölle työn jatkuvaa kehittämistä varten. Mikäli havaintopäiväkirjat ja yhteiset raportit talletetaan, niiden pohjalta syntyy merkittävää aineistoa pitkittäistutkimuksia varten.

## **Valottumisen viisi askelta**

1. Kertomus minusta
2. Kuka minä olen? Miten minusta tuli minä?
3. Havainnointi
4. Mitä näen, kuulen, haistan ja maistan? Mitä tunnen? Mitä ajattelen siitä? Miten sijoitan itseni ympäröivään todellisuuteen?
5. Yleistäminen
6. Mitä huomasin kuljeskellessani? Millaisia yhteyksiä havaitsin ihmisten ja ihmisryhmien ja eri alueiden välillä? Millaisia ihmisten välisiä suhteita tai yhteisön perinteitä havaitsin? Mitkä ovat tärkeimpiä syitä siihen, että asiat ovat niin kuin ne ovat? Mitä tulee tapahtumaan tulevaisuudessa? Mitä ihmiset haluavat elämältään?
7. Oman toiminnan strategia
8. Mitä olen oppinut? Mikä estää minua soveltamasta sitä elämään ja työhöni? Mitä tavoittelen seuraavaksi?
9. Arviointi
10. Uudenaisten lähestymistapojen jatkuva kriittinen tarkastelu.

## **Valottumisharjoitusten käyttö Diakin koulutustoiminnassa**

Edellä olen esitellyt yhden mallin, jonka mukaisesti voi lähteä tutustumaan valottumiseen. Tosiasiassa malleja ja sovelluksia on monia. Esimerkiksi Diakin ylemmässä amk-tutkinnossa arvo- ja yhteisölähtöinen työn kehittäminen (Arvo) olen yhteisöllisiä menetelmiä opettaessani joutunut tyytymään melko suppeaan toteutukseen, mutta kokemusten perustella siinäkin opitaan.

Kukin opiskelija tekee valottumisharjoituksen itsenäisesti ja kirjoittaa siitä raportin. Raportti sisältää lyhyen minäkertomuksen, vaikka se olisi hyvä tehdä jo ennen harjoitusta. Olennaista on auttaa valottujaa ymmärtämään, että hänen havaintonsa ja kokemuksensa johtuvat enemmän hänestä itsestään kuin havaintoaineistosta. Yhteinen jakaminen toteutetaan rauhallisesti piirissä istuen. Siinä pyritään pääsemään havaintojen ja kokemusten taakse, kuulemaan ja aistimaan mitä on nähty ja havaittu sekä ymmärtämään, miksi on nähty ja huomattu sitä, mitä on nähty ja huomattu.

Vuosina 2017–2018 toteutuneessa Diakin yamk-tutkinnossa (Arvo) valottumisharjoitukset ja yhteisölähtöiset työmenetelmät oli sijoitettu kolmanteen eli viimeiseen lukukauteen; oikeastaan melkein pä tutkinto-opetuksen loppuun. Opiskelijoiden selkein palaute puolentoista vuoden mittaisesta ja 90 opintopisteen laajuudesta tutkinnosta oli, että valottumisharjoitukset ja yhteisölliset menetelmät

olisi tullut sijoittaa opintojen alkuvaiheeseen, jolloin ne olisivat kannatelleet kokonaisuutta ja kaikkea opittua. Tämä muutos tehtiin seuraavaan, vuosina 2019–2020 toteutuvaan tutkintoon, mutta tätä kirjoittaessa vastaavaa palautetta ei ollut käytettävissä.

Diakin yhteisörakentajakoulutuksessa toteutettu malli (Thitz 2018, 86–90.) poikkeaa myös hieman tässä kuvaillusta perusmallista sekä Diakin tutkinto-opetuksen minimallista. Samoin Diakin englanninkielisessä tutkinto-opetuksessa sovellettava malli sekä Helsingin Diakonissalaitoksen Kaapelivalmennusten sovellukset eroavat jonkin verran tässä artikkelissa kuvatusta normaalimallista. Mallien keskinäisiä eroja olisi kiinnostavaa selvittää tarkemmin, samoin hakea yhtäläisyyksiä ja eroja suomalaisten ja hollantilaisten toteutusten kesken.

Sosiaalityön perinteisen koulutuksen saaneet ovat korostaneet, miten valottumismenettelmä johtaa pohtimaan koko ammatillista identiteettiä, koska se korostaa läsnäoloa ja läheisyyttä, eikä etäisyyden säilyttämistä asiakkaisiin, niin kuin on totuttu ajattelemaan. (Adameová 2013, 201.) Tämä havainto ansaitsisi lisää tutkimusta samoin kuin se, että CABLE-menetelmä toimii merkittävänä kriittikona sosiaalityön yleiselle kehityslinjalle, jossa työ kapenee hallinnoksi. (Kylmä 2013, 161, 163.)

Tampereen seurakuntayhtymän 2010-luvun alkupuolelta jatkuneessa toimintakulttuurin muutosprosessissa on hyödynnetty yhtenä tärkeänä elementtinä valottumista ja laajemmin Kaapeli- tai yhteisönrakentajakoulutusta, kun on pyritty saamaan organisaation sisäisiä kehittäjiä ja muutosedustajia sekä työntekijöistä että vapaaehtoisista seurakuntalaisista. (Malkavaara & Valtonen 2019.) Vastaava laajamittainen menetelmän käyttö on mahdollinen monille muillekin organisaatioille. Esteitä luovat oikeastaan vain haluttomuus ja luovuuden puute.

Valottumismenetelmästä voi saada huomattavan paljon irti, mutta se edellyttää mallin johdonmukaista soveltamista riittävän laajasti ja riittävän erilaisissa yhteyksissä. Tällainen koulutuksen ja tutkimuksen yhdistäminen sopisi hyvin Diakille.

## LÄHTEET

- Adameová, J. (2013). Learning for Diaconia in Central and Eastern Europe – The Experience of the CABLE Approach in Interdiac. Julkaisussa J. Porkka & M. Pentikäinen (toim.) *Community of the Future. Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the CABLE Approach*, (s. 197–201). (B Reports 57). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>
- Addy, T. (2013). Reflections on the CABLE Approach to Community Based Work, Social Service and Diaconia. Julkaisussa J. Porkka & M. Pentikäinen (toim.) *Community of the Future. Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the CABLE Approach*, (s. 60–81). (B Reports 57). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>
- Baart, A. (2001). *Een theorie van de Presentie*. Utrecht: Boom Lemma.
- Björklund, K. & Sandahl, C. & Stenow, H. (2004). *Exposure – att utsätta sig för utsatthet*. Göteborg: Arcus.
- Haapavaara, M. (2018). *Polku yhteisönrakentajaksi – Tutkimus CABLE-valmennuksen toimivuudesta yhteisönrakentamisen moottorina Tampereen seurakuntayhtymässä*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Opinnäytetyö). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201804295878>
- Hakkarainen, E. & Kylmä, J. (2015). ”Ollaan yhdessä valoina toisillemme”. *Yhteisövalmennus pitkäikäistyöttömien voimavaraistajana*. Helsinki: Helsingin Diakoniasalaitos. Saatavilla <https://docplayer.fi/105877256-Ollaan-yhdessa-valoina-toisillemme.html>.
- Ijzerman, H. (2013). We are everywhere. Julkaisussa J. Porkka & M. Pentikäinen (toim.) *Community of the Future. Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the CABLE Approach*, (s. 83–98). (B Reports 57). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>
- Kylmä, J. (2013). From life-work to system-world and back. Julkaisussa J. Porkka & M. Pentikäinen (toim.) *Community of the Future. Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the CABLE Approach*, (s. 159–164). (B Reports 57). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>
- Latvus, K. & Maunuksela, A.-M. & Hyväri, S. (2005). *Valottumismenetelmä diakoniatyössä*. Julkaisussa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes. s. 136–150.
- Malkavaara, M. (2018). Yhteisöissä elävä kirkko yhteiskunnan murroksessa. Julkaisussa M. Katisko, E. Keskitalo, M. Malkavaara, A. Määttä, A. Suikkala & O. Vesterinen. (toim.) *Alueellisuus, paikallisuus ja globaalit mahdollisuudet. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 3*, (s. 14–50). (Diak Työelämä 14). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-309-4>
- Malkavaara, M. (2019). Tampereen seurakuntien toimintakulttuurin muutosprosessi. Julkaisussa M. Malkavaara & M. Valtonen. *Uusi elämisen kulttuuri – muutos Tampereella*, (s. 90–117). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 61). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. Saatavilla [https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri\\_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6](https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6)
- Malkavaara, M. & Valtonen, M. (toim.) (2019). *Uusi elämisen kulttuuri – muutos Tampereella*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. Saatavilla [https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri\\_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6](https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6)
- Porkka, J. & Pentikäinen, M. & Kökkö, J. (2013). *Introduction*. Julkaisussa J. Porkka & M. Pentikäinen (toim.) *Community of the Future. Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the CABLE Approach*, (s. 35–56). (B Reports 57). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>

- Thitz, P. (2018). Yhteisönrakentajakoulutusten kokemuksia ja arviointia. Julkaisussa M. Valtonen (toim.) *Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina*, (s. 82–93). (Diak Työelämä 1). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-314-8>
- van Waarde, R. (2017). *Oog in oog. Een missiologische studie naar de betekenis van de exposurebenadering in de stedelijke context*. Leiden: Bockencentrum Akademie.
- Valve, K. (2005). *Exposure-valottumismenetelmä tiedon tuottamisen ja toiminnan strategisena työvälineenä*. – Helsinki: Diakonian tutkimus 2/2005. s. 168–182. Saatavilla [http://dts.fi/dokumentit/DT\\_2\\_2005.pdf](http://dts.fi/dokumentit/DT_2_2005.pdf).
- Valve, K. (2011). Cable – *Yhteisövalmennus. Helsingin Diakonissalaitokselle toteutettu työyhteisöjen valmennushanke*. Kehittämishanke. Helsinki: Haaga-Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201202092055>
- Valve, K. (2013). A Perspective on the Exposure Approach to Pedagogy in Community Development Work. Julkaisussa J. Porkka & M. Pentikäinen (toim.) *Community of the Future. Challenges and New Approaches to Community Based Social Work and Diaconia from the CABLE Approach*, (s. 168–191). (B Reports 57). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>

**Diak**

KORKEAKOULUT JA  
TYÖELÄMÄTAHOT OSALLISINA  
TKI-TOIMINNASSA

Gun-Viol Vik

## TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ OIKEUSTULKKKAUKSEN ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN SUUNNITTELUSSA JA TOTEUTUKSESSA

*Lukuvuonna 2018–2019 toteutettiin Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak), Helsingin yliopiston, Humanistisen ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston yhteisesti järjestämä oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus. Diak toimi koulutuksen koordinoivana korkeakouluna. Erikoistumiskoulutukset ovat uusi aikuiskoulutusmuoto, jonka tavoitteena on vastata työelämän osaamistarpeisiin. Koulutuksen ja työelämän yhteydet ovat tärkeitä osaamistarpeiden määrittelyssä sekä koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Artikkelissa kuvataan erilaisia työelämän ja koulutuksen välisiä yhteistyömuotoja.*

*Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksista (Rauhala & Urpola, 2019) oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen suunnitteluvaihe sai kiitosta erityisen laajasta työelämäyhteistyöstä. Koulutuksen toteutuksessaakin on panostettu monipuoliseen työelämäyhteistyöhön.*

### **Erikoistumiskoulutus vastaamaan työelämän tarpeisiin**

Pätevien oikeustulkkiensa tarve on Suomessa kasvanut turvapaikanhakijoiden ja muiden ulkomaalaisten määrän lisääntyessä. Laadukas tulkkaus on oikeudenmukaisen oikeudenkäynnin ja viranomaistoiminnan perustekijä. Suomeen perustettiin huhtikuussa 2016 oikeustulkkierekisteri, jonka tarkoituksena on auttaa viranomaisia ja yksityishenkilöitä löytämään tulkki, joka on riittävän pätevä toimimaan tulkkinä oikeudellisissa asioissa. Rekisteriin merkitsemisen edellytyksenä ovat laissa ja asetuksessa säädetyt oikeustulkkauksen opinnot (L 1590/2015, A 177/2016).

Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus tarjoaa korkeakoulututkinnon suorittaneille jo tulkkeina toimiville mahdollisuuden erikoistua oikeustulkkaukseen vuoden kestäväällä koulutuksella. Oikeustulkkierekisteriin oikeuttavia opintoja voi Suomessa oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen lisäksi suorittaa osa-



na Diakin asioimistulkin koulutuksen tulkki (AMK) -tutkintoa, yliopistollisina maisterivaiheen opintoina ja aikuiskoulutuksena erikoisammattitutkintona (Opetushallitus 2019).

Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset on aikuiskoulutusmuoto, jonka kehittämisvaihe alkoi vuonna 2015. Erikoistumiskoulutukset on suunnattu korkeakoulututkinnon suorittaneille, työelämässä jo toimineille henkilöille. Koulutusmuotona erikoistumiskoulutus kuuluu tutkintokoulutuksen ja täydennyskoulutuksen ohella korkeakoulujen julkisiin tehtäviin. Erikoistumiskoulutuksilla vastataan työelämän osaamistarpeisiin, ja niillä kehitetään osaamista sellaisilla aloilla, jotka ovat ajankohtaisia ja merkittäviä työ- ja elinkeinoelämän kannalta. (Kallunki & Seppälä 2016, 6–7) Erikoistumiskoulutusten laajuus on vähintään 30 opintopistettä. Erikoistumiskoulutuksen tavoitteet on kirjattu asetukseen ammattikorkeakouluista (A1129/2014).

Erikoistumiskoulutukset järjestetään korkeakoulujen yhteistyönä, ja järjestämisestä korkeakoulut sopivat keskenään. Koulutukset on alkuvaiheessa rahoitettu opiskelijamaksujen lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön erillisrahoituksella. Erikoistumiskoulutusta koskevassa sopimuksessa sovitaan koulutuksen perusasioista, koulutuksen laajuudesta ja tavoitteista, kohderyhmästä sekä opiskelijan asiantuntemuksen osoittamisesta (A 1438/2014, 6b §). Lainsäädännössä määritellään erikoistumiskoulutusten yleiset puitteet, mutta korkeakouluille on annettu mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa koulutukset itsenäisesti.

Erikoistumiskoulutusten käsikirjassa (Kallunki & Seppälä 2016, 6) todetaan, että tämä koulutusmuoto haastaa korkeakoulut ja työelämän uudelleen yhteistyöhön, muun muassa osaamistarpeiden ennakoinnissa, uusien asiantuntijuusalueiden tunnistamisessa ja koulutusten toteuttamisessa. Erikoistumiskoulutuksilla on siis vahva kytkentä työelämään ja TKI-toimintaan. Tavoitteena on, että erikoistumiskoulutuksen suorittanut voi toimia oman alansa vaativissa asiantuntijatehtävissä oman erityisalansa asiantuntijana. Kansallisessa tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksessä (A 120/2017) erikoistumiskoulutukset sijoittuvat tasolle kuusi tai seitsemän sen mukaan, ovatko koulutuksen kohderyhmänä alemman vai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet.

### **Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen taustaa**

Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen suunnittelu käynnistyi vuonna 2016 kehittämishankkeena (O-ERKO-hanke). Koulutuksen suunnittelussa koordinoivana korkeakouluna toimi Tampereen yliopisto. Kehittäminen toteutettiin kuuden korkeakoulun yhteistyönä Euroopan sosiaalirahaston tuella ajal-

la 1.4.2016–31.12.2017. Mukana olivat Tampereen yliopiston lisäksi Helsingin, Turun ja Vaasan yliopistot sekä Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Humanistinen ammattikorkeakoulu. Hankkeen tavoitteena oli kehittää oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus, ja kehittämisessä korostettiin alusta lähtien vahvaa yhteistyötä työelämän eri tahojen kanssa.

Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen suunnittelun lähtökohtana oli aito työelämän tarve, pula pätevistä oikeustulkeista sekä korkeakoulujen tahto vastata tähän tarpeeseen. Oikeustulkkauksen ongelmallinen tilanne oli ollut esillä Suomessa jo vuosikymmenen verran. Jo vuonna 2007 opetusministeriö oli asettanut Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian vetämän asiantuntijaryhmän selvittämään oikeustulkkauksen tilannetta Suomessa. Asiantuntijaryhmässä oli monipuolinen oikeustulkkauksen osaaminen. Sen jäsenet edustivat tulkkipäätöksentekijöitä, tulkkiä ja tulkkausalan edunvalvontaa. Asiantuntijaryhmän raportissa esitettiin oikeustulkkaukseen liittyviä toimenpidesuosituksia muun muassa oikeustulkkiensa koulutuksesta, oikeustulkkiensa auktorisoinnista ja oikeustulkkiensa käytön tilastoinnista. (Oikeustulkkauksen selvityshanke, 2008). Oikeustulkkauksen kehittämistarve oli tiedossa. Oikeustulkkauksen opintoja ryhdyttiin kehittämään ensinnäkin osana vuonna 2011 aloitettua asioimistulkkipäätöksentekijöiden koulutusta Diakissa, toiseksi yliopistojen tutkintojen opintokokonaisuuksina sekä kolmanneksi oikeustulkkauksen erikoisammattitutkintona, jonka näyttötutkinnon ensimmäiset perusteet laadittiin vuonna 2013 (Opetushallitus 2013).

EU-direktiivin (Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2010/64 EU) edellyttämä, vuonna 2016 perustettu oikeustulkkipäätöksentekijöiden toiminta myös sysäykseenä aloittaa oikeustulkkaukseen keskittyvä erikoistumiskoulutus. Direktiivin viidennen artiklan mukaan ”jäsenvaltioiden on pyrittävä perustamaan tarvittavan pätevyyden omaavien itsenäisten kääntäjien ja tulkkiensa rekisteri tai rekisterit”. Oikeustulkkipäätöksentekijöiden rekisteri on Opetushallituksen ylläpitämä (Opetushallitus 2019), ja rekisteriin voidaan hyväksyä vain koulutuksen kautta pätevöityneitä oikeustulkkeja. Laissa oikeustulkkipäätöksentekijöistä (L 1590/2015, 5 §) säädetään, että rekisteriin merkitsemisen edellytyksenä ovat joko oikeustulkkauksen erikoisammattitutkinto tai sitä vastaava aikaisempi tutkinto tai tehtävään soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään 35 opintopisteen tai sitä vastaavan laajuiset oikeustulkkauksen opinnot. Lisäksi oikeustulkkipäätöksentekijöiden rekisterilautakunnan päätöksen (19.1.2018) mukaan Diakonia-ammattikorkeakoulun tulkkitutkinto (AMK) asioimistulkkauksen koulutuksessa ja Helsingin yliopiston kääntämisen ja tulkkaamisen maisteriohjelmassa

man oikeustulkkauksen opintosuunta sisältävät rekisteriin hakemiseen tarvittavat opinnot (Opetushallitus 2019).

Vaikka oikeustulkkauksen koulutusväyliä on olemassa useampi, koulutettuja oikeustulkkeja ei ollut vielääkään riittävästi kattamaan nopeasti lisääntyneiden kieliryhmien tulkkaustarvetta. Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen kautta pystyttiin kouluttamaan suhteellisen nopeasti lisää alaan erikoistuneita tulkkeja. Koulutus suunniteltiin vastaamaan asetuksessa oikeustulkkipirekisteristä (A 177/2016) määriteltyjä vaatimuksia. Kuitenkin vuoden 2019 puolivälissä rekisterissä oli eri kieliparien oikeustulkkeja edelleenkin vasta noin 50.

### **Koulutuksen suunnitteluvaiheen työelämäyhteistyö**

Koulutuksen suunnittelun hanke, O-ERKO-hanke, toteutettiin laajana korkeakoulujen yhteishankkeena. Tämä oli tarkoituksenmukaista, koska työ edellytti monipuolista tietämystä oikeustulkkauksen alasta. Tulkkausopetusta oli kaikissa hankkeeseen osallistuneissa yliopistoissa, Helsingin, Tampereen, Turun ja Vaasan yliopistoissa sekä Diakonia-ammattikorkeakoulussa ja Humanistisessa korkeakoulussa. Tulkkausopetusta tarjoavista korkeakouluista vain Itä-Suomen yliopisto ei osallistunut hankkeeseen. Yhteishankkeella oli mahdollista saada suunnittelutyöhön mukaan laaja tulkkipäätämisen osaaminen sekä kouluttajien laajat työelämäkontaktit ja verkostot. Tavoitteena oli luoda koulutus, jolla tarjotaan korkeakoulutuksen omaaville ja jo työelämässä toimiville tulkeille oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus monimuotoisena ja kustannustehokkaana kokonaisuutena. (O-ERKO, 2018)

Erikoistumiskoulutusten edellyttämä työelämäyhteistyö korostui hankkeessa monella tapaa. Hankkeen suunnitteluvaiheen ohjausryhmässä oli edustettuina oikeustulkki tulevia työnantajia ja toimeksiantajia (Pirkanmaan tulkkipalvelu, Monetra Tulkkipalvelu Jyväskylä, A- Tulkkaus Oy ja Semantix Finland Oy Tulkkauspalvelut), tulkki- ja kääntäjien järjestöt (Käännösalan asiantuntijat ja Suomen kääntäjien ja tulkki liitto), tulkkitoiminnan yhteistyöryhmä (Kuurojen liitto ry), oikeustulkkauspalvelujen käyttäjiä (Poliisihallinto ja Pirkanmaan käräjäoikeus) sekä kouluttajat. Ohjausryhmän aktiivisuudesta kertoo, että ohjausryhmä kokoontui yksitoista kertaa hankkeen aikana (toukokuu 2016 – lokakuu 2017).

Ohjausryhmän lisäksi perustettiin projektiryhmä, jonka tehtävänä oli huolehtia koulutuksen suunnitteluun liittyvistä käytännön toimenpiteistä. Projektiryhmässä oli hankkeeseen osallistuvien korkeakoulujen edustajia. Työelämäyhteistyöhön liittyvät toimenpiteet käsiteltiin ja hyväksyttiin ohjausryhmässä, mutta käytän-

nön toteuttajat löytyivät projektiryhmästä. Projektiryhmä raportoi työskentelystään ohjausryhmälle, ja ohjausryhmän asiantuntemusta pystyttiin käyttämään hyväksi eri toimenpiteiden suunnittelussa ja toteutuksessa.

Laajalla työelämäyhteistyöllä haluttiin ensinnäkin hankkia monipuolista tietoa koulutuksen suunnittelua varten. Toisena tavoitteena oli, että kontaktit työelämään ja sen eri toimijoihin toimisivat myös tulevan koulutuksen markkinointina. Näiden tavoitteiden mukaisesti hankkeessa suunniteltiin työelämätahoille ja eri kohderyhmille tarkoitettuja toimia sekä yleisötahtumia.

Hankkeeseen osallistuneet korkeakoulut järjestivät kolme keskustelutilaisuutta. Tilaisuudet järjestettiin Helsingissä, Turussa ja Kuopiossa. Tilaisuuksiin kutsuttiin laajasti työelämätahoja, tulkkeja ja heidän työnantajiaan. Tilaisuuksissa kerättiin koulutussuunnitelmista palautetta, joka otettiin huomioon koulutuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisessä.

Vuorovaikutusta työelämän kanssa oli myös Tampereella järjestetyissä hankkeen väli- ja loppuseminaareissa. Väliseminaarissa maaliskuussa 2017 käsiteltiin erikoistumiskoulutuksen valintakriteerejä ja alustavaa opetussuunnitelmaa. Seminaariin osallistui tulkkien työnantajia, tulkkipalvelujen käyttäjiä, tulkkien ja kääntäjien järjestöjen edustajia, oikeustulkkipalkkiseläntöjärjestön jäseniä, tulkkien kouluttajia sekä hankkeen ohjaus- ja projektiryhmän jäseniä. Väliseminaarin osallistujilta kerättiin palautetta ja kehittämisehdotuksia. Loppuseminaarissa elokuussa 2017 kohderyhmiä olivat oikeustulkkipalveluiden käyttäjät, alalla toimivat asiantuntijat ja oikeustulkkausalan kouluttajat. Seminaarissa käsiteltiin muun muassa erikoistumiskoulutuksen tuottamaa osaamista, koulutuksen hakukriteerejä, koulutuksen järjestämistä ja sen sisältöä.

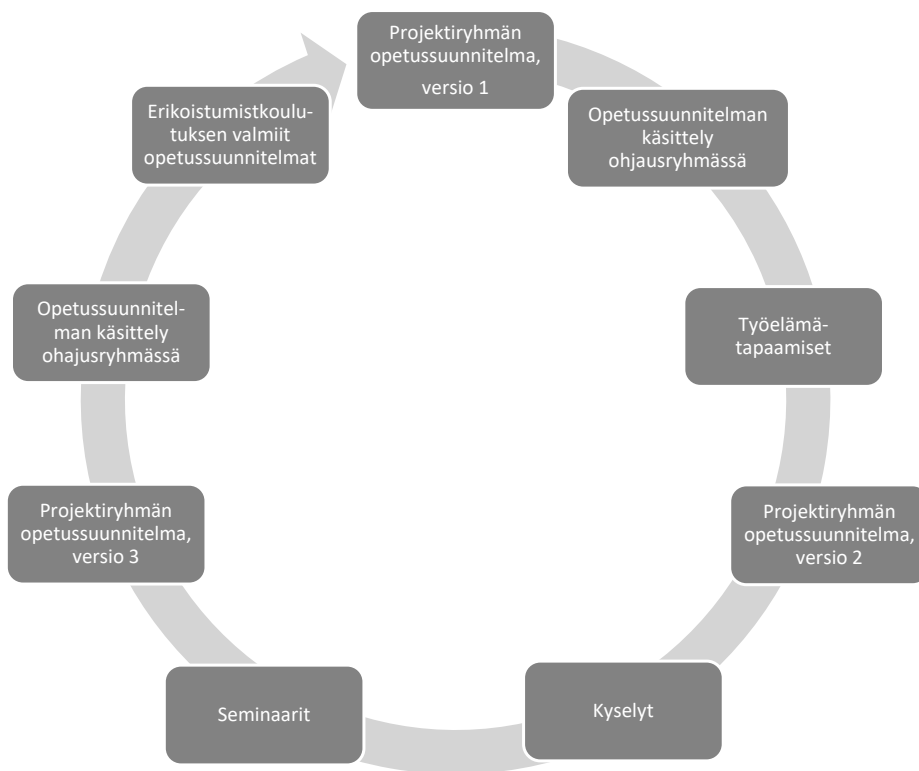
O-ERKO-hanke osallistui myös muiden tahojen järjestämiin yleisötilaisuuksiin, kuten maaliskuussa 2017 järjestettyyn luentotilaisuuteen *Viranomaisen ja asiakas yhteistä kieltä etsimässä – asioimis- ja oikeustulkkaus nyky-Suomessa*. Tämä luentotilaisuus oli osana Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton Suomen juhlavuoden kunniaksi järjestämää luentosarjaa kääntämisen ja tulkkauksen yhteiskunnallisesta vaikutuksesta Suomen historian eri vaiheissa. Luentosarjaa pystyi seuraamaan joko paikan päällä tai suoratoiston kautta. Toisena suurempana tapahtumana mainittakoon *Kansainvälinen kääntäjienpäivä* Tampereella syyskuussa 2017, jossa O-ERKO-hankkeella oli oma puheenvuoro teemasta *Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus – kouluttautuminen nostaa alan arvostusta* (Vik 2017).

Keskustelutilaisuuksien, seminaarien ja yleisötahtumien lisäksi tukea koulutuksen suunnittelulle hankittiin kyselyllä, joka tehtiin oikeustulkkausta käyttä-

ville viranomaisille. Kysely lähetettiin noin 200 vastaanottajalle (käräjäoikeudet, hovioikeudet, syyttäjät, poliisi, tulkkikeskukset, Asianajajaliitto) ja vastauksia saatiin 139. Vastausten runsautta voidaan pitää todisteena siitä, että tulkkipalvelujen käyttäjät olivat asiasta kiinnostuneita. Kysely antoi arvokasta tietoa siitä, mitkä vastaajien mielestä ovat yleisimmät tulkkiensa osaamisen puutteet ja mitä vastaajat haluaisivat korostaa oikeustulkkiensa koulutuksessa. Projektiryhmä tutustui myös aikaisempiin oikeustulkkiensa liittyviin kyselyihin ja aiheesta kirjoitettuihin opinnäytetöihin saadakseen tukea koulutuksen suunnitteluun.

Työelämäyhteistyön anti vaikutti oikeustulkkiensa erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelmaan. Yhteistyön tulosten perusteella opetussuunnitelmassa korostui erityisesti tulkkiensa tulkkausmenetelmien hallinta. Koulutukseen sisällytettiin myös työhyvinvointiin liittyviä osioita, ja koulutuksen laajuudeksi tuli 40 opintopistettä. Lisäksi koulutukseen suunniteltiin kaksi eri suuntautumisvaihtoehtoa; kielten välinen tulkkaus (puhuttu ja viitottu kielet) ja kielensisäinen tulkkaus (kirjoitustulkkaus ja puhevammaisten tulkkaus). Puhevammaisten tulkkiensa opetussuunnitelman laadinnassa olivat erityisen arvokkaita keskustelutalaisyudet, joihin osallistui alan asiantuntijoita, ja CP-liiton tulkkipalveluvastaavan haastattelu (Honko-Pekkarinen 2017). Koulutuksen ensimmäiseen toteutukseen päätettiin ottaa opiskelijoita kielten väliseen tulkkaukseen suomen kielen ja toisen kielen välille. Kielenisäinen tulkkaus, kuten myös ruotsin kieli koulutuksen kotimaisena kielenä, voidaan kuitenkin myös toteuttaa laaditun opetussuunnitelman perusteella.

Vuonna 2019 julkaistussa selvityksessä korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksista oikeustulkkiensa erikoistumiskoulutus mainitaan esimerkkinä huomattavan laajasta suunnitteluvaiheen työelämäyhteistyöstä, johon ovat osallistuneet tulkkiensa työnantajat, tulkkiensa ja kääntäjien järjestöt sekä tulkkauspalvelun käyttäjät eli asiakkaat. (Rauhala & Urpola 2019, 48). Loppuraportissaan ESR-rahoituksen käytöstä O-ERKO-hanke kuvasi opetussuunnitelman kehittämisprosessin työelämäyhteistyön vaiheita ja sen tuloksia kuvion avulla. Kuvio 1 on selkeytetty versio loppuraportin kuviosta.



**KUVIO 1.** Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutuksen suunnittelun työelämäyhteydet

Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus jakautuu sisällöllisesti kahteen osa-alueeseen, jotka ovat oikeustulkin toimintaympäristön tuntemus (15 op) ja oikeustulkkaus (25 op). Tämä opintojen jakautuminen vastaa säädettyjä oikeustulkkiperekkisteriin merkitsemiseen vaadittavia opintoja. Koulutuksen suunnittelussa hyödynnettiin myös oikeustulkkauksen erikoisammattitutkinnon perusteita esimerkkinä koulutuksen sisällöstä, jonka perusteella koulutuksen suorittanut voi hakea oikeustulkkiperekkisteriin. Oikeustulkkiperekkisterilautakunnan kanssa oli hankkeen aikana aktiivinen vuorovaikutus. Lautakunnalle raportoitiin koulutuksen suunnittelusta, lautakunnassa hyväksyttiin opetussuunnitelma ja lautakunnan jäsenet osallistuivat hankkeen järjestämiin tilaisuuksiin.

Vuoden kestävä oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus käynnistyi elokuussa 2018, jolloin myös luovuttiin lyhenteestä O-ERKO ja siirryttiin käyttämään koulutuksesta nimitystä Oikeustulkkauksen erikoistumiskoulutus. Koulutuksen koordinoivavastuu oli silloin siirtynyt Diakiin, joka toteutti koulutuksen monimuotokoulutuksena yhdessä Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston ja Huma-

kin kanssa. Koulutukseen otettiin 21 opiskelijaa, joiden tulkkauskielinä suomen kielen lisäksi olivat arabia, englanti, ruotsi, venäjä tai suomalainen viittomakieli. Työelämäyhteistyötä pidettiin ensiarvoisena myös koulutuksen toteutuksessa.

### **Koulutuksen toteuttamisvaiheen työelämäyhteistyö**

Erikoistumiskoulutusten käsikirjassa koulutusten kehittäjille todetaan, että koulutusten perusteista sopimisen jälkeen kehittämistyössä käytettyä yhteistyöverkostoa tai osaa siitä voidaan käyttää koulutuksen seurantaan, arviointiin ja kehittämiseen myös sopimusprosessin jälkeen. Yhteistyön jatkamista suositellaan, koska sen kautta työ- ja elinkeinoelämän edustajat voivat osallistua laadunvarmistukseen sekä koulutuksen työelämävastaavuuden ja vaikuttavuuden kehittämiseen. (Kallunki & Seppälä 2016, 35) Oikeustulkkausten erikoistumiskoulutuksessa työelämäyhteystyä jatkettiin koulutuksen ohjausryhmän avulla. Lisäksi koulutuksen sisältö kytkettiin tiiviisti työelämän vaatimuksiin.

Koulutuksen ohjausryhmään kutsuttiin oikeuslaitoksen edustajana käräjätuomari, tulkkaus- ja käännöspalveluyritys A-tulkkausten edustaja, kahden tulkkien edunvalvontaorganisaation Suomen kääntäjien- ja tulkkien liiton ja Kieliasiantuntijoiden yhteinen edustaja, tulkkipalveluiden käyttäjien edunvalvonnan Kuurojen liiton edustaja, koulutusten toteuttajien edustaja ja koulutuksen opiskelijoiden edustaja. Ohjausryhmässä oli näiden jäsenten kautta myös yhteys oikeustulkki- rekisterilautakuntaan, sillä yksi ohjausryhmän jäsen sekä ohjausryhmän sihteerinä ja esittelijänä toimiva koulutuksen koordinaattori olivat lautakunnan jäseniä. Yhteys koulutuksen suunnitteluvaiheen ohjausryhmään ja sen asiantuntijuuteen säilyi siten, että ohjausryhmän jäsenistä kaksi oli ollut myös koulutuksen suunnitteluhankkeen ohjausryhmän jäseniä.

Koulutuksessa yhteys työelämään toteutettiin usealla tavalla. Työelämän asiantuntijoita oli vierailuluennoitsijoina (Maahanmuuttovirastosta, Rajavartiolaitoksesta, Tullista, Poliisiammattikorkeakoulusta, Opetushallituksen oikeustulkki- rekisteristä), ja opetuksessa käytettiin myös videoituja asiantuntijaluentoja. Autenttisuutta opetukseen saatiin myös muun muassa oikeiden ja anonymisoitujen oikeudenkäyntiaineistojen käytöllä tulkkausharjoituksissa.

Opintoihin kuului myös kehittämistehtävä, jossa opiskelijat hyödynsivät oma- toimisesti ja monipuolisesti työelämätahoja. Esimerkkejä kehittämistehtävien aiheista ovat tuomareiden haastattelu yhteistyöstä tulkkien kanssa, viittomakie- len oikeusalan sanaston kehittäminen työelämän asiantuntijoiden tukemana, oi- keusalan fraseologiaan perehtyminen oikeusistuntojen yleisönä ja osallistuminen kuuntelijana Poliisiammattikorkeakoulun kuulusteluharjoituksiin. Kehittämis-

tehtävien tulokset raportoitiin lähiopetuksen yhteydessä, ja opiskelijoille tarjottiin lisäksi mahdollisuus osallistua Opetushallituksen ja oikeustulkkierekisterilautakunnan järjestämään *Oikeustulkkauksen yhteistyöseminaariin* (Opetushallitus ja oikeustulkkierekisterilautakunta 2019) puheenvuoroilla kehittämistehtävistään. Seminaariin osallistui sekä yleisönä että puhujina oikeuslaitoksen edustajia, oikeustulkkeja, tulkkien edunvalvontajärjestöjä, tulkkien kouluttajia ja tulkkauksen opiskelijoita. Näin ollen seminaari toimi myös oikeustulkkauksen erikoistumis-koulutuksen opiskelijoiden työelämä tietouden koulutustapahtumana ja työelämäyhteyksien areenana.

Opiskelijoilta kerättiin palautetta opinnoista ja opiskelusta koulutuksen puolivälissä ja sen loputtua. Palautteen keruu ei vielä voinut kohdistua suoritettun erikoistumiskoulutuksen merkitykseen työelämässä, mutta kyselyssä voitiin tiedustella, onko opiskelija kehittynyt työelämän vaatimusten mukaisesti. Kummasakin palautekyselyssä opiskelijat saivat ottaa kantaa asteikolla erittäin tyytymätön (1) – erittäin tyytyväinen (5) väittämään *Voin soveltaa koulutuksen tietoja työssäni*. Keskiarvo oli puolivälipalautteessa 4 (n=13) ja nousi loppupalautteessa vielä korkeammalle ollen 4,5 (n=10). Loppupalautteessa seitsemän vastaajaa oli valinnut vaihtoehdon 5 *erittäin tyytyväinen*. Tätä väittämää voidaan pitää jonkinlaisena mittarina koulutuksen yhteydestä työelämään, koska kaikki koulutuksen opiskelijat toimivat aktiivisesti tulkkeina.

## **Työelämäyhteistyön ja verkostoitumisen vaikutukset**

Tässä artikkelissa on kuvattu työelämäyhteistyötä yhtäältä oikeustulkkienvälisen työnantajien sekä toimeksiantajien ja tulkkauspalveluja käyttävien oikeuslaitoksen edustajien kanssa, toisaalta työelämäyhteistyötä tulkkausalan edunvalvontaorganisaatioiden ja alan hallinnollista sääntelyvaltaa käyttävän rekisteröintiviranomaisen kanssa sekä lopulta koulutuksen toteuttajien ja työelämän välisenä yhteistoimintana. Monipuolinen vuorovaikutus eri tahojen välillä osoittautui hyväksi keinoksi saavuttaa koulutuksessa tarvittavaa tietoa työelämärelevantista sisällöstä. Työelämän edustus oli vahvasti mukana sekä erikoistumiskoulutuksen sisällön suunnittelussa että koulutuksen toteutuksessa. Yhteistyön tuloksena koulutuksen suunnittelussa saatiin vahvistusta oikeustulkkin keskeisen asiantuntemuksen määrittelyyn, ja ydinosaamisen kuvaukseen sisällytettiin työelämä tahojen ehdotuksesta vahva kielitaito tulkkauskielissä, oikeustulkkaus toimintaympäristöä koskeva tieto, tulkkaus teoreettiset valmiudet ja käytännön osaaminen sekä eettisten toimintaperiaatteiden tunteminen ja sovelta-



minen. Myös koulutuksen taikana saatiin tietoa työelämän tarpeista ja toivomuksista mm. vierailevien luennoitsijoiden kautta.

Onnistuneen työelämäyhteistyön syitä löytyy useampia, joista pääällimmäisinä voidaan pitää työmarkkinoiden tarve saada päteviä, koulutettuja tulkkeja sekä pienen koulutusalan hyvät yhteistyöverkostot. Koulutettuja oikeustulkkeja on Suomessa toistaiseksi vähän, ja monessa kielessä koulutettuja tulkkeja ei ole ollenkaan. Oikeuslaitoksen näkökulmasta on olennaista saada lisää päteviä tulkkeja. Edunvalvontaorganisaatioille on tärkeää, että tulkkausalan osaamista arvostetaan työmarkkinoilla, ja koulutus on yksi keino nostaa arvostusta. Tulkkeja kouluttavien tahojen yhteistyö on Suomessa tiivis. Tulkkausalan korkeakoulutusta Suomessa tarjoavat vain kaksi ammattikorkeakoulua ja neljä yliopistoa, ja korkeakoulujen tulkkausalan opettajat ja tutkijat ovat verkostoituneet hyvin keskenään. Heillä on myös opetus- ja tutkimustoiminnan kautta yhteyksiä sekä oikeuslaitokseen että tulkkausalan järjestöihin ja toimijoihin.

Oikeustulkkausalan erikoistumiskoulutuksen tarpeeseen ja käynnistämiseen vaikuttivat myös hallinnolliset ja yhteiskunnalliset asiat. Jo kymmenen vuotta sitten Oikeustulkkausalan selvityshankkeessa (2008) todettiin, että alan koulutusta tarvitaan. Vuonna 2010 annetun EU-direktiivin (Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2010/64 EU) ja vuonna 2016 perustetun oikeustulkki-rekisterin kautta syntyi tarve kouluttaa lisää oikeustulkkeja. Lisääntynyt maahanmuutto 2010-luvun puolivälissä kasvatti myös tarvetta saada päteviä tulkkeja viranomaisten käyttöön. Koulutusmuotona korkeakoulujen erikoistumiskoulutus tarjosi mahdollisuuden vastata tähän koulutustarpeeseen.

Työelämäyhteistyön merkityksen arvioinnissa on myös olennaista, että koulutuksen aktiivinen yhteistoiminta eri tahojen kanssa tuo tunnettuutta koulutukselle ja siitä valmistuville. Työelämäyhteyksien ja niihin kytkeytyvien yleisötapahotien kautta luodaan luottamusta uutta koulutusta ja siitä valmistuvien osaamista kohtaan.

## LÄHTEET

- A 1438/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- A 177/2016. Valtioneuvoston asetus oikeustulkkiprosessista. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20160177>.
- A 120/2017. Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170120>
- Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2010/64 EU. Saatavilla <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0064&from=FI>
- Honko-Pekkarinen, H. (2017) CP-liiton tulkkipalveluvastaavan Heli Honko-Pekkarisen haastattelu. Aila Mikkolan tekemä puhelinhaastattelu 9.2.2017. Julkaisematon.
- Kallunki, J. & Seppälä, H. (2016). *Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille*. Arene & Unifi. Saatavilla [http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene\\_korkeakoulujen\\_erikoistumiskoulutukset\\_kasikirja.pdf?t=1526968159](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_korkeakoulujen_erikoistumiskoulutukset_kasikirja.pdf?t=1526968159)
- L 1590/2015. Laki oikeustulkkiprosessista. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20151590>
- O-ERKO (2018). *Loppuraportti Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristö keskukselle*. Julkaisematon.
- Oikeustulkkauskeskuksen selvityshanke (2008). *Asiantuntijaryhmän raportti*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla 29.1.2020 <https://docplayer.fi/640429-Oikeustulkkauskeskuksen-selvityshanke.html>
- Opetushallitus (2013). *Näyttötutkinnon perusteet. Oikeustulkinnon erikoisammattitutkinto*. Määräykset ja ohjeet 2013/23. Saatavilla 29.1.2020 <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/930369/naytto/tiedot>
- Opetushallitus (2019). Oikeustulkkiprosessi. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/palvelut/oikeustulkkiprosessi>
- Opetushallitus & oikeustulkkiprosessikeskus (2019). Oikeustulkkauskeskuksen yhteistyöseminaari 10.5.2019. Ohjelma. Saatavilla 29.1.2020 [https://www.oph.fi/download/196536\\_Oikeustulkkauskeskuksen\\_yhteistyöseminaarin\\_ohjelma\\_10.5.2019.pdf](https://www.oph.fi/download/196536_Oikeustulkkauskeskuksen_yhteistyöseminaarin_ohjelma_10.5.2019.pdf)
- Rauhala, P. & Urponen, H. (2019). *Selvitys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:17. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-639-3>
- Vik, G.-V. (2017). Oikeustulkkauskeskuksen erikoistumiskoulutus – kouluttautuminen nostaa alan arvostusta. Esitelmä Kansainvälinen kääntäjienpäivä, Tampere 29.9.2017. Julkaisematon.

Arja Suikkala, Hanna-Leena Melender, Pirjo Kaakinen, Tarja Pykäläinen,  
Anniina Tohmola ja Minna Hökkä

## PALLIATIIVISEN HOIDON OSAAMISEN KEHITTÄMINEN EDELLYTTÄÄ TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA INNOVAATIOTOIMINTAA – EDUPAL-HANKE KEHITTÄJÄNÄ

*Laadukas, näyttöön perustuva palliatiivinen hoito on jokaisen ihmisoikeus. Tämä edellyttää riittävän koulutuksen ja osaamisen omaavaa henkilöstöä palliatiivisen hoidon eri tasoille. Palliatiivisen hoidon koulutuksessa tutkimus- kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) on saumattomasti integroitu koulutuksen sisällölliseen ja pedagogiseen kehittämistoimintaan.*

*Tässä artikkelissa kuvataan palliatiivisen hoidon koulutuksen kehittämiseen liittyvää TKI-toimintaa EduPal-hankkeessa, joka on toteutunut monialaisesti tiiviissä yhteistyössä ammattikorkeakoulujen, yliopistojen sekä keskeisten työelämän sidosryhmien kanssa. EduPal-hanke on kansallisesti ja kansainvälisesti merkittävä, sillä hankkeessa tarkastellaan mittavasti ja moniammatillisesti palliatiivisen hoidon opetuksen nykytilaa ja kehitetään perus- ja erityistason osaamisen kuvauksia, opetussuunnitelmasuosituksia sekä yhteistyötä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä.*

### **Palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen koulutuksen kehittäminen**

Palliatiivinen hoito on parantumaton ja etenevää sairautta sairastavan ihmisen ja hänen läheistensä aktiivista, kokonaisvaltaista ja moniammatillista hoitoa. Palliatiivisen hoidon tarkoituksena on lievittää ja ehkäistä fyysistä, psyykkistä ja eksistentiaalista kärsimystä sekä parantaa elämänlaatua (Connor ja Bermedo 2014; WHO 2019). Suomessa arvioidaan palliatiivista hoitoa tarvitsevan noin 30 000 potilasta vuosittain (Sosiaali- ja terveysministeriö 2019).

Suomessa on haasteena palliatiivisen hoidon saatavuuden alueellinen vaihtelu. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017; Sosiaali- ja terveysministeriö 2019.) Tämä liittyy osaltaan osaamisvajeeseen, sillä maassamme ei ole ollut laajuudeltaan ja sisällöltään riittävää palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen perus- ja jatkokoulutusta

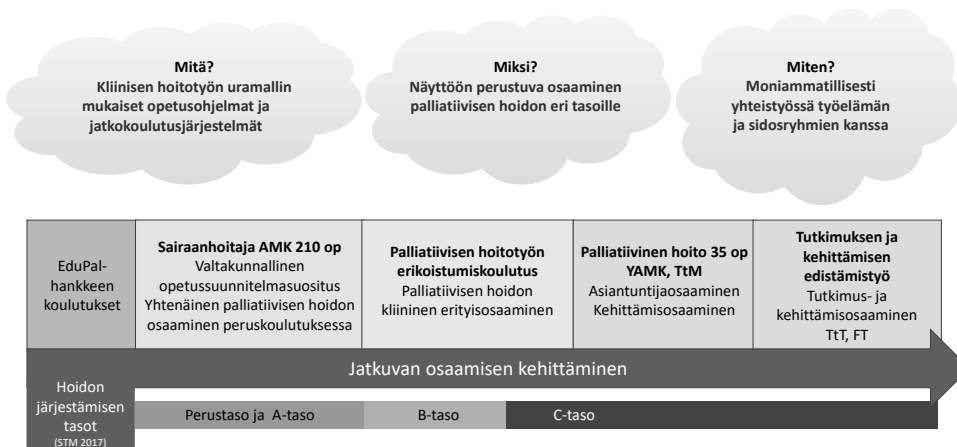
sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöiden osaamistason varmistamiseksi. Suomessa vain kahdessa ammattikorkeakoulussa on toteutunut palliatiivisen hoidon opetus omana opintojaksonaan (Arias-Casais et al. 2019).

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksen (2019) mukaan palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen perusopetuksen sekä jatko- ja erikoistumiskoulutuksen kehittäminen on keskeinen toimenpide. Koulutusta kehittämällä voidaan varmistaa sisällöltään ja laajuudeltaan riittävä perus- ja erityisosaaminen ja siten myös palliatiivisen hoidon laatu. (Etene 2017; Sosiaali- ja terveysministeriö 2017; Sosiaali- ja terveysministeriö 2019.) Palliatiivisen koulutuksen kehittäminen on tärkeää myös siksi, että eliniän noustessa ja huoltosuhteen samanaikaisesti heiketessä sosiaali- ja terveydenhuollon tarjoaman avun sekä palliatiivisen ja saattohoidon tarve kasvavat entisestään.

Palliatiivisen hoidon ja saattohoidon perusopetuksen ja jatkokoulutuksen tulee olla systemaattista kaikille terveydenhuollon ammattilaisille (Sosiaali- ja terveysministeriö 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Palliatiivisen koulutuksen kehittäminen (EduPal) -hankkeessa on kehitetty palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen koulutuksia vastaamaan palliatiivisen hoidon järjestämisen valtakunnallisia suosituksia. EduPal-hankkeessa on selvitetty valtakunnallisesti palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen koulutuksen nykytila ja osaajien osaamistarpeet. Osaamis- ja tarvekuvausten perusteella on luotu kansainvälisesti vertailukelpoiset opetussuunnitelmasuosituksiset palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen perus- ja erityistason tarpeisiin. Kehittämistyötä on tehty moniammatillisesti ja yhteistyössä terveydenhuoltoalan organisaatioiden, ammattijärjestöjen, Kirkkohallituksen, Palliatiivisen hoidon ja lääketieteen yhdistyksen sekä potilasjärjestöjen kanssa. Lisäksi hankkeen kyselyssä mielipiteensä on ilmaissut palliatiivisen ja saattohoidossa tarvittavasta osaamisesta yli 40 potilasta ja heidän omaistaan.

EduPal-hankkeen aikana pilotoidaan kehitettyjen valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaiset palliatiivisen hoitotyön suuntaavat ammattiopinnot ja palliatiivisen hoitotyön opinnot ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa useilla eri paikkakunnilla. Koulutukset tuottavat palliatiivisen ja saattohoidon osaamista perus- (A) ja erityistasoille (B/C) sekä mahdollistavat systemaattisen ja urakehitysmallin mukaisen jatkokoulutusjärjestelmän palliatiivisen hoitotyön asiantuntijuuden kehittämiseen. (Kuvio 1.) Sosiaali- ja terveysministeriön (2017) suosituksen mukaisesti valtaosa palliatiivisen hoidon ja saattohoidon potilaista hoidetaan perustasolla (A-taso) sosiaali- ja terveydenhuollon yksiköissä ja perustason saattohoidon yksiköissä, mutta noin kolmannes tarvitsee sairaanhoitopiirien erityistason yksiköissä (B-taso) ja yliopistosairaaloiden vaativan erityistason kes-

kuksissa (C-taso) toteutettua hoitoa. Lisäksi hankkeen tulosten avulla kehitetään viiden opintopisteen laajuinen hoitotyön opettajien osaamista täydentävä palliatiivisen hoidon ja saattohoidon verkko-opintojakso.



**Kuvio 1.** Palliatiivisen hoitotyön perus-, erikoistumis- ja jatkokoulutusmalli

## Taustaselvitys palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen osaamiskuvauksista

Hoitotyön ja lääketieteen palliatiivisen koulutuksen nykytilan, tarvittavan perus- ja erityistason osaamiskuvaukset ja -opetussuunnitelmasuosituksukset perustuvat lukuisiin hankkeissa kerättyihin aineistoihin. Palliatiivisen koulutuksen kehittämiseksi EduPal-hankkeessa analysoitiin hoitotyön ja lääketieteen koulutusten opetussuunnitelmat. Lisäksi haastateltiin ammattikorkeakoulujen vastuuopettajia palliatiivisen hoitotyön opetuksen sisältöjen kuvaamiseksi. Valmistuvilta sairaanhoitajaopiskelijoilta, lääketieteen kandidaateilta ja hoitotyön ammattilaisilta selvitettiin kyselyllä palliatiivisen hoidon osaamista ja opetuksen kehittämistarpeita. Lisäksi opetuksen kehittämistarpeiden selvitystyöhön osallistui potilasjärjestöjä ja ammattiliittojen edustajia sekä potilaita ja omaisia. Hoitotyön ammattilaiset tuottivat keskeisiä sisältöjä perus- ja erityistason palliatiiviseen koulutukseen Webropol-kyselyllä sekä nykyisistä että tulevaisuuden sairaanhoitajan, lähihoitajan ja lääkäreiden osaamistarpeista palliatiivisessa hoidossa.

Hankkeen aikana järjestettiin 21 työpajaa useassa maakunnassa eri puolilla Suomea. Näissä moniammatillisissa työpajoissa työskenteli yhteensä 222 asiantuntijaa 36 työryhmässä. He edustivat laajasti palliatiivisen hoidon eri tasoja sekä järjestöjä (Melender ym., tulossa). Lisäksi systemaattisella kirjallisuuskatsauksella



rusteet, kipu, muut oireet, psykososiaalinen tuki ja eksistentiaaliset seikat, vuorovaikutus, etiikka, tiimityö ja itsereflektio sekä saattohoito (Lehto et al. 2019).

Opetuksessa hyödynnetään opiskelijoita aktivoivia opetusmenetelmiä ja oppimisen autenttisuutta ja merkityksellisyyttä (Gamondi et al. 2013). Opintojen suunnittelussa on huomioitu se, että eri ammattikorkeakouluissa opiskelijat voivat joustavasti sisällyttää palliatiivisen hoitotyön opintoja osaksi tutkintoaan. Opetuksen toteutuksessa hyödynnetään verkko-opintoja ja sähköisiä aineistoja. Verkko-oppimista ja sähköisiä oppimateriaaleja sekä niihin liittyviä oppimistehtäviä voidaan hyödyntää tehokkaasti esimerkiksi oirehoitoa käsittelevissä sisällöissä. Lähiopetuksessa hyödynnettävät pedagogiset ratkaisut ovat tärkeitä erityisesti sensitiivisten aihepiirien käsittelyssä, kuten kuolema ja suru sekä potilaan ja hänen läheistensä kohtaaminen ja vuorovaikutus. Hankkeen opetusmateriaalit tuotetaan kaikkien ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetuskäyttöön. Siksi ne merkitään Creative commons -lisenssillä, joka ei tarkoita tekijänoikeuksista luopumista, mutta osan oikeuksista tarjoamista kenelle tahansa teoksen käyttäjälle tietyillä, tuottajan määrittelemillä ehdoilla (creativecommons.fi. 2019.)

Palliatiivisen hoitotyön oppimiseen liittyy keskeisesti tiedollisen ja taidollisen osaamisen arviointi (De Vlieger et al. 2004) esimerkiksi kirjallisten oppimistehtävien, taitokokeiden, palautekeskustelujen, itse- ja vertaisarviointien avulla. Osaamista tulee arvioida systemaattisesti jo koulutuksen aikana ja onkin tärkeää, että palliatiivisen hoidon osaaminen on osa valmistuvan sairaanhoitajan osaamisen arviointia. Yleissairaanhoitajan (180 op) ammatillisen perusosaamisen arvioinnin kehittäminen -hankkeen kanssa on tehty kehittämissyhteistyötä laadittaessa valtakunnallisen loppukokeen kysymyksiä sekä palliatiiviseen osaamiseen liittyviä arviointimenetelmiä. Lisäksi jatkossa tulee säännöllisesti kerätä opiskelijapalautetta, jotta palliatiivisen hoidon opetusta voidaan kehittää vastaamaan opiskelijoiden oppimistarpeita ja työelämän osaamisvaatimuksia.

## **Suositukset palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen erityistason osaamisen varmistamiseksi**

EduPal-hankkeessa on laadittu ja laaditaan osaamiskuvauksiin ja kansallisiin sekä kansainvälisiin suosituksiin perustuvat yhtenäiset suositukset palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen erityistason osaamisen varmistamisesta. Näitä ovat hoitotyön osalta B- ja C-tason koulutuksen opetussuunnitelmasuositus 30 opintopisteen laajuisesta erikoistumiskoulutuksesta palliatiiviseen hoitotyöhön (EQF7) ja 35 opintopisteen laajuisista B- ja C-tason ylemmän ammattikorkeakoulun palliatiivisen hoitotyön opinnoista (EQF/). Myös terveystieteiden maisterin tutkin-

to-opiskelijan on mahdollista suorittaa ylemmän ammattikoreakoulun opintoja vapaavalintaisina opintoina. Koulutus- ja opinnäyteyhteistyön kehittäminen sekä joustavien opintopolkujen kehittäminen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä on tulevaisuuden haaste. Esimerkiksi sairaanhoitajille palliatiivisen hoitotyön asiantuntijuuden kehittäminen mahdollistaa kliinisen hoitotyön uramallin mukaisen urakehityksen palliatiivisessa hoitotyössä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 60).

Hoitotyön opettajien palliatiivisen ja saattohoidon osaaminen on keskeisessä asemassa, kun vahvistetaan hoitotyöntekijöiden osaamista palliatiivisen hoidon eri tasoilla. EduPal-hankkeessa vahvistetaan ammattikorkeakouluissa ja toisen asteen ammatillisissa koulutuksissa työskentelevien hoitotyön opettajien osaamista pehdyttämällä heidät palliatiivisen ja saattohoidon uusiin opetussisältöihin viiden opintopisteen laajuisia verkko-opintoja hyödyntämällä. Verkko-opintoja kehitetään moniammatillisissa tiimissä siten, että lähtökohtana ovat nuo aiemmin mainitut esiselvitykset ja muu tutkimustyö, kuten systemaattinen kirjallisuuskatsaus.

## **Monitieteisyys ja monialaisuus palliatiivisen koulutuksen kehittämisessä**

Monitieteisen oppimisen mahdollistavien uusien innovatiivisten oppimisympäristöjen kehittäminen sisältyi palliatiivisen koulutuksen kehittämiseen poikileikkaavana elementtinä. Perusopetuksen suunnatut opinnot ja ylemmän ammattikorkeakoulun opintojaksot on rakennettu korkeakoulujen yhteiseen, digitaaliseen oppimisympäristöön DigiCampukseen.

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) on tärkeä osa palliatiivisen hoidon osaamisen kehittämistä. EduPal-hankkeen selvitysaineistot tuottivat tutkimus- ja kehittämiskohteita tulevaisuutta ajatellen ja puolsivat siten TKI-toiminnan vahvaa asemaa palliatiivisen koulutuksen kehittämisessä ja laadun arvioinnissa. Hankkeen myötä luodaan monitieteinen palliatiivisen hoidon koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisen kansallinen asiantuntijaryhmä. Asiantuntijaryhmän tehtävänä on tukea palliatiivisen hoitotyön ja lääketieteen opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämisyhteistyön syventymistä sekä varmistaa tutkimustiedon ja hyvien käytäntöjen levittämisen koulutukseen ja työelämään.

EduPal-hankkeen tuottamaa tietoa on tehty näkyväksi, levitetty ja sitä kautta on pyritty vaikuttamaan yhteiskunnallisesti kansallisissa ja kansainvälisissä konferensseissa ja ammatillisilla koulutuspäivillä. Hankkeesta on julkaistu ja tullaan julkaisemaan tieteellisiä, ammattiyhteisölle ja suurelle yleisölle suunnattuja julkaisuja sekä opinnäytetöitä ja audiovisuaalisia aineistoja. Hanketoimintaan



integroitunut TKI-toiminta on sitonut hankkeen monialaiset toimijat yhteistyöhön ja siten edistänyt moniammatillisen palliatiivisen koulutuksen kehittämisen edellytyksiä.

Viidentoista ammattikorkeakoulun, viiden lääketieteen koulutusta toteuttavan yliopiston sekä yhden hoitotieteen ja terveystieteiden tutkimusyksikön yhteistyönä toteutuva hanke kattaa maantieteellisesti Suomen eri alueet. Hankkeen toimijat tulevat eri organisaatioista ja ammattiryhmistä, mutta yhteinen yhdistävä tekijä, palliatiivinen hoito, motivoi kaikkia yhdenvertaisen ja laadukkaan palliatiivisen hoidon saatavuuden kehittämiseen taaten näin innostuneen työryhmän saumattoman yhteistyön onnistumisen. Yhteisen työskentelyn kulmakiviä ovat olleet motivoituneet hanketoimijat sekä se, että jokaisella organisaatiolla on nimetty hankkeelle projektikoordinaattori, asiantuntijoita ja talousvastaava. Eri työpakettien työryhmät ovat organisoituneet kansallisesti ja tavanneet hankkeen yhteisillä työpajapäivillä sekä Skypen kautta säännöllisesti. Harkittujen paikan päällä läsnäoloa vaativien, yhteisten kokousten järjestämisellä ajalliset ja rahalliset resurssit saadaan pysymään maltillisina. Valtaosa kokouksista pidetään Skypen välityksellä, mikä tavoittaa tasapuolisesti kaikki toimijat useilta paikkakunnilta. Hanke sisältää paljon erilaista toimintaa ja tekijöitä; tutkimustyötä, kehittämistä ja tuotetun materiaalin käyttöönottoa sekä eri ammattiryhmiä ja organisaatioita, mutta huolellisen ja ammattitaitoisen hankesuunnittelun ja päämäärätietoisien yhteistyön ansiosta hanke on menestynyt ja tuottaa merkittävän tärkeää tulosta.

## LÄHTEET

- Arias-Casais N, Garralda E, Rhee JY, Lima L de, Pons JJ, Clark D, Hasselaar J, Ling J, Mosoiu D, Centeno C. (2019). EAPC Atlas of Palliative Care in Europe 2019. Vilvoorde: EAPC Press. Saatavilla <http://hdl.handle.net/10171/56787>
- Connor S. R. & Bermedo C.S B. (2014). *Global Atlas of Palliative Care at the End of Life*. Worldwide Palliative Care Alliance and World Health Organization. Saatavilla [https://www.who.int/nmh/GlobalAtlas\\_of\\_Palliative\\_Care.pdf](https://www.who.int/nmh/GlobalAtlas_of_Palliative_Care.pdf)
- Creative Commons.fi. 2019. Valitse lisenssi. Saatavilla 25.9.2019 <https://creativecommons.fi/valitse/>
- De Vlieger M, Gorchs N, Larkin P, Porchet F. (2004). *A guide for the development of palliative nurse education in Europe. Palliative nurse education: Report of the EAPC task force. European Association for Palliative Care*. Saatavilla 19.9.2019 <https://www.apcp.com.pt/uploads/NursingEducationRecommendations.pdf>
- EAPC 2013. Recommendations of the European Association for Palliative Care (EAPC) For the Development of Undergraduate Curricula in Palliative Medicine At European Medical Schools. Report of the EAPC Steering Group on Medical Education and Training in Palliative Care. European Association for Palliative Care.
- ETENE. (2017). ETENEn kannanotto eutanasiaan. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystieteiden neuvottelukunta ETENE. Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla 18.9.2019 [https://etene.fi/documents/1429646/4360417/KANNANOTTO\\_eutanasia\\_26.9.2017f.pdf/a23dcc78-3788-4140-b363-3a7b99527ad8/KANNANOTTO\\_eutanasia\\_26.9.2017f.pdf](https://etene.fi/documents/1429646/4360417/KANNANOTTO_eutanasia_26.9.2017f.pdf/a23dcc78-3788-4140-b363-3a7b99527ad8/KANNANOTTO_eutanasia_26.9.2017f.pdf)
- Gamondi, C., Larkin, P. & Payne, S. 2013a. Core competencies in palliative care: an EAPC White Paper on palliative care education – part 1. *European Journal of Palliative Care* 20, 2, s. 86–91.
- Gamondi, C., Larkin, P. & Payne, S. 2013b. Core competencies in palliative care: an EAPC White Paper on palliative care education – part 2. *European Journal of Palliative Care* 20, 3, s. 140–145.
- Hökkä, M., Lehto J., Päälylsaho, A., Lifländer, B., Kiiski K., Lähdetniemi, M., Muurinen, K., Turunen, E., Joutsia, K., Kallio, S., Pykäläinen, T., Tohmola, A., Sunikka T., Väisänen, I., Matilainen, I., Kurunsaari, M., Komulainen, K., Öhberg, I. & Mikkonen, H. 2019. Palliatiivisen hoidon ja saattohoidon osaaminen sairaanhoitajan tutkinnossa - Suositus palliatiivisen hoidon ja saattohoidon opetussuunnitelmasta. Luonnos 22.8.2019.
- Lehto, J., Saarto, T., Hirvonen, O., Rahko, E., Lamminmäki, A., Alminoja A. & Hökkä M. 2019. Palliatiivisen lääketieteen perusopetus - Suositus opetussuunnitelmasta yliopistojen lääketieteellisissä tiedekunnissa. Luonnos 16.8.2019.
- Melender, H-L., Hökkä, M., Saarto, T. & Lehto, J. The required competencies of physicians within palliative care from the perspectives of multi-professional expert groups: a qualitative study. Submitted.
- Paal, P., Brandstötter, C., Lorenzl, S., Larkin, P. & Elsner, F. 2019. Postgraduate palliative care education for all healthcare providers in Europe: Results from an EAPC survey. *Palliative and Supportive Care* 1–12. Saatavilla <https://doi.org/10.1017/S1478951518000986>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (18.12.2017) *Palliatiivisen hoidon ja saattohoidon järjestäminen. Työryhmän suositus osaamis- ja laatuksikriteereistä sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmälle*. (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2017:44). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3896-0>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (26.2.2019). *Palliatiivisen hoidon ja saattohoidon tila Suomessa. Alueellinen kartoitus ja ehdotuksia laadun ja saatavuuden parantamiseksi*. (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2019:14). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4041-3>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2009). *Johtamisella vaikuttavuutta ja vetovoimaa hoitotyöhön. Toimintaohjelma 2009-2011*. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2009:18). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-2919-7>
- World Health Organization (19.9.2019). WHO definition of palliative care, Geneva. Saatavilla 19.9.2019 <https://www.who.int/cancer/palliative/definition/en/>

Arja Koski, Olli Vesterinen, Mikko Malkavaara, Taina Heino ja Pia Tauriainen

## EETTINEN FOORUMI – TILA(A) OPPIA JA KEHITTÄÄ EETTISTÄ OSAAMISTA

*Työn ja työelämän murros tuo uudenlaisia eettisiä kysymyksiä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten arkeen. Niiden pohtimiseen tarvitaan uusia toimintamuotoja oppilaitoksissa ja työelämässä. Tässä artikkelissa kuvataan Diakonia-ammattikorkeakoulussa toteutettuja eettisiä foorumeita oppimisen ja yhteiskehittämisen tilana, jossa opiskelijat, henkilökunta, työelämän toimijat ja sidosryhmät voivat reflektoida, oppia ja kehittää toimintaa yhdessä.*

*Säännöllisesti toistuvat, avoimet eettiset foorumit ovat ammattikorkeakoulussa opintojaksoja täydentäviä etiikan oppimisen paikkoja, joissa voidaan kehittää toimintakulttuuria yhdessä. Eettinen pohdinta monialaisessa vuoropuhelussa innostaa havaintoihin ja kysymyksiin myös työn arjessa sekä luomaan vastaavia foorumeita laajemmin työelämässä.*

### **Muuttuva työ ja sosiaali- ja terveysalan uudet eettiset haasteet**

Nykyisessä työelämän murroksessa otetaan käyttöön yhä kiihtyvämmin kehittyvää uutta teknologiaa, globalisaatio lisää kilpailua sekä laajentaa näköaloja ja ammatit ovat jatkuvassa muutoksessa. Kaikki ne nostavat esiin uusia eettisiä kysymyksiä. Monipaikkainen työ lisääntyy myös sote-alalla ja työpaikan rajat hämärtyvät, kun työtä tehdään verkostoissa. Ammatti-identiteetit ovat muutoksessa. Moniammatillinen ja kulttuurien välinen tiimityö lisääntyy. Yksittäiseltä työntekijältä etätyö, kotona tehtävä työ tai liikkuva työ edellyttävät itsenäisyyttä, vastuunkantamista ja itseohjautuvuutta. Johtamiselta odotetaan työhön uudenlaisia joustavia, jatkuvaa oppimista korostavia rakenteita. (Demos Helsinki & Demos Effect 2017.)

Digitalisaatio haastaa ammattilaisia pohtimaan uudella tavalla asiakastyön, yhdessä toimimisen, johtamisen, tutkimisen ja kehittämisen etiikkaa. Työelämän uudistuksen kannalta koulutus on avainasemassa. Koulutukselta myös odotetaan uutta. Sekä tutkintoon johtavassa että täydennyskoulutuksessa tarvitaan yhteistä

pohdintaa pedagogiikasta, digitaalisista ratkaisuista ja eettisistä toimintamalleista. Näissä kysymyksissä suomalaisia koulutuspoliittisia ratkaisuja ohjaavat Opetus- ja kulttuuriministeriön visio (2017) korkeakoulu- ja tutkimustyöstä vuoteen 2030 sekä Sosiaali- ja terveysministeriön Sote-tieto hyötykäyttöön -strategian tavoitteet.

Kehittämistä tehdään korkeakouluissa, muissa oppilaitoksissa sekä kumppanuushankkeissa. Tämä artikkeli liittyy 24 korkeakoulun yhteiseen SotePeda 24/7 -hankkeeseen (1.3.2018–31.12.2020), jossa etsitään ratkaisuja muuttuviin ja digitalisoiuviin sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristöihin. Hankkeessa sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaiset, liiketalouden, palvelumuotoilun ja informaatioteknologian ammattilaiset kehittävät toimintatapoja ja osaamista koulutusta varten, jotta digitaalisia palveluita hyödynnettäisiin ja kehitettäisiin työelämän hyödyksi. (SotePeda 24/7 -hankesuunnitelma.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan etiikkaa ja eettistä osaamista muuttuvassa sote-alan työssä sekä ennen muuta kuvataan monitoimijaisia eettisiä foorumeita, joita on toteutettu Diakonia-ammattikorkeakoulussa vuoden ajan 2018–2019. Eettiset foorumit ovat yhteiskehittämisen tiloja, joissa opiskelijat, henkilökunta, työelämän toimijat ja sidosryhmät voivat reflektoida ja jakaa kokemuksiaan työelämästä, oppia tunnistamaan havaitsemiaan eettisiä ongelmakohtia, kuten arvoristiriitoja ja eettisiä ongelmia sekä kehittää yhteisen pohdinnan avulla taitojaan vaikeiden kysymysten kohtaamisessa ja ratkaisemisessa.

## **Etiikan perusteita**

Etiikka käsittelee hyvää ja pahaa, arvoja ja normeja, oikeuksia ja velvollisuuksia. Etiikan lähikäsite ja osin sen kanssa päällekkäinen on moraali, käytännön hyvän elämän tavoittelu, joka muodostuu arvoista, hyveistä, käytännöistä ja toimintatavoista. Yleensä moraali viittaa vallitseviin käsityksiin oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. (Ollila 2019, 30–32.)

Moraalissa on tärkeää pohtia, mikä on hyvää ja hyödyllistä sekä hyvää toimintakykyä ja onnellisuutta tuottavaa. Olennaista on tietää, tähtääkö toimija subjektiiiviseen omaan tai oman lähipiiriin hyvään vai edustaako hän arvoja, jotka tavoittelevat kaikille ihmisille yhteistä hyvää. (Hallamaa 2017, 61–68.)

Ihmisen elämä on olemista muiden kanssa sosiaalisten yhteisöjen jäsenenä. Muut vaikuttavat siihen, miten oma hyvä toteutuu. Toisten hyvinvoinnin edistäminen lisää ihmisen omaa hyvinvointia. Sote-alalla tämä on erityisen keskeinen tieto. Moraalin alueella ollaan, kun toiminnan hyvyyttä tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten sen voidaan sanoa olevan hyvää muille. Tämä on ikään kuin

korkeampaa moraalialia, sillä tavanomaisesti ajatellaan ihmisen toimivan omaksi hyväkseen luonnostaan. (Hallamaa 2017, 70.)

Etiikka on moraalien tutkimista sekä moraalisten näkemysten kuvaamista ja selittämistä. Toisaalta etiikka perustelee, miten tulee toimia ja joskus suorastaan kehottaa toimimaan oikein. Oikein toimimisen ajatellut lähtökohdat toimivat taas jäsenperusteina etiikan eri alalajeille. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007; Ollila 2019, 31–32). Vaikka kulttuureista on haettavissa jonkinlaista yleistä eettistä arvopohjaa, etiikka ei lopulta ole aina universaalialia tai absoluuttista, vaan kulttuurista riippuvaista ja suhteellista, vaikka oman ympäristön eettiset säännöt olisivat ehdottomia (Ollila 2019, 33).

Moraalista toimintaa, jossa noudatetaan sovittuja pelisääntöjä ja suhtaudutaan kunnioittavasti lähimmäiseen ja tavoitellaan yhteistä hyvää, voidaan kutsua hyvän ja oikean etiikan mukaiseksi. Sosiaalial- ja terveysalalla eettinen pohdinta on ikivanhaa, minkä osoittaa jo lähes 2500 vuotta sitten antiikin Kreikassa eläneen lääkärin Hippokrateen nimissä kulkeva lääkärin työtä koskeva elämä ja potilasta kunnioittava vala. Etiikkaa on siten opetettu sekä sosiaalial- että terveysalan tutkimuksissa varmaankin yhtä kauan kuin koulutuksia on ollut.

## **Eettinen osaaminen**

Eettinen pohdinta ja tietoinen jatkuva etiikasta oppiminen ovat yhä selkeämmin jokaisen ammatin ydintä riippumatta työalasta. Eettisessä pohdinnassa tarvitaan myös tietoa, mutta lopulta kaikki ihmiset ovat etiikan asiantuntijoita. Arjen etiikka koskee tiedettyjen arvojen, kuten rehellisyyden, tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, tasapuolisen kohtelun tai reiluuden soveltamiseen. Kiinnostavimpia eivät ole etiikan perusteet vaan käytännöt. Ihminen nimittäin oppii elämässään koko ajan oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta. Ne ovat läsnä kasvatuksessa pikkulapsesta alkaen, eivätkä poistu koskaan tärkeiden asioiden joukosta. Meillä itse kullakin on oma järki ja siihen sisältyvä omatunto, joilla arvioimme itseämme moraalisisessa mielessä sekä erotamme hyvän ja oikean pahasta ja väärästä. Ne ovat ensimmäiset ja tärkeimmät etiikan työvälineet.

Eettinen osaaminen on ennen muuta herkkyyttä kuulla ja ymmärtää toista ihmistä. Sen perustana ovat empatia, rehellisyys ja luottamuksellisuus ja sen lähtökohdialia ovat lähimmäisen kunnioittaminen, ihmisen ja hänen elämänsä näkeminen aina arvokkaana sekä kyky vastavuoroisuuteen. Opiskelun aikana luodaan kestävä perusta eettiselle toiminnalle ammatillisessa työssä eli vahvistetaan ammatillista eettistä pätevyyttä.

Kaikkeen sosiaali- ja terveysalan työhön sisältyvät hoidon ja huolenpidon sekä oikeudenmukaisuuden etiikan juonteet. Molemmissa keskeinen on konteksti, jossa otetaan vastuu asiakkaasta tai potilaasta. Kaikkeen hoitoon ja huolenpitoon, mutta myös eettiseen johtamiseen kuuluu, että annetaan mahdollisuuksia haavoittuvuudelle ja epäonnistumiselle sekä ihmissuhteille ja että ymmärretään näkyvä ja piilevä vallankäyttö.

Ammatillista osaamista kuvataan sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa ja työelämässäkin eri kompetensseilla (vrt. Erikson, Korhonen, Merasto & Moisio 2015; Talentia 2017). Lainsäädäntö sekä sote-alan ammattilaisten ammattieettinen koodisto määrittävät etiikan opetuksen sisältöjä. Arvot ja ammattieettiset periaatteet sekä etiikan perusteiden, eettisesti vaikeiden työelämätilanteiden ja arvostirintojen pohdinta eri näkökulmista kuuluvat jokaisen sosiaali- ja terveysalalle valmistuvan ammattilaisen koulutukseen. Eettisten kysymysten pohdinta on koko koulutuksen kestävä prosessi, mikä tukee ammatti-identiteetin rakentumista ja valmiutta toimia eettisesti haastavissa tilanteissa.

Eettistä pätevyyttä on jaoteltu tutkimuskirjallisuudessa useisiin eri osa-alueisiin (esim. Kulju, Stolt, Suhonen & Leino-Kilpi 2016; Lechasseur, Caux, Dolle & Legault 2018). Näissä jaotteluissa on tarkasteltu sekä eettisen pätevyyden kehittymistä että eettisen pätevyyden eri osa-alueita ja osia. Lechasseurin ym. mukaan eettinen pätevyys rakentuu kuudesta osa-alueesta, jotka ovat keskenään jatkuvasti muuttuvassa vuorovaikutuksessa. Eettinen pätevyys kehittyy monimuotoisena ja jatkuvana prosessina, jossa voidaan erottaa kuusi askelmaa: eettinen herkkyyks, eettinen tieto, eettinen reflektio, eettinen päätöksenteko, eettinen toiminta ja eettinen käyttäytyminen (Lechasseur ym. 2018, 696).

Eettisen pätevyyden perustana toimii eettinen herkkyyks (ethical sensitivity), joka tarkoittaa kykyä tunnistaa tilanteita, joissa eettiset jännitteet ovat mahdollisia (Lechasseur ym. 2018, 696). Eettistä herkkyyttä on määritelty niin ”tietoisuutena siitä, kuinka toimintamme vaikuttaa toisiin” (Rest 1994) kuin ”tietoisuutena päätöstemme moraalisisista vaikutuksista” (Lützn ym. 2010). Tietoisuus eettisistä kysymyksistä ja kyky tunnistaa niitä jokapäiväisissä työkäytännöissä on eettisen herkkyyden ydin ja siten moraalisen toimijuuden ja eettisen toiminnan pohjana kaikessa ammatillisessa toiminnassa (Milliken 2018, 287).

Eettisen pätevyyden edellytys on myös eettinen tieto (Kulju ym. 2016, 407), joka pohjautuu filosofiseen, teoreettiseen ja käytännön tietoon sekä ammattilaisen huomioihin tilanteeseen liittyvistä asiayhteyksistä ja ihmisistä (Lechasseur ym. 2018, 698). Eettinen päätöksenteko ja eettinen reflektio liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta ovat kuitenkin erilliset osa-alueet eettisen pätevyyden kokonaisuudessa.

Eettisessä reflektiossa etsitään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja haastaviin tilanteisiin. Ammatilaisen on tärkeää huomioida ja tunnistaa, miten hänen henkilökohtaiset arvonsa ja uskomuksensa vaikuttavat reflektioon. Eettisessä päätöksenteossa tehdään puolestaan perusteltu valinta eri ratkaisuvaihtoehdoista. Eettinen toiminta on siis tyypillisimmillään eettisen ongelmatilanteen kontekstisidonnaista kriittistä pohdintaa ja analyysiä. Eettiseen reflektioon perustuva käyttäytyminen ilmenee esimerkiksi kunnioituksena toisia ihmisiä kohtaan. (Lechasseur ym. 2018, 699–700.)

Eettiseen osaamiseen kuuluvat myös riittävät eettisen päätöksenteon ja ongelmanratkaisun taidot sekä sitoutuneisuus toimia eettisten periaatteiden mukaisesti. Keskeistä on kyky tunnistaa eettisiä ongelmia sekä tiedostaa oman toiminnan vaikutuksia toisiin ihmisiin.

Kokemus kartuttaa eettistä osaamista. Kokemukset jäsentyvät reflektiossa, joka on edellytys osaamisen kehittymiselle. (Ojanen 2006.) Sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa eettistä pohdintaa tarvitaan suhteessa asiakkaaseen tai potilaaseen, mutta myös kollegoihin ja muihin ammatilaisiin sekä organisaatioon ja yhteiskunnan arvoihin. Elämän ja kuoleman kysymysten rinnalla keskeisiä ovat oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, asiakkaan itsemääräämisoikeus ja taloudelliset kysymykset sekä hoidon laatu ja vaikuttavuus.

Eettistä osaamista on, että ammatilainen noudattaa työssään lainsäädäntöä ja yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita. Jälkimmäisiin kuuluvat myös vastuu työn laadusta ja asiakkaan kunnioittamisesta sekä kyky tehdä moniammatillista yhteistyötä. Näin ammattietiikka ja eettinen osaaminen sosiaali- ja terveysalan työssä perustuvat sekä arvojen sisäistämiseksi että ammatilliselle tiedolle ja osaamiselle. Ammattietiikka ohjaa koko ammatillista toimintaa ja siihen liittyviä valintoja sekä ratkaisuja. (Sairaanhoitajaliitto 1996; Talentia 2017).

Ammattieettinen toiminta on koko työyhteisön asia. Yhteinen keskustelu työstä ja valinnoista sekä onnistumisista ja epäonnistumisista rakentaa koko työyhteisöä. Eettinen pohdinta luo merkityksiä työstä ja työyhteisöstä. Kriittistä reflektiota on tärkeää oppia heti koulutuksen alusta lähtien. Se mahdollistuu monialaisissa ja moniäänisissä keskusteluissa työyhteisössä. Yksi tällaista taitoa kehittävä keskusteluareena on eettinen foorumi.

## Yhteisyys ja toisten tunnustaminen eettisen foorumin tausta-ajatteluna

Eettisten foorumien lähtökohta on toisten olemassaolon ja tasaveroisen toimijuuden hyväksymisessä, dialogisuudessa ja yhteisyydessä, tällä hetkellä voimakkaasti korostuvissa arvoissa, koska niille on paljon myös vastakkaisia haastajia. Yhteisyyttä vahvistavia teorioita ovat esimerkiksi konvivialiteetti, hyväksyvä tunnustaminen ja yhdessä toimimisen etiikka.

*Konvivialiteetin* käsitettä (englanniksi *conviviality*, espanjaksi *convivialidad*) tarvitaan tavallisemmin jäsentämään monikulttuurisuuden ja kansalaisryhmien vastakkaisuuksia ja yhteistoimintaa koskevissa teemoissa (Back & Sinha 2016; Karner & Parker 2011; Neal et al. 2018; Neal & Walters 2009; Nowicka & Vertovec 2014; Valluvan 2016; Wise & Noble 2016; Wise & Velayutham 2014). Sana konvivialiteetti tarkoittaa eri etnisiä taustoja edustavien ja eri uskontoja tunnustavien kansalaisryhmien harmonista rinnakkaineloa (Freitag 2014). Kyse on siis solidaarisesta yhdessä elämisestä (Sundermeier 2012). Modernissa keskustelussa konvivialiteetti-käsitteellä tarkoitetaan ihmisten välistä luovaa suhdetta yhteiskunnassa, jossa solidaarinen yhteiselämä, yhteistoimijuus ja keskinäisriippuvuus korostuvat (Illich 1973).

Hyväksyvän tunnustamisen (recognition) ajatus pohjautuu saksalaisen idealismin tärkeimmän edustajan Georg Wilhelm Friedrich Hegelin ajatuksiin. Nykyaikaisessa mielessä tunnustusteoria on kanadalaisen moraalifilosofin Charles Taylorin (s. 1931) ja saksalaisen filosofin ja sosiologin Axel Honnethin (s. 1949) muotoilema. Taylorin mukaan ihmisten pitää voida kertoa omista erityispiirteistään ja se koskee myös vähemmistöjä ja paikallisia ryhmiä. Yksilölliset ja kulttuurisen eroavaisuudet ovat hyviä asioita.

Honnethin mielestä tarvitaan sekä universalismia että erojen tunnustamista. Ihmiset tarvitsevat kunnioitusta, joka koskee kaikkia yhtäläisellä tavalla. Samalla yksilöt ja ryhmät tarvitsevat erityislaatusa, osaamisensa ja kulttuurinsa hyväksyvää arvonantoa, siis sekä universalismin politiikkaa että yksilöllisten erojen tukemista. Myös identiteetin määrittymistä voi ymmärtää tunnustusteorian avulla. Yksilö voidaan tunnistaa ja tunnustaa jonkin ryhmän jäseneksi. Jos henkilö jää vaille tunnustamista, tunnustamista ja kunnioitusta, kyseessä on moraalinen epäonnistuminen.

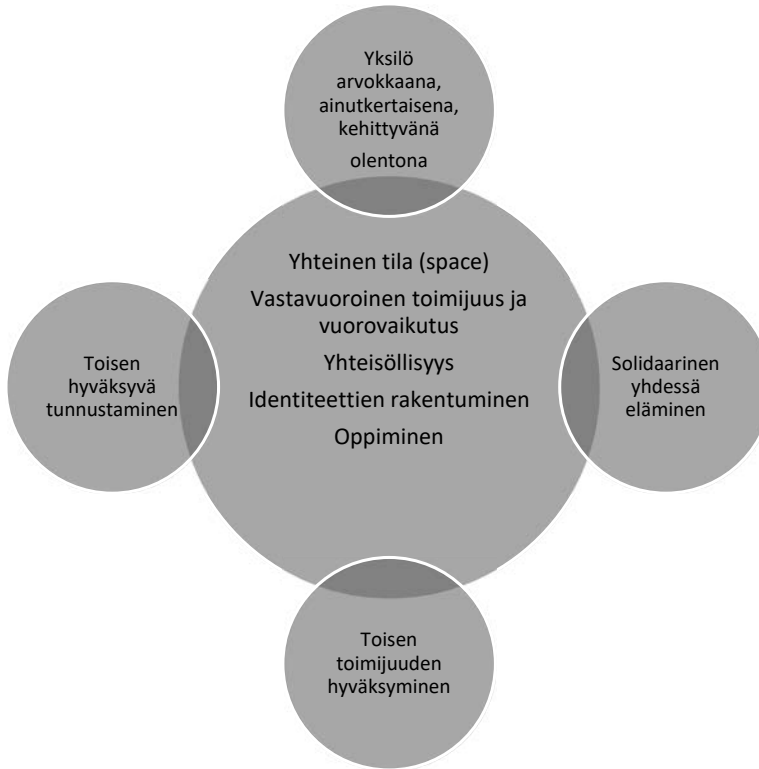
Honnethin tunnustusteorian mukaan tunnustaminen tapahtuu ikään kuin kolmella erilaisella näyttämöllä, joita hän kutsuu rakkaudeksi, kunnioitukseksi ja arvonannoksi. Nykyaikana hyväksyvä tunnustaminen on tärkeä käsite, koska tarvitaan koossapitävää voimaa, jonka avulla monikulttuuriset yhteiskunnat voivat



pysyä toimintakykyisinä. (Saarinen 2015, 10–18.) Tässä mielessä se tulee varsin lähelle konvivialiteetin ajatusta.

Suomalaisen teologin ja moraalifilosofin Jaana Hallamaan kehittämä *Yhdessä toimimisen etiikka* yhteisyyttä vahvistavana teoria-  
na korostaa toimijan käsitettä. Esittäessään teoreettisen perustelun yhdessä toimimisen etiikalle Hallamaa käyttää peruskäsitteinään toimijan, toiminnan, hyvän moraalisen toiminnan sekä kultaisen säännön vastavuoroisuuden periaatteena. Etenkin toimijan käsitteen analyysi on olennainen. (Hallamaa 2017.) Hallamaa tähtää siihen, miten yhdessä toimimisen moraalista laatua voidaan arvioida ja parantaa. Kantava ajatus on monenkeskinen vastavuoroisuus. Se edellyttää, että toimijat tunnistavat ja tunnustavat toisensa, samoin riippuvuutensa toisistaan sekä sitoutuvat toiminnassaan vastavuoroisuuteen. Tällainen ajattelu edellyttää myös moneuden tunnustamista ja jatkuvaa keskustelua erilaisista näkemyksistä hyvästä. Tärkein havainto koskee sitä, että yhteistoiminta ei ole mahdollista, ellei toista ihmistä hyväksy ja tunnusta tasaveroiseksi toimijaksi. Toisen toimijuuden hyväksyminen on yhdessä toimimisen ensimmäinen lähtökohta. (Hallamaa 2017; Malkavaara 2018, 41–42.)

Konvivialiteetti eli soli daarinen yhdessä eläminen, toisen hyväksyvä tunnustaminen ja toisen toimijuuden hyväksyminen yhdessä toimimisen edellytyksenä edustavat kaikki modernia, yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa painottavaa etiikkaa. Niissä painottuvat yksilön arvo, hänen olemassaolonsa, identiteettinsä ja toimijuutensa hyväksyminen sekä toiminnan vastavuoroisuus. Toimintaa ja tehtyjä valintoja eettisessä foorumissa voidaan perustella osin edellä mainittujen teoreettisten näkökulmien pohjalta (Kuvio 1).



**KUVIO 1.** Eettiset teoriat ja eettisen foorumin toiminnan lähtökohdat

Eettisten teorioiden luomat jäsenyykset mahdollistavat eettisen foorumin tarkastelun oppimisen tilana, jossa osallistujat voivat yhdessä, turvallisessa ja luottamuksellisessa tilanteessa pohtia eettisiä kysymyksiä, oppia ja rakentaa omaa identiteettiään ammattilaisena.

### **Eettinen foorumi eettisen herkkyyden ja reflektiokyvyn tukijana**

Eettisen foorumin lähtökohdat ovat yhteisöllisyyttä, yhteistoimintaa ja toisen tunnustavaa hyväksymistä korostavassa toimintatavassa. Toiminnan perusajatuksena eettisessä foorumissa on tasavertainen vuorovaikutus, kaikkien hyväksyminen sekä yhteinen keskustelu, jossa jokaisen kokemukset, ajatukset, osallistuminen ja oivallukset ovat keskiössä. Eettistä pohdintaa tehdään siis aidosti yhdessä.

Arvot ja etiikka ovat kaikkien osallistujien yhteistä aluetta, jolloin eettisiä kysymyksiä on luontevaa pohtia omien kokemustensa kautta. Keskustelussa voidaan tunnistaa ja tehdä näkyväksi sitä, mitä on eettinen herkkyys, moraaliseettinen on-

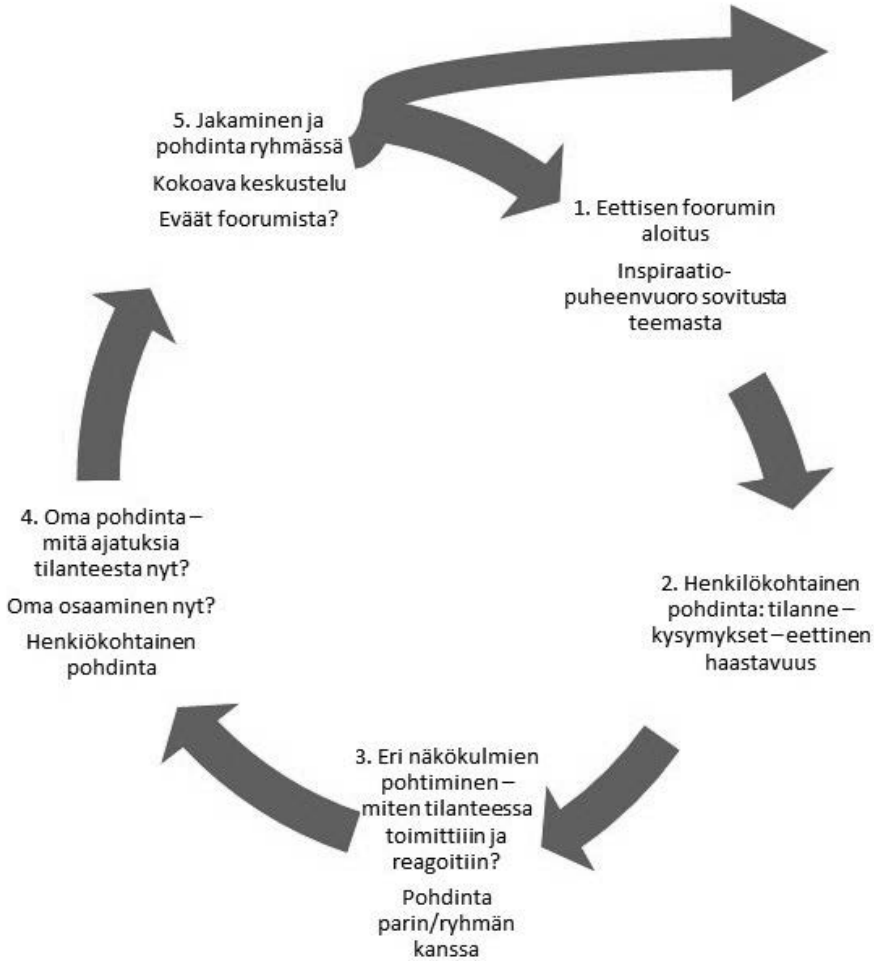
gelmanratkaisu, eettinen motivaatio ja eettinen toimeenpanotaito (Juujärvi, Myyry & Pessa, 2007, 100–101 Rest, 1994).

Eettisten foorumeitten toteutustapa perustuu SotePeda 24/7 -hankkeen ensimmäisessä työpajassa syksyllä 2018 toteutettuun osioon, jossa pohdittiin eettisiä kysymyksiä tulevaisuuden työssä. Kyseisessä tilanteessa hyödynnettiin työnohjauksellista työtapaa. Tilanteessa jaettiin omia kokemuksia työstä ja tilanteista, jotka olivat herättäneet eettisiä kysymyksiä. Kyse oli osallistujien yhteisestä reflektiosta, jota fasilitaattori tuki kysymyksin ja ohjaten työskentelyprosessia. Kyse on reflektiivisestä osaamisesta, jossa tietoisuus omasta toiminnasta ja eettisistä valinnoista kehittyi (Koski & Jantunen 2016, 16). Vaikka eettisissä foorumeissa ei niinkään tutkita osallistujien välisiä suhteita tai tunteita, reflektiot palauttavat osallistujien mieleen omia ajatuksia ja tunteita tilanteisiin liittyen. Eettinen foorumi mahdollistaa tilanteiden tarkastelun etäältä ja niistä oppimisen.

Diakonia-ammattikorkeakoulussa on toteutettu neljä eettistä foorumia syksystä 2018 lähtien. Toiminta alkoi kokeiluista ja spontaaneista ideoista tilanteissa, joissa pohdittiin etiikan opetuksen kehittämistä. Kokemusten perusteella eettinen foorumi vastaa Diakissa koettuun tarpeeseen monipuolistaa ja mahdollistaa yhteistä eettistä keskustelua. Eettisiä foorumeita toteuttamalla Diak on kehittänyt SotePeda 24/7 -hankkeen verkostossa myös eettistä toimintamallia, joka tukee etiikan opetusta ja oppimista monitoimijaisissa ja digitalisoituissa toimintaympäristöissä. (SotePeda 24/7 -hankesuunnitelma).

Eettisen foorumin kehittämisessä on korostunut keskustelun lisäksi tiedottaminen sekä henkilökunnalle ja opiskelijoille (henkilökunnan ja opiskelijoiden viestintäkanavat). Diakin sidosryhmille foorumeista tiedotettiin Diakin ulkoisten sivujen kautta. Näistä huolimatta osallistujajoukko pysyi pienenä; se vaihteli seitsemästä osallistujasta viiteentoista. Kolme neljästä foorumista toteutettiin samanaikaisesti sekä oppilaitoksessa että virtuaalisesti. Prosessi eteni jokaisessa foorumissa samalla rakenteella (Kuvio 2).

## Diak



**KUVIO 2.** Toimijuutta ja reflektiota eettisessä foorumissa

Jokainen eettinen foorumi käynnistyi lyhyellä alustuksella, inspiraatiopuheenvuorolla, jolla on viitattu sen luonteeseen keskustelun aloittajana ja virittäjänä, ei niinkään asiantuntijaesitelmänä. Osanottajille on tähdennetty, että kyse on eettisestä pohdinnasta, johon kaikki voivat ottaa osaa tunnustettuina tasaveroisina toimijoina ja jossa kaikkien näkökannat kuullaan ja otetaan huomioon. Opiskelijat, opettajat ja asiantuntijat ovat työskennelleet rinnakkain samoissa pienryhmissä. Pienryhmätyöskentely ja niissä löydettyjen tulosten kokoaminen ovat olleet eettisille foorumeille tunnusmerkillisiä työtapoja. Eettisissä foorumeissa inspiroiduttiin seuraavien teemojen kautta:

1. Eettisen foorumin käynnistyminen – mitä on etiikka?
2. Eettiset ongelmatilanteet ja moraaliset kysymykset
3. Ammattietiikka
4. Kehittämistyön etiikka

Eettisen foorumin suunnitteluvaiheessa sovittiin työskentelyn mahdollista- vasta rakenteesta ja fasilitoinnista. Foorumin työskentelyssä fasilitaattorien rooli konkretisoitui neutraaleina ryhmäprosessin ohjaajina, mikä mahdollisti osallistu- jien tutustumisen ja virittäytymisen sekä keskittymisen työskentelyyn (Nummi 2010, 18–25). Fasilitaattorien tärkein tehtävä foorumissa oli kuunteleminen, ky- symysten esittäminen sekä huolehtiminen siitä, että jokainen osallistuja sai osal- listua juuri niin kuin itse halusi. Fasilitaattorit sopivat yhdessä työnjaosta liittyen foorumin kokonaisrakenteen sujuvuuteen (aloitus, foorumin toiminta, kokoa- van reflektion mahdollistaminen ja foorumin päättäminen) ja verkkokeskustelun mahdollistamiseen. Fasilitaattorit osallistuivat myös pienryhmien työskentelyyn.

Henkilökohtainen pohdinta, pari- tai ryhmäkeskustelu ja koko ryhmän yhtei- nen pohdinta vaihtelivat foorumin aikana. Eettiselle pohdinnalle mahdollistettiin tila ja aika, jolloin toisten kokemusten kuunteleminen ja yhdessä reflektointi mah- dollisesti osallistujien eettisen herkkyyden lisääntymistä ja ymmärrystä siitä, miten oma toiminta vaikuttaa toisiin ihmisiin. (vrt. Juujärvi & Pessa 2008; Rest 1994.)

### **Eettinen foorumi – osallisuutta verkon välityksellä**

Eettisen foorumin perusajatus rakentuu vahvasti kohtaamisen ajatukseen. Eettisen foorumeitten käynnistysvaiheessa kävimme keskustelua siitä, onko eettinen pohdinta etäyhteyksin mahdollista ja mitä reflektion mahdollistaminen etäyh- teyksin edellyttää.

Eri Diakin kampuksilta saadun palautteen pohjalta päätimme panostaa etä- osallistumisen järjestelyihin ja yhteisesti sovittavien käytänteiden rakentumiseen. Mahdollistimme parhaamme mukaan kohtaamisen kokemuksen myös heille, jot- ka eivät fyysisesti voineet matkustaa paikan päälle.

Etäosallistujia varten yksi foorumin vetäjistä toimi heidän fasilitaattorinaan ja keskittyi juuri verkko-osallistujien ohjaamiseen Blackboard collaborate -ympäris- tössä. Etäosallistujat ohjeistettiin seuraamaan alustusta ja osallistumaan chat-toi- minnon kautta. Fasilitaattori nosti aika ajoin chattiin kertyneitä kommentteja ja kysymyksiä alustajan ja paikan päällä olevien osallistujien reagoitavaksi. Vastaa- vasti pienryhmätyöskentelyssä verkossa olijat muodostivat yhden oman pienryh- män, jota fasilitaattori johti ja kokosi ajatuksia.

Eettisen foorumin virtuaalisuus tuo mukanaan eettisiä kysymyksiä. Turvallinen ja luottamuksellinen toiminta on keskeinen huomioitava asia, jota fasilitaattorit kannattelevat. Osallistujat määrittelevät itse sen, mitä haluavat toisille pienryhmissä kertoa. Henkilökohtaiset kokemukset sinällään jäävät toisen keskustelukumppanin tai pienryhmän tietoon. Jokainen voi itse tuoda ajatuksiaan reflektiosta laajemman ryhmän keskusteluun, mikäli niin haluaa. Jokaisessa foorumissa on tullut kuitenkin näkyväksi se, että itse reflektio ja kokoava keskustelu ”houkuttelevat” osallistujia kertomaan lisää ja osallistujat ovat luottaneet ryhmään. Tämä on näyttäytynyt sekä kasvokkaisissa tilanteissa että verkkovälitteisessä foorumin osiossa.

### **Välähdyksiä eettisestä foorumista**

Yhteinen pohdinta eettisissä foorumeissa on herättänyt havaitsemaan niin eettisiä ongelmatilanteita kuin myös nostamaan ammattieettisen osaamisen arvostusta eri toimintaympäristöissä. Keskustelua on käyty niin ammattialojen eettisistä kysymyksistä kuin korkeakouluopetuksen ja opiskelun etiikasta.

Osallistujat ovat kuvanneet jotakin omaan ammatilliseen taustaansa liittyvää eettisesti haastavaksi tai muutoin merkittäväksi kokemaansa tilannetta, itselle tai työyhteisössä tapahtunutta tai muutoin sellaista, joka oli jäänyt mieleen itselle merkityksellisenä kokemuksena. Esimerkkeinä voi mainita muun muassa ajankohittaiset hoitajamitoitukset, valinnat asiakkaan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen ja terveyden vaarantumisen välillä sekä ammattikorkeakouluopetuksessa kysymykset tasapuolisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Myös organisaatioiden johtamisen eettisyyttä ja verkkoasioinnin lisääntymistä on pohdittu. Palvelutarvetta määritellään jo nyt osin tekoälyavusteisesti ja palvelutarpeen arvioinnissa myös yksilölliset kohtaamiset nähtiin tärkeänä osana kokonaisuutta.

Ammattietiikkaan liittyvissä keskusteluissa pohdittiin kollegiaalisuutta, ammattieettisen omatunnon merkitystä ja eettisyyttä arkityössä. Hyveiden sekä tunteiden ja etiikan välistä suhdetta jäätiin pohtimaan tulevina foorumeitten aiheina. Kehittämistyön eettisyyttä pohdittaessa keskustelua käytiin esimiesten antamasta tuesta, kehittämistyön organisoinnin tärkeydestä suhteessa rahoitukseen, työyhteisön synergiasta, työhyvinvoinnista, kehittämistyön suunnitelmallisuudesta ja tiedottamisesta. Foorumissa pohdittiin kehittämistyön vaikuttavuutta käyttäen apuna kysymystä ”miten pyrkiä vaikuttavuuteen tekemällä tunnetuksi ja kehittämällä eettisiä käytäntöjä?”

Osallistujat toivat esiin idean työpaikoilla toteutuvasta eettisestä foorumista. Keskustelussa todettiin tarve esimerkiksi kerran kuukaudessa toteutettavasta tilai-

suudesta, jossa pohdittaisiin työpaikan eettisiä ongelmatilanteita, omia lojaliteetteja ja sidonnaisuuksia, itsensä johtamista sekä opeteltaisiin yhdessä rakentavia ja myötäeläviä vuorovaikutustaitoja. Keskustelussa koottiin myös ehdotuksia seuraaviin foorumeihin, muun muassa kysymys opettajien asenteista aikuisopiskelijoihin.

Toteutuneiden foorumeiden päätteeksi osallistujilta pyydettiin ajatuksia siitä, mitä he vievät mukanaan työhön ja / tai opiskeluun. Osallistujat toivoivat lisää vastaavia tilaisuuksia ja keskustelut koettiin hyvinä ja ajatuksia herättävinä. Niistä saatavan hyödyn koettiin kohdistuvan juuri omaan opiskelu- tai työtilanteeseen. Eettiset foorumit koettiin avoimiksi, mieltä virittäviksi sekä oivalluksia synnyttäväksi. Työskentelytapa nähtiin sovellettavaksi työelämän eettisissä foorumeissa, erityisesti sote-alan työpaikoilla ja tiimeissä.

Eettinen pohdinta on onnistunut hyvin sekä luokkahuoneessa että verkon välityksellä. Keskustelu on edennyt osallistujien kertomusten, tilanteiden ja yhteisen keskustelun kautta. Yhteinen kahden tunnin työskentely on koettu hyvänä, voimauttavanakin pysähtymispaikkana, jossa kaikilla oli tilaa osallistua.

Foorumi koettiin hyvänä konseptina ja siihen haluttiin osallistua uudestaan. Parhaaksi osallistujat kokivat moninaisuuden ja erilaiset näkökulmat. Sen lisäksi, että osallistujat olivat pääsääntöisesti Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja henkilökuntaa, toivottiin mukaan myös useampien organisaatioiden edustajia. Ryhmän moninaisuus nähtiin arvokkaana ja voimauttavana omaan työhön ja opiskeluun.

## **Etiikan oppimista ja yhteiskehittämistä**

Eettinen foorumi on sekä sisällöltään että rakenteeltaan jatkuvasti uudistuva toimintamuoto, jota voidaan hyödyntää sekä oppilaitoksissa että työelämässä osallistujien tarpeiden mukaisesti. Se voidaan luontevasti linkittää etiikan opetukseen ja soveltaa erilaisten eettisten kysymysten tarkasteluun heti koulutuksen alusta aina koulutuksen päättymiseen sekä yhteistyöfoorumina työelämätoimijoiden kanssa.

Parhaiten eettinen pohdinta mahdollistuu toisiaan seuraavissa eettisissä foorumeissa, jolloin osallistujat oppivat dialogisen työskentelyprosessin. Myös yksittäiset foorumit tuottavat osallistujille arvokkaita kokemuksia ja oivalluksia omaan opiskeluun tai työhön.

Omien kokemusten jakamisen lisäksi on tärkeää, että jokainen eettinen foorumi käynnistyy inspiraatiopuheenvuorolla, jossa tuodaan sovittuun teemaan eri näkökulmia ja kysymyksiäkin. Näin syntyy yhteinen ymmärrys ja tarkoitus työskentelylle. Eettisen foorumin yksi onnistumisen elementti on toimiva fasilitointi,

jolla mahdollistetaan kaikkien osallistujien välinen dialogi parhaalla mahdollisella tavalla ja sovitussa aikaraamissa.

Eettisen foorumin luominen olemassa oleviin oppilaitoksen rakenteisiin edellyttää sitkeyttä ja jatkuvaa tiedottamista. Keskeistä on, että puhe eettisistä kysymyksistä ja eettisestä osaamisesta tulee osaksi oppilaitosyhteisön arkea. Työn arjessa ja kahvipöytäkeskusteluissa voi tulla esiin eettisiä kysymyksiä, joita ei kyseisessä tilanteessa ehdi tai voi pohtia. Säännöllisesti toistuva eettinen foorumi antaa mahdollisuuden yhdessä jakamiseen ja ratkaisujenkin etsimiseen. Arvo- ja etiikkakeskustelu rakentaa yhteisön toimintakulttuuria mitä parhaalla mahdollisella tavalla.

Eettinen foorumi linkittyy tilanteena myös opiskelijoiden harjoittelun reflektioon, jossa opiskelijat pohtivat omien kokemustensa kautta omaa toimintaansa, ammatillisuuttaan ja identiteettiään tulevana sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisena. Oppilaitoksissa harjoittelun reflektiot ovat usein ammattialakohtaisia. Eettinen foorumi tarjoaakin mallin monitoimijaisesta foorumista, jossa eri alojen opiskelijat voivat reflektoida yhdessä ja tutkia yhteistä työtä.

Monitoimijainen yhteistyö edellyttää vastavuoroisuutta, toisen hyväksymistä ja tunnustamista. Tunne siitä, että toinen osapuoli arvostaa ja kunnioittaa sekä luottaa, on keskeistä yhteistyön rakentumisessa. Reflektiivinen työskentely mahdollistaa erityisesti monimuotoisten yhteisöjen toimimisen yhdessä ja tukee erityisesti vastavuoroista vuorovaikutusta ja toimijuutta jatkuvassa muutoksessa (Niemälä 2019, 154). Tähän eettinen foorumi luo hyvän rakenteen ja toimintatavan. Yhteinen kehittämisen kohde, keskeisten toimijoiden yhteen tuleminen, motivaatio ja reflektio mahdollistavat pääsyn toivottuun suuntaan (Kupias & Peltola 2019, 253). Kaikki tämä mahdollistaa oppimisen yhdessä. Yhteisessä työskentelyssä on luontevaa myös suunnitella seuraavaa eettistä foorumia; teemaa tai näkökulmia.

Tämän artikkelin teoreettiset kulmakivet kannattelevat kokemuksemme mukaan eettisen foorumin toimintaa. Konvivialiteetti eli solidaarinen yhdessä eläminen, toisen hyväksyvä tunnustaminen ja toisen toimijuuden hyväksyminen mahdollistavat yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan eettisten kysymysten äärellä. Työ ja jatkuva oppiminen työelämän murroksessa edellyttävät eittämättä yhdessä toimimista. Yhä lisääntyvä monimuotoisuus ja mutkikkuus työssä ja rakenteissa haastavat ammattilaisia pohtimaan eettisiä kysymyksiä ja luomaan uusia toimintatapoja yhdessä. Yhdessä reflektointi ja yhdessä toimiminen on parhaimmillaan jatkuvaa eettisen osaamisen kehittämistä.



## LÄHTEET

- Back, L. & Sinha, S. (2016). Multicultural Conviviality in the Midst of Racism's Ruins. *Journal of Intercultural Studies*. Vol. 36:5 (Conviviality). s 517–532. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1211625>
- Demos Helsinki & Demos Effect. (2017). Työ 2040. Skenaarioita työn tulevaisuudesta. Saatavilla <https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2017/01/Ty%C3%B6-2040-Skenaarioita-ty%C3%B6n-tulevaisuudesta.pdf>
- Erikson, E., Korhonen, T., Merasto, M. & Moisio E-L. (2015). *Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen. Sairaanhoidajien tulevaisuus -hanke*. Saatavilla <https://sairanhoidajat.fi/wp-content/uploads/2015/09/Sairaanhoidajan-ammattillinen-osaaminen.pdf>
- Freitag, U. (2014). 'Cosmopolitanism' and 'Conviviality'? Some conceptual considerations concerning the late Ottoman Empire. *European Journal of Cultural Studies*. Vol. 17:4, s. 375–391. Saatavilla [doi.org/10.1177/1367549413510417](https://doi.org/10.1177/1367549413510417)
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. London: Marion Boyars.
- Juujärvi, S. & Pessa, K. (2008). Pienryhmäkeskustelu eettisen herkkyyden ja ongelmanratkaisun kehittäjänä. *Kasvatus* 39:4, s. 326–340.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). *Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Karner, C. & Parker, D. (2011). Conviviality and Conflict: Pluralism, Resilience and Hope in Inner-City Birmingham. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 37:3, s. 355–372. Saatavilla [doi.org/10.1080/1369183X.2011.526776](https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.526776)
- Koski, A. & Jantunen, E. (toim.) (2016). *Työnohjaus – välttämätön hyvä ammattikorkeakoulussa*. (DIAK työelämä 2). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-261-5>
- Kulju, K., Stolt M., Suhonen, R. & Leino-Kilpi H. (2016). Ethical competence: A Concept Analysis. *Nursing Ethics* 23(4), s. 401–412.
- Kupias, P. & Peltola, R. (2019). *Oppiminen työssä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lechasseur, K., Caux, C., Dollé, S. & Legault, A. (2018). Ethical competence: An integrative review. *Nursing Ethics* 25(6), 694–706.
- Lützn K. & Ewalds-Kvist B. (2013). Moral distress and its interconnection with moral sensitivity and moral resilience: viewed from the philosophy of Viktor E. Frankl. *Bioethical Inquiry* 10(3), s. 317–324.
- Malkavaara, M. (2018). *Yhteisössä elävä kirkko yhteiskunnan murroksessa*. Julkaisussa M. Katisko, E. Kesitalo, M. Malkavaara, A. Määttä, A. Suikkala & O. Vesterinen. (toim.) *Alueellisuus, paikallisuus ja globaalit mahdollisuudet* (s. 14–50). (Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-309-4>
- Milliken, A. (2018). Nurse ethical sensitivity; An integrative review. *Nursing Ethics* 25(3), s. 278–303.
- Niemelä A. (2019). *Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä*. (Tampereen yliopiston väitöskirjat 86). Tampere: Tampereen yliopisto. (Väitöskirja). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1149-0>
- Neal, S. & Walters, S. (2009). Rural belonging: community, conviviality and social organizations in rural England. *Sociology*. Vol. 42(2), s. 279–297. Saatavilla [17.9.2019 http://oro.open.ac.uk/26586/](http://oro.open.ac.uk/26586/)
- Neal, S., Bennett, K., Cochrane, A., Mohan, G. (2018). Community and Conviviality? Informal Social Life in Multicultural Places. *Sociology*. Vol. 53:1, s. 69–86. Saatavilla [doi.org/10.1177/0038038518763518](https://doi.org/10.1177/0038038518763518)

- Nowicka, M. & Vertovec, S. (2014). Introduction. Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference. *European Journal of Cultural Studies*. Vol 17:4, s. 341–356. Saatavilla doi/10.1177/1367549413510414
- Ojanen S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ollila, M-R. (2019). *Tekoälyn etiikkaa*. Helsinki: Otava.
- Saarinen, R. (2015). *Identiteettipolitiikka, toisen tunnustaminen ja teologia*. Julkaisussa E. Hellqvist, M. Hietämäki & P. Pihkala. *Uskonto ja identiteettipolitiikka*. Helsinki: Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura. s. 9–33.
- Sairaanhoitajaliitto 2019. *Sairaanhoitajan eettiset ohjeet*. Saatavilla <https://sairaanhoitajat.fi/jasenpalvelut/ammattillinen-kehittyminen/sairaanhoitajan-eettiset-ohjeet/>
- Sundermeier, T. (2012). Konvivenz. Ein neue Modell für Europa? *International Journal of Orthodox Theology* 3:4.
- Talentia. (2017). *Arki, arvot ja etiikka. Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet*. Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry.
- Valluvan, S. (2016). Conviviality and multiculturalism: A post-integration sociology of multi-ethnic interaction. *Young*. Vol. 24: 3, s. 204–221. Saatavilla 17.9.2019 <https://holbergprisen.no/sites/default/files/Valluvan%20from%20YOUNG.pdf>
- Wise, A. & Velayutham, S. (2014). Conviviality in everyday multiculturalism: Some brief comparisons between Singapore and Sydney. *European Journal of Cultural Studies*. Vol. 17:4, s. 406–430. Saatavilla doi/full/10.1177/1367549413510419
- Wise, A. & Noble, G. (2016). Convivialities: An orientation. *Journal of Intercultural Studies*. Vol. 37:5, s. 423–431. Saatavilla doi/full/10.1080/07256868.2016.1213786

AMMATTIKORKEAKOULU-  
OPISKELIJAT OSALLISINA  
TKI-TOIMINNASSA

Jari Helminen

## PÄIHDE- JA MIELENTERVEYSJÄRJESTÖJEN TUTKIMUSOHJELMA INNOVAATIOTOIMINNAN OPPIMISOPPIYMPÄRISTÖNÄ

*Diakonia-ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) -opiskelijat ovat tehneet opintojaan Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelmassa. Artikkelissa opiskelijoiden osallisuutta tutkimusohjelmassa tarkastellaan innovaatiotoiminnasta esitettyjen näkökulmien valossa.*

### **Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelman tavoite**

Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelma (MIPA) toteutui vuosina 2015–2018. Päätösseminaari pidettiin helmikuussa 2019. Tutkimusohjelma käynnistyi, kun Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA) myönsi avustuksen tutkimusohjelmalle. A-klinikkasäätiö koordinoi tutkimusohjelmaa. A-klinikkasäätiön lisäksi tutkimusohjelman toteutuksesta vastasivat yhdeksän päihde- ja mielenterveysjärjestöä sekä Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak). (Tourunen ym. 2019, 2–3.)

Ennen MIPA-tutkimusohjelman käynnistymistä, 2010-luvun alkupuolella, päihde- ja mielenterveystyötä koskeneissa kannanotoissa vaadittiin asiakkaiden osallisuuden vahvistamista palveluissa ja kokemusasiantuntijoiden mukaan ottamista palvelujen suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen. Lisäksi esitettiin matalan kynnyksen palvelujen lisäämistä. Tavoitteeksi asetettiin vankemman tuen tarjoaminen päihde- ja mielenterveysongelmista kärsiville palvelujen koordinoimista kehittämällä. Tavoite edellytti päihde- ja mielenterveysongelmien ehkäisyn, hoidon ja kuntoutuksen integraation lujittamista palveluntuottajasta riippumatta sekä työn vaikuttavuuden lisäämistä. Erityisesti mielenterveyspalveluissa vaadittiin painopisteen siirtoa mielenterveyden pulmien korjaamisesta mielenterveyden edistämiseen. (Ks. esim. Sosiaali- ja terveysministeriö 2012.)

MIPA-tutkimusohjelman taustalla olivat päihde- ja mielenterveystyön 2010-luvun alkupuolen kehittämistarpeet. Tutkimusohjelman tavoitteena oli vahvistaa päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusyhteistyötä ja edistää tutkimustulosten käyttämistä järjestöissä. Tutkimustoiminta kohdistui kolmeen teemaan: 1)

järjestöjen toiminta, 2) järjestöjen toimintaan osallistuvien ja palveluja käyttävien ihmisten elämäntilanne ja hyvinvointi sekä 3) vapaaehtoisuus, vertaisuus ja kokemusasiantuntijuus järjestöissä. (Tourunen ym. 2019, 2–3.)

### **Diakin rooli MIPA-tutkimusohjelmassa**

Diakin tehtäviä MIPA-tutkimusohjelmassa kuvataan yhteistyösopimuksessa. Osallistuminen tutkimusohjelman työpajojen ja seminaarien järjestämiseen sekä opiskelijayhteistyön koordinaatio olivat Diakin keskeisimmät tehtävät. (Ks. A-klinikkasäätiö & Diakonia-ammattikorkeakoulu 2015.) Opiskelijayhteistyön koordinaatio tarkoitti Diakin opiskelijoiden liittymistä tutkimusohjelmaan.

Diakin sosionomiopiskelijat (AMK) osallistuivat MIPA-tutkimusohjelmaan opintojensa toisella lukukaudella, jonka teema on Osallisuus ja ohjaus. He tarkastelivat toisen lukukauden opinnoissaan osallisuuden ja ohjauksen toteutumista erityisesti aikuisten mutta myös lasten, nuorten ja perheiden parissa tehtävässä sosiaalialan työssä. (Taulukko 1.) Sosionomiopintoihin sisältyy kolme noin 18-20 opintopisteen eli 480-534 tunnin laajuista ammattitaitoa edistävää harjoittelua. Opiskelijat ovat tehneet harjoittelujaan tutkimusohjelman järjestöissä. Esimerkiksi Ehkäisevän päihdetyön Ehyt ry:ssä opiskelija suoritti harjoittelun tyypillisestä poiketen eli lukukauden mittaisena projektina. Hän osallistui kevätlukukauden 2017 aikana koulutustapahtuma Päihdepäivien yhteydessä toteutuneen Open stage -lavan ohjelman organisointiin sekä uutiskirjemarkkinoinnin ja kansallisille päättäjille kohdennetun tiedotuksen toteuttamiseen. Lisäksi Diakin Helsingin kampuksen opiskelijat ovat tehneet tutkimusohjelmalle opinnäytetöitä.

**TAULUKKO 1.** Sosionomi (AMK) opetussuunnitelma, toisen lukukauden opinnot (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2019.)

OPINTOJAKSO	OPINTOJAKSON OSA	OPPIMISTEHTÄVÄ / -T
<b>Osallisuus ja ohjaus -teema (2. lukukausi)</b>		
Aikuis- ja nuorisososiaalityö (10 op)	Aikuis- ja nuorisososiaalityön lähtökohdat (5 op)	Köyhyyden ja huono-osaisuuden ilmiötä analyysoiva kirjallinen oppimistehtävä ja oppimistehtäviin perustuva opiskelijoiden seminaari
	Muutossosiaalityö (5 op)	Tutkimukseen, kirjallisuuteen ja artikkeleihin perustuva tenttikokonaisuus sekä osallistavan dokumentoinnin case-harjoitus
Perhetyö ja lastensuojelu (5 op)	---	Toiminnallinen päivä (menetelmätori), jonka opiskelijat toteuttavat ja opiskelijapareittain tehtävä "Lapsiperheiden asiakas- ja lastensuojeluprosessin eri vaiheet" -case-työskentely
Sosiaalialan asiakastyön menetelmäosaaminen (10 op)	Asiakastyön menetelmät (5 op)	Sosiaalialan asiakastyön menetelmään / lähestymistapaan perehtymien ja sen toiminnallinen toteutus työelämässä (esim. asiakasryhmien ohjaus) sekä videotallenteen tekeminen työskentelystä opiskelijoiden "leffatapahtumaan"
	Sosiaalinen kuntoutus (2 op)	Ryhmätentti tutkimuksen, kirjallisuuden ja artikkelien perusteella
	Sosiaalisen kuntoutuksen menetelmät (3 op)	Teemallisen tapahtuman, esimerkiksi juhlan järjestäminen työelämätahton kanssa (sosiokulttuurisen innostamisen menetelmä)
Ammattialan kehittämistyön välineet I (3 op)	---	Työelämän kehittämistarpeisiin, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan sekä niiden raportointiin perehtyminen
Ammatillinen englanti (3 op)	Englannin suullinen kielitaito (1,5 op)	Englannin suullisen kielitaidon testi
	Englannin kirjallinen kielitaito (1,5 op)	Testi tekstin tuottamisesta englanniksi

Sosionomiopiskelijoiden osallistuminen MIPA-tutkimusohjelmaan todentui toisen lukukauden opinnoissa ”Aikuis- ja nuorisososiaalityön lähtökohdat (5 op)”, ”Asiakastyön menetelmät (5 op)”, ”Sosiaalisen kuntoutuksen menetelmät (3 op)” ja ”Ammattialan kehittämistyön välineet I (3 op)” (Taulukko 1). Näiden opintojen osaamistavoitteiden ja -sisältöjen sekä oppimistehtävien puitteissa heidän oli mahdollista osallistua MIPA-tutkimusohjelmaan. Opiskelijoiden osuus tutkimusohjelmassa ilmentää Diakin osallistavan ja tutkivan kehittämisen (OSKE) toteutumista (ks. esim. Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015).

## **MIPA-tutkimusohjelma mahdollistamassa innovaatioiden luomista**

MIPA-tutkimusohjelman yhteydessä voidaan käyttää ilmaisua ”tutkimusavusteinen kehittäminen” (esim. Ramstad & Alasoini 2007; ks. Niemelä 2016, 5). Tutkimustoiminta palveli järjestöjen kehittämistoimintaa. Järjestötoimijoiden ja järjestöjen toiminnassa mukana olevien kansalaisten ja palvelunkäyttäjien rooli oli keskeinen tutkimusohjelmassa. Tutkimusohjelman välitön tavoite ei ollut kuitenkaan innovaatioiden synnyttäminen, mutta se muokkasi maaperää otolliseksi innovaatioille. Tutkimusohjelma toteutui päihde- ja mielenterveystyön yhdyspinoilla, ja tietoa tuotettiin sekä järjestöjen toiminnasta ja sen vaikuttavuudesta että järjestöjen piirissä olevien kansalaisten ja palvelunkäyttäjien elämäntilanteesta, hyvinvoinnista ja terveydestä sekä palvelutarpeista ja palveluiden käyttökokemuksista. (Ks. Tourunen 2015; Tourunen ym. 2019, 7, 15, 26, 34.)

Suomen kielen perussanakirja antaa innovaatiolle neljä merkitystä: uudennos, uutuus; uusituote; teollinen tai tekninen keksintö (Kotimaisten kielen tutkimuskeskus 1990, 290). Suomen kielen perussanakirjaa kymmenen vuotta myöhemmin julkaistussa Suuressa sivistyssanakirjassa liudentuu innovaatioiden yhteys teollisuuteen ja tekniikkaan. Julkaisun mukaan innovaatio on uudistus, uutuus, uusi keksintö, uusi menetelmä ja / tai toiminnan parannus. (Valpola 2000, 495.) Innovaation voi ajatella olevan ”uutuus”, esimerkiksi uusi palvelu tai tuote. Sen voi ajatella merkitsevän myös asioiden tekemistä eri tavalla, aikaisempaan nähden toisin.

Laura-Maija Herosta (2019) on tyypillistä, että innovaatioilla pyritään edistämään liiketoimintaa, mutta innovaatioiden avulla haetaan ratkaisuja myös yhteiskunnallisiin ongelmiin. Lisäksi ne voivat tarjota avun ihmisten arkisiin pulmiin. Heron mukaan ”innovaatio on konkretisoitu ja implementoitu uudiste, joka tuottaa lisäarvoa”. Lisäarvo merkitsee käyttäjien innovaatiosta saaman hyödyn ohella laajempaa taloudellista, hyvinvoinnin lisääntymiseen, kestävän kehityksen eteneeseen tai esimerkiksi sosiaalisten yhteyksien lujittumiseen liittyvää arvon kasvua. (Hero 2019, 8; ks. Koivisto 2011, 13.)

Heron kuvauksessa innovaatiot linkittyvät ihmisten arkisten pulmien ratkaisuun ja heidän hyvinvointinsa sekä sosiaalisten yhteyksiensä lisäämiseen. Näin ollen kuvaus soveltuu sekä MIPA-tutkimusohjelman että sosionomiopiskelijoiden osallisuuden tarkasteluun tutkimusohjelmassa. Sosionomiopiskelijoiden roolia tutkimusohjelmassa voi kuvata sanoilla tutkimustoiminnan ”mahdollistaja”, ”täydentäjä” ja ”toteuttaja”. Heidän työpanoksensa kohdistui roolista riippumatta eritoten tutkimusohjelman osaan ”järjestöjen toimintaan osallistuvien ja palveluja

käyttävien ihmisten elämäntilanne ja hyvinvointi” mutta myös osaan ”vapaaehtoisuus, vertaisuus ja kokemusasiantuntijuus järjestöissä”.

Tutkimustoiminnan ”mahdollistajan” roolissa sosionomiopiskelijat olivat esimerkiksi silloin, kun he osallistuivat MIPA-tutkimusohjelman järjestöissä tehdyn hyvinvointikyselyn toteuttamiseen vuosien 2017–2018 vaihteessa. Järjestöjen avoimien kohtaamispaikkojen kävijät, palvelujen käyttäjät, kokemusasiantuntijat ja vapaaehtoiset vastasivat kyselyyn tavallisesti itsenäisesti. Sosionomiopiskelijat jalkautuivat kuudelle paikkakunnalle (Espoo, Hanko, Hämeenlinna, Joensuu, Jyväskylä ja Tuusula) yhteensä seitsemään Sininauhaliiton piirissä olevaan toimipisteeseen keräämään tutkimusaineistoa. Kyselyyn vastasi yhteensä 936 henkilöä (Tourunen ym. 2019, 15) joista opiskelijoiden tavoittamia vastaajia oli noin 150. Opiskelijat avustivat palvelujenkäyttäjiä tarvittaessa vastausten kirjaamisessa kyselylomakkeisiin. Tutkimusaineistoa kootessaan opiskelijat harjaantuivat palvelunkäyttäjien kohtaamisessa ja avoimen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa.

Sosionomiopiskelijoiden rooli oli tutkimustoimintaa ”täydentävä”, kun he tekivät kirjallisia ja toiminnallisia oppimistehtäviään MIPA-tutkimusohjelman järjestöissä, tavallisesti Sininauhaliiton ja Tukikohta ry:n toimipaikoissa. Toiminnalliset oppimistehtävät olivat palvelunkäyttäjien kanssa tehtyjä ja heidän hyvinvointiaan ja terveyttään sekä osallisuuttaan edistäneitä ryhmätoimintoja ja tapahtumia. Tutkimusohjelmassa tehtiin kaksi hyvinvointikyselyä järjestöjen toimintaan osallistuville. Tulokset osoittivat, että vertaistuen saaminen ja antaminen, tarve tutustua uusiin ihmisiin, mahdollisuus mielekkääseen tekemiseen ja halu oppia uusia asioita sitoutuivat ihmisiä järjestöjen toimintaan (Tourunen ym. 2019, 17). Opiskelijoiden toteuttamalla ryhmätoiminnoilla ja tapahtumilla vastattiin järjestöjen toiminnassa mukana olevien odotuksiin ja tarpeisiin.

Diakin eri tutkinnoista neljä opiskelijaa tai opiskelijaparia tekivät opinnäytetyönsä MIPA-tutkimusohjelmalle (Bashan & Inkeroinen 2017; Honkanen & Kortet 2018; Perttilä 2019; Tolonen 2019). Lisäksi yksi terveydenhoitajaopiskelija (AMK) teki tutkimusohjelmalle koulutuksen viimeisen eli kahdeksannen lukukauden opintoihin sisältyvän kehittämistehtävän (Ylä-Himanka 2018). Opinnäytetöiden ja kehittämistehtävän tekijöinä he olivat tutkimustoiminnan ”toteuttajan” roolissa.

## **MIPA-tutkimusohjelma innovaatioympäristönä**

Innovaatioympäristön käsitettä on käytetty, kun esimerkiksi organisaatiot ja instituutiot ovat rakentaneet kumppanuuksia ja verkostoituneet tehdäkseen yhteistyötä toiminta-alueensa kehittämisen hyväksi. Tällöin organisaatioista ja in-



stituutioista on voinut muodostua alueellinen innovaatioympäristö, joka toimii verkostona. Alueellisen innovaatioympäristön rakentumiseen heijastuvat organisaatioiden rakenteelliset ja strategiset mutta myös sosiaaliset tekijät, kuten toimintaan osallistuvien keskinäinen työnjako ja heidän jakamansa luottamuksen ja yhteisyyden tunne. (Ranta 2011; ks. Jäppinen 2011; Kolehmainen 2016, 330–331; Mäkimattila 2014, 83.)

Jorma Niemelä (2016) käyttää innovaatioympäristön sijasta käsitettä innovaatioekosysteemi, kun hän tarkastelee MIPA-tutkimusohjelmaa. Hän kannustaa järjestöjä tarkastelemaan mahdollisuuksia, joita innovaatioekosysteemi tarjoaa järjestöjen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Hänestä järjestöt voivat tarjota innovaatiotoiminnalle alustan, joka mahdollistaa ekosysteemiin kuuluvien yhteisen toiminnan, yhteisten tavoitteiden työstämisen ja innovaatioiden luomisen. (Niemelä 2016, 9–10, 14.)

MIPA-tutkimusohjelmassa oli mukana kymmenen järjestöä ja Diak. Näin olleen Diak organisaationa oli tutkimusohjelman toteuttajista muodostuneen innovaatioekosysteemin ydinjoukossa. Sosionomiopiskelijat sen sijaan rakensivat yhteistyösuhteen tavallisesti yhteen tutkimusohjelman järjestöön. Opiskelijat osallistuivat tutkimusohjelmaan tiimeinä, joissa oli kolmesta kuuteen jäsentä. Tiimit neuvottelivat yhteistyöstä järjestön työntekijöiden kanssa. Työntekijät antoivat tiimeille vinkkejä tutkimuksista, kirjoista ja muista materiaaleista, joiden avulla tiimit saattoivat perehtyä järjestön toiminnassa mukana olevien ihmisten elämäntilanteisiin, esimerkiksi asunnottomuuteen ja osallisuuden sekä osattomuuden kokemuksiin. He tukivat tiimejä myös toiminnan, kuten asiakasryhmien ja tapahtuminen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Esimerkiksi opiskelijatiimi Tehosossut kuvasi keväällä 2019 oppimistehtävän pohdinnassa yhteistyön sujumista järjestön työntekijöiden kanssa seuraavasti.

*”Työntekijät olivat mahtavia ammattilaisia, joilta oli ilo ammentaa sekä käytännön tietoa että teoretietoa. Pulmana tuntuu olevan krooninen kiire, kuten kaikilla nykyään. He kyllä järjestivät tarvittaessa aikaansa meille ja ohjasivat tarvittaessa kädestä pitäen.”*

Opiskelijoiden innovaatioekosysteemiin kuului opiskelijakollegoita ja järjestön työntekijöitä ja mikä tärkeintä – palvelunkäyttäjiä. Eritoten viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan on panostettu kansalaisten ja palvelunkäyttäjien osallisuuden vahvistamiseen innovaatiotoiminnassa (esim. Pohjola 2017). Tuula Jäppinen (2011) käyttää ilmaisua ”käyttäjälähtöinen innovaatiotoiminta”. Jäp-

pisen mukaan palvelunkäyttäjät voivat toimia muutosagentteina palveluiden uudistamisessa. Heillä tulee olla mahdollisuus osallistua niin palvelujen yhteissuunniteluun ja -kehittämiseen kuin niistä päättämiseen. (Jäppinen 2011, 7–9; ks. Saarisilta & Heikkilä 2015, 5–6.) Palvelunkäyttäjät voivat toimia sekä innovaatiotoiminnan laukaisijoina, alulle saattajina että toiminnan eteenpäin kuljettajina, ohjaajina (Konsti-Laakso 2018). Tiimi Köyhät kommentoi kevään 2018 oppimistehtävässään työskentelyä sekä vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen rakentumista palvelunkäyttäjien kanssa seuraavasti:

*”Valitsimme toiminnat asukkaiden ideoiden ja mielenkiinnon kohteiden mukaan ja erityisesti kankaanpainannassa kahden asukkaan oma panos sekä suunnittelussa että toteutuksessa oli merkittävä. ... Asukkaiden välitön palaute oli positiivista ja toimintakerroilla vallitsi hyvä tunnelma. ... Otimme hyvin kontaktia asukkaisiin ja Elvis-kissa osallisti jopa monia sellaisia, jotka eivät muuten koskaan osallistu mihinkään talon toimintoihin.”*

Tiimi Köyhät toi järjestämäänsä toimintaan mukaan opiskelijan kissan, Elviksen. Elviksen läsnäolo osoittautui loistavaksi oivallukseksi letkeän vuorovaikutus- ja tunneilmaston luomisessa toiminnallisina hetkiin. Tiimi kuvasi oppimistehtävässä Elviksen roolia ilmaisulla ”jäänmurtaja”. (Ks. Tiimi Köyhät 2018.)

Opiskelijat ylittivät rohkeasti tavanomaisia rajoja yhteistyökumppanuuksien rakentamisessa. Tiimi Ankeuttajat loi keväällä 2018 yhteistyösuhteen työskentelyalueensa K-Supermarkettiin, joka lahjoitti ainekset järjestön palvelunkäyttäjien kanssa valmistettuun yhteisölliseen ateriaan. (Ks. Tiimi Ankeuttajat 2018.)

## **Innovaatiotoiminnan prosessi**

Sosionomiopiskelijoiden työskentelyprosessille leimallista MIPA-tutkimusohjelman järjestöissä oli kokeileva kehittäminen ja oppiminen. Edellä jo mainittiin opiskelijat muodostivat toisen lukukauden alussa tiimejä, joissa oli kolmesta kuuteen jäsentä. Tiimit työskentelivät järjestöissä lukukauden ajan. Tiimien rakentaminen perustui yhteisten mielenkiinnon kohteiden jäsentämiseen. Prosessin käynnistyessä tiimit loivat yhteistyösuhteen työelämätahoon, MIPA-tutkimusohjelman järjestöön. Tiimit kävivät keskusteluita toimintansa muodoista ja sisällöistä järjestöjen työntekijöiden kanssa. Oppimistehtävät, jotka tiimit tekivät, antoivat raamin työelämätahon kanssa käytäville keskusteluille ja neuvotteluille. Tiimit laativat sopimuksen, jossa he määrittelivät muun muassa tiimin tavoitteet ja toimintatavat. (Ks. Taulukot 1 ja 2.)

**TAULUKKO 2.** Esimerkki: opiskelijatiimi Tehosossujen tuotokset MIPA-tutkimusohjelman järjestölle keväällä 2019

OPINNOT	OPPIMISTEHTÄVÄ/ -T
<b>Osallisuus ja ohjaus -teema (2. lukukausi)</b>	
Aikuis- ja nuorisososiaalityön lähtökohdat (5 op)	Asunnottomuuden ilmiöön, erityisesti nuorten asunnottomuuteen Helsingissä, perehtyminen tutkimusten, kirjallisuuden ja artikkelien sekä yhteistyötahon työntekijöiden haastattelujen avulla; kirjallisen raportin ja PowerPoint-esityksen laatiminen opiskelijoiden yhteiseen seminaariin, joka oli avoin myös työelämätahoille.
Asiakastyön menetelmät (5 op)	Narratiivisiin sosiaalialan työmenetelmiin tutustuminen ja kolmena keskiviikkona iltapäivisin avoimen "Sunny side of the street" -kahvilan järjestäminen yhteistyötahon palvelunkäyttäjille. Palvelunkäyttäjien haastattelut vapaaehtoisuuteen perustuen teemasta "tyytyväisyyden kokemukset sekä ilon ja onnen hetket arjessa" (kuusi haastateltavaa). Toiminnan kirjallinen raportointi ja videotallenteen "Narratiivisuus työmenetelmänä" tekeminen opiskelijoiden "leffatapahtumaan" ja videotallenteen "Arkiset onnenhetket" tekeminen yhteistyötaholle (Openshot video editor -ohjelma).
Sosiaalisen kuntoutuksen menetelmät (3 op)	Tapahtuman "Italialainen ilta" järjestäminen toimintaan osallistuneille palvelunkäyttäjille ja yhteistyötahon edustajille ja tapahtuman kuvaileva raportointi.
Ammattialan kehittämistyön välineet I (3 op)	Jatkotutkimus- ja keittämiskohteiden jäsentäminen kokeillun pohjalta esimerkiksi oppinäytetöiden aiheiksi.

Innovaatiotoiminnan voi ymmärtää prosessiksi, johon sisältyy sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta että oppiminen (ks. Kolehmainen 2016, 486). Innovaatioprosessia voidaan kuvata neljällä vaiheella: 1) tiedon kokoaminen esimerkiksi toimintaympäristön muutoksista ja muutosten synnyttämistä ongelmista ja mahdollisuuksista, 2) ideoiden tuottaminen, 3) työstettävien ideoiden valinta, 4) valittujen ideoiden toteuttaminen ja muuntaminen esimerkiksi palveluiksi ja käytännöiksi sekä 5) toteutettujen ideoiden levittäminen ja juurruttaminen. (Ks. Harrisalo 2011, 22–25; Jäppinen 2011, 63, 159; Koivisto 2011, 20–21; Piippo, Sankelo, Valtanen & Sinervo 2015, 153–166; Salli 2018.)

Innovaatiotoiminnan ja sosionomiopiskelijoiden tiimityöskentelyn prosesseissa on samoja piirteitä: tiedon kerääminen, toiminnan ideointi sekä ideoiden toteuttaminen, arviointi ja dokumentointi. Tiimit perehtyvät valitsemaansa ilmiöön, esimerkiksi köyhyyteen, työttömyyteen, asunnottomuuteen tai yksinäisyyteen tutkimusten, kirjallisuuden ja muun materiaalin sekä ammattilaishaastatteluja avulla. He tutustuvat myös valitsemansa ilmiön mukaisesti palveluihin. Tiimit

ideoivat työelämän yhteistyötahon – niin ammattilaisten kuin palvelunkäyttäjien – kanssa toimintoja, kuten ryhmiä ja tapahtumia palvelunkäyttäjille. Tiimit suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintoja. He tekevät toiminnoista kirjallisia raportteja ja videotallenteita. Toimintojen raportointi ja arviointi mahdollistaa kehittämissideoiden pohdinnan. Lisäksi raportointi mahdollistaa toimintojen toistamisen. Eritavoin raportoidut oppimistehtävät ovat mahdollistaneet opiskelijoiden välisen yhteisöllisen oppimisen. (Ks. Taulukot 1 ja 2.)

*”Oppimistehtävistä oli hyötyä, sillä ne auttoivat ymmärtämään asunnottomuutta kokonaisvaltaisemmin, mikä antoi myös varmuutta mennä työskentelemään asunnottomien ihmisten kanssa. Myös seminaareissa (opiskelijoiden yhteisseminaareissa) nähtiin paljon luovia ja monipuolisia esityksiä sosiaalialan ilmiöistä ja työkäytännöistä, mikä auttoi oppimisessa.”*

Vuosien 2015–2018 aikana yhdestä kolmeen sosionomiopiskelijoiden tiimiä työskenteli lukukausittain MIPA-tutkimusohjelman järjestöissä. Tiimit ovat kokeneet yhteistyön oppimista edistäväksi, mikä ilmenee edellä olevasta Ankeuttajat-tiimin oppimistehtävän kirjauksesta keväällä 2018.

## **Innovaatioiden kehittämisen ja innovaatiokyvykkyyden oppiminen MIPA-tutkimusohjelmassa**

Hero (2019) tutki innovaatioiden kehittämisen oppimista ammattikorkeakoulussa. Hänen mukaansa todelliset työelämän kehittämishaasteet ja niihin ratkaisujen hakeminen tukevat innovaatioiden kehittämisen oppimista. Monialaisessa ja yhteistoiminnallisessa innovaatioiden kehittämisprosessissa voidaan löytää uusia ratkaisuja ongelmiin. Innovaatioiden kehittämisen oppimisessa prosessi on kuitenkin lopputulosta tärkeämpi elementti, sillä prosessissa oppijat saavat jäsentää ja tehdä näkyväksi osaamisensa vahvuuksia ja kehittämistarpeita. (Hero 2019, 8, 10; ks. Helminen 2016; Koivisto 2011, 21–26; Rissanen 2008, 18–19.)

MIPA-tutkimusohjelman järjestöjen ammattilaisten ja palvelunkäyttäjien kanssa opiskelijatiimit neuvottelivat, suunnittelivat ja toteuttivat niin ryhmätoimintaa kuin tapahtumia ja arvioivat niiden onnistumista. Tiimien toiminta oli sekä työelämä- että palvelunkäyttäjälähtöistä. Ryhmätoiminnalle ja tapahtumille oli aito tarve. Positiivinen palaute järjestöjen ammattilaisilta ja palvelunkäyttäjiltä kannusti tiimejä toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Kannustus ja työskentelyn sujuminen palvelunkäyttäjien kanssa hälvensivät opis-

kelijoiden ennakkoepäilyjä, joita esimerkiksi tiimi Köyhät kuvasi keväällä 2018 oppimistehtävänsä pohdinnassa seuraavasti:

*”Lievä epäluuloinen suhtautuminen on karsiutunut matkan varrella onnistumiskokemusten myötä. Suuri kiitos kuuluu talon asukkaille, jotka ovat kaikki olleet meille ystävällisiä. ... Ensimmäistä kertaa kohdatessamme asukkaita tuntui tilanne hieman hämmäntävältä ja arkailimme, kun emme tiennet, millä tavoin tilanne avataan, mutta pian keskustelut sujuivatkin ihan luontevasti. ... Toimintamme oli asukkaiden toiveista nousutta, jolloin sen vastaanotto oli hyvä. Yllättävää oli osallistujien paljous ja aktiivisuus. ... Kaiken kaikkiaan kevään ryhmä muodostui toimivaksi ja pitkäkestoinen yhteistyö saman työelämäkumppanin kanssa on antanut erittäin positiivisen kuvan kyseisestä paikasta.”*

Työskennellessään tiiminä sosionomiopiskelijat harjaantuivat yhteisten tavoitteiden asettamisessa ja niiden mukaan työskentelyssä. Tiimin jäsenet oppivat niin vastuullisen työnjaon rakentamista kuin tiimin jäsenten yksilöllisten taitojen huomioon ottamista, mistä tiimi Ankeuttajat kertoi oppimistehtävässään keväällä 2018. He oppivat sekä yhdessä toimimisen, prosessin hallinnan että toiminnan toteutuksen ja maaliin viemisen taitoja.

*”Tiimimme soinnutti toiminnan hyvin yhteen. Meillä jokaisella oli samankaltainen työote. Yhteinen työskentely tiimissä oli sujuvaa. Sitouduimme yhteisiin sopimuksiin ja otimme jokainen vastuun omasta tehtäväalueestamme. ... Kuuntelimme toistemme yksilöllisiä toiveita ja pyrimme toteuttamaan niitä mahdollisuuksien mukaisesti. Hyödynsimme yksilöllisiä vahvuuksia ja taitoja. ... Ohjauksesta jäi myönteinen kokemus, joka entisestään kasvatti hyvää ryhmän sisäistä ilmapiiriä.”*

Heron (2019) mukaan yhteistoiminnallisesti toteutettu innovaatioiden kehittämisosprosessi edellyttää osallistujilta 1) sisällön osaamista (oman alan sisällön osaaminen ja ymmärrys muiden alojen sisällöistä). Osallistujilla tulee olla myös 2) projektin hallinnan ja johtamisen, kuten muiden osallistujien rohkaisemisen ja valmentamisen taitoja. Lisäksi innovaatioiden kehittämisosprosessi edellyttää siihen osallistuvilta 3) luovan ajattelun taitoja, 4) valmistamisen ja valmiiksi saattamisen taitoja (mm. testaamisen mutta myös käsillä tekemisen, konkretisoinnin

ja toteutuksen sekä tuotteistamisen taitoja), 5) markkinoinnin, myynnin ja yrittäjyyden taitoja sekä 6) sosiaalisia taitoja (muun muassa verkostoitumisen, yhdessä toimimisen ja viestinnän taitoja). Innovaatioiden kehittämisprosessia edistävät osallistujien 7) henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten joustavuus, motivaatio ja sitoutuminen, vastuullisuus, hyvä itsetunto ja itsehallinta, saavutus- ja tulevaisuus-suuntautuminen. (Ks. Hero 2019, 9–11.) Sosionomiopiskelijat kertoivat Heron mainitsemista osaamisalueista, kun he oppimistehtävissään jäsenivät tiimiprosessin oppimiskokemuksia.

## **Opiskelijoiden toiminnan innovatiivisuus MIPA-tutkimusohjelmassa**

Niemelän (2016) mukaan järjestöjen tehtävänä on jäsentensä asioiden edistäminen ja uusien innovaatioiden luominen (Niemelä 2016, 2). Järjestöt aistivat nopeasti ja niillä on tietoa ilmiöistä ja muutoksista, jotka vaikuttavat kansalaisten arkeen. MIPA-tutkimusohjelman toteuttajiin kuuluneen Kuntoutussäätiön toimitusjohtaja Soile Kuitunen ja Kansalaisareenan toiminnanjohtaja Leo Stranius (2019) toteavatkin, että innovaatiot, joita suomalaiset käyttävät arjessaan, ovat voineet syntyä järjestöjen ja niiden vapaaehtoisten kehittämistyön tuloksina, kuten esimerkiksi äitiyspakkaus (ks. Kansaneläkelaitos i.a.). (Kuitunen & Stranius 2019, A5.)

Sosionomin tulee kyetä innovatiiviseen ongelmanratkaisuun ja verkostotyöhön sosiaalialan kehittämisessä (Sosiaalialan AMK-verkosto 2016). Onnistuminen innovaatiotoiminnassa on monen tekijän summa, mutta onnistumista varmistavat osaavat ja motivoituneet ihmiset sekä uudistushaluiset yhteisöt. Järjestöissä opintojaan tehneiden sosionomiopiskelijoiden oppimiskokemukset olivat hyviä. Positiiviset oppimiskokemukset vahvistavat innovaatiotoimintaan osallistumistahtoa jatkossa.

MIPA-tutkimusohjelmalle tekemässään opinnäytetyössä Mikko Honkanen ja Auli Kortet (2018) asettivat tavoitteekseen ”löytää uusia keinoja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn”. Opinnäytetyön tuloksissa he toteavat, että nuorten tavoittamiseen ja kohtaamiseen on kohdennettava resursseja ja rakennettava uusia käytäntöjä. He pitävät tärkeänä yhteisöllisten toimintakäytäntöjen kehittämistä. Nuorten tavoittamisen ja kohtaamisen keinoina he esittävät tukihenkilötoiminnan ja vertaistuen, kuten kokemusasiantuntijatoiminnan lisäämistä. (Honkanen & Kortet 2018, 2, 27–28). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opinnäytetöissään ja oppimistehtävissään esittämät havainnot ovat yhteneväisiä MIPA-tutkimusohjelman tulosten kanssa, kun tarkastellaan päihde- ja mielenterveysjärjestöjen

toimintaan osallistuvien hyvinvointia. Vertaisena kohdatuksi tuleminen, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja yksilöllisten tavoitteiden ja päämäärien huomiointiin ottaminen sekä avun ja tuen saaminen vahvistivat sekä hyvinvoinnin ja osallisuuden kokemusta että järjestöjen toimintaan osallistumista. (ks. Tourunen ym. 2019, 21, 31.) Tehtyjen havaintojen pohjalta matkan tulee jatkua innovatiivisten työmuotojen ja -käytäntöjen rakentamiseen.

MIPA-tutkimusohjelma jatkuu vuodet 2019–2021 nimellä MIPA 2.0 -tutkimusohjelma, kun STEA myönsi avustuksen tutkimusohjelman jatkamiseen. MIPAn tavoin jatkotutkimusohjelmassa tuotetaan tietoa järjestöjen toiminnasta, järjestöjen toimintaan osallistuvista sekä järjestöjen toimintaan ja osallistujien elämäntilanteeseen vaikuttavista yhteiskunnallisista muutoksista. (A-klinikkasäätiö.) Osallisuus päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelmassa on tarjonnut Diakin toimijoille, henkilökunnalle ja opiskelijoille, aitiopaikan tutustua laajemmin järjestöjen toimintaan. Tutkimustuloksia on käytetty koulutus- sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa. MIPA 2.0 -tutkimusohjelmassa innovaatioekosysteemi laajenee, sillä Diakin lisäksi kumppanuusverkostossa on nyt mukana korkeakouluista muun muassa Tampereen yliopisto.

## LÄHTEET

- A-klinikkasäätiö. MIPA 2.0 Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelma 2019–2021. Saatavilla 4.9.2019 <https://tietopuu.a-klinikksaatio.fi/jarjestotutkimusohjelma>
- A-klinikkasäätiö & Diakonia-ammattikorkeakoulu. (2015). Yhteistyösopimus. Järjestölähtöisen päihde- ja mielenterveystyön tutkimusohjelma 2015–2018. Helsinki: A-klinikkasäätiö & Diakonia-ammattikorkeakoulu. (julkaisematon yhteistyösopimus)
- Bashan, Niina & Inkeroinen, Lasse. (2017). ”Jos en olisi tänne päässyt, en tiedä missä nyt olisin”. *Mielenterveys- ja päihdepalvelujen asiakkaiden kokemuksia saamastaan palvelusta*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Hoitotyön koulutusohjelma, sairaanhoitaja (AMK) -diakonissa). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017120419666>
- Diakonia-ammattikorkeakoulu (2019). Opetussuunnitelma sosionomi (AMK). (Sosionomi (AMK) opetussuunnitelma 2015, sisältää muutokset, voimassa 1.8.2017 tai sen jälkeen aloittaneilla opiskelijoilla). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 4.9.2019 [https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2019/10/Diak\\_OPS\\_2018\\_Sosionomi\\_Web.pdf](https://www.diak.fi/wp-content/uploads/2019/10/Diak_OPS_2018_Sosionomi_Web.pdf) (opintojaksokohtaiset kuvaukset oppimistehtävineen <https://moodle.diak.fi/login/index.php>)
- Helminen, J. (2016). Työelämälähtöistä pedagogiikkaa vai innovaatiopedagogiikkaa. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa* (s. 123–136). (Diak Työelämä 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-263-9>
- Hero, L.-M. (2019). *Learning to develop innovations. Individual competence, multidisciplinary activity systems and student experience*. (Turun yliopiston julkaisu – Annales Universitatis Turkuensis, Sarja - Ser. B osa – tom. 475, Humaniora). Turku: University of Turku, Faculty of Education, Educational Science, Department of Teacher Education and Centre for Learning Research. (Väitöskirja, Turun yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7612-6>

- Harisalo, R. (2011). *Luovuuden teknologia. Ideointimenetelmät organisaatioiden luovuuden vahvistajina*. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8439-1>
- Honkanen, Mikko & Kortet, Auli. (2018). *Nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden näkökulmasta*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Hoitotyön koulutusohjelma, sairaanhoitaja (AMK)). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201805026071>
- Jäppinen, T. (2011). *Kunta ja käyttäjälähtöinen innovaatiotoiminta*. (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1154). Tampere: Tampereen yliopisto. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8659-3>
- Kansaneläkelaitos, KELA. Äitiyspakkauksen idea kestää aikaa. Saatavilla 4.9.2019 <https://aitiyspakkaus.kela.fi/historia>
- Koistinen, P., Näkki, P., Pyykkö, A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetus- suunnitelmaudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviiin tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A.L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *Diakpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–37). (Diak opetus 1). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-257-8>
- Koivisto, T. (2011). Tieto, tietäminen, innovaatio ja innovointikyky. Teoksessa T. Koivisto, T. Mikkonen, T. Vadén, K. Valkokari, M. Ahonen & N. Vainio (toim.), *Rajoja ylittävä innovointi*, (s. 12–31). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kolehmainen, J. (2016). *Paikallinen Innovaatioympäristö. Kohti alueellisen innovaatiotoiminnan ymmärtämistä*. (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 632). Tampere: Tampereen yliopisto. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0021-0>
- Konsti-Laakso, S. (2018). *Co-Creation, Brokering and Innovation Networks: A Model for Innovating with Users*. (Acta Universitatis Lappeenrantaensis 816). Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology, Economics and Business Administration. (Väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-335-276-6>
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (toimitus Haarala, P., Lehtinen, M., Grönros, E-R., Kolehmainen, T., Nissinen, I. & Kantokoski, S.) (1990). *Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa. A-K*. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55). Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kuitunen, S. & Stranius, L. (7.8.2019). Järjestöissä syntyy arvokkaita innovaatioita. (Vieraskynä, s. A5). Helsinki: *Helsingin Sanomat*. Saatavilla 4.9.2019 <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006196526.html>
- Mäkimmattilla, K. (2014). *Organizing for Systemic Innovations – Research on Knowledge, Interaction and Organizational Interdependencies*. (Acta Universitatis Lappeenrantaensis 607). Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology, Technology. (Väitöskirja, Lappeenrannan tekninen yliopisto) Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-693-3>
- Niemelä, J. (2016). *Ihmisen ääni, tutkimuksen tieto. Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimustoiminta ja sen kehittäminen*. MIPA, Päihde- ja mielenterveysjärjestöjen tutkimusohjelma. Helsinki: MIPA-hanke, Diakonia-ammattikorkeakoulu & Niemelä, J. Saatavilla 4.9.2019 [https://tiedostot.aiklinikasaatio.fi/Niemela\\_Ihmisen\\_aani\\_pmjarjestojen\\_tutkimustoiminta.pdf](https://tiedostot.aiklinikasaatio.fi/Niemela_Ihmisen_aani_pmjarjestojen_tutkimustoiminta.pdf)
- Perttilä, Lea. (2019). *Päihteiden käytön ja päihteettömyyden merkitykset järjestötyön vastaaajien kuvaamina*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Hoitotyön koulutusohjelma, sairaanhoitaja (AMK), opinnäytetyö). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201903173254>
- Piippo, J., Sankelo, M., Valtanen, E. & Sinervo, T. (2015). Luottamuksen merkitys innovatiivisuudelle ja luovuudelle. Teoksessa J. Saarisilta & J. Heikkilä (toim.), *Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa. Osuva-tutkimushankkeen loppuraportti* (s. 153–166). (Raportti 4/2015). Helsinki: Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos.
- Pohjola, A. (2017). Asiakkaan pitkä tie palveluihin vaikuttajaksi. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly & A. Niskala (toim.), *Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi – Asiakkaiden osallisuuden muutokset sosiaali- ja terveyspalveluissa* (s. 308–325). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.



- Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) (2007). *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa: lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita.* (Raportteja, Työelämän kehittämishjelma 53). Helsinki: Työministeriö.
- Ranta, T. (2011). *Innovaatioympäristö monenkeskisenä verkostona. Alueellisen innovaatioympäristön verkostointensiteetti ja organisoitumisen muodot.* (Acta Wasaensia no 240). Vaasa: Vaasan yliopisto, Liiketaloustiede, Johtaminen ja Organisaatiot. (Väitöskirja, Vaasan yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-343-1>
- Rissanen, R. (2008). Tutkimus- ja kehitystyön ja opetuksen liitto – Näkökulmia ammatikorkeakoulun perustehtävistä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.), *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma* (s. 11–22). Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Saarisilta, J. & Heikkilä, J. (toim.) (2015). *Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muuoksessa. Osuva-tutkimushankkeen loppuraportti.* (Raportti 4/2015). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Salli, P. (2018). *Innovaatioita aikaansaava Voima. Realistinen tapaustutkimus innovaatioiden taavoittelusta kunnassa.* (Acta Electronica Universitatis Tampensis 1939). Tampere: Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0880-3>
- Sosiaalialan AMK-verkosto. (2016). Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit. Saatavilla 4.9.2019 <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2012). *Mielenterveys- ja päihdesuunnitelma. Ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. Väliarviointi ja toteutumisen kannalta erityisesti tehostettavat toimet.* (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2012:24). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3382-8>
- Tiimi Köyhät. (2018). Elvis kissa seikkailee. Saatavilla 4.9.2019 [bit.ly/elvisseikkailee](http://bit.ly/elvisseikkailee) (oppimistehtävänä tehty videotallenne)
- Tiimi Ankeuttajat. (2018). Osallisuus ja toiminnallinen osallisuus. Saatavilla 4.9.2019 [https://www.youtube.com/watch?v=zdTVRCpis5U&ab\\_channel=Anna-KaisaH%C3%A4rk%C3%B6nen](https://www.youtube.com/watch?v=zdTVRCpis5U&ab_channel=Anna-KaisaH%C3%A4rk%C3%B6nen) (oppimistehtävänä tehty videotallenne)
- Tolonen, Inna. (2019). ”KAIKKI TOTEUTUNUT KUIN UNELMA”. *Mielenterveyskuntoutujien kokemuksia järjestötoimintaan osallistumisesta.* Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi AMK). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201904286220>
- Tourunen, J. (16.1.2015). Järjestölähtöisen päihde- ja mielenterveystyön tutkimusohjelma (2015–2018). Hankesuunnitelma. Helsinki: A-klinikkasäätiö. (julkaisematon hankesuunnitelma)
- Tourunen, J., Jurvansuu, S., Pitkänen, T., Rissanen, P., Puumalainen, J., Valkonen, J., Ilomäki, T., Mäenpää, E., Hautamäki, L., Kammonen, K., Nieminen, N., Ringbom, H., Elovainio, M., Jokelainen, S., Sironen, J., Glad, T. & Ahonen, J. (2019). *Järjestöt hyvinvoinnin, osallisuuden ja kohtaamisen vahvistajina. MIPA-tutkimustulosten yhteenvetoa.* Helsinki: A-klinikkasäätiö. Saatavilla 4.9.2019 [https://tiedostot.a-klinikkasäätiö.fi/MIPA\\_Tutkimuskoonti.pdf](https://tiedostot.a-klinikkasäätiö.fi/MIPA_Tutkimuskoonti.pdf)
- Valpola, V. (2000). *Suuri sivistysanikirja.* Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Ylä-Himanka, M. (2018). *Terveyttä Suomen luonnosta ja sen marjoista.* Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Sininauhaliitto. (Kehittämistehtävä, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Hoitotyön koulutusohjelma, terveydenhoitaja AMK). (Tehty yhteistyössä Sininauhaliiton ja sen Ruokajonosta osallisuuteen -hankkeen kanssa, ks. <https://www.sininauhaliitto.fi/toimintamme/ruokajonosta-osallisuuteen/>)

Minna Valtonen

## UUSI ELÄMISEN KULTTUURI SEURAKUNNISSA JA KORKEAKOULUSSA

*Case Tampereeksi nimetty tutkimushanke tarkasteli Tampereen seurakuntien toimintakulttuurin muutosta. Hanke toteutui Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak), Kirkon tutkimuskeskuksen, Tampereen seurakuntien ja Tampereen hiippakunnan välisenä yhteistyönä ja opiskelijoilla oli siinä keskeinen rooli aineiston kokoamisessa. Tutkimushanke osoitti, että seurakunnat ja korkeakoulut voivat tehdä sellaista yhteistyötä, joka palvelee sekä seurakuntien toimintakulttuurin muutosta että korkeakoulutuksen sisältöjä ja tavoitteita.*

### **Case Tampere -tutkimushanke liitti yhteen toimintakulttuurin muutoksen, koulutuksen ja tutkimuksen**

Ammattikorkeakouluilla on lakisääteinen tehtävä kehittää työelämää. Koulutusta tulisi toteuttaa siten, että sekä opettajat että opiskelijat voivat olla mukana havaitsemassa työelämässä tapahtuvia muutoksia ja kehittämässä koulutusta siten, että se tuottaa työelämässä tarvittavaa osaamista nyt ja tulevaisuudessa. Tämä merkitsee jatkuvaa, tiivistä vuoropuhelun rakentamista työelämän ja ammattikorkeakoulujen välillä.

Diak käynnisti vuoden 2016 alussa Tampereella kirkollisen koulutuksen yhteistyössä seurakuntien, Tampereen hiippakunnan ja Martinus-säätiön kanssa. Myöhemmin vuonna 2018 koulutuksen rinnalla toteutui myös Case Tampereeksi nimetty tutkimushanke, joka nivoi yhteen Tampereen seurakuntien toimintakulttuurin muutoksen, Diakin tamperelaisen koulutusryhmän sekä Diakille keskeiset yhteisölähtöiset toimintaideat, kuten yhteisöpajatoiminnan sekä yhteisönrakentajakoulutukset (Malkavaara 2019, 106–107, Valtonen & Ritokoski 2019). Tutkimuksen tulokset on julkaistu Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuna otsikolla ”Uusi elämisen kulttuuri – muutos Tampereella” (Malkavaara & Valtonen 2019).

Tässä artikkelissa kuvaan Tampereella toteutetun kirkollisen koulutuksen liittymistä yhteisöpajatoimintaan ja yhteisönrakentajakoulutukseen. Kuvaan myös

tutkimushankkeen lähtökohtia ja tarkastelen, millaisia koulutuksen kehittämisen tarpeita Case Tampere -tutkimushanke nosti esille. Kehittämisaiheet nousevat sekä tutkimustuloksista että tutkimuksen toteuttamisen prosessista.

### **Yhteisöihin liittyvä osaaminen tulevaisuuden osaamisena**

Ammattikorkeakouluilla on lakisääteinen työelämän kehittämisen tehtävä (L 932/2014, 4 §) ja siksi niiden oppimiskäsityksen ja pedagogisten ratkaisujen tulee olla jatkuvassa vuoropuhelussa työyhteisöissä ilmenevien kehittämistarpeiden ja oppimiskäsitysten kanssa. Keskeisiä kysymyksiä ovat, millä tavoin työelämässä tapahtuva saadaan liitettyä koulutusohjelmien sisältöön ja millä tavoin ammattikorkeakoulutus voisi toiminnallaan tukea työelämää. (Kotila 2012, 26–27.) Samalla katseen tulisi olla myös tulevaisuudessa. Koulutuksen toteuttamisen lähtökohtana on kysymys, millaista asiantuntijuutta tarvitaan kymmenen tai viidentoista vuoden kuluttua.

Diakin kirkollisessa koulutuksessa nämä kysymykset liitetään seurakuntien työn kehittämiseen: Miten Suomen evankelis-luterilaisen kirkon nykytilanne ja muutosprosessit voivat olla osa koulutuksen sisältöä? Millaista on diakonian viranhaltijan, nuorisotyönohjaajan tai varhaiskasvatuksen ohjaajan asiantuntijuus tulevaisuuden kirkossa?

Sekä Kirkon tulevaisuuskomitean mietintö (2016, 34, 41) että Kirkon tulevaisuusselonteko 2018 (Kokkonen 2018, 100) nostavat esille yhteisöllisyyden rakentamiseen ja vahvistamiseen liittyvät teemat seurakuntien työn kehittämisessä. Tulevaisuuskomitean mietinnön (2016, 27–28) mukaan kirkossa tarvitaan seurakuntien olemukseen liittyvää ajattelutavan muutosta, mikä merkitsee luopumista organisaatio- ja työntekijäkeskeisestä ajattelusta sekä vapaaehtoistyötä rajoittavista esteistä ja muutosta kirkon ammattilaisten roolissa. Yhteisöllistä työtettä painotetaan myös kirkkohallituksen raportissa Missiologian tuntemus ja osaaminen kirkon työssä (2018, 3, 21).

Diakissa kirkkoa koskevia muutostrendejä tunnistettiin kuitenkin jo ennen edellä todettujen mietintöjen julkaisemista, sillä vuoden 2014 aikana käynnistettiin yhteisöpajatoiminta silloisen Kirkko ja yhteiskunta -osaamisalueen johtajan Matti Helinin johdolla. Samaan aikaan uudistettiin myös kaikki Diakin sosiaali- ja terveystieteiden sekä kirkon alan opetussuunnitelmat. Keskeisenä ideana niissä oli osaamisperusteisuus. Haluttiin varmistaa, että opiskelijalla on mahdollisuus hankkia opintojaksojen tavoitteiden mukaista osaamista myös erilaisissa työelämän hakeissa. Osallistavan ja tutkivan kehittämisen prosessin ajateltiin läpäisevän kaikki Diakin koulutukset. (Koistinen, Näkki, Pyykkönen & Valtonen 2015.)

Yhteisöpajalla tarkoitetaan työelämäyhteistyötä, jossa työelämän edustajat, opiskelijat, vapaaehtoiset ja muut alueella asuvat kehittävät jotain uutta paikallisista ideoista ja tarpeista käsin. Yhteisöpajat ovat olleet sisällöltään hyvin erilaisia sekä kestoaltaan että laajuudeltaan, mutta yhteistä niille on paikallisuuden lisäksi osallisuuden vahvistaminen, yhteisöllisyyden tavoittelemine ja kokeileva työote. Yhteisöpajojen tarkoituksena on rakentaa ja vahvistaa ammattikorkeakoulun ja seurakuntien sekä kristillisten järjestöjen välistä yhteistyötä ja luoda mahdollisuuksia opiskelijoiden työelämässä tapahtuvalle oppimiselle. (Valtonen 2018a, 10–11.)

Yhteisöpajatoiminnalla on alusta alkaen ollut kolme keskeistä periaatetta; Lähtökohtana on jokaisen ihmisen ehdoton arvokkuus (dignity). Ihmisarvon kunnioittaminen rakentaa sekä yksilöiden että yhteisöjen identiteettiä. Toinen periaate, konvivialiteetti (conviviality), tarkoittaa solidaarista yhdessä elämisen taitoa. Konvivialiteetti on yhdessä olemisen tapa, jossa erilaisuuteen ei liity uhkia, vaan mahdollisuus tasavertaiseen vuorovaikutukseen. (Valtonen 2018 b, 44–45.) Suomalaisessa sosiaalipedagogisessa tutkimuksessa konvivialiteetin käsite on suomenennettu yhteiselämäksi (Nivala & Ryyänen 2019, 128–129.) Mikko Malkavaaran (2018, 36–40) mukaan konvivialiteetti on monitahoinen käsite, mutta sen sisältämän solidaarisen yhdessä elämisen pääajatuksukset ovat samat; Keskeistä on keskinäinen auttaminen, oppiminen ja yhteiset juhlat. Konvivialiteetti on siis solidaarista yhdessä elämistä. (Ks. myös Addy 2017.) Konvivialiteetin mukainen ajattelu luo mahdollisuuksia esimerkiksi eri etnisiä taustoja edustavien ja eri uskontoja tunnustavien kansalaisryhmien rauhanomaiseen rinnakkaiseloon.

Kolmantena yhteisöpajatoiminnan periaatteena on yhteisöllinen joustavuus, sinnikkyys ja vaikeuksista selviytyminen eli resilienssi (resilience). Resilienssi viittaa sekä yksilöiden että yhteisöjen kykyyn sopeutua ja toimia joustavasti muutoksissa sekä toipua ja kasvaa jopa entistä vahvemmaksi kriisin jälkeen. Resilienssiin sisältyy myös hengellinen ulottuvuus. Siihen vaikuttavat yhteisön ja siihen kuuluvien ihmisten arvot, eikä niitä voida erottaa hengellisistä arvoista. Spiritualiteetin ja uskonnollisuuden huomioiminen on siten mukana kaikessa yhteisöpajatoiminnassa. (Valtonen 2018 b, 44–45.)

Yhteisöpajatoiminnassa tärkeää on keskinäisen luottamuksen rakentaminen. Sen syntyminen edellyttää, että toimintaan osallistuvilla on valmiutta jakaa jotain myös itsestään. Kirkon työssä luottamuksen rakentuminen tarkoittaa, että vastuuta jaetaan alusta alkaen myös muille kuin kirkon työntekijöille. Seurakuntalaiset, vapaaehtoiset, opiskelijat, opettajat ja työntekijät ovat yhteisöpajoissa yhtä lailla

oppijoina. Seurakunnan työntekijän ja opettajan tehtävänä on olla toiminnassa mukana mahdollistajana. (Valtonen 2018 b, 46.)

Yhteisöpajatoimintaan liittyvä oppimiskäsitys on siten lähellä yhteisöllisen oppimisen käsitettä. (vrt. esim. Suhonen, Kaartinen, Kaasila ja Sarenius 2015.) Yhteisöpajaa voidaan ajatella myös Etienne Wengerin (1998) kuvaamana sosiaalisena oppimisena, jossa merkitysten antaminen ja niistä neuvottelemineen, käytännössä oppiminen, yhteisöön kuulumineen ja identiteetin rakentumineen liittyvät toisiinsa. Wenger käyttää käytäntöyhteisön (community of practice) käsitettä ja toteaa, että sille tunnusomaista on sitoutumineen toimintaan, tiedon jakamineen, ihmisten välisten suhteiden merkityksen painottamineen sekä neuvottelu yhteisestä tekemisestä. (Wenger 1998, 52–53, 84–85.)

Yhteisöpajoihin liittyä läheisesti myös yhteisönrakentajakoulutus. Sen taustana on Diakin, Helsingin Diakonissalaitoksen (HDL) ja kansainvälisen yhteistyöverkoston kehittämä työote *Community action based learning for empowerment* (CABLE), joka perustuu Paolo Freiren sosiaalipedagogiseen ajatteluun ja jossa on nähtävissä piirteitä myös kontekstuaalisesta teologiasta ja kriittisestä sosiaalityöstä. (Thitz 2018, 82–83.) Yhteisöpajojen ja yhteisönrakentajakoulutusten pedagogiikalle on ominaista ihmisen oman toimintakyvyn ja tietoisuuden herättäminen ja vahvistamineen, kriittinen yhteiskunta-analyysi sekä kaikkien toimijoiden osallisuuden ja dialogin korostamineen. (Häkkinen 2018, 32–34.) Diak on tarjonnut yhteisönrakentajakoulutusta tutkintoihin liitettävänä avoimen ammattikorkeakoulun opintoina. HDL on puolestaan toteuttanut koulutuksia Kaapeli-valmennuksen nimellä. (Thitz 2018, 82–83.)

## **Diakin koulutus osana Tampereen seurakuntien toimintakulttuurin muutosta**

Vuoden 2016 alussa Tampereella käynnistyi Diakin kirkollinen koulutus. Koulutuksessa oli mukana yli 60 sosionomiopiskelijaa, jotka tavoittelivat myös joko diakonin, nuorisotyönohjaajan tai varhaiskasvatuksen ohjaajan kelpoisuutta. Koska Diakilla ei ole omia tiloja Tampereella, koulutus suunniteltiin tiiviissä yhteistyössä seurakuntien ja hiippakunnan edustajien kanssa.

Kun tieto koulutuksen käynnistymisestä varmistui keväällä 2015, Tampereen hiippakunnan ja Tampereen seurakuntayhtymän perustaman diakoniasäätiön, Martinus-säätiön, edustajat aloittivat neuvottelut siitä, miten koulutus ja opiskelijaryhmä voisivat liittyä Tampereen seurakuntien muutosprosessiin. Seurakunnissa oli saatu päätökseen monivaiheinen ja kivulias rakenneuudistus, jossa

yhdestätoista seurakunnasta oli muodostettu viisi. Nyt haluttiin rakentaa uudenlaista seurakuntaelämää, jonka keskiössä olisivat tamperelaiset ja tamperelainen elämänmuoto. Yhteisöpajatoimintaa ehdotettiin muutoksen välineeksi. (Malkavaara 2019, 100–101.) Tuolloin Tampereella oli jo toiminnassa tai vireillä joitakin yhteisöpajoja, joissa Diakin opiskelijat olivat mukana. Esimerkiksi Porin kampuksella opiskelleet Eveliina Järvinen ja Pauliina Vähäkangas tekivät opinnäytetyön Hämpin kappelin yhteisöpajan toimintapäivästä (Järvinen & Välikangas 2015).

Tampereella muodostettiin syksyllä 2015 yhteisöpajahanketta varten ohjausryhmä tukemaan yhteisöpajojen käynnistymistä osana seurakuntien toimintakulttuurin muutosprosessia. Ajatuksena oli, että suuri osa Tampereella opiskelevien opinnoista voisi toteutua näiden yhteisöpajojen puitteissa. Tampereella käynnistyi useita yhteisöpajoja sekä yhteisöpajojen aihioita ja moniin liitettiin myös HDL:n toteuttama Kaapeli-valmennus. (Haapavaara 2018, Malkavaara 2019, 105.)

Vuoden 2016 aikana laajamittaisista ideoista jouduttiin kuitenkin tinkimään, kun Diakissa käynnistynyt organisaatiomuutos vaikutti myös yhteisöpajatoimintaa koskeviin linjauksiin. Kun yhteisöpajoja oli siihen saakka käynnistetty eri puolilla Suomea, niiden tuli jatkossa toimia Diakin kampusten läheisyydessä. Samaan aikaan tuli päätös, että Tampereella ei käynnistetä toista Diakin koulutusryhmää. Tampereen seurakuntien ja Tampereen hiippakunnan aktiivisuuden ja tuen ansiosta Tampereella oli kuitenkin vuoden 2017 aikana toiminnassa vielä kahdeksan yhteisöpajaa: kolme Tuomiokirkkoseurakunnassa, yksi Messukylän seurakunnassa, kaksi Eteläisessä seurakunnassa ja kaksi Harjun seurakunnassa. Diakin opiskelijoiden roolit näissä yhteisöpajoissa vaihtelivat, mutta ensisijaisesti oli kysymys opinnäytetöiden tekemisestä. Opiskelijat suunnittelivat ja kehittivät yhteisöllisyyttä vahvistavaa toimintaa (Ahonen & Hellman 2019, Koskinen 2019) tai tekivät kysely- tai arviointitutkimuksia (Ahrikkala 2019, Haapavaara 2018, Hirvonen 2019, Korttesmaa 2017 & Ylä-Mäihäniemi 2019).

### **Toimintakulttuurin muutosta koskeva tutkimus**

Keväällä 2017 Kirkon tutkimuskeskuksesta (KTK) otettiin Diakiin yhteyttä Tampereella meneillään olevien prosessien tutkimiseksi. Tutkimushanke nimettiin Case Tampereeksi ja sille nimettiin ohjausryhmä, johon kuuluivat Hanne von Weissenberg Tampereen hiippakunnan tuomiokapitulista, Pia Korri, Jussi Holopainen ja Jussi Laine Tampereen seurakunnista, Kimmo Ketola KTK:sta sekä Terhi Laine ja syksystä 2018 lähtien Elina Ylikoski Diakista. Diakissa projekti-päälliköksi nimettiin Minna Valtonen, jonka tehtäväksi tuli käynnistää tutkimus-

suunnitelman laatiminen yhteistyössä KTK:n Veli-Matti Salmisen kanssa. (Case Tampere, kokousmuistio 9.5.2017.) Vielä keväällä 2017 tutkimuksen keskiössä olivat yhteisöpajat ja niissä tehtävät opinnäytetyöt. Kun tutkimussuunnitelma valmistui marraskuussa (Valtonen, Salminen & Katisko 2017), tutkimuskysymykset eivät kuitenkaan enää koskeneet pelkästään yhteisöpajoja, vaan tutkimussuunnitelma oli laajentunut tarkastelemaan Tampereella käynnistyneen toimintakulttuurin muutosprosessia laajemmin.

Tutkimuksella etsittiin vastauksia kysymyksiin ”Miten toimintakulttuurin muutos toteutuu Tampereen seurakuntien yhteisöpajoissa?”, ”Millaisia kokemuksia seurakuntalaisilla, kansalaisilla tai vapaaehtoisilla, työntekijöillä ja yhteistyökumppaneilla sekä Diakin opiskelijoilla on yhteisölähtöisistä kokeiluista ja toimintakulttuurin muutoksesta?” ja ”Miten seurakuntalaisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen tai toimintakulttuurin muutos ilmenee seurakuntien organisaatiossa? Tutkimusaineistoina olisivat seurakuntien rakenneuudistukseen ja toimintakulttuurin muutosprosessiin liittyneet asiakirjat sekä työntekijöiden ja vapaaehtoisten haastattelut. Tarkoituksena oli, että Tampereella opiskelevat keräisivät tutkimuksen haastatteluaineiston osana Diakin opintoja. Myös tekeillä olevia opinnäytetöitä oli tarkoitus liittää tutkimukseen.

Diakin opettajat Sami Ritokoski ja Minna Valtonen esittelivät tutkimusta 14.11.2017 Tampere-talossa pidetyssä Toimintakulttuurin muutos -seminaarissa, jonne oli kutsuttu avoimella kutsulla seurakuntien työntekijöitä, seurakuntalaisia ja alueella asuvia vapaaehtoisia. Seminaarin aikana koottiin yhteistoiminnallisesti listaa yhteisöllisistä hankkeista ja uusista aluista siten, että jokainen osallistuja saattoi lähettää ehdotuksensa mobiilisovelluksen kautta. Ehdotuksia kertyi yli 80. Näistä keskenään hyvin erilaisista hankkeista ja kokeiluista valittiin sellaiset, jotka täyttivät toimintakulttuurin muutosprosessissa määritellyt reunaehdot; toimintaa rakennettiin ihmisten kanssa, ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa ja pieniä alkujakin kunnioittaen. (Valtonen & Ritokoski 2019, 10–11.)

Kun seurakuntayhtymän kanssa oli tehty tutkimushanketta koskevat puitesopimukset, oli mahdollista käynnistää kokeiluja koskevan haastatteluaineiston kokoaminen. Sami Ritokoski valmensi opiskelijat haastattelujen tekemiseen ja litteroimiseen. Opiskelijat tekivät aineiston keruun osana Seurakuntatyön kehittäminen -opintojaksoa. He toteuttivat haastattelut pareittain ja pääsääntöisesti siten, että haastateltavina oli sekä työntekijöitä että vapaaehtoisia. Lopullisessa syksyllä 2018 valmistuneessa haastatteluaineistossa oli tietoa kaiken kaikkiaan 24 eri hankkeesta ja haastateltavina 39 henkilöä, 24 työntekijää ja 15 vapaaehtoista. (Valtonen & Ritokoski 2019, 13–14.) Opinnäytetöiden osuus tutkimus-

hankkeessa jäi sen sijaan alustavia suunnitelmia pienemmäksi, sillä tutkimuksen aikataulu ja opiskelijoiden opinnäytetyön prosessi eivät tukeneet toisiaan. Suuri osa opinnäytetöistä valmistui vasta kevään 2019 aikana. Tutkimusraportissa oli mahdollista käyttää vain nopeutetulla aikataululla opiskelleen Maria Haapavaaran opinnäytetyötä, jossa hän tarkastelee Kaapeli-valmennuksen merkitystä toimintakulttuurin muutoksessa. (Haapavaara 2018.)

Kun sekä asiakirja-aineistot että haastatteluaineistot olivat koossa, hankkeeseen nimetyt tutkijat lukivat ne läpi ja sopivat työnjaostaan. Mikko Malkavaaran kirjoittamat artikkelit kuvaavat ja analysoivat rakenneuudistuksen ja toimintakulttuurin muutosta. Minna Valtonen ja Veli-Matti Salminen muodostivat kokonaisuuden tutkimuksen kohteena olleista yhteisölähtöisistä kokeiluista ja hankkeista sekä analysoivat ammatillista osaamista ja vapaaehtoisten roolia. Marja Katisko tutki vastavuoroisuuden rakentumista ei-toimijoiden ja organisaatioiden välille. Sami Ritokoski tarkasteli yhdessä tekemisen, vertaismenetelmien ja myötäinnon ilmenemistä tutkimuskohteena olleissa hankkeissa. (Valtonen & Ritokoski 2019, 15.)

## **Tutkimusprosessin ja tutkimustulosten anti koulutuksen kehittämiseksi**

Tampereen seurakuntien rakenneuudistuksen ja toimintakulttuurin muutoksen analyysi luo kuvaa myös siitä, miten koulutus voi olla muutoksen tukena. Uusi koulutusryhmä nähtiin seurakunnissa voimavarana ja ajateltiin, että opiskelijoilla voi olla tärkeä rooli muutoksen vauhdittajina. Tampereen seurakuntien strategian mukaista oli käynnistää yhteisöpajoja ja yhteisöjä rakentavia koulutuksia ja seurakunnat lähtivät niihin innostuneesti mukaan. Sekä yhteisöpajoissa että Kaapeli-valmennuksissa opittua voitiin hyödyntää seurakuntien toiminnan kehittämiseksi. Useat haastateltavat kertovat, että koulutukset ovat antaneet sekä ammattilaisille että vapaaehtoisille välineitä yhteisöllisten kokeilujen käynnistämiseen ja toiminnan rakentamiseen (ks. esim. Valtonen 2019, 139–140).

Edellä todettujen Diakin organisaatiomuutosten takia yhteisöpajatoimintaa rajattiin siten, että vain kampusten läheisyydessä toimivia yhteisöpajoja tuli kehittää. Tällä oli suora vaikutus myös Tampereen yhteisöpajoihin; Kun Diak vetäytyi yhteisöpajoista, osa niistä lakkasi toimimasta, mutta osa jatkoi eteenpäin seurakunnan ja hiippakunnan tuomiokapitulin työntekijöiden ja vapaaehtoisten aktiivisuuden voimalla.



Tällä hetkellä yhteisöpajoista ei laadita erillisiä yhteistyösopimuksia, sillä ne ovat usein pop-up -tyylisiä kokeiluja. Osa toiminnasta on kuitenkin myös sellaista, että se edellyttää pitkäjänteistä työskentelyä. Kun yhteisöpajojen toimintaa jatkossa kehitetään, onkin pohdittava, tarvittaisiinko kuitenkin ainakin puitesopimuksen tasolla myös kirjalliset sopimukset eri toimijoiden välisestä yhteistyöstä.

Tutkimusprosessin käytännön toteutus oli sikäli onnistunut, että se osoitti, että opiskelijat voivat olla aktiivisina toimijoina tämän tyyppisissä hankkeissa. Samalla prosessissa on opittavaa myös Diakin opettajilla ja tutkijoilla. Opiskelijat kokosivat hienon aineiston, mutta heillä tarjoutui prosessin aikana varsin vähän mahdollisuuksia kommentoida tai pohtia koottua aineistoa ja siinä ilmeneviä teemoja. Yhteisöllisen oppimisen idea jäi tältä osin hankkeessa puolitiehen. Tulevissa tutkimusprojekteissa tavoitteita ja opiskelijoiden roolia tulisikin suunnitella yhteistyössä opiskelijoiden edustajien kanssa ja siten, että jo aikataulutuksissa huomioidaan koulutukseen liittyvät reunaehdot.

Tampereen tutkimushankkeessa tarkastellut kokeilut ja hankkeet piirtävät kuvaa suuren kaupungin seurakuntaelämän monimuotoisuudesta ja murroksesta. Tutkimuksessa haastatellut ammattilaiset kuvasivat omassa ammatillisessa ajattelussaan tapahtunutta muutosta siten, että painopiste oli siirtynyt kohti valmentavaa asiantuntijuutta. Keskiössä ei ollut työntekijä ja työn tekeminen, vaan seurakuntalaiset, vapaaehtoiset ja muut alueella asuvat sekä heidän osallisuutensa ja toimintansa mahdollistaminen. Yhteisöllinen työote edellytti jatkuvaa vuoropuhelua ympäristön ja eri toimijoiden kanssa, hiljaisten signaalien kuuntelemista ja pienten alkujen kunnioittamista. Moniammatillinen yhteistyö edellytti puolestaan kunkin ammattiryhmän asiantuntijuuden ja erityisosaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Osa hankkeista oli melko laajoja yhteistyöprojekteja, joissa seurakuntien työntekijöiltä tarvittiin muun muassa talouden, koordinoinnin, johtamisen ja viestinnän osaamista sekä samalla oman substanssialan, esimerkiksi diakonian, nuorisotyön tai perhetyön asiantuntijuutta. Onkin tärkeää, että seurakunnan työntekijöissä on myös sosiaali- ja terveysalojen asiantuntijoita, joilla on kelpoisuus toimia myös yhteiskunnan vastaavissa tehtävissä.

Haastatteluaineistossa pohdittiin myös hengellisyyttä ja sen muutosta. Uskontodialogiin asettuminen ravisteli omia uskoa ja hengellisyyttä koskevia käsityksiä ja haastoi pohtimaan näiden merkityksiä omassa työssä. Toimintaympäristön ja -kulttuurin muutos tarkoitti myös seurakunnan olemuksen ja toiminnan uudelleen miettimistä.

Näiden kaikkien seurakunnan työntekijän ammatillisuutta ja työn jäsentämistä koskevien muutosten tulisi olla esillä ja pohdittavana myös Diakin kirkollisissa koulutuksissa. Artikkelin alun kysymykseen tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta ei ole yksiselitteistä vastausta. Aivan varmaa kuitenkin on, että tulevaisuuden osaamisen rakentamiseen tarvitaan koulutuksen, tutkimuksen ja työelämän yhteisiä prosesseja. Kirkon tulevaisuutta rakentavan koulutuksen tulisi olla muutokseen valmentavaa, yhteisöllistä työtettä tukevaa ja kriittiseen, refleктоivaan ajatteluun kannustavaa. Sen tulisi tarjota valmiuksia toimintaympäristön tulkitsemiseen sekä paikallisella tasolla että globaalisti. Koulutuksen pitäisi myös luoda mahdollisuuksia sekä kirkon tradition ja hengellisyyden syvälliseen pohdintaan että katsomusten väliseen dialogiin. Kun yhä suurempi merkitys tulevaisuudessa on moniammatillisella yhteistyöllä ja yhteisöllisellä oppimisella, koulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille tilaisuuksia kehittää näihin liittyviä taitoja.

Case Tampere -tutkimushanke osoitti, että seurakunnat ja korkeakoulut voivat tehdä sellaista yhteistyötä, joka palvelee sekä seurakunnan toimintakulttuurin muutosta että korkeakoulutuksen sisältöjä ja tavoitteita. Sen edellytyksenä on kuitenkin dialogiseen suhteeseen asettuminen. Uusi elämisen kulttuuri merkitsee sekä seurakunnissa että korkeakoulussa ajattelun muutosta, omien työ- ja toimintatapojen kyseenalaistamista, työn ja prosessien näkyväksi tekemistä sekä valmiutta vuorovaikutukseen.

## LÄHTEET

- Addy, T. (2017). Conviviality – The art and practice of living together. Implications for Work and Economy. Saatavilla <https://www.maansuola.fi/conviviality-the-art-and-practice-of-living-together-implications-for-work-and-economy/>
- Ahonen K. & Hellman, J. (2019). Yhteisöllinen kirkko? Teoksessa Kostiainen, T. & Popova, K. & Metteri, A. & Harju, M. (toim.) Yhteistyö kahdensuuntaisessa kotoutumisessa. Yhteisö, kohtaaminen ja osallisuus. (s. 161-169). Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampereen yliopisto, Tampereen kaupunki ja Tampereen seurakuntayhtymä. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1262-6>
- Ahrikkala, H. (2019). *Että lapsi arvostaisi itseään ja kunnioittaisi muita. Seurakunnan varhaiskasvatukseen Vuoreksessa osallistuvien vanhempien kasvatusajattelu.* (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, kirkon varhaiskasvatus). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201903143008>
- Haapavaara, M. (2018). *Polku yhteisönrakentajaksi – Tutkimus CABLE-valmennuksen toimituksesta yhteisönrakentamisen moottorina Tampereen seurakuntayhtymässä.* (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, soisaalialan koulutusohjelma). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201804295878>
- Hirvonen, T. (2019). *Yhteisöllisen ruokailun merkitys ikäihmiselle. Tutkimus Näsin yhteisöruokailun kävijöiden kokemuksista.* (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu).

- Häkkinen, T. (2018) Sosiaalipedagogisia lähtökohtia freirelaisittain. Teoksessa M. Valtonen (toim.) *Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina* (s. 30–42). (Diak Työelämä 15). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-314-8>
- Ikonen, S. (2019). *Vapaaehtoinen muistisairaana hengellisenä tukena. Haastattelututkimus vapaaehtoisille ja koulutuksen järjestäjille*. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201905017097>
- Kalliokoski, Taina (2016). Yhteisöllisyyden käsitteen merkitykset ja kirkon yhteisöllisyyden muutos. Teoksessa M. Hytönen, K. Ketola, V.-M. Salminen, J. Sohlberg & L. Sorsa. (toim.) *Erilaisista yhteisistä elävä kirkko* (s. 125-143). (Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 124). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kirkon tulevaisuuskomitea (2016). *Kirkon tulevaisuuskomitean mietintö 2016*. Suomen ev.lut. kirkon julkaisuja 47. Helsinki: Kirkkohallitus. Saatavilla [http://kappeli.evl.fi/kkweb.nsf/c7f32a5129224528c2256dba002d78f0/e3cb4b616646125ec2258050002951a4/\\$FILE/Kirkon%20tulevaisuuskomitea\\_Mietint%C3%B6.pdf](http://kappeli.evl.fi/kkweb.nsf/c7f32a5129224528c2256dba002d78f0/e3cb4b616646125ec2258050002951a4/$FILE/Kirkon%20tulevaisuuskomitea_Mietint%C3%B6.pdf)
- Koistinen, P. & Näkki, P. & Pyykkö, A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetussuunnitelmauudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviin tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A. L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–37). (Diak Opetus 1). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-257-8>
- Kokkonen, J. (toim.) (2018). *Kirkon kasvatustavoitteet vuonna 2030. Kristillisen uskon välittymisen haasteita ja mahdollisuuksia. Kirkon tulevaisuusselonteko 2018*. Helsinki: Kirkkohallitus. Saatavilla [https://issuu.com/kirkonkasvatus/docs/kirkon\\_tulevaisuusselonteko\\_2018\\_lo?e=0](https://issuu.com/kirkonkasvatus/docs/kirkon_tulevaisuusselonteko_2018_lo?e=0)
- Korttesmaa, V. (2017). *Piikit ja ruusut seurakuntatyön lähtökohtana. Kyselytutkimus Tampereen tuomiokirkon kävijöiden kokemuksista elämästä ja seurakunnasta*. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma) Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017122022292>
- Koskinen, M. (2019). *Yhteisöllisyyden kehittäminen Tampereen lasten katedraalilla*. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201904306956>
- Kotila, H. (2012). Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa H. Kotila & T. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. (s. 26–34). Helsinki: Edita.
- Malkavaara, M. (2019). Tampereen seurakuntien toimintakulttuurin muutosprosessi. Teoksessa M. Malkavaara ja V. Valtonen (toim.) *Uusi elämisen kulttuuri – muutos Tampereella* (s. 90–117). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 61). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. Saatavilla [https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri\\_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6](https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6)
- Malkavaara, M. & Valtonen, M. (2019). *Uusi elämisen kulttuuri – muutos Tampereella*. (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 61). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. Saatavilla [https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri\\_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6](https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6)
- Missiologian tuntemus ja osaaminen kirkon työssä 2018. Raportti. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallitus. Saatavilla <https://evl.fi/documents/1327140/34119626/missiologian-tuntemus-ja-osaaminen-kirkon-tyossa.pdf>.
- Nivala, E. & Ryynänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sundermeier, T. (2012). Konvivez. Eine neue Modell für Europa? *International Journal of Orthodox Theology* 3:4.
- Suhonen, M., Kaartinen, P., Kaasila, R. & Saronen, V.-M. (2015). Yhteisöllinen oppiminen pro gradu -tutkielmien pienryhmäohjauksessa. *Yliopistopedagogiikka 1/2015*. Saatavilla <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/yhteisollinen-oppiminen-pro-gradu-tutkielmien-pienryhmaohjauksessa/>

- Thitz, P. (2018). Yhteisönrakentaja-koulutusten kokemuksia ja arviointia.
- Valtonen, M. (2018a). Kohti osallisuutta. Teoksessa M. Valtonen (toim.) *Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina* (s. 82–93). (Diak työelämä 15). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-314-8>
- Valtonen, M. (2018b). ”Nyt on välittävien yhteisöjen aika.” Yhteisöpaja-lehtien kuvaus yhteisöpajatoiminnasta. Teoksessa M. Valtonen (toim.) *Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina* (s. 43–60). (Diak työelämä 15). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-314-8>.
- Valtonen, M. & Ritokoski S. (2019). Uusi elämisen kulttuuri, tutkimusprosessin kuvaus. Teoksessa M. Malkavaara & M. Valtonen (toim.) *Uusi elämisen kulttuuri – muutos Tampereella* (s. 10-16.). (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 61). Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. Saatavilla [https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri\\_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6](https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+Uusi+el%C3%A4misen+kulttuuri_verkko+61/b178a16a-eab3-8e9f-ff6d-64f4ab712fd6)
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Ylä-Mäihäniemi, L. (2019). *Nuorten yökahvilan asiakaslähtöinen arviointi Tampereen Messukylän seurakunnassa*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto). Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201904286242>

Satu Kajander-Unkuri

## SAIRAANHOITAJAKOULUTUS 2020-LUVULLE – DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN SAIRAANHOITAJAOPISKELIJAT MUKANA KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN VALTAKUNNALLISESSA HANKKEESSA

*Sairaanhoitajat ovat terveydenhuollossa suurin ammattiryhmä ja siten heidän osaamisellaan ja työpanoksellaan on merkittävä vaikutus kansanterveysongelmien ehkäisyyn, palvelujen saatavuuteen, hoidon laatuun ja palvelujärjestelmän kustannuksiin. Sairaanhoitajat ovat myös avainasemassa asiakaslähtöisten palvelukokonaisuuksien yhteensovittamisessa ja palveluohjauksen toteuttamisessa. Sairaanhoitajapula on totta niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Suomessa eläköityy noin puolet tällä hetkellä työssä olevista sairaanhoitajista vuoteen 2030 mennessä ja Eurooppaa uhkaa miljoonan terveysalan ammattilaisen vaje jo vuonna 2020. Näistä syistä on tärkeää kiinnittää huomiota nykyisten sairaanhoitajaopiskelijoiden osaamiseen ja sen rakentumiseen koulutuksen aikana, jotta he ovat päteviä valmistuessaan.*

### **Sairaanhoitajakoulutus vaatii kehittämistä**

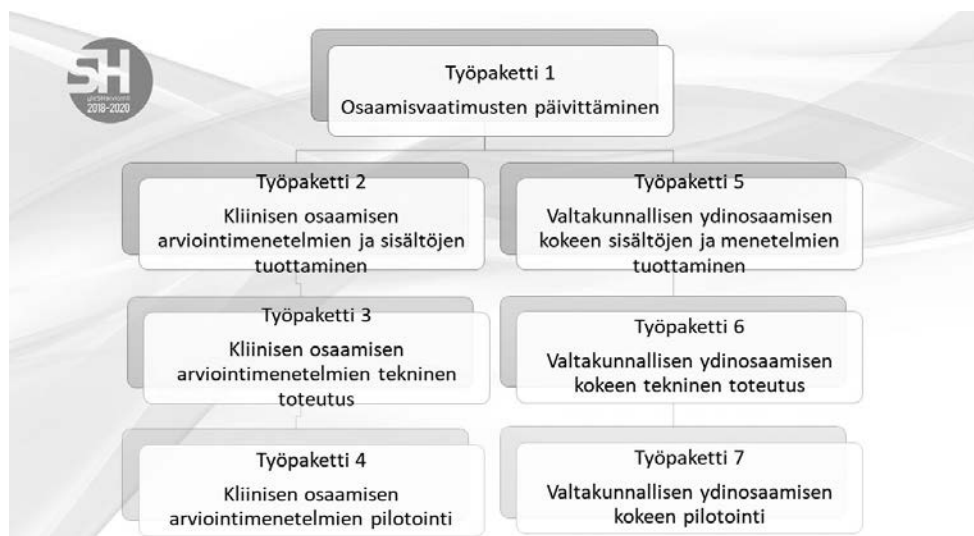
Yleissairaanhoitajan (180 op) ammatillisen perusosaamisen arvioinnin kehittäminen (yleSHarviointi) -hanke käynnistyi vuonna 2018 Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana kärkihankkeena. Hankkeessa kehitetään sairaanhoitajan osaamisen arviointia sekä koulutuksen aikana tapahtuvana prosessina että valtakunnallisena kokeena. Hankkeessa ovat mukana kaikki 21 sairaanhoitajakoulutusta manner-Suomessa toteuttavaa ammattikorkeakoulua. (YleSHarviointi 2018a.)

Sairaanhoitajakoulutus on laajuudeltaan 210 opintopistettä (op). Suurinta osaa (180 op) sisällöstä sääntelevät EU:n ammattipätevyysdirektiivit, jotka määrittävät sairaanhoitajakoulutuksen sisällön oppiaineittain sekä harjoittelun kokonaismäärän ja sen, millaisissa hoitotyön paikoissa se pitää suorittaa (Euroopan komissio 2005; 2013). Loput 30 op on osaamisen syventämistä ja laajentamista opiskelijan

valitsemaalle hoitotyön alueelle. Myönnettävä tutkinto on sairaanhoitajatutkinto (AMK) (L 932/2014).

Valtakunnallisesti yhtenäisten arviointimallien ja -menetelmien puute on hankaloittanut sairaanhoitajien osaamisen tasalaatuisuuden varmistamista Suomessa (YleSHarviointi 2018a). Yhtenäisten arviointimenetelmien puute todettiin myös vuosina 2014–2015 toteutuneessa Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus-hankkeessa (Eriksson, Korhonen, Merasto & Moisio 2015). Suomen ammattikorkeakoulujen terveysalan koulutuksen verkoston strategiassa asetettiin vuosille 2017–2019 sairaanhoitajakoulutuksen kehittämisen tavoitteeksi yhdenmukainen osaamisen arviointi. Lisäksi strategiassa ilmaistiin tarve päivittää sairaanhoitajan osaamisvaatimuksia (Suomen ammattikorkeakoulujen terveysalan koulutuksen verkosto s.a.). Myös Optimoitu soteammattilaisten koulutus- ja osaamisuudistus -hankkeessa (2017–2018) kiinnitettiin huomiota tulevaisuudessa tarvittavaan osaamiseen. Hankkeen lopputulosten mukaan tulevaisuudessa ammattialakoh- tainen substanssiosaaminen muodostaa sote-osaamisen ytimen ja kaikkia am- mattiryhmiä koskeva geneerinen osaaminen muodostuu asiakastyöosaamisesta, palveluiden ja työn kehittämisaosaamisesta sekä työntekijyyden ja yhteistoiminnan muutososaamisesta. (Kangasniemi ym. 2018).

YleSHarviointi -hankkeessa kehitetään kahta päätuotetta: 1) sairaanhoitajan kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmät ja 2) sairaanhoitajan ydinosaamisen (180 op) valtakunnallinen koe. Hanke koostuu seitsemästä toiminnallisesta työ- paketista (tp; Kuvio 1). Työpaketti 8 vastaa hallinnoinnista ja koordinoinnista. Diakonia-ammattikorkeakoulu (Diak) osallistuu työpaketteihin 4 ja 7.



**KUVIO 1.** Hankkeen työpaketit (Alastalo 2019)

Ensimmäisessä työpaketissa päivitettiin sairaanhoitajan osaamisvaatimukset, koska ne toimivat pohjana koko hankkeen muun sisällön kehittämiseksi. Osaamisvaatimusten päivittämiseen osallistui hanketyöntekijöiden lisäksi yli 200 asiantuntijan paneeli, joka arvioi laadittujen osaamisvaatimusten soveltuvuutta (YleSHarviointi 2018b). Päivitetyt osaamisvaatimukset olivat pohjana työpaketin 2 kehittämässä kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmien sisällöissä sekä työpaketin 5 kehittämässä valtakunnallisen sairaanhoitajan osaamista arvioivan kokeen sisällöissä (YleSHarviointi 2019a; YleSHarviointi 2019b). Hankkeen aikana näitä kehitettyjä arviointimenetelmiä pilotoidaan; Työpaketissa 4 pilotoidaan kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmiä ja työpaketissa 7 pilotoidaan valtakunnallista koetta. Diak osallistuu kumpaankin pilotointiin. Seuraavissa luvuissa käsitellään kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmien kehittämistä (sisällön tuottaminen tp 2 ja pilotointi tp 4) ja valtakunnallisen kokeen kehittämistä (sisällön tuottaminen tp 5 ja pilotointi tp 7).

### **Kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmien kehittäminen**

Hankkeen tavoitteena oli kehittää sairaanhoitajaopiskelijan kliinistä osaamista ja todentaa ydinosaamisen kehittyminen koulutuksen aikana eri oppimisympäristöissä jatkuvan ohjauksen ja arvioinnin keinoin. Jatkuvalla ohjauksella ja arvioinnilla on tavoitteena edistää opintojen sujuvuutta, tukea osaamisen kehittymistä ja nopeuttaa opintojen edistymistä. Kun kliinistä ydinosaamista todennetaan eli arvioidaan opintojen aikana, varmistetaan sairaanhoitajien perusosaamisen kehittyminen. Sairaanhoitajan perusosaamisen kehittymisellä ajatellaan olevan vaikutusta myös valmistuvien rekrytoinnin helpottumisessa erilaisiin työtehtäviin terveydenhuollossa. (YleSHarviointi 2019a.)

Hankkeessa kliininen ydinosaaminen on jaettu kahdeksaan hoitotyön alueeseen, joita tällä hetkellä kutsutaan tähdiksi: 1) kliinisen hoitamisen perusosaaminen, 2) neurologisen potilaan sekä sisätauti- ja syöpäpotilaan hoitotyön osaaminen, 3) kirurgisen ja perioperatiivisen potilaan hoitotyön osaaminen, 4) lapsen, nuoren ja perheiden hoitotyön osaaminen, 5) mielenterveys-, päihde- ja kriisipotilaan hoitotyön osaaminen, 6) ikääntyneen hoitotyön osaaminen, 7) erilaisissa ympäristöissä tapahtuvan hoitotyön osaaminen ja 8) erityistukea tarvitsevan hoitotyön osaaminen. Jokaiseen osaamisalueeseen on tuotettu arviointimenetelmä, jotka pilotoidaan eri ammattikorkeakouluissa (vähintään kaksi ammattikorkeakoulua / osaamisalue) tammikuun 2020 loppuun mennessä. Kevään 2020 aikana pilottien palautteiden perusteella arviointimenetelmiä kehitetään edelleen ja valmiit kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmät otetaan käyttöön vuonna 2021. Jokainen

ammattikorkeakoulu sai ehdottaa vähintään kahta pilotoitavakseen haluamaansa osaamisaluetta. Diak osallistuu työpakettiin 4 ja ehdotti ja sai pilotoitavaksi näistä em. osaamisalueista kaksi: lapsen, nuoren ja perheiden hoitotyön osaamisen sekä erityistukea tarvitsevan hoitotyön osaamisen. Nämä pilotoinnit toteutuvat Helsingissä ja Pieksämäellä.

Lapsen, nuoren ja perheiden hoitotyön osaamisen arviointimenetelmän pilotointi Diakissa

Marraskuun lopussa pilotoitiin Helsingin kampuksella lapsen, nuoren ja perheiden hoitotyön osaamisen arviointimenetelmä. Pilotointiin osallistui 31 sairaanhoitajaopiskelijaa ja kaksi lehtoria. Arviointimenetelmäksi oli hankkeessa valittu simulaationäyttö. Hankkeen työpaketissa 2 oli tuotettu kuusi potilastapausta: 1) imeväisikäisen lapsen äkillinen suolistotulehdus ja sen hoitotyö, 2) leikki-ikäisen hengitystieinfektiota sairastavan lapsen hoitotyö, 3) esikouluikäisen lapsen kirurginen hoitotyö, 4) oksentelevan 2-vuotiaan lapsen hoitotyö, 5) diabeetikkolapsen hoitotyö ja 6) kurkunpäättulehdusta sairastavan 3-vuotiaan lapsen hoitotyö. Osallistuminen pilottiin ei edellyttänyt opiskelijoilta etukäteisvalmistautumista, koska aiheet oli opiskeltu jo syksyn aikana eri teoriaopintojaksoilla. Opiskelijoille annettiin aiheet tietoon noin kaksi viikkoa etukäteen. Näin heillä oli halutessaan mahdollisuus kerrata ko. potilastapauksen hoitotyö sekä siihen liittyvä potilaan tutkimusprotokolla, josta käytetään hoitotyössä lyhennettä ABCDE (A=ilmatie (airway), B=breathing (hengitys), C=circulation (verenkierto), D=disability (tajunta) ja E=exposure (paljastaminen, tarkempi tutkimus).

Päivän aluksi opiskelijat saivat infon päivän kulusta ja heidät jaettiin kahdeksi ryhmäksi simulaationäyttöjen ajaksi. Jokaista potilastapausta suoritettiin neljä opiskelijaa, joista kaksi toimi sairaanhoitajan roolissa ja kaksi vanhempien roolissa. Nämä roolit arvottiin jokaisen potilastapauksen alussa. Lapsen roolissa käytettiin joko sim-baby -nukkea tai junior EA -nukkea. Muu ryhmä toimi tarkkailijoina. Rooleihin valituilla opiskelijoilla oli 10 minuuttia aikaa jokaisen simulaationäytön alussa suunnitella toimintansa ja itse tekemiseen oli varattu 15 minuuttia. Lopuksi sekä roolitettujen opiskelijat että tarkkailijoiden roolissa olleet opiskelijat osallistuivat 20 minuutin reflektiokeskusteluun. Simulaationäytöissä roolitettujen opiskelijoiden arviointi tapahtui kuhunkin potilastapaukseen määriteltyjen arviointikriteerien perusteella. Tarkkailijoiden arviointi perustui opettajan johdolla käytyyn reflektiokeskusteluun ja miten he osasivat tuoda keskustelun kuluessa esille osaamistaan ko. aiheesta. Hankkeessa ei ollut tuotettu erillisiä arviointikriteerejä reflektiokeskusteluun.



Opiskelijoiden palaute lapsen, nuoren ja perheen hoitotyön arviointimenetelmästä

Opiskelijat saivat pilotointipäivän aamuna myös infon yleSHarviointi-hankkeesta ja siinä tehtävästä tutkimuksesta pilottiin liittyen. Hankkeella oli tutkimuslupa Diakonia-ammattikorkeakoululta. Opiskelijat saivat tutustua rauhassa tiedotteeseen, kysyä mahdollisesti epäselväksi jääneitä asioita ja tämän jälkeen tietoisien suostumuksen allekirjoitus oli vapaaehtoista. Sähköinen loppukysely lähetettiin päivän päätteeksi suostumuksensa antaneille. Myös simulaationäyttäjien jälkeen olleeseen ryhmäkeskusteluun osallistuivat ne opiskelijat, jotka olivat antaneet tietoisien suostumuksensa.

Simulaationäyttäjien jälkeen opiskelijat antoivat palautetta sähköisellä lomakkeella. Kyselyssä oli 11 väittämää, joihin opiskelijat vastasivat 5-portaisella Likertin asteikolla (1= Täysin samaa mieltä; 5= Täysin eri mieltä). Aikaa kyselyyn vastaamiseen meni noin 10 minuuttia.

Opiskelijoiden mielestä kokeeseen oli käytettävissä riittävästi aikaa (100 %) ja arviointikriteerit olivat selvillä ennen koetta (100 %). Yli puolet opiskelijoista (64,4 %) koki, että koe oli vaikeustasoltaan sopiva ja 70,9 % opiskelijoista piti omaa osaamistaan kokeen tekemiseen riittävänä. Reilusti yli puolet vastaajista (66,7 %) piti itse koetilannetta stressaavana. Opiskelijoiden vastaukset jakaantuivat kysyttäessä sitä, auttoiko koe tunnistamaan omia vahvuuksia tai omia kehittämistarpeita. Myös vastaukset arviointimenetelmän sopivuudesta jakaantuivat, sillä 30 % opiskelijoista piti arviointimenetelmää sopivana aihealueeseen, 33,3 % ei osannut vastata kysymykseen ja 36,7 % ei pitänyt arviointimenetelmää sopivana (Taulukko 1).

**TAULUKKO 1.** Opiskelijoiden palaute sähköiseen kyselyyn (n=31)

Kysymys	Täysin samaa mieltä %	Jokseenkin samaa mieltä %	En samaa enkä eri mieltä %	Jokseenkin eri mieltä %	Täysin eri mieltä %	Keskiarvo (1-5)
Minulla oli riittävästi aikaa kokeen tekemiseen (n=29)	89,7	10,3				1,0
Minulle kerrottiin kokeen arviointikriteerit ennen koetta	45,2	54,8				1,5
Koe oli vaikeusasteeltaan sopiva	12,9	51,5	22,6	6,5	6,5	2,4
Kokeen järjestelyt olivat toimivat	6,5	22,6	19,3	35,5	16,1	3,3
Osaamiseni kokeen tekemiseen oli riittävä	29,0	41,9	16,1	9,7	3,3	2,2
Kokeen tekeminen ei ollut stressaavaa (n=30)	6,7	26,6	-	16,7	50	3,6
Koe auttoi minua tunnistamaan vahvuuteni	9,7	25,8	16,1	16,1	32,3	3,4
Koe auttoi minua tunnistamaan kehittymistarpeeni	12,9	22,6	22,6	16,1	25,8	3,2
Kokeen tehtävät sisälsivät keskeisiä aihealueita	12,9	41,9	22,6	12,9	9,7	2,6
Kokeessa käytetty menetelmä soveltui arvioitavaan aihealueeseen (n=30)	10,0	20,0	33,3	10,0	26,7	3,2
Saamani palaute tukee oppimistani jatkossa (n=30)	3,3	13,3	26,7	40,0	16,7	3,4

Sähköisen kyselyn jälkeen opiskelijat jakaantuivat viiteen ryhmään keskustelemaan ja antamaan palautetta. Tätä varten heille oli lähetetty avoimia kysymyksiä koskien kokeen sisältöä ja sen kehittämistä, menetelmän sopivuutta kokeeseen ja kokeen toteutuksen kehittämistä. Lisäksi opiskelijat keskustelivat merkityksellisimmistä oppimiskokemuksestaan ja mikä olisi keskeisin kokeen kehittämiskohde.

Ryhmäpalautteiden perusteella opiskelijoiden mielestä simulaationäyttö sopi arviointimenetelmäksi huonosti, koska tilanne ei ollut todellinen, kun lasta esitti nukke. Opiskelijoiden mielestä nukun kanssa on hankala eläytyä tilanteeseen ja muistaa, mikä tunnetila nukella eli lapsella pitäisi olla tai minkälainen nukun eli

lapsen pitäisi olla (hengenhahdistus, ripuloiva, voimakkaasti oksenteleva jne.). Tällöin keskittyminen kohdistuu heidän mielestään väriin asioihin. Useat opiskelijat toivat esille, että kun potilaana on nukke, joka ei reagoi mihinkään, on hankala asennoitua siihen oikeana potilaana ja silloin kokeessa arvioidaankin opiskelijan taitoja näyttelijänä ryhmän edessä. Tätä pidettiin monella tapaa epämiellyttävänä, eikä arvioinnin uskottu olevan realistinen ja tasa-arvoinen. Osa opiskelijoista koki, että menetelmä asettaa myös opiskelijat eriarvoiseen asemaan sen mukaan, miten persoonat sopivat yhteen valituissa simulaatioryhmissä ja miten muut opiskelijat ns. heittäytyvät tilanteeseen. Opiskelijat nostivat myös tärkeän asian esille palautteessaan. Simulaatiot ovat oppimistilanteita, joissa tarkoituksena on oppia turvallisesti ja turvallisessa oppimisympäristössä. Nyt jos simulaatiota aletaan käyttää myös arvioitavana kokeena, se lisää suorituspaineita. Jos opiskelija jännittää, voi tulos jäädä huonoksi. Muutama opiskelija piti menetelmää sekä huonona että hyvänä ja hyväksi he mainitsivat sen, että sai soveltaa opittua tietoa käytäntöön ja pohtia.

Opiskelijat pitivät potilastapauksia sinänsä aiheiltaan hyvinä ja niiden vaikeustasoa hyvänä. Potilastapaukset olivat keskenään erilaisia sisällöiltään, mutta niiden jälkeen reflektiokeskustelussa esitetyt kysymykset toistivat samaa kaavaa. Opiskelijat toivoivat, että potilastapauksissa olevat alkuohjeistukset olisivat tarkempia ja yhdenmukaisia. Koska alkuohjeistuksissa ei ollut selkeästi ohjeistettu esimerkiksi, millaisia vanhemmat konkreettisesti ovat ja mitkä ovat lapselta mitatut arvot (hengitystaajuus, hapanus, kuume, verensokeri jne.), niin opiskelijat päättivät niistä tekemisen aikana itse. Tämä koettiin kummallisena, kun yleensä ammattikorkeakoulun järjestämissä simulaatioissa kaikki tiedot ovat etukäteen tiedossa. Koe koettiin hieman sekavana, kun esimerkiksi lääkitystä tai nesteytystä (mitä annetaan ja kuinka paljon) ei ollut etukäteen tiedossa. Kokeen rooleissa ei myöskään ollut lääkäriä, jolle olisi voinut soittaa ja konsultoida tilanteeseen liittyen.

Potilastapauksia oli pilotoitavana kuusi, joista jokainen oli kestoltaan 45 minuuttia. Kokonaismäärä ja -aika olivat opiskelijoiden mielestä liikaa yhdelle päivälle. Opiskelijat pohtivat palautteessaan myös paljon simulaation arviointia – voiko se olla oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen. Näillä ohjeistuksilla he olivat sitä mieltä, että ei voi olla, koska potilastapauksissa on liian paljon vaihtelua johtuen siitä, että opiskelijoiden piti päättää itse tiettyjä asioita. Potilastapauksia pitäisi olla vähemmän, sillä viimeisissä simulaationäytöissä opiskelijat jo väsähtivät – tähän oli syynä myös reflektiokeskustelun kysymysten samankaltaisuus. Opiskelijat toivat hyvin voimakkaasti esille, että tämä menetelmä ei sovellu ko-

keeksi testaamaan opittua, koska kaikki jännittävät näyttelemistä ja sitä, mitä muistaa tilanteessa. Tilannetta pidettiin kokeeksi epäreiluna, koska muut seuraavat suoriutumista.

Palliativisen hoitotyön ja saattohoidon osaamisen arviointimenetelmän pilotointi Diakissa

Diakin toinen pilotoima osaamisalue on palliativinen hoitotyö ja saattohoito, joka hankkeessa kuuluu erityistukea tarvitsevan hoitotyöhön. Palliativisen hoitotyön lisäksi erityistukea tarvitsevan hoitotyö sisältää kehitysvammaisen hoitotyön ja kuntouttavan hoitotyön. Erityistukea tarvitsevan hoitotyön osaamisen arviointimenetelmiksi on hankkeessa valittu kaksi erillistä tietotestiä (kehitysvammaisuus ja saattohoito) sekä simulaationäytöt kuntouttavasta hoitotyöstä ja palliativisesta hoitotyöstä.

Palliativisen hoitotyön simulaationäyttöjä on neljä, mutta niissä kaikissa on yksi ja sama potilastapaus; rintasyöpää sairastava nainen, jolle on tehty palliativinen eli oireenmukainen hoitolinjaus. Tätä yhtä potilastapausta käsitellään simulaationäytöissä neljän eri tavoitteen kautta. Opiskelijan tulee osata 1) kohdata ja haastatella potilasta sekä hänen puolisoaan sairauden palliativisessa vaiheessa, 2) arvioida potilaan nykyistä toimintakykyä ja voimavaroja sekä keskustella ammatillisesti mieltä askarruttavista asioista, 3) arvioida potilaan psykososiaalinen tilanne sekä tukea potilasta ja hänen puolisoaan hoitotyön keinoin ja 4) ymmärtää palliativinen hoidon linjaus sekä osata oireenmukainen hoitolinjaus. Potilastapauksen ympäristönä on terveyskeskuksen vuodeosasto, jossa potilas ja hänen omaisensa ovat toivoneet keskustelua sairaanhoitajan kanssa.

Diakissa pilotointi tapahtuu Pieksämäen kampuksella tammikuun 2020 alussa ja siihen osallistuu noin 30 sairaanhoitajaopiskelijaa ja yksi lehtori. Opiskelijat saavat joulukuun alussa sähköpostitse tiedon potilastapausten sisällöstä ja tietotestien aiheista, jos he haluavat valmistautua ennen pilotointia, vaikka etukäteisvalmistautumista ei edellytetä. Opiskelijat pilotoivat sekä kehitysvammaisen hoitotyön että saattohoidon tietotestit, mutta simulaationäytöt pilotoidaan vain palliativisesta hoitotyöstä. Metropolia ammattikorkeakoulussa pilotoidaan kuntouttavan hoitotyön simulaationäytöt.

Opiskelijoiden palaute palliatiivisen hoitotyön arviointimenetelmästä

Kun opiskelijat ovat tehneet molemmat tietotestit, he antavat siitä palautteen sähköisellä lomakkeella. Opiskelijoilta kysytään tietotestien vaikeusastetta, vastausajan riittävyttä, tehtävien ymmärrettävyyttä ja tehtävien sopivuutta tietotestiin. Näihin kysymyksiin opiskelijat vastaavat 5-portaisella asteikolla (erittäin vaikea – erittäin helppo) tai dikotomisesti kyllä – ei. Opiskelijat täyttävät myös SUS-kyselyn (System usability scale), jolla arvioidaan 5-portaisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä) sähköisen kokeen käytettävyyttä kymmenessä eri väittämässä.

Simulaationäyttöjen jälkeen opiskelijat jakaantuvat pienempiin ryhmiin (5-6 opiskelijaa / ryhmä) keskustelemaan ja antamaan palautetta. Tätä varten heille lähetetään avoimia kysymyksiä koskien kokeen sisältöä ja sen kehittämistä, menetelmän sopivuutta kokeeseen ja kokeen toteutuksen kehittämistä. Lisäksi opiskelijat keskustelevat merkityksellisimmistä oppimiskokemuksestaan ja siitä, mikä olisi keskeisin kehittämiskohde.

Arviointimenetelmien jatkokehittäminen

Sekä opiskelijoiden että osallistuneiden opettajien antama palaute analysoidaan hankkeen toimesta huolella ja sitä käytetään keväällä 2020 arviointimenetelmän edelleen kehittämässä. Hankkeen tavoitteena on ollut, että arviointimenetelmät voitaisiin ottaa käyttöön jo syksyllä 2020 ammattikorkeakouluissa, kuitenkin viimeistään vuonna 2021. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien kahdeksan ydinosaamisen arviointimenetelmät otetaan osaksi sairaanhoitajatutkintojen opintojaksoja, jolloin ydinosaamisen arvioinnista tulee jatkuva menetelmä koulutuksen aikana. Kunhan arviointimenetelmiä on palautteiden pohjalta kehitetty edelleen, on tärkeää miettiä, mitä nykyisistä opetuksen ja arvioinnin menetelmistä nämä kahdeksan arviointimenetelmää voisivat korvata.

### **Valtakunnallisen kokeen kehittäminen**

Hankkeen toisena tavoitteena on tuottaa sairaanhoitajan ydinosaamisen (180 op) valtakunnallinen koe. Sen avulla varmistetaan, että opiskelija on saavuttanut sellaisen sairaanhoitajan ammatillisen osaamisen tason, joka vastaa kansallista ja kansainvälistä osaamista. Koska koe yhtenäistää osaamisen arviointia valtakunnallisesti, se vaikuttaa myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin, jotta kaikki osaamisvaatimukset tulevat huomioiduksi koulutuksen aikana. Kun koe otetaan käyttöön, se tulee sisältymään sairaanhoitajakoulutuksen lisäksi myös ter-

veydenhoitaja-, ensihoitaja- ja kättilökoulutuksiin sekä sairaanhoitaja-diakonissa -koulutukseen. (YleSHarvointi 2019b.)

Valtakunnallisen kokeen pilotointi Diakissa

Diakissa valtakunnallista koetta pilotoidaan keväällä 2020; maaliskuussa Helsingin kampuksella ja toukokuussa Oulun ja Porin kampuksilla. Helsingin kampuksella kokeen tekevät sairaanhoitajataustaiset yamk-opiskelijat. Hankkeessa halutaan selvittää, mikä on osaamisen taso jo valmiilla sairaanhoitajilla, jotta pystytään asettamaan läpipääsyn raja valmistumassa oleville sairaanhoitajille. Tästä syystä mukaan on rekrytoitu yamk-opiskelijoita eli valmiita sairaanhoitajia eri ammattikorkeakouluista. Oulun ja Porin kampuksilla pilotointiin osallistuvat ne sairaanhoitajaopiskelijat, joilla toukokuussa on suoritettuna tai tulee suoritetuksi 180 op. Opiskelijat ovat siis kuudennen lukukauden lopulla opinnoissaan. Pilotoinnin käytännön järjestelyihin osallistuvat kummaltakin kampukselta lehtorit, jotka ovat osallistuneet syksyllä 2019 hankkeen järjestämään verkkokoulutukseen kokeen järjestelyistä.

Pilotointiin osallistuvat opiskelijat Oulussa ja Porissa saavat ensimmäisen infon valtakunnallisesta kokeesta tammikuussa 2020. Tässä infossa heille kerrotaan osallistumisesta pilottiin, milloin koe pidetään ja että koe on osa Diakin opetussuunnitelman opintojaksoa ”kliininen asiantuntijuus, simulaatio”. Lisäksi opiskelijat saavat infoa pilottiin kuuluvasta tutkimuksesta ja heiltä pyydetään tietoinen suostumus. Ennen varsinaista koetta opiskelijat täyttävät erillisen taustatietokyselyn. Varsinaisen kokeen alussa opiskelijoille annetaan lisäinfoa kokeesta. Koe tehdään Digicampuksen alustalla olevassa Moodle-ympäristössä ja koe kestää kolme tuntia.

Koe sisältää teknisistä syistä johtuen kaksi koetta: teoriakokeen ja lääkelaskukokeen. Yhteensä kokeessa on 100 kysymystä ja viisi lääkelaskua. Teoriakysymykset ovat väittämä-, monivalinta-, yhdistelmä- ja aukkotehtäviä sekä erilaisten potilastapausten ratkaisemista. Teoriakokeessa läpipääsyn rajaksi on hankkeessa asetettu alustavasti 65 prosenttia eli 65/100 pistettä ja lääkelaskuissa kaikki laskut tulee olla sataprosenttisesti oikein. Pilotin yksi tarkoitus on saada tietoa, miten opiskelijat kokeessa suoriutuvat, jotta tämä läpipääsyn raja pystytään asettamaan realistiselle tasolle siinä vaiheessa, kun koe otetaan käyttöön. Kun valtakunnallinen yhteinen raja on asetettu, rajan alle jääneiden opiskelijoiden tulee suorittaa koe hyväksytysti ennen valmistumistaan sairaanhoitajaksi.

Varsinaisen kokeen lopuksi opiskelijat täyttävät palautekyselyn sähköisesti, jossa he arvioivat kokeen teknistä toteutusta ja kokeen sisällön soveltuvuutta to-

dentamaan sairaanhoitajan osaamista. Lisäksi opiskelijoita pyydetään antamaan kehittämisideoita sisältöön ja kokeen edelleen kehittämiseen. Nämä palautteet analysoidaan hankkeessa ja niiden perusteella tehtäviä kehitetään edelleen.

Terveysalan opetuksen kehittäminen hankkeen tuottamien tietojen avulla Diakissa

Valtakunnallisen kokeen pohjana ovat olleet hankkeessa päivitetyt sairaanhoitajan osaamisvaatimukset. Ne julkaistiin ensimmäisen kerran tammikuussa 2019, kun Diakissa oli meneillään opetussuunnitelmien päivityksen viimeistely. Terveysalan opetussuunnitelmat käytiin läpi ja niiden sisältöjä ja tavoitteita verrattiin osaamisvaatimuksiin. Opetussuunnitelmiin tehtiin tässä vaiheessa jonkin verran lisäyksiä ja tarkennuksia. Terveysalan lehtoreita informoitiin päivitetystä osaamisvaatimuksista helmikuussa. Myöhemmin keväällä 2019 käynnistyi terveystalalla toteutussuunnitelmien päivitys ensimmäisen lukukauden opinnoista päivitetyn opetussuunnitelman osalta. Tässä toteutussuunnitelmien päivityksessä lehtorit ovat huomioineet sairaanhoitajan osaamisvaatimukset ensimmäisen lukukauden opinnoissa, jotka alkavat tammikuussa 2020. Syksyllä 2019 toteutussuunnitelmatyö on jatkunut toisen lukukauden osalta ja siinä lehtorit ovat huomioineet osaamisvaatimukset toisen lukukauden opinnoissa. Myös ensimmäistä lukuvuotta koskevat kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmät ovat olleet toteutussuunnitelmia päivittäneiden lehtoreiden tiedossa, jolloin ne on myös pystytty huomioimaan opinnoissa. Tämä toteutussuunnitelmien päivitys jatkuu keväällä 2020 kolmannen lukukauden opinnoilla ja tästä eteenpäin siis aina niin, että vuotta ennen varsinaista toteutusta päivitetään toteutussuunnitelmat kunkin lukukauden opintojaksoille. Näin osaamisvaatimukset ja kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmät tulevat huomioiduksi Diakin terveystalalan opetussuunnitelmissa.

Tämän artikkelin kirjoitusvaiheessa (marraskuu 2019) ei ole tiedossa, onko kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmät integroitava opintojaksoihin. Sosiaali- ja terveystalministeriö tulee julkaisemaan joulukuussa raportin, jossa se ottanee kantaa vain valtakunnallisen kokeen käyttöönotosta hankkeen jälkeen. Voi siis olla, että jokainen ammattikorkeakoulu saa päättää itsenäisesti, testaako se opiskelijoidensa osaamisen kehittymistä koulutuksen aikana hankkeessa tuotetuilla kliinisen ydinosaamisen arviointimenetelmillä. Lapsen, nuoren ja perheen hoitotyön pilotin palautteen perusteella on huomioitavaa, että sekä opiskelijat että pilottiin osallistuneet lehtorit olivat sitä mieltä, että simulaationäyttö ei ole soveltuva menetelmä arvioida osaamista. Palliatiivisen hoitotyön osalta palaute saadaan vasta tammikuussa 2020. Lopullisen päätöksen kliinisen ydinosaamisen arviointime-

netelmien integroinnista opintojaksoihin pystyy kuitenkin tekemään vasta, kun niitä on pilottien palautteiden perusteella kehitetty hankkeessa edelleen.

Valtakunnallisen kokeen pilotit keväällä tuottavat arvokasta tietoa Diakille siitä, miten opiskelijat pärjäävät valtakunnallisessa kokeessa. Kokeen tulosten perusteella on mahdollista tarkastella opetuksen toteutusta ja sisältöä sekä tehdä mahdollisia muutoksia opintojaksojen toteutussuunnitelmiin, jotta varmistetaan opetuksen ja sisällön ajantasaisuus suhteessa valtakunnallisen kokeen sisältöön. Tarkoituksena ei ole, että opiskelija joutuu valmistautumaan ennen koetta lukemalla lähdemateriaalia, vaan opiskelijan tulee saada koko opintojensa aikana sellaista opetusta, joka vastaa sairaanhoitajan osaamisvaatimuksia. Näin opiskelijamme tulevat pärjäämään myös valtakunnallisessa kokeessa, kun se otetaan käyttöön.

## LÄHTEET

- Alastalo M. (23.9.2019). YleSHarvionti-hanke [Luento]. Rene-symposium. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Euroopan komissio (2005). Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2005/36/EY ammattipätevyyden tunnustamisesta. Saatavilla: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005L0036&from=BG>
- Euroopan komissio (2013). Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2013/55/EU ammattipätevyyden tunnustamisesta annetun direktiivin 2005/36/EY ja hallinnollisesta yhteistyöstä sisämarkkinoiden tietojenvaihtojärjestelmässä annetun asetuksen (EU) N:o 1024/2012 (IMI-asetus) muuttamisesta. Saatavilla: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0055&from=fi>
- Eriksson E., Korhonen T., Merasto M. & Moisio E.-L. (2015). Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen – Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus -hanke. Porvoo: Bookwell Oy. Saatavilla:
- Kangasniemi M., Hipp K., Häggmån-Laitila A., Kallio H., Karki S., Kinnunen P., Pietilä A.-M., Saarnio R., Viinamäki L., Voutilainen A. & Waldén A. (2018). Optimoitu sote-ammattilaisten koulutus- ja osaamisuudistus. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 39/2018. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160883/39-2018-Optimoitu%20sote-osaaminen.pdf>
- L 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Suomen ammattikorkeakoulujen terveysalan koulutuksen verkosto (s.a.). Strategia 2017-2019. Saatavilla: <https://amkterveysala.wordpress.com/about/>
- YleSHarvionti (8.5.2018a). Valtakunnallinen sairaanhoitajan (180 op) ammatillisen perusosaamisen arvioinnin kehittäminen (yleSHarvionti) käynnistyi. Saatavilla: <https://blogi.savonia.fi/ylesharvionti/2018/05/08/historiallinen-valtakunnallinen-sairanhoitajan-180-op-ammattillisen-perusosaamisen-arvioinnin-kehittäminen-ylesharvionti-kaynnistyi/>
- YleSHarvionti (6.11.2018b). Yleissairaanhoitajan osaamisvaatimukset päivitetty (työpaketti 1). Saatavilla: <https://blogi.savonia.fi/ylesharvionti/2018/11/06/yleissairaanhoitajan-osaamisvaatimukset-paivitetty-tyopaketti-1/>



YleSHarviointi (13.1.2019a). Sairaanhoitajaopiskelijan kliinisen osaamisen kehittymisen arvioinnin valtakunnallinen malli rakenteilla. Saatavilla: <https://blogi.savonia.fi/ylesharviointi/2019/01/13/sairaanhoitajaopiskelijan-kliinisen-osaamisen-kehittymisen-arvioinnin-valtakunnallinen-mallirakenteilla/>

YleSHarviointi (13.1.2019b). Sairaanhoitajan ydinosaamisen 180 op valtakunnallinen koe mullistaa sairaanhoitajakoulutuksen arviointia. Saatavilla: <https://blogi.savonia.fi/ylesharviointi/2019/05/06/sairaanhoitajan-ydinosaamisen-180-op-valtakunnallinen-koe-mullistaa-sairanhoitajakoulutuksen-arviointia/>

Marja Katisko ja Sanna Wesanko

## KORKEAKOULU OSALLISUUDEN TILANA

*Artikkelissa avaamme näkökulmia siihen, mitä osallisuus merkitsee korkeakoulun toiminnassa vastavuoroisuuden näkökulmasta katsottuna. Artikkelimme on ilmiötä teoreettisesti ja käsitteellisesti avaava. Keskiössä on globaali muuttoliike ja globaalien ilmiöiden paikallinen luonne. Käsittelemme opiskelijoiden osallisuutta pitkäjänteisen visioinnin tuloksena syntyvänä sekä korkeakoulun mahdollisena tulevaisuudenkuvana ja kulttuurisena muutoksena. Artikkelin pohdintaosuudessa tuomme parin esimerkin avulla esiin, miten korkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa on mahdollista visioida kohti globaalien ilmiöiden ymmärtämistä paikallisella tasolla. Käsittelemme ilmiötä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osallisuuden lisäämisen perspektiivistä.*

### **Globaalit ja paikalliset muutokset vaikuttamassa korkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan**

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden määrä suomalaissa oppilaitoksissa on viime vuosina kasvanut voimakkaasti. Kun vuonna 2010 tutkintoon johtavassa koulutuksessa toisella ja korkea-asteella opiskeli 45 700 ulkomailla syntynyttä opiskelijaa, vuonna 2015 heitä oli jo 60 100 (ks. esim. Vipunen). Globaalin liikkuvuuden lisääntyessä sekä väestörakenteen muutosten vuoksi yhä useampi suomalaisen oppilaitoksen opiskelija on jatkossa vieraskielinen, ulkomaalainen tai ulkomailla syntynyt. Artikkelissamme käytämme heistä käsitettä maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, jolla viittaamme aikuisiällä maahan muuttaneiden – ja tässä tapauksessa suomalaista korkeakoulututkintoa opiskelevien opiskelijoiden joukkoon. Tiedostamme, että valitsemamme käsite ei välttämättä ole paras mahdollinen eikä ongelmaton. Esimerkiksi Kanadassa käytössä oleva niin sanottu *newcomer*-termi voisi myös kuvata tätä ryhmää varsin hyvin (Canada's ethnocultural mosaic, 2006). Maahanmuuttajataustaisuus-käsitettä ovat päätyneet käyttämään myös muun muassa Helsingin yliopiston tutkijat tuoreessa tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisista nuorista ja koulutuksesta (ks. Jahnukainen et al. 2019).

Leimallista maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohderyhmälle on sen heterogeenisyys. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ryhmä pitää sisällään

erilaisia ikäryhmiä, yksilöllisiä tarinoita, elämäntilanteita, perhetaustoja ja kielitasotasoja. Suomessa syntyneelle maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle koulutusjärjestelmän tuntemus, kielen ja opiskelumenetelmien hallinta sekä suomalaisen opiskelukulttuuriin liittyvä hiljainen tieto kerääntyvät pääomaksi pitkin opintopolkua, mutta aikuisena maahan muuttavan tilanne on erilainen. (Ks. myös Airas ym. 2019).

Korkeakouluun paikallisena toimijana vaikuttavat globaalin muuttoliikkeen lisäksi sekä yleiset globaaleja työmarkkinoita että ammattien rakenteita koskevat muutokset. Lindenin, Annalan ja Mäkisen (2016) mukaan keskustelu tiedosta ja sen olemuksesta on tärkeää, koska käynnissä olevat koulutusuudistukset asettavat uusia ja usein keskenään ristiriitaisia vaatimuksia globalisoituville ja yhä suurempien, monimuotoisempien ja monikulttuurisempien opiskelijamassojen kanssa työskenteleville korkeakouluille. Nämä muutokset asettavat vaatimuksia korkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnalle tulevaisuudessa. Käsityksemme on, että edellä mainituilla muutoksilla tulee olemaan vaikutuksia sekä oppilaitosten kehittämis-, tutkimus- ja innovaatiotoimintaan sekä korkeakoulujen opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin ja rakenteisiin. Oppilaitosyhteisö ja opetussuunnitelma olisi nähtävä *yhteisöllisenä prosessina*, joka etsii uusia ja jätettyjä tulkintoja opetuksen, oppimisen ja tiedon luonteesta (Linden et al, 2016). Katsomme että opiskelijat olisi nostettava yhteisöllisen prosessin keskipisteeseen; ei pelkästään oppijoina vaan vastavuoroiseen suhteeseen opetuksen, tutkimuksen, innovaatiotoiminnan sekä työelämäyhteistyön kanssa.

## **Korkeakoulun voimavaraksi vastavuoroinen moninaisuus ja opiskelijoiden osallisuus**

Oppilaitokset monimuotoistuvat, oppilaitosten toimintakentät ja niiden yhteiskunnallisen toimijuuden muodot muuttuvat. Tässä artikkelissa tarkastelemme korkeakoulua tilana, jolla on sekä vastuuta että potentiaalia vaikuttaa osallisuuden toteutumiseen entistä vahvemmin. Tarkastelemme koulutusorganisaatiota yhteisöön kuulumisen ja vastavuoroisuuteen (Törrönen et al. 2016; Törrönen et al. 2013; Katisko 2019) sekä osallisuuden tiloihin (Nieminen 2019) liittyvien käsitteiden avulla. Ajatuksenamme on, että oppilaitoksella on merkittävä rooli etenkin työelämään sisäänpääsyn ja poissulkemisen portilla (Brunila et. al. 2013, 14–15).

Artikkelissamme emme hae tai anna *valmiita vastauksia* siihen, miten oppilaitoksesta voi muodostua monimuotoinen osallisuuden ja vastavuoroisuuden näkökulman huomioonottava tila. Käsittelemme muutosta pikemminkin *pitkäjänteisen visioinnin tuloksena syntyvänä* sekä korkeakoulun mahdollisena tulevai-

suudenkuvana ja kulttuurisena muutoksena. Vaikka artikkelin tavoite kirkastaa oppilaitoksen yhteiskunnallista ja globaalia roolia saattaa tuntua liian kunnianhimoiselta, on tarkoituksena kuitenkin katsoa tätä roolia arkipäiväiseltä tasolta. Lähtökohtana on, että maahanmuuttotaustaiset opiskelijat ovat voimavara oppilaitokselle. Heidän kauttaan ja avullaan koulutusorganisaation on mahdollista kehittyä paikallisesti toimivaksi ja tiedostavaksi globaaliksi oppilaitokseksi. Tarkoituksena on myös herätellä keskustelua paikallisesta ja globaalista kestävästä oppilaitoskulttuurista. Emme artikkelissamme ota kantaa esimerkiksi siihen, miten opetus tai ohjaus pitäisi käytännössä toteuttaa, johtaa tai organisoida tai mikä on esimerkiksi opiskelijayhteisön rooli oppilaitoskulttuurin kehittämisessä. Luomme pikemminkin kuvaa siitä, miten moninaisuuden ja monikulttuurisuuden huomiointi on mahdollista oppilaitoksen kaltaisessa yhteisössä ja tilassa.

Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan sekä kuulumista että osallistumista (Nivala & Ryyänen 2019, 139). Molemmat näistä osallisuuden ulottuvuuksista ovat osa oppilaitosten perustehtävää ja koulutusyhteisöjen arkea. Osallisuuden rakentuminen, kuuluminen ja osallistuminen eivät kuitenkaan aina toteudu yhteiskunnan ja koulutusorganisaation olettamalla tavalla. Koulutuksen rakenteet ja prosessit tuottavat myös sosiaalisia eroja ja eriarvoisuutta (Brunila et al. 2013, 9). Kysymykset opiskelijoiden kuulumisesta ja osallistumisesta ovat paitsi henkilökohtaisia ja koulutusorganisaatioiden toimintakulttuuriin liittyviä, myös yhteiskunnallisia, taloudellisia ja poliittisia.

## **Kuuluminen ja osallisuus koulutusyhteisössä**

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) kehittävän arviointiraportin (ks. Airas et al. 2019) yksi keskeinen tulos on, että korkeakoulut eivät pääsääntöisesti tunnista maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita omana ryhmänään. Tämän vuoksi vakiintuneita toimintamalleja on toistaiseksi vähän.

Uusimman kouluterveyskyselyn (Kouluterveyskysely 2019) mukaan sekä perusasteella, ammattioppilaitoksissa että lukioissa opiskelevien kokemus luokkayhteisöön ja kouluyhteisöön kuulumisesta on vähentynyt. Vaikka kouluterveyskyselyllä ei mitata ammattikorkeakouluissa opiskelevien kokemuksia, myös ammattikorkeakouluissa on havaittavissa ilmiöitä, jotka viittaavat erityisesti maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden ulkopuolisuuden kokemuksiin osana korkeakouluyhteisöä. Heidän kohtaamansa haasteet voivat liittyä muun muassa sosiaalisen verkoston niukkuuteen tai kielitaitokysymyksiin. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden arkea ja elämää leimaavat useammin myös talouteen ja asuinolosuhteisiin liittyvät ongelmat, jotka osaltaan heikentävät osallisuuden ja

kuulumisen tunnetta sekä oppilaitokseen että ympäröivään yhteiskuntaan. (Ks. esim. Katisko 2017; Herttuainen 2014; Palander & Hyytiä 2018.)

Osallisuutta voi tarkastella esimerkiksi osallisuuden ulkoisten ilmentymien tai osallisuuden puuttumisen viitekehyksestä käsin. Helka Raivion ja Jarno Karjalaisen (2013) mukaan osallisuus tarkoittaa, että aineellisten resurssien lisäksi ihminen on toimija omaa elämäänsä koskevassa päätöksenteossa sekä sitä, että hänellä on sosiaalisesti merkityksellisiä suhteita. Nämä osallisuuden ulottuvuudet asettuvat lähelle Erik Allardtin (1976) jäsenystä hyvinvoinnin ulottuvuuksista. Ulkoista osallisuutta ilmentävät työ ja toimeentulo ja itsensä toteuttamista kouluttautuminen ja vaikuttaminen.

Osallisuutta on määritelty englanninkielisellä termillä *involvement*, jolla kuvataan yksilön kiinnittymistä yhteisöön ja mukanaoloa yhteisöllisesti tärkeissä prosesseissa. Osallisuus on siis kuulumista johonkin, omakohtainen sitoumus asioihin vaikuttamisesta, vastuun ottamista vastavoimana yhteisöstä syrjäytymiselle. (Närhi, Kokkonen & Matthies 2014, 232.)

Kuulumisen käsitteellä viitataan usein juuri henkilökohtaiseen kokemukseen tai tunteeseen merkityksellisestä jäsenyydestä yhteisössä. Kokemus kuulumisesta oppilaitokseen tai sen pienempiin yksiköihin on opiskelijoille tärkeä. Opiskelijan suhde koulutusorganisaatioon on kytköksissä myös opiskelijan suhteeseen yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin sekä myös laajempaan globaaliin yhteisöön. Tällä tarkoitamme esimerkiksi opintojen aikana tai niiden jälkeen tapahtuvaan paikallisiin tai globaaleihin työmarkkinoihin kiinnittymistä tai muunlaiseen yhteiskunnalliseen elämään osallistumista. Tämä korostuu erityisesti niissä tilanteissa, joissa opiskelija on muuttanut maahan opintojen vuoksi tai kun oleskeluluvan perusteena ja ehtona on opiskelupaikka.

Jäsenyys koulutusyhteisössä itsessään on merkityksellinen positio, joka tuo koulutusorganisaation resursseja opiskelijan ulottuville ja joka mahdollistaa työelämän edellyttämien tutkintojen hankkimisen. Myös korkeakoulun sekä paikalliset että yhä enemmän globaalit työelämäkontaktit sekä hankkeet ovat merkityksellisiä resursseja. Positio syntyy opiskelupaikan saamisen ja vastaanottamisen kautta. Opiskeluoikeuden saaminen, *sisäänpääsy*, on kuitenkin monelle Suomen ulkopuolelta tulevalle henkilölle valintakoesuoritusta suurempi kamppailu. Kun opiskelijan valintakokeeseen osallistuminen estyy viisumianomuksen hylkäämiseen, jäsenyyden saamisen ehdot määrittyvät poliittisesti. Äskettäin julkaistussa Education at a glance 2019 Suomen maaraportissa todetaan, että Suomessa kaksi kolmasosaa hakijoista jää vuosittain ilman paikkaa korkeakoulussa. Hylkäysprosentti on vertailumaiden korkein (OECD 2019) ja pääsy suomalaisiin

korkeakouluihin on monissa tapauksissa erittäin kilpailtua. Tästä johtuen erot valittujen ja ei-valittujen välillä voivat olla hyvinkin pieniä, jolloin pienetkin eroavaisuudet hakijoiden lähtökohdissa (erityisesti kielitaito) muodostuvat ratkaisevaksi kynnykseksi. (Airas et al. 2019, 65–66).

Jäsenyyden saavuttamista rajaavat myös monet taloudelliset tekijät; pelkästään valintakokeisiin osallistuminen edellyttää usein merkittävää taloudellista panostusta. *Sisäänpääsy* käsitteenä kuvaa hyvin korkeakouluyhteisön jäsenyyden saavuttamisen ehdollisuutta ja poliittisuutta.

Opiskelijastatus kiinnittää opiskelijansa oppilaitoksen arkeen ja toimintoihin. Se tarjoaa tilan kuulua ja kokea osallisuutta. Opiskelijastatus ei kuitenkaan edellytä opiskelijalta *osallistumista* sen enempää opintoihin kuin opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan. Sillä on kuitenkin arvoa ja merkitystä jopa ilman opintojen tai tutkinnon suorittamiseen tähtäviä tavoitteita. Opiskelijastatus, kuuluminen koulutusyhteisöön, voi olla tavoittelemisen ja ylläpitämisen arvoista aivan muista syistä kuin mitä oppilaitoksen perustehtävänä nähdään. Oppilaitosten kyky tunnistaa näitä tekijöitä on ratkaisevaa osallisuuden rakentamisessa ja sitä estävien tekijöiden purkamisessa. Sen voidaan myös nähdä olevan eräs oppilaitosten yhteiskunnallisen toimijuuden keskeisistä ulottuvuuksista. Mikäli koulutus nähdään tärkeänä osana esimerkiksi kotouttamisen edistämiseen tähtäviä toimia, kysymys siitä, miten ja millaisin ehdoin opiskelijat kiinnittyvät oppilaitokseen näyttäytyy erityisen merkityksellisenä.

Opetussuunnitelma on eräs opiskelijan osallistumista ja osallisuuden toteutumista keskeisesti määrittävistä rakenteista. Se on keskeinen perusta oppilaitoksen arjen toteutumiselle. Samalla se on määrittämässä sitä, miten ihmiset oppilaitoksessa kohtaavat toisiaan ja toimivat yhdessä. Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös oppilaitoksen tuottamana valmiina käsikirjoituksena, jonka mukaan opiskelijoiden odotetaan toimivan. Kysymys käsikirjoitusten toimivuudesta – opiskelijoiden mahtumisesta näihin käsikirjoituksiin, on osallisuuden toteutumisen näkökulmasta relevantti. (Ks. esim. Nuutinen 2007.)

Opetuksen ja pedagogisten ratkaisujen ohella kuitenkin pelkkä läsnäolo koulutusyhteisön arjessa ja sen tiloissa tuottaa kokemuksia, joilla on yhteisöön kiinnittäviä ja siitä poissulkevia vaikutuksia. Esimerkiksi koulutusorganisaation toimintatavat, normit ja säännöt sekä tiloissa toimimisen ja vuorovaikutuksen käytännöt ovat viestejä, joita opiskelijat poimivat ja jotka vaikuttavat opiskelijoiden kokemukseen omasta asemastaan. Myös koulutusorganisaation tapa käydä sisäistä ja yhteiskunnallista dialogia vaikuttaa opiskelijan suhteeseen koulutusyhteisöön. Yhteiskunnallisella dialogilla tässä yhteydessä tarkoitamme sitä, miten

koulutusorganisaatio esiintyy julkisesti ja viestii esimerkiksi yhteiskunnan tai työelämän monikulttuurisuudesta.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa (Airas et. al 2019, 3–4) maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osallisuuden katsotaan olevan yhteydessä korkeakoulun kykyyn tunnistaa erilaisten opiskelijoiden olemassaolo. Tunnistaminen on yhteydessä siihen, että esimerkiksi opintojen eteneminen, seuranta, viestintä, ohjaus ja tuen kohdentaminen toteutetaan tarkoituksenmukaisesti maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi.

### **Vastavuoroisuus rakentaa osallisuutta**

Vastavuoroisuus tarkoittaa, että kunkin ihmisen olemassaolo tunnustetaan yhteisöllisesti (Törrönen 2016, 11–14). Vastavuoroisuus on yhteydessä ihmisten, yhteisöjen, yhteiskuntien ja jopa maanosien valtasuhteisiin. Yhteisöllisyyden rakentumisen prosessi muodostuu erilaisista toiminnoista, arjen kohtaamisista ja vuorovaikutuksesta. Kyseessä ei kuitenkaan ole yksinomaan erilaisten toimintojen järjestäminen tai esimerkiksi opetussuunnitelmien päivittäminen, vaan oppilaitoksen erilaiset toiminnot, strategiat ja opetussuunnitelmatyö on nähtävä tietoisena yhteisöllisyyden rakentamisen prosessina. (Ks. Katisko 2019, 180–181.)

Vastavuoroisuus liittyy sosiaalisen pääoman tutkimusperinteeseen (Bourdieu 1984; Putnam 2002), joka tarkastelee yhteisöjen muutoksia. Vastavuoroisuus liitetään ymmärrykseen hyvinvoinnin synnystä ja sen jännitteistä (ks. Coleman 1990). Sosiaalisella pääomalla viitataan yhteiskunnalliseen sitoutumiseen ja muutoksiin yhteenkuuluvuuden tunteessa. Se parantaa niin ihmisryhmien, yhteiskuntien ja maanosienkin suhteita. Suhteet toimivat sitä paremmin, mitä enemmän sosiaalista pääomaa osapuolilla on. Vastavuoroisuus kiinnittyy sosiaaliseen pääomaan siten, että vastavuoroisuus ymmärretään yhteisöllisenä ja sosiaalisena toimintana, joka paljastaa yhteisössä vallitsevia valtasuhteita ja rakenteita. (Törrönen 2016, 43.)

Toimintavapaudet, mahdollisuudet, kyvyt ja halu toimia yhdessä perustuvat luottamukselle. Maritta Törrönen (2016, 43–44) toteaa, että *toisen hyväksi tahtoo toimia, jos ei pelkää tulevansa petetyksi, jos voi luottaa toisen puheisiin ja tekoihin sekä kokee suhteen toiseen jatkuvaksi*. Yhdessä toimimisen edellytys on luottamus, kun taas epäluottamus saa ihmiset puolustautumaan, suojautumaan ja hyökkäämään. (Törrönen et al 2013.) Luottamuksen perusteella siis tehdään vastavuoroisia tekoja.

Vastavuoroisuuden käsitteen avulla on mahdollista jäsentää oppilaitosympäristöä opiskelijoiden elämään vaikuttavana rakenteena ja kuulumisen mahdollistava-

na tilana. Käsite antaa myös mahdollisuuden tarkastella oppilaitoksen toimijuutta suhteessa opiskelijaan sekä sitä, miten oppilaitoksen erilaiset käytännöt, rituaalit (esim. Sennett 2003) tai käsikirjoitukset (esim. Katisko 2011) vaikuttavat opiskelijan kokemukseen kuulumisesta ja osallisuudesta. Käsikirjoitukset saattavat liittyä kulttuurisiin malleihin ja perinteisiin, jotka ovat automatisoituneet tai institutionaalistuneet, tällaisia ovat esimerkiksi oppilaitoksen sisäisessä tiedotuksessa käytettävä kieli tai vaikka joulu- ja kevätjuhlien viettäminen. Maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille oppilaitoksen rituaalit, käytännöt tai käsikirjoitukset saattavat näyttäytyä erilaisilta kuin esimerkiksi koko elämänsä ajan suomalaisessa koulutusjärjestelmän piirissä olleelle opiskelijatoverille.

Oppilaitos ja sen opiskelijat ovat molemminpuolisessa riippuvuussuhteessa keskenään (ks. esim. Törrönen 2016, 42; Katisko 2019, 173). Riippuvuussuhteen olemassaolo on voimavara silloin, kun se nähdään osana vastavuoroisuutta ja kun kumpaakaan osapuolta ei ole olemassa irrallaan toisesta. Koska oppilaitos on monella tapaa riippuvainen opiskelijoistaan, on tämän riippuvuussuhteen näkeminen resurssina ja voimavarana tulevaisuudessa entistä tärkeämpää. Tämä tarkoittaa käytännössä eri taustoista tulevien opiskelijoiden tarpeiden ja palautteen keräämistä ja analysoimista toiminnan kehittämisen pohjaksi. Oppilaitos tarvitsee opiskelijoitaan olemassaolonsa perustaksi, ja opiskelijoiden arviointia kokonaisvaltaisesti hyödyntämällä oppilaitoksella on mahdollisuus rakenteiden muuttamiseen. Vastaavasti opiskelijat, kukin omasta taustastaan ja lähtökohdistaan käsin, ovat läsnä oppilaitoksessa saadakseen siltä jotakin hyötyä, resursseja tai arvoa (esimerkiksi kelpoisuutta osoittava tutkintotodistus, opiskelijaedut, oleskelulupa, sosiaaliset suhteet, oppiminen). Vähemmälle huomiolle on jäänyt myös maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden asiantuntemuksen ja kykyjen (esim. kielitaito, verkostot, kansainvälinen työkokemus) hyödyntäminen korkeakoulun hanketoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opiskelijoiden osallistaminen ja osallistuminen ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan tuottaa uusia osallisuuden tiloja oppilaitoksen ja suomalaisen yhteiskunnan ulkopuolelle. Tärkeää olisi myös kiinnittää entistä enemmän huomiota maahanmuuttajataustaisten henkilöiden rekrytointiin opetushenkilökuntaan sekä hanketyöntekijöiksi.

Richard Sennett (2003, 216) kirjoittaa vastavuoroisuuden ohella keskinäisyydestä sekä vastavuoroisuudesta kunnioituksen perustana. Oppilaitoksen ja eri taustoista tulevien opiskelijoiden suhde on parhaimmillaan yhteistyösuhde, johon kumpikin osapuoli asettuu omine intresseineen. Yhteistyösuhde sisältää vastavuoroisuutta, dialogisuutta ja neuvottelua sekä resurssien jakamista yhteiseksi hyväksi (Sennett 2013, 5; Payne 2005, 145, 301; Raitakari 2002, 50; Katisko



2019, 181–182). Keskeistä on pohtia, minkälaista vastavuoroisuutta koulutusinstituutio toteuttaa suhteessa opiskelijaan ja minkälaista symmetriaa tai epäsymmetriaa suhteessa on.

Vastavuoroisuudella on merkitystä sellaisen tilan rakentumisessa, joka edistää opiskelijan aktiivista toimijuutta, valtaa, asiantuntemusta sekä subjektina oleminen tunnetta. Vastavuoroisessa suhteessa tapahtuvien muutosten mahdollisuutta korostavan näkökulman valinnalla on mahdollista tuoda esiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden toimijuutta ja valtaa oppilaitoksessa. Yksilön toimijuus ja osallisuus voi parhaimmillaan ulottua paikalliselta tasolta laajemmalle globaalille tasolle.

### **Oppilaitos paikallisena osallisuuden tilana ja suhde globaaleihin tilallisiin kokonaisuuksiin**

Artikkelissamme lähtökohtana on, kuinka oppilaitoksesta voi syntyä osallisuuden tila opiskelijoille. Osallisuuden tilaksi määrittelemme Ari Niemisen (2019) tavoin tilat ja paikat, joissa yksilöt ja ryhmät voivat kohdata ja toimia yhdessä. Oppilaitoksen voi määritellä paikalliseksi tilaksi, jossa osallisuutta on mahdollista edistää ja syrjäytymistä ehkäistä. Tällöin oppilaitos osallisuuden tilana voi toimia yksilön hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä paikkana. Kyse ei välttämättä ole kiinnittymisen tilasta, vaan pikemminkin polusta ympäröivään työelämään ja yhteiskuntaan. Näin oppilaitos muodostuu taloudellisen edistyksen paikaksi sekä yksilölle että häntä ympäröiville yhteisöille ja yhteiskunnille (Nieminen 2019, 9).

Ari Nieminen (2019) on esittänyt kuusi teesiä osallisuuden tilasta, joiden lähtökohtana ovat ihmiset, *tilat ja paikat*. Yhden tilan ulottuvuuksista Nieminen määrittelee ihmisten mielellään luomaksi mentaaliseksi tilaksi. Vaikka tilat ovat fyysisiltä ominaisuuksiltaan selkeästi kuvattavissa ja määriteltävissä, eri yksilöillä ja ryhmillä on omanlaisensa mielikuvat, odotukset, toiveet ja pelot. Niemisen (2019) määrittelemä osallisuuden tila -käsitteen paikallinen luonne saa uusia merkityksiä ja ulottuvuuksia, kun osallisuuden paikka asetetaan osaksi globaalia yhteisöä.

Olemme tarkastelleet Diakia tai mitä muuta tahansa paikallista oppilaitosorganisaatiota sekä paikallisesta että globaalista perspektiivistä. Globaalit ilmiöt saattavat tuntua liian isoilta, kaukaisilta ja kompleksisilta, jotta niiden näkeminen olisi yhteisön, alueen tai edes kansallisen tason perspektiivistä mahdollista. Kuitenkin lähtökohtamme on, että juuri paikallinen yhteisö (tässä tapauksessa oppilaitos) on globaalisti kestävä ja oikeudenmukaisuuden ytimessä. Globaalin ulottuvuuden huomioiminen oppilaitoskontekstissa on haastavaa, koska ilmiöitä

tulisi samaan aikaan ymmärtää laajemmasta perspektiivistä käsin, mutta palata sitten käsittelemään niitä arkipäiväisen näkökulman kautta. (Kaartinen & Katis-ko ja Nieminen 2017.)

Osallisuuden kokemuksen vahvistaminen liittyy Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) mukaan (Airas et al, 2019, 76) verkostoitumisen ja aktiivisen toimijuuden tukemiseen osana opiskelutarkeaa, esimerkiksi opiskelijoiden mukaan ottamisena korkeakoulun toimielimiin. Arviointitutkimuksessa havaitaan koulutusohjelmien olevan usein erillään ja vuorovaikutuksen suomalaistaustaisten kanssa olevan vähäistä. Tavoitteena olisi koulutusohjelmien toteuttaminen siten, että vuorovaikutus vertaisten kanssa arjessa laajenee. Tärkeää korkeakoulun arjessa on lisäksi opiskelijoiden moninaisuuden huomiointi tapahtumissa ja tiedotuksessa.

Korkeakoulun koulutusohjelmien ja oppilaitoksen sisäisen vuorovaikutuksen vahvistamisen lisäksi tarvitsemme yhä enemmän yli kansallisvaltioiden tapahtuvaa opiskelijoiden kanssakäymistä. Diakin vahvuutena viime vuosien aikana on ollut rakentaa allianssia, jonka tavoitteena on yhteisten eurooppalaisten koulutusohjelmien rakentaminen. Tämä mahdollistaa korkeakoulun arjen ja toimintojen muuttumisen kohti todellista globaalia oppimisympäristöä. Globaalia TKI-toimintaa Diakissa ennen edellä mainittua allianssiverkostoa on ollut jo aikaisemminkin. Diakin opiskelijoiden osallisuuden ja tietoisuuden lisäämisestä toteutettiin vuonna 2018 Ulkoministeriön rahoittamassa hankkeessa *With dialogue against radicalization*, jonka tavoitteena oli ennen kaikkea nuorten yhteiskunnallisen, paikallisen ja globaalin yhteenkuuluvuuden vahvistaminen. Pohjois-Irakissa ja Suomessa toteutettu hanke perustui tutkimustietoon, tapahtumien järjestämiseen sekä yhteisiin videovälitteisiin keskusteluihin Diakin englanninkielisessä tutkinnossa opiskelevien ja Duhokin yliopiston opiskelijoiden välillä. (Katisko, 2018). Hankerahoitukseen loputtua vuonna 2019 opiskelijoiden osallisuuden vahvistamiseen ja globaalien ilmiöiden tunnistamiseen liittyvä toiminta on jatkunut Nordplus-rahoituksella toteutettavalla *Ecosocial change and social innovation* -hankkeella, jossa yhteistyössä VID:n yliopiston ja Tarton yliopiston kanssa suunnitellaan yhteinen 15 opintopisteen opintokokonaisuus toteutettavaksi kussakin maassa. Opintokokonaisuuden tavoitteena on opetus, joka tapahtuu läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa. Lähtökohtana on työelämän tarpeista lähtevä ja opiskelijoiden kanssa tehtävä tutkimus- ja innovaatiotoiminta, jonka avulla pyritään löytämään uusia ratkaisuja ja mahdollisuuksia kestävään hyvinvointiin ja osallisuuden tiloihin. Hankkeessa mukana olevat oppilaitokset muodostavat kansainvälisen oppimisareenan sekä mahdollistavat tiedon keräämisen globaaleista ja

paikallisista ekososiaalisista ilmiöistä ja haasteista. Pedagogisten ratkaisujen keskiössä ovat käytäntötutkimus, muutoksen pedagogiikka, työelämässä oppiminen sekä kriittinen reflektio.

Globaali näyttäytyy opiskelijan elämässä muun muassa erilaisiin yhteisöihin kuulumisen monimuotoisina yhdistelminä. Kuuluminen suomalaiseen koulutusyhteisöön ja yhteiskuntaan on vain yksi opiskelijan toimijuuden ja kuulumisen mahdollisista areenoista. Opiskelijoiden elämän merkitykselliset sidokset ja suhteet sekä tulevaisuuteen tähtäävät pyrkimykset paikantuvat usein pikemminkin globaalisti kuin kansallisesti. Eri vuorovaikutuksen muodot ovat lisääntyvässä määrin tehneet maailmasta yhden globaalin tilan, jossa on lukematon määrä eri tavoilla toimivia paikkoja. Samalla se tarkoittaa monia yhtaikaisia mahdollisuuksia kuulumiselle ja osallisuuden toteutumiselle. Tämä näkökulma on tärkeä tilanteessa, jossa ulkomaalaistaustaiset opiskelijat tekevät työelämään tai jatko-opintoihin siirtymistä koskevia ratkaisujaan – onko oppilaitos kyennyt vahvistamaan paikallista kiinnittymistä sekä paikallisessa että globaalissa kilpailussa? Viime sijassa on siis kysymys siitä, jäävätkö ulkomaalaistaustaiset opiskelijat Suomeen vai koulutammeko heitä globaaleille työmarkkinoille? Tai minkä paikallisen korkeakoulun tai ammattialan he valitsevat opinnoilleen?

Artikkelin lopuksi palaamme vielä johdannossa esittämäämme tulevaisuudenvisioon korkeakoulun kulttuurisesta muutoksesta. Ajatuksemme on, että tiedon arvoa ja merkitystä on mahdollista määrittää yhä vahvemmin sen yhteiskunnallisen ja globaalien käyttöarvon mukaan. Tämä tarkoittaa viime kädessä sitä, että korkeakoulutuksen merkitys ja laatu määrittyvät esimerkiksi opiskelijoiden työllistymisprosentteina heti valmistumisen jälkeen. (ks. Muller & Young 2014, 133). Kyse on myös siitä, miten opiskelija kohtaa tiedon ja miten tiedosta tulee henkilökohtaisesti merkityksellistä. Tämä tarkoittaa viimekädessä myös sitä, milloin tiedosta tulee tietämistä. Tiedon ja tietämisen asema ei liity vain korkeakoulun opetussuunnitelmaan tai sen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan, eikä edes opetuksen ja hanketyön yhteistyöhön. Sen sijaan tieto ja tietäminen ovat olennainen osa korkeakoulun identiteetin kannalta. Diakille tieto ja tietäminen globaaleista rakenteista ja työmarkkinoista voisi muodostaa perustan, joka on yhteydessä monimuotoiseen ja monikulttuuriseen opiskelijakuntaamme.

## LÄHTEET

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M-L., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori H. & Väättäin, H. *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla.* (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 22:2019). Tampere: PunaMusta Oy. Saatavilla 21.11.2019 <https://karvi.fi/publication/taustalla-on-valia-ulkomaalaistaustaiset-opiskelijat-korkeakoulupolulla/>
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia.* Helsinki. WSOY.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot.* Helsinki: Gaudemus.
- Canada's Ethnocultural Mosaic, 2006 Census: Definitions. Avattu 25.11.2019 <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/note-eng.cfm>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory.* Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Herttuainen, E. (2014). Haaga-Helian ulkomaalaisten opiskelijoiden haasteita. Teoksessa H. Pasanen, P-K. Juutilainen. & M. Alanko-Turunen. (toim.). *Arvokas ohjaus.* (Kehittämisraportit ja tutkimukset 2014, s. 130–140). Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.
- Hoikkala, T., Suurpää, L. (2007). *Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia.* (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 17).
- Kaartinen M., Katisko M. & Nieminen A. (2018). Sosiaalityö maailmanyhteiskunnassa – uudelleen asiantuntijuuteen. Teoksessa T. Juvonen, J. Lindh, A. Pohjola & M. Romakkaniemi (toim). *Muuttuva sosiaalityön asiantuntijuus.* (Sosiaalityön tutkimuksen vuorikirja 2018, s. 88–103). Unipress.
- Katisko, M. (2011). *Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä.* (Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalityöiden laitoksen julkaisuja 9:2011). Helsinki: Helsingin yliopisto. (Väitöskirja)
- Katisko, M. (2015). Homelessness among immigrant youth: transitions between inclusion and exclusion. *In European Journal of Homelessness.* Vol. 9. Issue 1:2015.
- Katisko, M. (2016). Koditta kotoutuvat – tutkimus maahanmuuttajataustaisista asunnottomista nuorista. Teoksessa M. Jäppinen, A. Metteri, S. Ranta-Tyrkkö & P-L. Rauhala. (toim.) *Kansainvälinen sosiaalityö: käsitteitä, käytäntöjä ja kehityskulkuja.* United Press Global, Tallinna, s. 187–202.
- Katisko, M. (2016). Kulttuurivälinen kompetenssi sosiaalityössä. Teoksessa: M. Törrönen, K. Hänninen, P. Jouttimäki, T. Lehto-Lunden, P. Salovaara & M. Veistilä. (toim.). *Vastavuoroinen sosiaalityö.* Gaudeamus. Helsinki, s. 178–188.
- Katisko, M. (2018). Dialogin avulla radikalisoitumista vastaan. Blogikirjoitus 17.12.2018. Verkkojulkaisu Dialogi. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 15.11.2019 <https://dialogi.diak.fi/2018/12/17/dialogin-avulla-radikalisoitumista-vastaan/>
- Katisko, M. (2019) Vastavuoroisuuden rakentuminen ihmisiä varten ja instituutioiden välille. Teoksessa M. Malkavaara & M. Valtonen (toim.). *Uusi elämisen kulttuuri – Muutos Tampereella.* (Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu 61, s. 173–184). Kuopio: Grono Oy.
- Kouluterveyskysely (2019). Saatavilla 17.10.2019 <https://thl.fi/en/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Linden, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetus suunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 1/2016, s. 19–28. Saatavilla 13.11.2019 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201803141391>
- Minedu.fi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tyoryhman-tukemaan-kansainvalisten-korkeakouluopiskelijoiden-maahantuloa-ja-integroitumista](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tyoryhman-tukemaan-kansainvalisten-korkeakouluopiskelijoiden-maahantuloa-ja-integroitumista)
- Muller, J. & Young, M. (2014). Disciplines, skills and the university. *Higher Education* 67, s. 127–140

- Nieminen, A. (2019). *Osallisuuden tila. Käsitteestä ja toteutuksesta.* (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. DIAK Puheenvuoro 22). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 17.10.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-330-8>
- Nivala, E. & Rynänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka.* Helsinki: Gaudeamus.
- Närhi, K., Kokkonen, T. & Matthies, A-L. (2014). Asiakkaiden osallisuus ja työntekijöiden harkintavalta palvelujärjestelmässä. *Janus, Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 22 (3).
- Palander, J. & Hyytiä, J. (2018). Opiskelijan oleskelulupa ja ulkomaalaisen opiskelijan oikeudet. Teoksessa H. Kallio, T. Korkas & J. Palander, Jaana (toim.). *Ulkomaalaisoikeus.* Helsinki: Alma Talent.
- Payne, M. (2005). *Modern social work theory.* (3rd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raitakari, S. 2002. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen. (toim.). *Marginaalit ja sosiaalityö.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 44–62.
- Putnam, R. (2002). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community.* New York: Simon Schuster.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa E. Taina. (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Sennett, R. (2004). *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa.* (Suom. Kaisa Koskinen). Tampere: Vastapaino.
- Törrönen, M., Borodkina O. & Samoylova V. (2013). Trust in reciprocal relationships – the construction of well-being. Teoksessa M. Törrönen, O Borodkina, V. Samoylova & E. Heino (toim.) *Empowering Social Work: Research and Practice.* Kotka: Palmenia Centre for Continuing Education, University of Helsinki, s. 8–19.
- Törrönen, M., Hänninen, K., Jouttimäki, P., Lehto-Lunden, T., Salovaara, P. & Veistilä, M. (2016). *Vastavuoroinen sosiaalityö.* Helsinki: Gaudeamus.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu. Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla <https://tilastoneuvos.vipunen.fi/2017/07/14/kielivaranto-keskuudessamme-vieraskieliset-opiskelijat-tutkintoon-johtavassa-koulutuksessa/>

**Diak**

AMMATTIKORKEAKOULU-  
OPISKELIJOIDEN OPINNÄYTETYÖT  
JA OPPIMISTEHTÄVÄT EDISTÄMÄSSÄ  
TKI-TOIMINTAA

Olli Vesterinen ja Mika Alavaikko

## TYÖELÄMÄLÄHTÖISEN OPINNÄYTETYÖN MALLI JA OSAAMISEN KEHITTYMINEN

*Opinnäytetyö on korkeakoulutuksessa laajin yksittäinen oppimistehtävä. Se avaa ovia moniin eri suuntiin ja eri tasoilla. Prosessia ohjaa opetussuunnitelma, ja lopputuloksena on monenlaista osaamista. Ammattikorkeakoulujen profiilille soveltuu nähdä opinnäytetyöprosessissa mahdollisuuksia perinteisen akateemisen pro gradu -perinteen murtamiseen. Artikkelin avaa näitä näkökulmia perinteisestä monografia-opinnäytetyöstä poikkeavassa kontekstissa, jota kutsumme osasuorituksista koostuvaksi opinnäytetyön malliksi.*

### **Työelämälähtöisyys ammattikorkeakoulujen agendalla**

Ammattikorkeakoulujen pedagoginen ote korostaa työelämälähtöisyyttä (Kotila & Mäki 2012; Leinonen 2012). Työelämälähtöisyyden kantava idea on, että kertyvä osaaminen vastaa työelämän tarpeita ja pedagogiikka painottaa teoreettisen opiskelun sijaan työelämän kontekstista nousevia ongelmalähtöisiä oppimismenetelmiä.

Suomalaisessa ammattikorkeakoulukentässä opinnäytetyötä on tutkittu ja kehitetty sykäyksittäin. Selkeä tutkimuksen ja kehittämisen jakso sijoittuu 2000-luvun loppuun ja 2010-luvun alkuun (Leinonen 2012; Opinnäytetyön laadun tekijät korkeakoulussa 2006; Rissanen 2003; Salo, Söderqvist & Toikko 2004; Salo, Toikko & Söderqvist 2005; Toljamo & Rissanen 2005; Toljamo & Vuorijärvi 2007). Tämän jakson tuloksena syntyi yhteisymmärrys, jonka mukaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt Suomessa toteutetaan kehittämisprojekteina, tuotekehitysprojekteina tai tutkimuksellisinä opinnäytetöinä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan osasuorituksista koostuvaa opinnäytetyötä pedagogisena käytäntönä Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) kontekstissa. Opinnäytetyöprosessia käsitellään suhteessa opetussuunnitelmaan ja toisaalta suhteessa työelämälähtöisyyteen ja muihin korkeakoulutuksen lähestymistapoihin. Pohdinta kohdistuu erityisesti näiden teoreettisten lähtökohtien ja kehittelyjen antiin suhteessa ammattikorkeakouluopintojen tuottamaan osaamiseen.



## **Opetussuunnitelmanäkökulmia osaamiseen**

Tutkintoon johtavan koulutuksen keskeinen asiakirja on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma on sekä juridinen että pedagoginen asiakirja. Tutkintosäännön ohella opetussuunnitelma antaa korkeakoululle raamit opetuksen järjestämiselle.

Euroopan maat pyrkivät Bolognan prosessin avulla yhtenäistämään eri maiden korkeakoulujärjestelmiä (esim. Annala, Lindén & Mäkinen 2016). Kolmiportaisen tutkintojärjestelmän sekä opintojen ja tutkintojen vastavuoroisen tunnustamisen lisäksi eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan julkilausuttuna tavoitteena on ottaa käyttöön laadunvarmistusjärjestelmä, jolla varmistetaan korkeakouluopetuksen ja oppimistulosten laatu ja relevanssi.

Euroopan unioni on määritellyt eurooppalaisen viitekehyksen (European qualifications framework EQF), joka kuvailee tavoiteltavat oppimistulokset kahdeksalla eri tasolla (European Council 2017). Näistä kolme ylintä (6–8) vastaavat korkeakoulutuksen kolmea tutkintotasoa (Bachelor, Master ja PhD). EQF ilmaisee laatumääreet oppimistavoitteina (learning outcomes) kolmella ulottuvuudella: tiedot, taidot sekä vastuu ja autonomia. Sekä Euroopan unionin että erityisesti OECD:n tavassa määrittää oppimistulokset korostuu niiden merkitys työmarkkinoilla.

## **Opetussuunnitelma tuotoksena vs. prosessina**

Opetussuunnitelman kirjoittaminen on edelleen hyvin pitkälle sisältöjen valintaa, etenemisjärjestyksen päättämistä ja arviointiratkaisujen tekemistä (ks. Bernstein 2000). Tämän lisäksi opetussuunnitelmasta voidaan puhua tavoiteltavina oppimistuloksina, opiskelijan suorituksina ja osaamisen tuottamisena (Annala, Lindén ja Mäkinen 2016). Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmanäkökulmana korostaa usein korkeakoulun ulkopuolisten vaikutteiden ja työelämän uusien vaatimusten painoarvoa.

Opetussuunnitelma voi kuitenkin korostaa myös prosessinäkökulmaa. Kun tieto ja tietäminen asetetaan avoimemmin opetussuunnitelman kysymyksiksi, irrottaudutaan usein korkeakoulun ulkopuolisesta painostuksesta ja vahvistetaan opiskelijan osallisuuden kokemusta. Esimerkiksi tutkiva oppiminen mahdollistuu tällaisen opetussuunnitelmalähestymisen kautta. (Annala, Lindén & Mäkinen 2016.)

Vastaavasti valtautuminen (empowerment) opetussuunnitelmanäkökulmana painottaa tasa-arvon kysymyksiä ja kulttuuristen arvostusten kriittistä analyysia. Kriittisen pedagogiikan perinne onkin vahva tämänkaltaisten opetussuunnitelmanäkökulmien takana. (Annala, Lindén & Mäkinen 2016.)

On kuitenkin tärkeää huomata, että opetussuunnitelmat vahvistaa usein jopa korkeakoulun hallitus tai tiedekuntaneuvosto, jolloin prosessi opetussuunnitelmien uudistamisessa on hidas. Opiskelijan on myös suotava suorittaa tutkintonsa sen opetussuunnitelman puitteissa, mikä on opintoja aloitettaessa ollut voimassa.

Onko osaamisperustainen opetussuunnitelma keskeisenä korkeakoulutuksen kehittämisen välineenä kuitenkin aika kapea lähestymistapa? Onhan opetussuunnitelmallisten lähestymisten kirjo kaiken kaikkiaan laajempi kuin meillä Suomessa paikkansa vakiinnuttanut osaamisperustainen lähestyminen.

### Erilaisia lähtökohtia korkeakoulutuksen toteuttamiselle

Kansanen (2006) on tarkastellut korkeakoulututkintojen opetussuunnitelmien rakentumista ja eri ratkaisujen perusteluja. Hän löysi neljä eri tavoin perusteltua ja eri tavoin rakentuvaa korkeakoulututkinnon opetussuunnitelmamallia:

1. Työelämälähtöinen – omalla työpaikalla
2. Tutkimusperustainen – tiedeyliopistossa
3. Kokemuksellinen, yksilöllinen – paljon valinnaisia opintoja
4. Tapauslähtöinen, ongelmalähtöinen – projektit, hankkeet

Kansanen (2006) on tehnyt analyysia opettajankoulutuksen kohdalla. Suomalainen opettajankoulutus on korostanut akateemisuutta jopa siinä määrin, että ammattiin valmistavasta luonteestaan huolimatta sitä voi luonnehtia *tutkimusperustaiseksi*. Tutkimusperustainen opettajankoulutus voidaan nähdä kytkeytyvän opettajaksi opiskelevan tutkimuksen ”lukutaitoon”, tutkimusmenetelmälliseen osaamiseen sekä opetuksen ja sen kehittämisen rakentumiseen tutkimusperustaiseen tietoon (Toom & Pyhältö, 2020).

Ammattikorkeakouluista muun muassa Yrkeshögskolan Novian sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaminen tapahtuu *työelämälähtöisesti* jopa siinä määrin, että kampuksella ei tarvitse opintojen aloitusta lukuun ottamatta käydä lainkaan. Verkko-opintojen ohella ammattikorkeakoulun lehtori toki vierailee opiskelijan työpaikalla säännöllisesti ja näin ohjauksessa työelämäkehittäminen nivotaan tutkintotavoitteiseen opiskeluun ohjauksessa. (Novia.fi.)

Kun Kansanen (2006) esittelemää ajattelua sovelletaan Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkintoihin, erilaisia painotuksia voi löytää hyvinkin kaikista tutkinnoista. *Kokemuksellista* näkökulmaa tukee muun muassa viime aikoina yleistynyt kokemusasiantuntijatiedon hyödyntäminen. *Yksilöllisyys* kytkeytyy myös opiskeli-

jan valintoihin, kokemuksiin ja opintoihin sitoutumiseen (Pinar ym. 1995; Stenhouse 1975).

Toisaalta erilaiset yrittäjyysopinnot ja projektiopinnot korostavat *tapauslähtöistä ja ongelmalähtöistä* luonnetta. Kansainvälisesti ongelmalähtöisen pedagogiikan mallia on ammattiin valmistavista koulutuksista erityisen paljon käytetty lääketieteen ja hoitotieteiden koulutuksissa (Harden, Sowden & Dunn 1984).

Katsottaessa edellä esitettyjä erilaisia lähtökohtia korkeakoulutuksen toteuttamiselle voidaan nopeasti huomata, että jonkinasteisen työelämälähtöisyyden ollessa keskeinen lähtökohta ammattikorkeakoulutuksen järjestämiselle, se muodostaa vain yhden – jopa hieman teknisen – näkökulman siihen kaikkeen erilaiseen osaamiseen, jota eri lähestymistapojen kautta voidaan saavuttaa.

### **Opinnäytetyö ammattikorkeakoulututkinnoissa**

Opinnäytetyö on opetussuunnitelman laajin yksittäinen oppimistehtävä. Vuosikymmen sitten Isohanni ja Toljamo (2007) tunnistivat ammattikorkeakoulun opinnäytetyön kehitystarpeita: ”Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöille ei ole muodostunut vielä omaleimaista profilia. Opinnäytetyöprosessiin liittyvä ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön toimintamalli on vielä selkiintymätön.”

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle on keskeistä vaatimus työelämäyhteydestä. Opinnäytetyön tulee olla työelämälähtöinen eli käytännössä sen aiheen tulee määrittyä kyseessä olevan ammattikorkeakoulun jonkin kumppanin tarpeista käsin. Kumppani voi olla julkisen, yksityisen tai kolmannen sektorin organisaatio. Tällöin korostuvat tuotteiden ja palveluiden kehittäminen. Tilaustyö asettaa haasteita paitsi opinnäytetyön tekijälle ja sen ohjaajalle myös oppilaitoksen näkemykselle omasta pedagogisesta tehtävästään (Alavaikko 2016).

Muodoltaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt voidaan luokitella kehittämisprojekteiksi, tuotekehitysprojekteiksi tai tutkimukselliseksi opinnäytetöiksi. Tuotekehitysprojekti on opinnäytetyö, joka synnyttää uuden tuotteen, palvelun, toimintamallin tai liikeidean. Tutkimukselliseen opinnäytetyöhön sisältyy (i) aineistonkeruu, joka on toteutettu esimerkiksi kyselyn tai haastatteluiden avulla ja (ii) se täyttää tutkimuksen yleiset tunnusmerkit. (Isohanni & Toljamo 2005; Leinonen 2012, 198.)

## **Osasuorituksista koostuva opinnäytetyö Diakonia-ammattikorkeakoulussa**

Diakin tutkintosäännössä (Diakin hallituksen 4.6.2019 hyväksymä) määritetään kaksi tapaa tehdä opinnäytetyö. Nämä ovat monografia ja osasuorituksista koostuva opinnäytetyö. Tämän lisäksi ammattikorkeakoululaki ja Diakin tutkintosääntö määrittävät opinnäytetyön työelämälähtöiseksi ja antavat reunaehto- ja opinnäytetyön kielen ja arvioinnin suhteen. Diakin opinnäytetyön pohjana on osallistavaan ja tutkivaan kehittämiseen perustuva pedagoginen ajattelu (Keski-talo 2015; Koistinen, Näkki, Pyykkö & Valtonen 2015).

Osasuorituksista koostuvaa opinnäytetyötä on kokeiltu Oulun ammattikorkeakoulussa (Hopeavuori & Nousiainen 2015). Diakissa kyse on pysyvästä käytännöstä, joka on ollut voimassa vuoden 2015 alusta saakka.

Osasuorituksista koostuva opinnäytetyö on mahdollista toteuttaa opintojen kuluessa. Prosessin keskeiset vaiheet ovat (i) innovointi, (ii) suunnittelu, (iii) toteutus ja raportointi sekä (iv) julkistaminen ja arvointivaihe. Nämä vaiheet liittyvät opetussuunnitelmassa määritettyihin opintojaksoihin. Opintojaksojen oppimistehtävät on suunniteltu tukemaan opinnäytetyöprosessia (Alavaikko 2017).

Opintojaksojen oppimistehtävät tai muut prosessin myötä syntyneet tuotokset on mahdollista julkaista prosessin kuluessa. Osasuorituksista koostuvan opinnäytetyön osiot voi julkaista artikkelina, suullisina esityksinä, abstrakteina tai posterina. Näiden lisäksi vaaditaan kokoava raportti prosessin lopussa. Näin muodostuu perinteisestä monografiasta poikkeava tapa julkaista opinnäytetyö. (Suikkala & Alavaikko 2016.)

## **Rajojen ylittäminen opinnäytetyöprosessissa**

Rajojen ylittäminen on ollut tutkimuskohteena erityisesti sosiokulttuurisen lähestymisen piirissä. Akkerman & Bakker (2011) kävivät läpi laajasti tutkimuskirjallisuutta liittyen rajojen ylittämiseen. Tutkimukset oli jaettavissa karkeasti neljään ryhmään. Näillä neljällä ryhmällä on mahdollista nähdä prosessinomainen luonne keskenään.

*Identifikaatio* määritellään tilanteeksi, jossa olemassa olevat käytäntöjen väliset rajanvedot muuttuvat epävarmoiksi (Akkerman & Bakker 2011, 142). Opinnäytetyöprosessissa tämän voidaan tulkita tapahtuvan prosessin alkuvaiheessa. Silloin opiskelijat määrittävät organisaation käytännön tilanteeseen pohjautuvan tarpeen tai ongelman. Tähän lähdetään sitten hakemaan ratkaisua opinnäytetyöprosessilla. Työelämäkumppanin tarve tai ongelma täytyy määritellä kirjallisesti ja suhteessa oppilaitoksen mahdollistamiin opinnäytetyön muotoihin (tutkimus,

kehittämistyö, tuote). Näin ero nykyisen tilanteen ja muutostarpeen välillä tulee tunnistetuksi ja kirjatuksi. (Akkerman & Bakker 2011, 143.)

*Koordinaatio* määritetään tilanteeksi, jossa synnytetään dialogi partnereiden välille. Tämä ei saa estää käytännön toimintaa. Dialogi edellyttää kommunikaatiota partnereiden välillä. Tämä taas vaatii instrumentaalisen suhteen luomista.

Opinnäytetyöprosessin voi tulkita määritelmän mukaiseksi rajankäynnin objektiksi (boundary object). Se voidaan määrittää artefaktiksi, joka täyttää erityisen funktion luodessaan sillan käytäntöjen välillä. (Akkerman & Bakker 2011, 134.)

Opinnäytetyön suunnitelma on mahdollista tulkita koordinaation kannalta keskeiseksi vaiheeksi. Opinnäytetyön suunnitelma tietyllä tapaa virallistaa opinnäytetyöprosessin. Suunnitelmalla kommunikoidaan prosessin tarpeet, tavoitteet ja toimenpiteet sekä oppilaitokselle että työelämäkumppanille. Siinä käännetään työelämäkumppanin käytännölliset tarpeet oppilaitoksen akateemiselle kielelle, ja toisaalta aihepiiriin teoreettis-käsitteellisen tarkastelun kautta luodaan näkemystä yhteistyöorganisaation käytännölliseen ongelmaan tai tarpeeseen. Näillä toimenpiteillä parannetaan oppilaitoksen ja kumppaniorganisaation välisen sosiokulttuurisen rajan läpäisevyyttä.

*Reflektio* määrittyy mahdollisuutena tarkastella omaa itseään toisesta näkökulmasta (Akkerman & Bakker 2011, 145). Tämä vaihe toteutuu, kun opinnäytetyöprosessissa siirrytään suunnittelusta toteutukseen. Opiskelija tai opiskelijaryhmä saa palautetta omasta työstään sekä oppilaitokselta että työelämäkumppanilta. Myös tiimityöskentely saattaa tuoda uusia rooleja; jos opinnäytetyötä tehdään tiimissä, määrittyvät tiimissä erilaiset roolit. Toisaalta opiskelijat usein ottavat projektinvetäjän roolin myös suhteessa oppilaitoksen ja työelämäkumppanin edustajiin.

*Transformaatio* määritetään suhteessa interventioon. Opinnäytetyön tuottama interventio työyhteisöön kulminoituu opinnäytetyön julkaisussa. Se tuottaa potentiaalisesti muutoksen työyhteisön käytännöissä.

Muutos käytännöissä voi tapahtua konfrontaation kautta. Opinnäytetyö esittää perustellun väitteen siitä, kuinka työprosessi kannattaisi järjestää. Tämä on usein ristiriidassa vanhan olemassa olevan käytännön kanssa.

Opinnäytetyön julkaisu myös sementoi opinnäytetyön rajankäynnin objektina (boundary object). Jos opinnäytetyö onnistuu tuomaan näkyviin sekä käytännöllisen että teoreettis-käsitteellisen puolen aiheestaan, pitäisi julkaistun opinnäytetyön avata molemmista näkökulmista hyväksyttävä ratkaisu. Lisäksi opinnäytetyön julkaisu merkitsee opiskelijan transformaatiota opiskelijasta ammattilaiseksi.

## **Kohti monipuolista, monialaista ja moniulotteista osaamista**

Artikkelissa on käyty läpi lukuisia teoreettisia ja Diakin opinnäytetyön kannalta keskeisiä kysymyksiä. On katsottu opetussuunnitelmallisia lähestymistapoja, opinnäytetyömuotoja ja opinnäytetyöprosessia peilaten edetty rajojen ylittämisen teoretisointiin.

Seuraavassa pyrimme vetämään yhteen näitä aineksia suhteessa osaamiseen, jota toisaalta opetussuunnitelmat edellyttävät opinnoilta ja jota toisaalta pystytään osoittamaan opinnäytetyöprosessin yhteydessä kertyneen.

Osaamisen alueita ja tasoja

Opinnäytetyö on samaan aikaan olennainen osa korkeakoulututkintoa ja kuitenkin historiallisesti hyvin jämähtäneeksikin havaittu korkeakouluperinne. Ammatikorkeakoulut ovat työelämään kytkeytyvällä profiilillaan olleet uudistamassa opinnäytetöiden prosessia ja ohjausta, vaikka aivan selkiintyneeksi sitä ei voi vieläkään todeta.

Kun opinnäytetyöprosessia katsotaan tässä esitetyn rajoja ylittävän teoretisoinnin kautta, voidaan opinnäytetyöprosessissa aiheen valinta, suunnitelman tekeminen ja työn toteuttaminen sekä työn valmistuminen nähdä myös identifikaationa, koordinaationa, reflektiona ja transformaationa (taulukko 1).

**TAULUKKO 1.** Opinnäytetyön prosessi ja sen tuottaman osaamisen kiteyttäminen eri tasoilla.

<b>Opinnäytetyöprosessi ja eri näkökulmat osaamiseen eri tasoilla</b>	<b>Identifikaatio: innovointi</b>	<b>Koordinaatio: suunnittelu</b>	<b>Reflektio: toteutus ja raportointi</b>	<b>Transformaatio: julkistaminen ja arviointivaihe</b>
<b>Oma</b>	Ammattialan osaaminen ja asiantuntijuus			
<b>Yhteinen</b>	Kehittämisen- tai tutkimusprosessiosaaminen ja ohjausyhteistyö			
<b>Yhteiskunnallinen</b>	Osallistavan kehittämisen ja työelämäyhteistyön osaaminen			

Vastaavasti toimijuuden kautta katsottuna osaaminen näyttäisi kiinnittyvän kolmelle eri tasolle. Ensimmäisenä näkökulmana voidaan nähdä oma osaaminen, joka rakentuu ammatillisista tiedoista ja taidoista sekä tiedonhankinnan, ongelmanratkaisun ja asiantuntijatehtävissä toimimisen osaamisesta (vrt. EQF6, European Council 2017).

Toisena merkittävänä osaamisen tasona voidaan nähdä yhteinen osaaminen (esimerkiksi ammatillisessa tiimissä). Kehittämisen- ja tutkimusprosessiosaaminen sekä ohjausyhteistyön rakentuminen kuvaa yksilön sijaan tiimitasolla yhdistyvää osaamista. Diakin tutkintosääntöön onkin kirjattu vaatimus opinnäytetyön pari-

ja pienryhmätyömuotoisuudesta (Diakin hallituksen 4.6.2019 hyväksymä).

Osallistavan kehittämisen ja työelämäyhteistyön osaaminen muodostaa kolmannen tason. Se on tietyllä tavalla yhteiskunnallinen ulottuvuus osaamisessa, mutta samalla se nojautuu Diakin osallistavan ja tutkivan kehittämisen (OSKE) ihanteeseen. Opetussuunnitelmallisesti pitäisi siis nähdä oman, ammattialan osaamisen päälle rakentuvat yhteiskehittämisen osaaminen ja instituutioiden välinen osaaminen.

Korkeakoulutuksen lähtökohdat, opinnäytetyö ja osaaminen

Kansanen (2006) neljä tapaa korkeakoulututkintojen opetussuunnitelmien rakentumiselle ja eri ratkaisujen perusteluille esitetään tässä kokoavana nelikenttänä (taulukko 2). Se avautuu käsitpareilla deduktiivinen–induktiivinen ja intuitiivinen–rationaalinen. Sen kussakin eri osassa korostetaan juuri sitä osaamista, joka on todennäköinen tulos ja jota edellisessä alaluvussa kuvattiin.

**TAULUKKO 2.** Opetussuunnitelmien ja niiden toteuttamisen rakenteita ja ratkaisujen perusteluja suhteessa osaamiseen, jota Taulukko 1 kuvaa (kehitetty Kansanen 2006 pohjalta).

<b>OPS ja opinnäytetyössä syntyvä osaaminen</b>	<b>Intuitiivinen</b>	<b>Rationaalinen</b>
<b>Deduktiivinen</b>	Työelämälähtöinen: Tuottaa työelämää "toisintavaa" osaamista  Oma: ammattialan osaaminen ja asiantuntijuus	Tutkimusperustainen: Tuottaa teoreettista, tutkimusmenetelmällistä ja toisaalta "uudistavaa" osaamista
<b>Induktiivinen</b>	Kokemuksellinen, yksilöllinen: Tuottaa itsetuntemusta  Yhteinen: kehittämis- tai tutkimusprosessiosaaminen ja ohjausyhteistyö	Tapauslähtöinen, ongelmalähtöinen: Tuottaa geneerisiä taitoja  Yhteiskunnallinen: osallistavan kehittämisen ja työelämäyhteistyön osaaminen

Ylipäätään yhteisenä nimittäjänä AMK-tutkintojen opinnäytetyöprosesseille voidaan nähdä työelämälähtöisyys, joka tarkoittaa ammattialan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. AMK-opinnäytetyön kautta syntyvä osaaminen kuitenkin laajenee työelämälähtöisen lähestymisestä kokemuksellisen ja yksilöllisen lähestymisen tuottamaan osaamiseen kuten myös tapauslähtöisen ja ongelmalähtöisen lähestymisen tuottamaan osaamiseen.

Työelämän tilaama opinnäytetyö helposti rakentaa osaamista, joka mukautuu olemassa olevaan. Tällainen opinnäytetyöprosessi toki kehittää työelämätahon or-

ganisaatiota, asiakkuuksia tai toimintaa ylipäättään, mutta varsinaiseksi toimintakulttuurin uudistamiseksi työelämälähtöistä opinnäytetyötä ei voida kutsua. Kytkös työelämälähtöiseen opetussuunnitelmaratkaisuun on selkeä.

Diakissa esimerkiksi opinnäytetöiden arviointia ohjaavat melko pitkälle tutkimusraportointiin kytkeytyvät perinteet, vaikka opinnäytetyö ei aina olekaan tutkimuksellinen. Tutkimuksellisella opinnäytetyön muodolla on osaamisen kehittämisen ohella mahdollisuuksia tuottaa uudistumista myös työelämätahon puolella. Näyttöön perustuva päätöksenteko yleistyy erityisesti sote-alalla, ja organisaatioiden käytössä oleva tutkimuksellinen pohja tukee kehittämistyön uudistavaa roolia.

Huomioitavaa tässä esityksessä on, että tutkimusperustainen lähestyminen ei kytkeydy Taulukon 1 osaamiskuvauksiin. Tutkimusperustaisuus liittyy vahvemmin YAMK-opintojen tuottamaan osaamiseen (vrt. EQF7, European Council 2017), koska YAMK-opinnäytetyö jo toisella tavalla on näyttöön perustuvan päätöksenteon ja johtamisen osaamista tukeva prosessi.

Diakin opinnäytetyöprosessi painottaa myös kokemuksellista ja itsetuntemukseen tähtäävää osaamista. Opiskelijat tekevät Diakin opinnäytetyönsä valitsemastaan aiheesta, toki työelämän tarpeesta. Omaan osaamisen kehittämistä reflektoidaan niin suunnitelmavaiheessa kuin loppuraportoinnissa.

Kun tutkimuksellisen opinnäytetyön sijaan Diakissa tehdään kehittämispainotteisia tuotoksia ja toiminnallisia opinnäytetöitä huomattavassa määrin, voidaan myös tapauslähtöisyys ja ongelmalähtöisyys nähdä vahvana opetussuunnitelmallisena otteena. Sen tuottama geneerinen osaaminen eli yleiset työelämätaidot (Virtanen & Tynjälä 2013) palvelevat erityisesti opiskelijan mahdollisuuksia toimia muullakin kuin oman tutkinnon alalla ja toisaalta uudelleen kouluttautua myöhemmässä vaiheessa.

### **Osasuorituksista koostuva opinnäytetyö koulutusvientituotteena**

Korkeakouluopetusta ei Suomessa ole enää aikoihin nähty pelkkänä sisällön välittämisenä (Kelly 2009/1977), jossa sisällön valitseminen tulee ensin ja toimeenpanoa mietitään ”sitten aikanaan”. Onko suomalaisella AMK-tutkinnolla itse asiassa mahdollista kansainvälisesti uudistaa korkeakoulutusta?

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen uudistukset nojaavat Euroopan unionin alueella tarpeeseen saada lisää korkeakoulutettuja osaajia, jotka innovoivat ratkai-



suja globaaleilla kilpailukentillä (European Council 2017). Tässä asetelmassa kolmijako – tiedot, taidot ja kompetenssit – ovat ohjanneet korkeakoulutusta ympäri Eurooppaa.

Entä jos korkeakoulutuksen lähestymistapaa kuvaisikin interaktiivisuus ja prosessinomaisuus? Opinnäytetyö olisi vahvasti merkityksiä neuvotteleva ja tavoitteita refleктоiva prosessi. (Pinar ym. 1995; Stenhouse 1975.)

Tällöin opinnäytetyö antaa vahvan luonteen suunnitellun, toteutetun ja opitun välillä. Oppimisen syklit seuraavat opinnäytetyön edetessä. Tällaiselle tilaa antaa Diakin osasuorituksista koostuva opinnäytetyön malli. Niin opiskelijoiden, ohjaavien opettajien kuin työelämätahonkin kokemukset ottaisivat tällöin vahvemman otteen ”tiedot-aidot-kompetenssit” -osaamisperustaisuudesta ja oppiminen laajenisi.

Tällöin voitaisiin lisätä opinnäytetyön emansipatorista luonnetta (Grundy 1987). Toiminta ja reflektio seuraisivat toisiaan koko prosessin ajan. Jo varhaisessa vaiheessa opintoja tehty opinnäytetyön osa (so. toiminta) peilaa (so. reflektio) syklin seuraavaa vaihetta eli seuraavaa opinnäytetyön osaa.

Monografiassa tuotettava yhtenäinen kokonaisuus on usein opiskelijoille ensimmäinen kerta, kun jotain vastaavan laajuista raportointiin kiteytyvää tehdään. Yksittäisen laajamittaisen työn sijaan tänä päivänä meitä enemmän haastaa tiedon sirpaleisuus, ja joudumme yhä useammin yhdistämään tietoa ja rakentamaan kokonaisuuksia yli projektien ja prosessien. Tällöin osasuorituksista koostuva opinnäytetyö valmistaa tulevaan todennäköisesti paremmin.

Esimerkkejä meitä ympäröivistä haasteista, joihin myös osasuorituksista koostuvan opinnäytetyön mallilla on mahdollista tarttua riippumatta omasta koulutusalaista, olisivat ilmastonmuutos, demokratia, talousajattelu ja teknologisten innovaatioiden arviointi. Yksi osa opinnäytetyöstä voi painottaa ammattialan osaamista kun toinen kytkisi työn asetelmaa näihin globaaleihin megatrendeihin.

Artikkelissa on jäsennetty Diakin kontekstissa AMK-opinnäytetyön, opetussuunnitelman ja sosiokulttuurisesta tutkimusperinteestä nousevan rajojen ylittämisen teoretisoinnin suhdetta opiskelijan osaamiseen. Yhteenvetona voidaan todeta, että korkeakoulutuksen erilaisissa lähestymistavoissa opetussuunnitelma ja opinnäytetyö voivat ammentaa yhteisistä lähtökohdista (kuten työelämälähtöisyydestä).

Artikkelissa esitetty teoretisointi rajojen ylittämisen tutkimukseen pohjautuen avaa kuitenkin opinnäytetyöprosessin moninaisuutta. Prosessin vaiheet ja

eri tasoilla tapahtuva ajattelu, toiminta ja osaamisen kehittyminen piirtävät ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöhön vahvaa pedagogista potentiaalia. Tämän mallin levittäminen kansainvälisesti olisi hieno mahdollisuus myös suomalaiselle koulutusviennille.

## LÄHTEET

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research* 81(2), 132–169.
- Alavaikko, M. (2017). Perustutkinnon opinnäytetyöprosessi. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, A. L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas*. (Diak opetus, 2). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://libguides.diak.fi/tutkehopas>
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. (2016). Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.), *Researching Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice* (s. 171–189). SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge. Saatavilla [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101982/curriculum\\_in\\_higher\\_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101982/curriculum_in_higher_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Diakonia-ammattikorkeakoulun strategia Diak 2020. Saatavilla <https://www.diak.fi/diak/organisaatio/strategia/>
- Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkintosääntö (Diakin hallituksen 4.6.2019 vahvistama). Saatavilla <https://www.diak.fi/opiskelu/yleista-tietoa-opiskelusta/opiskelu-saannot/tutkintosanto/>
- European Council (2017). Council Recommendation 2017/C 189/03 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union, C189/15.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. Lewes: Falmer.
- Harden, R. M., Sowden, S. & Dunn, W. R. (1984). Educational strategies in curriculum development. The SPICES Model. *Medical Education* 18, 284–97.
- Heikkinen, H. L. T. (2019). Osaamisperustaisuuden perusteet: Ammattikorkeakoulu ja tiedon tarkoitus. *AMK-lehti/UAS journal* (9)1. Saatavilla 19.9.2019 <https://uasjournal.fi/1-2019/osaamisperustaisuuden-perusteet/>
- Hopeavuori T. & Nousiainen E. (2016). Opinnäytetyö osissa - mörkö pienempinä palasina? *AMK-lehti/UAS journal* (6)3. Saatavilla 20.11.2019 <https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/opinnaytetyo-osissa-morko-pienempina-palasin/>
- Isohanni, I., & Toljamo, M. (2005). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö opiskelijoiden, opettajien ja työelämän näkökulmasta – kirjallisuuskatsaus ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyvistä tutkimuksista. *Kever verkkolehti* 4(3). Saatavilla 19.9.2019 <https://arkisto.uasjournal.fi/>
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. Teoksessa F. K. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (toim.), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (11–22). Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: theory and practice* (6. painos). Lontoo: Sage (alkuperäinen 1977).
- Keskitalo, E. (2015). Osallistava tutkimus ja kehittäminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen

- TKI-toiminnan viitekehystenä. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista, arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja* (s. 191–206). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Koistinen, P., Näkki, P., Pyykkö A. & Valtonen, M. (2015). Sosiaali-, terveys- ja kirkon alan opetus-suunnitelmauudistuksella joustavaa koulutusta yhteiskunnan moninaistuviin tarpeisiin. Teoksessa R. Gothóni, A. L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.), *DIAKpedalla asiakaslähtöisyyttä, reflektiivisyyttä ja digitaalisuutta* (s. 17–35). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Diak Opetus 1). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/105235/Diak\\_Opetus\\_1\\_9789524932578.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/105235/Diak_Opetus_1_9789524932578.pdf?sequence=1)
- Leinonen, R. (2012). *Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Novia.fi. Socionom (YH), e-socionom, flerformsstudier. Saatavilla 19.9.2019 <https://www.novia.fi/utbildning/utbildningsutbud/halsa-och-valfard/socionom-yh-e-socionom-flerformsstudier/>
- Opinnäytetyön laadun tekijät korkeakoulussa Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville. (2006). Oulun seudun ammattikorkeakoulu & Opetusministeriö.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Rissanen, R. (2003). Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Tampereen yliopisto.
- Salo, K., Söderqvist, M. & Toikko, T. (2004). Ammattikorkeakoulujen artikkelimuotoinen opinnäytetyö. *Keiver verkkolehti* 3(4). Saatavilla <https://arkisto.uasjournal.fi/>
- Salo, K., Toikko, T. & Söderqvist, M. (2005). Hyvä ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. *Keiver verkkolehti* 4(3). Saatavilla 20.11.2019 <https://arkisto.uasjournal.fi/>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Lontoo: Heinemann.
- Suikkala, A. & Alavaikko, M. (2015). Opinnäytetyön erilaiset toteutustavat. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, A. L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas*. (Diak opetus, 2). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://libguides.diak.fi/tutkehopas>
- Toljamo, M. & Rissanen, R. (2005). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden opinnäytetyöt: analyysi vuosina 2000 ja 2004 Thesis-kilpailuun lähetetyistä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opinnäytetöistä. *Keiver* 3 (2).
- Toljamo, M. & Vuorijärvi, A. (toim.) (2007). Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1). Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* (2)2013. Saatavilla <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikkaa-opiskelijoiden-nakokulma/>

Katja Päällysaho ja Marianne Nylund

## YHTEISÖTYÖTÄ OPPIMASSA

*Tässä artikkelissa kerrotaan asuinalueilla tapahtuvan yhteisötyön opiskelusta Diakonia-ammattikorkeakoulun englanninkielisessä sosiaalialan koulutuksessa. Artikkelissa esitellään kolme erilaista prosessina etenevää opintojaksoa, joissa huomio kiinnitetään paikan merkitykseen yhteisötyössä. Lisäksi pohditaan identiteettiin liittyviä kysymyksiä, opiskellaan erilaisia yhteisötyön menetelmiä ja harjoitellaan näiden menetelmien käyttöä. Opintojaksoissa noudatetaan yhteisöllisen ja kokemuksellisen oppimisen periaatteita, joiden avulla edistetään opiskelijan yhteisötyöhön liittyvää ammatillista kehittymistä.*

### **Opintojaksojen ja opetuksessa käytettävän pedagogiikan kuvaus**

Diakonia-ammattikorkeakoulussa toteutettava englanninkielinen sosiaalialan koulutusohjelma (Diak, Bachelor of social services curriculum 2016) painottuu yhteisötyön opetukseen. Esittelemme nyt kolme viiden opintopisteen laajuista yhteisö- ja sosiaalityöhön liittyvää opintojaksoa, Individual in the community (ICO), Introduction to social work (ISW) ja Community work theories and methods (CWT), jotka toteutetaan opintojen ensimmäisenä lukuvuotena. Yhteisötyön opiskelu jatkuu myös muilla lukukausilla, mutta keskitymme artikkelissamme vain opintojen alkuvaiheeseen. Vaikka kullakin em. opintojaksolla on omat selkeät ja erilliset tavoitteensa, on niissä myös samankaltaisia ja toisiinsa kietoutuvia teemoja. Yhteisiä teemoja lähestytään kuitenkin aina uudesta näkökulmasta niitä syventäen ja hieman eri tavoin painottaen. Yhdessä opintojaksot muodostavatkin selkeän jatkumon ja eheän kokonaisuuden. Tämä auttaa opiskelijaa syventämään ymmärrystään ja osaamistaan opintojaksoissa käsiteltävistä aiheista. Kussakin opintojaksossa esimerkiksi *tilan ja paikan käsitteet* sekä niiden merkitys niin ihmiselle kuin yhteisö- ja sosiaalityölle ovat jollain tavalla läsnä. Lisäksi opintojaksoissa käsitellään *identiteettiin liittyviä kysymyksiä*. Kaikissa opintojaksoissa opiskellaan myös erilaisia *yhteisö- ja sosiaalityön työmenetelmiä*. Tässä artikkelissa keskitymme kuvaamaan näitä opintojaksoissa olevia yhteisiä teemoja ja niiden muodostamaa jatkumoa.

Opintojaksojen tavoitteena on käynnistää opiskelijoiden kehittyminen kohti yhteisötyön ammattilaisia ja vahvistaa heidän yhteisötyöhön liittyvää osaamistaan – tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita. Tarkoitus ei ole, että opiskelijat opettelevat ulkoa erilaisia yhteisötyöhön liittyviä käsitteitä ja teorioita, vaan että he oppivat ymmärtämään niitä. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelijat oppivat soveltamaan opintojaksoilla käsiteltyjä teemoja käytännössä ja analysoimaan asioiden ja ilmiöiden välisiä yhteyksiä (ks. esim. Krathwohl 2002). Opintojaksojen konkreettisessa toteutuksessa noudatetaan sekä yhteisöllisen oppimisen (collaborative learning) (Barkley ym. 2014) että kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) (Kolb 2014) periaatteita. Opiskelijat jaetaan opettajajohtoisesti pienryhmiin, jolloin ryhmistä saadaan mahdollisimman heterogeeniset. Yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaisesti ryhmille annetaan laajat tehtävät, joissa on selkeät tavoitteet (Barkley ym. 2014, 4). Tehtävien suorittamiseksi opiskelijat ovat itse vastuussa paitsi ryhmän organisoitumisesta ja tehtävän toteuttamisesta myös omasta oppimisestaan. Tehtävät vaativat teorian tiedon ymmärtämistä, mutta myös sen soveltamista. Tehtävät toteutetaan niin, että kukin ryhmä jalkautuu opettajien valitsemille asuinalueille Helsingissä tai Espoossa. Asuinalueet pyritään mahdollisuuksien mukaan valitsemaan metroradan varrelta. Opiskelijaryhmät ja alueet, joille ryhmät jalkautuvat, pysyvät samoina kaikissa kolmessa opintojaksoissa.

Käytämme tässä artikkelissa käsitettä sosiaalialan työ viittaamaan laajasti sosiaaliryöön ja sosiaalipalveluiden muodostamaan kenttään (L 1301/2014), jolla toimii sekä sosiaaliryöntekijöitä että sosiaaliohjaajia (L 817/2015). Yhteisöryö-käsitteellä (community work) on yhtäläisyyksiä myös yhteisösosiaaliryöön, kaupunkisosiaaliryöön, yhdyskuntatryöön ja rakenteellisen sosiaaliryöön kanssa (Kananoja & Karjalainen 2017; Roivainen ym. 2008; Roivainen & Ranta-Tyrkkö 2016). Yhteisöryöllä ymmärrämme eri toimijoiden yhdessä suunnittelemlia ja toteuttamia toimintoja asuinalueilla asukkaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämiseksi.

## **Tila ja paikka yhteisöryössä**

Opintojaksoissa tila ja paikka nousevat keskeisiksi tekijöiksi ja pohdinnan lähtökohdiksi. Ne ovat monin tavoin keskeisiä tekijöitä myös sosiaali- ja yhteisöryössä. Ensinnäkin, sosiaali- ja yhteisöryötä on aina ohjannut ”person-in-environment” eli ihminen elinympäristössään -ajattelu, toisin sanoen kiinnostus siihen, miten ihmisen elinympäristö vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa. Siinä missä casework-perinteen pioneeri Mary Richmond korosti ihmisen sosiaalisen ympäristön ja tämän hyvinvoinnin välistä yhteyttä, nosti settlementiliikkeeseen nojautuva Jane

Addams esiin myös fyysisen ja rakennetun ympäristön merkityksen ihmisen hyvinvoinnille (Närhi & Matthies 2015; Puurunen & Roivainen 2011).

Jane Addams korosti, etteivät ihmisten ongelmat johdu vain näiden henkilökohtaisista piirteistään tai ominaisuuksistaan, vaan “yhteisön rakenteellisista ja toiminnallisista puutteista”. Tällöin myös ihmisten erilaisia sosiaalisia ongelmia voitiin ehkäistä vaikuttamalla rakenteisiin. (Toikko 2005, 114.) Tämän perinteen lisäksi on tärkeää huomata, että myös itse sosiaali- ja yhteisötyötä tehdään aina jossakin paikassa: toimistoissa, erilaisten laitosten tiloissa tai monilla arkisen elämän tapahtumapaikoilla, kuten ihmisten kodeissa ja naapurustoissa. Sosiaalityön kohtaamispaikoilla on siis vaikutusta siihen, millaiseksi työ muodostuu ja miten työtä ylipäättään on mahdollista tehdä. Samoin kohtaamispaikoilla on vaikutusta siihen, millaisia rooleja työntekijät tai asiakkaat omaksuvat. (Eräsaari 1995; Juhila 2018, 105–107, 139.) Sosiaali- ja yhteisötyön tekemisen paikat ts. tuottavat tietynlaista sosiaalisuutta, mahdollistavat ja ehkäisevät tietynlaisia vuorovaikutuksen muotoja. Sosiaalityössä ei kuitenkaan juuri pohdita paikan merkitystä tai oteta paikkaa työskentelyn lähtökohdaksi (Akesson, Burns & Hordyk 2017; Carbone & McMillin 2018; Juhila 2018, 139.) Sen sijaan, kuten Juhila (2018, 139) toteaa, paikka nousee reflektoinnin kohteeksi nk. paikkalähtöisen ja jalkautuvan sosiaalityön perinteissä. Se on keskeistä myös erilaisissa ekologisuuksia korostavissa sosiaalityön lähestymistavoissa (Coates 2003; Närhi & Matthies 2015; Peeters 2012; Zapf 2009) tai merkityksellistä pohdittaessa esimerkiksi globaaleja muutosliikkeitä ja pakolaisuutta (Malkki & Huttunen 2012).

Seuraavissa luvuissa esittelemme tarkemmin kolmea opintojaksoa. Ne kaikki liittyvät edellä mainittuihin paikkalähtöisen ja jalkautuvan yhteisötyön perinteisiin. Tila ja paikka tulevat opintojaksoissamme esiin yhtäältä siten, että tunnustamme fyysisen ja rakennetun ympäristön sekä ihmisen kokemusten ja hyvinvoinnin välisen yhteyden. Toisaalta ne tulevat esiin siinä, millaisia työmenetelmiä opintojaksoissa opetetaan.

### **”Individual in the community” – Opiskelijoiden havainnot ja kokemukset asuinalueesta**

Ensimmäinen *Individual in the community* -opintojakso (ICO) käynnistyy heti opintojen alussa. Se keskittyy opiskelijoiden henkilökohtaisiin elämäntarinoihin, identiteetteihin ja yhteisöihin. ICO-opintojakson suunnittelussa on hyödynnetty Cable-mallia. Cable on lyhennys englanninkielisestä nimestä *community action based learning for empowerment* ja sillä tarkoitetaan “yhteistoimintaan pohjautu-

vaa voimaannuttavaa pedagogista prosessia” (Valve 2015, 281). Cable-mallia ja lähestystymistapaa on kehitetty yhteistyössä Diakonia-ammattikorkeakoulun sekä kotimaisten ja kansainvälisten kumppaneiden kanssa erilaisiin työyhteisöihin ja yhteisöihin sopivaksi. Cable ja ”exposure” -käsitteitä käytetään usein rinnakkain. (Siirto, 2015; Siirto & Tuuri 2015, 134; Valve 2015; ks. myös Malkavaara tässä teoksessa.) Tässä artikkelissa käytämme exposure-käsitettä kuvaamaan yhtä yhteisötyön menetelmää, jota opiskelijat harjoittelevat englanninkielisessä sosionomikoulutuksessa.

ICO-opintojaksossa on kolme osiota. Ensimmäisessä osiossa opiskelijat tutustuvat identiteetin, elämänkaaren ja yhteisön käsitteisiin kirjallisuuden ja omakohdaisen kerronnan kautta. Identiteettiä pohditaan niin persoonallisen, sosiaalisen kuin narratiivisen identiteetin käsitteiden avulla. Oman elämän käännekohdista kerrotaan elämänkaari-artikkelin pohjalta verkkokeskusteluissa, joita muut opiskelijat kommentoivat. Tällä tavoin opiskelijat tutustuvat toistensa elämäntilanteisiin ja saavat näkemyksen erilaisista identiteeteistä, arvoista ja elämänvaiheista.

Toisessa osiossa opiskelijat havainnoivat itselleen ennestään vierasta aluetta tai tilaa, mikä määrittyy maantieteellisesti rajattuna asuinalueena. Lähtökohtana on, että opiskelijat eivät tutustu alueeseen tutkimusten ja tilastojen valossa, vaan tavoitteena on havainnoida ensin ilman ennako-oletuksia ”tyhjää tilaa”. Jokaisen ryhmän jäsenet jalkautuvat asuinalueille havainnoimaan yksin. Havaintojensa tueksi opiskelijat valokuvaavat ja videoivat asuinaluetta ja sen elämää. Opiskelijat ymmärtävät omien kokemustensa, asenteidensa ja arvojen vaikutuksen siihen, ”mitä he näkevät, kuulevat, haistavat, maistavat ja tuntevat ja mitä he siitä ajattelevat” (Valve 2013).

Kolmannessa osiossa ryhmät jakavat kokemuksiaan ja tuntemuksiaan yksilöllisistä havainnoistaan, mitä yhteistä ja mitä erilaista heidän kokemuksissaan on. Samalla he reflektoivat, miten juuri heidän elämänkaarensa, arvonsa ja asenteensa vaikuttavat siihen, miten he kokevat tilan ja paikan. Opiskelijat pohtivat yhdessä, miten ihminen kokee itselleen vieraan tilan (space), johon hänellä ei ole minkäänlaista ennakkosuhtetta. Yksilöllisten havaintojen ja yhteisen keskustelun pohjalta opiskelijat suunnittelevat seminaariesityksen, mitä alueista voidaan kertoa henkilökohtaisten kokemusten pohjalta yhteisesti tiivistäen ja millaisia jaettuina merkityksiä he löytävät. Esityksessä opiskelijat tuovat kokemuksensa esiin erilaisia luovia menetelmiä käyttäen.

Eräs opiskelija on kuvannut osuvasti exposure-menetelmän ytimen: “During my exposure next to the fishermen, I became a fisherman too. My senses and my

feelings were my rod, the sea was my unconscious with all my past, present and projection towards the future, and my catch were the slippery fish of my thoughts and reflections, and introspecting became the peaceful act of fishing.” (Kuvio 1).



**KUVIO 1.** Fisherman – opiskelijan kuva ja kuvaus exposure-menetelmästä

Edellä kuvattu exposure-menetelmä luo pohjan ammatilliseen kasvuun ja asukkaiden elämänkulun ymmärtämiseen tulevaisuudessa. Lisäksi exposure-prosessi antaa kokemuksen ryhmadynamiikasta ja voimaantumisesta, mikä pohjautuu yhteisölliseen ja kokemukselliseen oppimiseen (Kolb 2014; Peterson & Kolb 2017; Valve 2015). Se, kuinka asuinalueet nähdään “paikkoina”, perustuu opiskelijan elämänvaiheisiin ja arvoihin.

### **“Introduction to social work” – Asiantuntijoiden kuva asuinalueesta**

Individual in the community -opintojaksoa seuraa *Introduction to social work* (ISW) -niminen opintojakso. Opintojaksossa tutustutaan mm. erilaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin ja määritelmiin sosiaalityöstä sekä sosiaalityön historiaan. Näiden avulla paikannetaan myös yhteisötyö osaksi sosiaalialan työn laajaa kenttää. Opintojaksossa tutustutaan siihen, millaisten asiakasryhmien tai pikemminkin millaisten alueella asuvien ihmisten parissa, missä ja miten sosiaali- ja yhteisötyötä tehdään. Lisäksi opintojaksossa tutustutaan sosiaalityön eettisiin periaatteisiin.



Tämän opintojakson oppimistehtävässä opiskelijat jatkavat työskentelyä samassa opiskelijaryhmässä ja samalla asuinalueella kuin edellisessä ICO-opintojaksossa. Ryhmät tutustuvat asuinalueella tehtävään sosiaali- ja yhteisötyöhön yhden ennalta sovitun asukasryhmän kautta. Yksi opiskelijaryhmistä keskittyy esimerkiksi nuoriin, toinen vanhuksiin ja kolmas opiskelijaryhmä vaikkapa maahanmuuttajiin.

Tässä opintojaksossa täydennetään edellisessä opintojaksossa kuvattua exposuuremenetelmää toteuttamalla ko. menetelmään olennaisena osana kuuluvaa yhteisöanalyysia, josta on käytetty myös käsitettä sosiaalinen analyysi (social analysis) (Valve 2015, 292–293). Tätä varten opiskelijat etsivät erilaista tilastotietoa alueesta ja heille valikoituneesta asukasryhmästä. Lisäksi opiskelijat haastattelevat alueella jonkin asukasryhmän parissa työskenteleviä sosiaali- ja yhteisötyön ammattilaisia niin yksityisellä, julkisella kuin kolmannella sektorillakin. Millainen alueen virallinen profiili on? Millainen on alueen väestöjakauma? Millaisia erityiskysymyksiä pohdinnan kohteena oleva asukasryhmä aiheuttaa alueella? Miltä asuinalue näyttää tietyn asukasryhmän näkökulmasta? Miten asukasryhmän kanssa työskennellään? Opiskelijat ottavat myös selvää, millaisia palveluita asukasryhmälle alueella tarjotaan, miten heidän hyvinvointiaan pyritään tukemaan ja edistämään niin julkisella, yksityisellä kuin kolmannella sektorilla. Näiden tehtävien avulla opiskelijat muodostavat itselleen kattavan kuvan tietyille asukasryhmälle alueella tarjolla olevista palveluista. On toki selvää, että kaikki tarjolla olevat palvelut eivät ole sidottuja tiettyyn rajattuun asuinalueeseen, vaan ovat keskitettyjä ja palvelevat asiakkaita laajoilta alueilta. Osa palveluista on myös saatavilla verkossa. Tällöin opiskelijat pohtivat esimerkiksi palveluiden saavutettavuutta tietyn asukasryhmän näkökulmasta.

Opintojaksossa identiteetin käsitettä lähestytään kahdesta eri tulokulmasta. Ensinnäkin tilastotietoihin ja ammattilaisten haastatteluihin nojaten opiskelijat pohtivat sitä, millaisena alue näyttäytyy, kun se määritellään ulkoa käsin, millainen on kunkin asuinalueen alueellinen identiteetti tai paikan identiteetti (Hague & Jenkins 2005; Lynch 1960). Toisaalta opiskelijat pohtivat myös sosiaalialan ammattilaisten ammatti-identiteettiä ja asiantuntijuutta sekä niiden kehittymistä (Sipilä 2011; Thompson 2016). Alan ammattilaisia haastatellessaan opiskelijat selvittävät, millaista asiantuntijuutta ja osaamista - tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja - sosiaali- ja yhteisötyön tekeminen vaatii ja edellyttää.

## **”Community work theories and methods” – Asukkaiden oma kokemus ja käsitys asuinalueestaan**

Lukuvuoden lopussa toteutettavassa Community work theories and methods (CWT) -opintojaksossa tilan ja paikan käsitteitä (Cresswell 2004; Hubbard 2005) käydään läpi tarkemmin teoreettisen keskustelun kautta ja pohditaan niiden merkitystä ja paikkaa yhteisö- ja sosiaalialan työssä. Paikan käsitettä pohditaan erityisesti fenomenologisesta viitekehyksestä käsin (Relph 1976; Tuan 1979). Opintojaksossa huomioidaan jonkin verran myös konstruktivistisia tai kriittisiä, relationaalisia, näkökulmia tilaan (Massey ym. 2008). Fenomenologisessa lähestymistavassa huomio kiinnittyy paikkaan kytkeytyviin subjektiivisiin merkityksiin, tunteisiin ja kokemuksiin (Cresswell 2004). Sen mukaisesti tila on abstrakti lokaatio, johon ihmisellä ei ole selkeää suhdetta. Paikkaan ihminen on sen sijaan muodostanut henkilökohtaisen suhteen. Toisin sanoen paikka on jollain tavoin merkityksellinen tila, joka tuo ihmiselle esimerkiksi turvallisuutta ja vakautta. Opintojaksossa paikkaa tarkastellaan toki myös kriittisemmin ja kysytään, millaiset yhteiskunnalliset ja sosiaalipoliittiset prosessit muokkaavat yksilön kokemuksia tilasta. Siitä huolimatta jakson keskeisenä tavoitteena on pohtia paikan ja ihmisen välistä suhdetta sekä asuinalueen merkitystä asukkaille ja heidän hyvinvoinnilleen ja paikan ja identiteetin välistä kytköstä (ks. esim. Martin 2005) sekä paikkaan liittyviä kuulumisen ja osallisuuden tunteita (Relph 1976; Tuan 1979). Myös sosiaalialan ja yhteisötyön tekemisen paikkoja ja merkitystä asiakassuhteelle pohditaan (Juhila 2018). Identiteetin pohdinta saa näin uusia ulottuvuuksia, kun huomio kiinnittyy pohdintaan paikan merkityksestä identiteetille. Toisaalta on hyvä muistaa, ettei pelkkä alueen maantieteellinen raja ole läheskään aina riittävä tai ainoa paikkaan kuulumista määrittävä tekijä (ks. esim. Carbone & McMillin 2018).

Tässä opintojaksossa opiskelijat jatkavat työskentelyään samoissa ryhmissä, jalkautuvat jo aiemmista opintojaksoista tutuiksi käyneille asuinalueille ja keskittyvät edellisestä ISW-jaksosta tuttuun asukasryhmään. Tällä kertaa opiskelijat kuitenkin toteuttavat oppimistehtävänsä asukasryhmää osallistaen. He selvittävät, miten asukkaat oman asuinalueensa kokevat, mikä tekee siitä asukkaille (mahdollisesti) merkittävän, millaisia kuulumisen tunteita asukkailla on omaa asuinaluettaan kohtaan, mitkä seikat asuinalueella edistävät ja ehkäisevät heidän hyvinvointiaan (Atkinson ym. 2012; Lipsanen 2017; Tzoulas & Greening 2011) sekä miten he asuinaluettaan kehittäisivät. Jotta em. kysymyksiin olisi mahdollista vastata, opintojaksossa opiskellaan erilaisia osallistavia menetelmiä ja harjoitellaan niiden

käyttöä. Opiskelijat perehtyvät esimerkiksi osallistavaan valokuvausmenetelmään ja ”photovoiceen” (Delgado 2015; Liebenberg 2018; Wang & Burris 1997), kävely-menetelmiin (Kusenbach 2003; Malla, Kholina & Jäntti 2017) ja mentaalisten tai kognitiivisten karttojen käyttöön (esim. Lynch 1960). Opiskelijat perehtyvät ensin menetelmien taustalla oleviin teoreettisiin näkemyksiin ja harjoittelevat niiden käyttöä koulun tiloissa. Näin niiden käytöstä saadaan omakohtainen kokemus, jota reflektoidaan turvallisesti oman ryhmän jäsenten kanssa. Sen jälkeen opiskelijat käyttävät opintojaksolla oppimiaan osallistavia menetelmiä asuinalueen asukkaiden kanssa. Menetelmien avulla he kuuntelevat asukkaiden näkemyksiä ja kokemuksia asuinalueesta. Oleellista on, että opintojakso toteutetaan tiiviissä yhteistyössä eri organisaatioiden kanssa. Tällainen työelämäorganisaatioiden ja esimerkiksi asukastoiminnan kanssa toteutettava yhteistyö edesauttaa opiskelijoiden mahdollisuutta osallistua asukkaat yhteiseen ja tehtävän mukaiseen toimintaan (Päällysaho & Nylund 2016).

Opiskelijat laativat keräämästään materiaalista – valokuvista, kartoista, kertomuksista – ns. posterin tms. esityksen. Posterissa esitellään paitsi alueen asukkaiden näkemyksiä asuinalueesta, myös analysoidaan niitä aiemmin opittujen teorioiden avulla. Posteriesitykset järjestetään jossakin asuinalueella sijaitsevassa julkisessa tilassa, kuten kirjastossa, nuorisotalolla, seurakuntasalissa tai vaikkapa leikkipuistossa. Ihanteellisessa tilanteessa myös tiedon tuottamiseen osallistuneet alueen asukkaat ovat mukana posteriesityksessä kertomassa alueesta ja tehtävässä käytetyistä menetelmistä.

### **Ymmärrys paikasta, tilasta ja identiteeteistä osana ammatillista osaamista yhteisöllisessä ja osallistavassa oppimisessä**

Edellä olemme kuvanneet lyhyesti kolmea opintojaksoa, joissa opiskelija ottaa ensiaskeliaan yhteistyön ammattilaiseksi. Opintojaksoissa opiskelija oppii yhteistyöhön liittyviä tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja. Hän havainnoi ensin itselle vierasta paikkaa, tyhjää tilaa. Sen jälkeen hän perehtyy samaan paikkaan tilastojen ja ammattilaisten näkemysten avulla. Lopuksi opiskelija, erilaisia osallistavia menetelmiä hyödyntäen, tutustuu asukkaiden omiin näkemyksiin ja kokemuksiin asuinalueestaan. Samalla opiskelija kulkee oman henkilökohtaisen elämänsä ja identiteettinsä reflektoinnista ammatti-identiteetin ja sen kehittymisen pohdintaan päätyen lopulta miettimään alueen ja sen asukkaiden paikkaidentiteettiä ja paikkaan kuulumista. Taulukossa 1 on esitetty yhteenvedona, miten kukin opintojakso linkittyy tilaan tai paikkaan, identiteettiin ja menetelmiin.

**TAULUKKO 1.** Opintojaksojen yhteys tilaan tai paikkaan, identiteettiin ja menetelmiin

<b>Opintojakso</b>	<b>Tila ja paikka</b>	<b>Identiteetti</b>	<b>Menetelmät</b>
<b>Individual in the community, 5 op (ICO)</b>	Maantieteellisesti rajattu asuinalue  Tyhjä tila  Opiskelijan kokemus itselle vieraasta asuinalueesta	Opiskelijan persoonallinen, sosiaalinen ja narratiivinen identiteetti	"Exposure": elämäntilasta kirjoittaminen, alueen havainnointi kaikilla aisteilla
<b>Introduction to social work, 5 op (ISW)</b>	Paikan tai alueen identiteetti: ulkoapäin määritelty paikka ja alue  Palveluympäristö	Sosiaalialan ammattilaisen ammatti-identiteetti	Yhteisöanalyysi: ammattilaisten haastattelut, tilastot
<b>Community work theories and methods, 5 op (CWT)</b>	Tilan ja paikan käsitteet  Paikan merkitys sosiaalialan työlle  Paikan merkitys alueen asukkaille	Alueen asukkaiden paikkaidentiteetti	Asukkaiden kanssa toteutettavat osallistavat menetelmät: osallistava valokuvaus, kävelymenetelmät, karttamenetelmät

Opintojaksoissa painottuvat sekä yhteisöllinen että kokemuksellinen oppiminen. Yhteisöllisen oppimisen yksi lähtökohdista on, että opiskelija peilaa itse-näisesti opittua ja koettua asiaa ryhmässä muiden opiskelijoiden kanssa. Tällöin opiskelijat osallistuvat yhdessä aktiivisesti tiedon konstruoimiseen yhteisesti jaettujen merkitysten pohjalta. (Barkley ym. 2014, 9.) Parhaimmillaan yhteisöllinen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, opettajien ja alueiden asukkaiden kanssa.

Kokemuksellisen oppimisen mukaisesti opintojaksoissa toteutuu Kolbin (2014) kokemuksellisen oppimisen neljä eri vaihetta. Opintojaksot käynnistyvät usein opiskelijoiden omakohtaisella kokemuksella jostakin asiasta sekä näiden kokemusten pohdinnalla, reflektoinnilla. Reflektoinnin kautta opiskelijaa tuetaan tiedon ymmärtämisessä ja sen abstraktissa käsitteellistämässä. Tämän jälkeen opiskelijat ovat valmiita opitun asian aktiiviseen soveltamiseen. Kuitenkin myös omaa toimintaa ja työssä käytettäviä menetelmiä on yhteistyössä tarpeen jatkuvasti reflektoida (vrt. Yliruka 2015). Kuten Tsang (2011) on todennut, kokemuksellinen oppiminen ei ainoastaan kehitä opiskelijan ammatillisia taitoja, vaan auttaa opiskelijaa kehittämään omaa ammatillista identiteettiään.

## LÄHTEET

- Akesson, B. Burns, V. & Hordyk, S.-R. (2017). The place of place in social work: rethinking the person-in-environment model in social work education and practice. *Journal of Social Work Education* 53(3), s. 372–383.
- Atkinson, S., Fuller, S. & Painter, J. (toim.) (2012). *Wellbeing and place*. Great Britain: Ashgate.
- Barkley, E. Major, P. & Cross, P. (2014). *Collaborative learning techniques*. A handbook for college faculty. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carbone J.T. & McMillin S.E. (2018). More than place-based: viewing geography on a continuum and the implications for social work practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services* 99(2), s. 121–133.
- Coates, J. (2003). *Ecology and social work: toward a new paradigm*. Halifax, NS: Fernwood.
- Cresswell, T. (2004). *Place: a short introduction*. Oxford, U.K.: Blackwell Publishing.
- Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice: visual ethnography in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Diak, Bachelor of Social Services Curriculum (2016). Diaconia University of Applied Sciences. Saata-  
villa <https://www.diak.fi/en/studying/study-path/studies/curricula/>
- Eräsaari, L. (1995). *Kohtaamisista byrokraattisilla näyttämöillä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hague, C. & Jenkins, P. (toim.) (2005). *Place identity, participation and planning*. Abingdon: Routledge.
- Hubbard, P. (2005). Space/Place. Teoksessa D. Sibley, D. Atkinson & P. Jackson (toim.) *Cultural geography: a critical dictionary of key ideas* (s. 41–48). London: I.B. Tauris.
- Juhila, K. (2018). *Aika, paikka & sosiaalisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kananaja, A. & Karjalainen, P. (2017). Hyvinvoinnin edistäminen ja yhteistyö sosiaalipolitiikan uusissa rakenteissa. Kananaja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalisuuden käsikirja* (s. 156–169). Helsinki: Tietosanoma.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice* 41(4), s. 212–218.
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography* 4(3), s. 455–851.
- L 2014/1301 Sosiaalihuoltolaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2014/20141301>
- L 817/2015. Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä. Saatavilla <https://www.edilex.fi/saaduskokoelma/20150817.pdf>
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods* 17(1), s. 1–9.
- Lipsanen, I. (2017). Immigrants and green space in the Helsinki region. Teoksessa P. Clark, M. Niemi & C. Nolin (toim.) *Green landscapes in the European city, 1750-2010* (s.160–174). London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA. The M.I.T. Press.
- Malla, T., Kholina, A. & Jäntti, L. (2017). Urban hitchhiking: wandering with others as a research method. *Suomen Antropologi* 42(3), s. 41–51.
- Malkki, L. & Huttunen, L. (2012). *Kulttuuri, paikka ja muuttoliike*. Tampere: Vastapaino.
- Martin, D. (2005) Identity. Teoksessa D. Sibley, P. Jackson, D. Atkinson & N. Washbourne (toim.), *Cultural geography: a critical dictionary of key concepts* (s. 97–102). London: I.B.Tauris.

- Massey, D., Lehtonen, M., Rantanen, P. & Valkonen, J. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Närhi, K. & Matthies, A-L. (2015). Conceptual and historical analysis of ecological social work. Teoksessa J. McKinnon & M. Alston (toim.) *Ecological social work: toward sustainability* (s. 21–37). Palgrave Macmillan.
- Peeters, J. (2012). The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare* 21(3), s. 287–298.
- Peterson, K. & Kolb, D.A. (2017). *How you learn is how you live: using nine ways of learning to transform your life*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Puurunen, P. & Roivainen, I. (2011). Jane Addams, settlementityön ja kansalaiskeskeisen sosiaalityön uranuurtaja. Teoksessa P.T. Ruuskanen, K. Savolainen, M. Suonio (toim.). *Toivo sosiaalisessa. Toivoa luova toimintakulttuuri sosiaalityössä*. Oy Unipress Ab, s. 15–38.
- Päällysaho, K. & Nylund, M. (2016). Encounters, reciprocity, partnership – international students in working life. Teoksessa R. Gothóni, A-L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.) *Osallistavaa oppimista kehittämässä*. (Diak opetus 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-280-6>
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Roivainen, I., Nylund, M., Korkiamäki, R. & Raitakari, S. (2008). *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla?* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Roivainen, I. & Ranta-Tyrkkö, S. (toim.) (2016) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. EU: United Press Global.
- Siirto, U. (2015). CABLE-menetelmä lähiöasukkaiden aktivoijana, voimauttajana ja valtauttajana. Teoksessa S. Väyrynen, K. Kostamo-Pääkkö & P. Ojaniemi (toim.) *Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä*. United Press Global, s. 301–320.
- Siirto, U. & Tuuri, K. (2015). Yhteistyön menetelmät sosiaalialalla. Teoksessa P. Näkki & T. Sayed (toim.) *Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla*. Helsinki: Edita, s. 127–141.
- Sipilä, A. (2011). *Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet - Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä*. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 28. Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Kuopio. (Väitöskirja.)
- Thompson, N. (2016). *The professional social worker meeting the challenge*. Second edition. London: Palgrave.
- Toikko, T. (2005). *Sosiaalityön ideat: jobdatus sosiaalityön historiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Tsang, N.M. (2011). Ethos of the day - challenges and opportunities in twenty-first century social work education. *Social Work Education* 30(04), s. 367–380.
- Tuan, Y. (1979). Space and place: humanistic perspective. Teoksessa G. Stephen & G. Olsson (toim.) *Philosophy in geography* (387-427). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Tzoulas, K. & Greening, K. (2011). Urban ecology and human health. Teoksessa J. Niemelä, J.H. Breuste, T. Elmqvist, G. Guntenspergen, P. James & N.E. McIntyre (toim.) *Urban Ecology Patterns, Processes, and Applications*. Oxford: Oxford University Press, s. 263–271.
- Valve, K. (2013). A perspective on the exposure approach to pedagogy in community development work. Teoksessa J. Porkka & M. Pentikäinen, M. (toim.) (2013). *Community of the future. Challenges and new approaches to the community based social work and diaconia from the CABLE approach*. Helsinki: Diaconia University of Applied Sciences, s. 168–191. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-190-8>
- Valve, K. (2015). CABLE-metodi työntekijöiden tietoisuutta ja yhteisöllisyyttä rakentamassa. Teoksessa S. Väyrynen, K. Kostamo-Pääkkö & P. Ojaniemi (toim.) *Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä*. United Press Global, s. 281–299.

- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behaviour* 24(3), s. 369–387.
- Yliruka, L. (2015). *Itsearviointi reflektiivisenä rakenteena. Kuvastin-menetelmän toimivuus, käyttöönotto ja toimivuus*. Heikki Waris -instituutin tutkimuksia 1:2015. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca.
- Zapf, K. (2009). *Social work and the environment: understanding people and place*. Toronto: Canadian Scholar's Press.

**Diak**



OSALLISTAVAN  
TKI-TOIMINNAN HUOMEN  
AMMATTIKORKEAKOULUISSA

Elina Ylikoski

## LOPPUSANAT

On joulukuun alku. Päivällä on ollut pientä pakkasta ja muuten pimeää maisemaa valaisee illalla satanut hento lumipeite. Olen palannut Diakin yliopettajien vuoden viimeisestä työkokouksesta ja sen päätteeksi lukenut ajatuksella läpi tämän kirjan esipuheen ja johdannon. Artikkeleita olen lukenut pitkin matkaa käsitkirjoitusten ilmestyttyä syksyn kuluessa jaettuun kansioon kommentoitavaksi. Olen ilahtunut ja innoissani.

Kirjan alussa Diakin hallituksen puheenjohtaja Hannu Harri loi yksiselitteisen perustan TKI-toiminnan vuosikirjalle; Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa tarvitaan ja yhdessä korkeatasoisen opetuksen kanssa se mahdollistaa hyvän tulevaisuuden luomisen eri aloilla.

Kirjan päätoimittaja, yliopettaja Jari Helminen puolestaan rakensi historiikat-sauksessaan yli kahdenkymmenen vuoden kaaren TKI-toiminnan roolin kehitymisestä näihin päiviin paitsi ammattikorkeakouluissa yleensä, erityisesti Diakissa. Historiallisessa jatkumossa TKI-toiminta näyttäytyy monimuotoisena, tulevaisuusorientoituneena toimintana, joka kytkee korkeakouluopetuksen, opettajat ja opiskelijat työelämän, alueen ja yhteiskunnan eri toimijoihin.

Johdannosta kävi varsin selkeästi ilmi se, miten suomalaisessa koulutusjärjestelmässä nimenomaan TKI-toiminta on se muuttuja, joka erottaa ammattikorkeakoulut toisen asteen oppilaitoksista ja yliopistoista. Työelämälähtöinen, opetukseen tiiviisti linkittynyt tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta tekee ammattikorkeakoulusta korkeakoulun ja korkeakoulusta ammattikorkeakoulun. Tästä näkökulmasta jo esipuhe ja johdanto tulivat vastanneeksi helteisenä kesäpäivänä esitettyyn kysymykseen; Mitä on TKI-toiminta?

Kirjan varsinaiset kappaleet puolestaan syvensivät vastausta kuvaamalla konkreettisesti, mitä juuri Diakin TKI-toiminta on. Miltä näyttää TKI, jonka taustalla ovat Diakin arvot ja pyrkimyksenä Diakin strategian mukainen visio ja missio? Tästä näkökulmasta TKI-toiminta onkin valikoima työkaluja ja menetelmiä esimerkiksi osallisuuden lisäämiselle, keino nostaa opiskelijat yhteisöllisen prosessin keskipisteeseen; prosessi, jossa opitaan olemaan oppimatta ja tietämättä tai tapa avautua ympäröivälle yhteiskunnalle. Näin hahmotettuna TKI-toiminta onkin oppijoiden – opiskelijoiden, opettajien, kehittäjien ja tutkijoiden – väylä luoda

suhde ympäröivään maailmaan ja tuottaa uusia oivalluksia, uutta ymmärrystä ja uutta tietoa todellisuudesta.

Kirjassa kuvattujen esimerkkien ja TKI-hankkeiden eri tavoin mitattujen tulosten ja vaikutusten kautta suomalaisten ammattikorkeakoulujen TKI-toiminta on saavuttamaisillaan tai jo saavuttanut ansaitsemansa aseman O:n eli opetuksen rinnalla. Kaikissa ammattikorkeakouluissa innovoidaan, kokeillaan ja kehitetään malleja, joiden tavoitteena on integroida opetus ja TKI-toiminta, työelämä ja oppijat entistä tiiviimmin yhteen. On kuitenkin selvää, että aina kun tavoitteeksi asetetaan eri toimintojen yhdistäminen, tullaan myös korostaneeksi näiden toimintojen erillisyyttä. On olemassa O ja sitten on olemassa se TKI.

Näkökulman vaihtaminen on hyödyllistä silloin, kun halutaan luoda vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia. Kuvitellaanpa siis vaihtoehtoinen maailma ja herätään eräänä aamuna siihen, että maailmassamme ei enää ole lainkaan korkeakouluja. Jäljellä ei siis ole rakennuksia, kampuksia tai oppimisympäristöjä, ei valintakokeita, opetussuunnitelmia, toteutussuunnitelmia, eikä opintojaksoja, ei opiskelijakuntia, tutkintoja, korkeakoulun hallintoa tai palveluja. Ammattiin ja työelämään oppimista ja valmistautumista varten jäljelle on jäänyt vain TKI-toiminta: tutkimus- ja kehittämishankkeet, innovaatiotoiminta, erilaiset kehittämismenetelmät sekä suhteet työelämään.

Entisten korkeakoulujen opettajat, opinto-ohjaajat, hallinto-, palvelu- sekä TKI-henkilöstö kokoontuvat yhteen, myös opiskelijat ja työelämäkumppanit tulevat paikalle. Kauhistelun, ihmettelyn ja hämmästyksen jälkeen alkaa kiihkeä ideointi ja väittely siitä, mitä uhkia ja mahdollisuuksia uuteen tilanteeseen sisältyy. Mihin TKI-toiminta sellaisenaan antaa mahdollisuuksia ja mitä jää puuttumaan? Miten työt jaetaan uudelleen, mitä osaamista uusi tilanne vaatii ja miten oppiminen varmistetaan? Kuka tässä tilanteessa on oppija, kuka ohjaaja ja kuka opettaja? Miten riittävä ja asiaankuuluva oppiminen sekä oppijalle merkityksellisen tiedon ja tietämyksen syntyminen varmistetaan ilman seiniä tai muodollisia oppimisympäristöjä?

Ja samaan aikaan toisessa todellisuudessa saatetaankin herätä siihen, että TKI-toimintaa ei enää ole – on “vain” opetusta, opetussuunnitelmia, toteutussuunnitelmia ja niin edelleen. Mitä silloin jää puuttumaan – mihin TKI-toimintaa taas tarvittiinkaan?

Maailma ei onneksi ole mustavalkoinen ja TKIO-toiminta jos mikä on parhaimmillaan värikästä, monimuotoista ja mahdollistavaa. Integroitikin voidaan nähdä dialogina, jossa toimintojen ja toimijoiden erillisuus ja erilaisuus onkin

hyve. Kansallisen korkeakouluvision, uuden rahoitusmallin, kiristyneen taloustilanteen ja entistä kilpaillumman hankerahoituksen valokeilassa ammattikorkeakoulujen TKI-toiminta on jälleen kerran risteyskohdassa. Samassa risteyksessä seurana on kuitenkin myös O. TKI-toiminnan kehittämistarpeita ei kannatakaan tarkastella sellaisenaan, vaan sen sijaan tulee suunnitella, kehittää, toteuttaa ja arvioida korkeakoulun TKIO-toimintaa kokonaisuutena – rohkeasti, osallistavasti ja jatkuvasti kyseenalaistaen.

Elina Ylikoski

Diakonia-ammattikorkeakoulun kehitysjohtaja

## KIRJOITTAJAT

**Alavaikko Mika**, VTM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Harri Hannu**, TM, kehitysjohtaja, Kirkkopalvelut; Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksen puheenjohtaja

**Heino Taina**, YTL, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Helminen Jari**, YTT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Minna Hökkä**, TtM, sairaanhoitaja (YAMK), lehtori, TKI-koordinaattori, EduPal-hankkeen projektipäällikkö, Kajaanin ammattikorkeakoulu

**Kaakinen Pirjo**, TtT, yliopistolehtori, EduPal-hankkeen asiantuntija, Oulun yliopisto

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

**Katisko Marja**, VTT, dosentti, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Keskitalo Elsa**, VTT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

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

**Kostilainen Harri**, YTT, asiantuntija (TKI), tutkija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

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

**Melender Hanna-Leena**, TtT, yliopettaja, EduPal-hankkeen asiantuntija, Vaasan ammattikorkeakoulu

**Määttä Anne**, VTT, palvelujärjestelmäkehityksen erityisasiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Nieminen Ari**, VTT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Nylund Marianne**, VTT, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Perikangas Sofi**, TaM (MA Master of Arts), Strategic service designer (Strateginen palvelumuotoilija), Yrittäjä Sofi Perikangas Design

**Pykäläinen Tarja**, terveydenhoitaja (YAMK), lehtori, EduPal-hankkeen asiantuntija, Lapin ammattikorkeakoulu

**Päällysaho Katja**, VTM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Suikkala Arja**, TtT, yliopettaja, EduPal-hankkeen asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Tauriainen Pia**, TtM, lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Tohmola Anniina**, TtM, lehtori, EduPal-hankkeen asiantuntija, Lapin ammattikorkeakoulu

**Valtonen Minna**, TT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Vesterinen Olli**, KT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Vik Gun-Viol**, FT, yliopettaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Vuokila-Oikkonen Päivi**, TtT, TKI-asiantuntija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Wesanko Sanna**, KM, koulutuspäällikkö, Diakonia-ammattikorkeakoulu

**Ylikoski Elina**, KTT, kehitysjohtaja, Diakonia-ammattikorkeakoulu

## DIAK TYÖELÄMÄ

**DIAK TYÖELÄMÄ** -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja Diakonia-ammattikorkeakoulun työntekijät, opinnäytetyöntekijät ja ulkopuoliset kirjoittajat.

Diak Työelämä 1: Koski Arja & Vogt Ilse (toim.) 2015. Osallistavaa kehittämistä asumisyksikössä. Asukkaat ja työntekijät kehittäjinä.

Diak Työelämä 2: Arja Koski & Eila Jantunen (toim.) 2016. Työnohjaus – välttämätön hyvä ammattikorkeakoulussa

Diak Työelämä 3: Jari Helminen (toim.) 2016. Työelämälähtöistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa rakentamassa.

Diak Työelämä 4: Sami Kivelä & Hanna Huovila & Anitta Juntunen & Antti Pelttari & Kaisu Laasonen (eds.) 2016. Towards Global and Sustainable Higher Education. The GLORE Project Fostering North-South Partnerships in Finnish Universities of Applied Sciences.

Diak Työelämä 5: Aija Kettunen, Päivi Vuokila-Oikkonen & Anne Määttä (toim.) 2016 Hyvinvointipalvelut toimiviksi

Diak Työelämä 6: Minna Valtonen ja Päivi Sutinen (toim.) 2016. Varhaiskasvatus ja perhetoiminta seurakunnissa.

Diak Työelämä 7: Raili Gothóni, Susanna Hyväri, Marjo Kolkka & Päivi Vuokila-Oikkonen (toim.) 2016. Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2.

Diak Työelämä 8: Karvinen Ikali & Karjalainen Anna Liisa (toim.) 2016. Työelämää tutkien ja kehittäen – opinnäytetöitä työelämästä ja työelämälle.

Diak Työelämä 9: Laitinen Kristiina, Uhlbäck Saara, Eskelinen Niko & Saari Juho 2017. Sumuisten sielujen hyvinvointi – terveysneuvontapisteiden asiakkaiden hyvinvointi ja palvelujärjestelmään kiinnittyminen.

Diak Työelämä 10: Jarmo Kokkonen (toim.) 2017. Tehdään ihmeitä! Osallisuus, vapaaehtoisuus, jäsenyys ja hengellisyys isostoiminnassa.

Diak Työelämä 11: Marina Steffansson 2017. Hoitoliikunta sosiaali- ja terveydenhoitoon. Pieksämäen liikunta-aktiivisuusmallin vaikutusten ja kustannusten arviointi.

Diak Työelämä 12: Pekka Launonen & Minna Valtonen (toim.) 2017. Diaconia in Dialogue – The Challenges of Diversifying Context. 6th Biennial Conference for Research in Diaconia and Christian Social Practice (ReDi). Helsinki, Finland 14/15–17 September 2016.

Diak Työelämä 13: Harri Kostilainen & Ari Nieminen (toim.) 2018. Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia.

Diak Työelämä 14: Marja Katisko, Elsa Keskitalo, Mikko Malkavaara, Anne Määttä, Arja Suikkala & Olli Vesterinen (toim.) 2018. Alueellisuus, paikallisuus ja globaalit mahdollisuudet – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 3.

Diak Työelämä 15: Minna Valtonen (toim.) 2018. Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina.

Diak Työelämä 16: Keijo Piirainen & Mervi Kivirinta (toim.) 2019. Turvaverkkoa paikkaamassa – Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 4.

Diak Työelämä 17: Jari Helminen 2019. Kohtaaminen ja vuorovaikutus osaamisen ytimessä – Lastensuojelutyön erikoistumiskoulutuksen osallistujien näkemyksiä työstä ja koulutuksesta.

Diak Työelämä 18: Jari Helminen (toim.) 2019. Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan - Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 5.



# DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJEN KRITEERIT

**DIAK TUTKIMUS** -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Julkaisut ovat monografioita tai artikkelikokoelmia.

Diakin ulkopuolisen referee-arvioijan lisäksi sarjassa julkaistavan tutkimuksen lukee diakilainen tutkijakoulutuksen saanut lukija. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja sekä Diakonia-ammattikorkeakoulun omat työntekijät että ulkopuoliset kirjoittajat.

**DIAK TYÖELÄMÄ** -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja Diakin työntekijät, opinnäyte-työntekijät ja ulkopuoliset kirjoittajat.

**DIAK PUHEENVUORO** -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun temaattisia puheenvuoroja, kehittämisraportteja, erilaisia selvityksiä sekä opinnäytetöitä.

**DIAK OPETUS** -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

Julkaisut ovat luettavissa avoimesti verkossa ammattikorkeakoulujen Theseus-julkaisuarkistossa.





ISBN 978-952-493-347-6 (painettu)

ISSN 2343-2187 (painettu)

ISBN 978-952-493-348-3 (verkkajulkaisu)

ISSN 2343-2195 (verkkajulkaisu)

Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) on opetuksen lisäksi toinen ammattikorkeakoulun perustehtävä. TKI-toimintaa tehdään yhdessä työelämätahojen kanssa. TKI-toiminnan keinoin ammattikorkeakoulut osallistuvat muun muassa työelämän ja palvelujen kehittämiseen ennakoiden niiden uudistamistarpeita.

Ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen toimijoiden rinnalla ammattikorkeakouluopiskelijat ovat osallisina TKI-toiminnassa. Oppimista tapahtuu ja osaaminen kehittyy opiskelijoiden osallistuessa ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan.

Julkaisu kuvaa Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toimintaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun

TKI-toiminta perustuu yhteistyö- ja kumppanuussuhteisiin sekä toiminnassa mukana olevien osallisuuteen. Osallistava ja osallisuuteen perustuva toimintatapa kutsuu osapuolia yhdessä tehtävään tutkimiseen, kehittämiseen ja innovaatioiden luomiseen sekä osaamisen rakentamiseen.

Julkaisu on asiantuntija-artikkelien kokonaisuus. Artikkeleissa kuvataan osallistavan tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä yhteiskehittämisen lähtökohtia. Lisäksi kerrotaan ammattikorkeakoulujen ja työelämätahojen toimijoiden sekä ammattikorkeakouluopiskelijoiden osallisuudesta TKI-toiminnassa. Julkaisusta lukija saa osviittaa, mitä mahdollisuuksia ammattikorkeakoulujen TKI-toiminta tarjoaa.