

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

3

2023

TULEVAISUUDEN TAI DOT JA  
OSAAMINEN – YHDENVERTAISUUS  
DIGITALISAATION AJASSA

Ammattikasvatuksen  
aikakauskirja  
**2023**



**Päätoimittaja**

PETRI NOKELAINEN  
puh. 040 557 4994

**Toimittajat**

KAISA HYTÖNEN  
puh. 050 331 6583

EIJA LEHTONEN  
puh. 050 388 9428

SONJA NIIRANEN  
puh. 050 463 6788

MAIKKI POUTA  
puh. 050 512 0197

Toimituksen sähköposti: akakk@ottu.fi

**Toimitussihteeri**

HELI PESONEN  
puh. 020 748 9573  
okka-saatio@oaj.fi

**Toimituskunta**

Puheenjohtaja  
PETRI NOKELAINEN, FT, professori  
Tampereen yliopisto

**Sihteeri**

TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö sr

**Jäsenet**

SANNA BRAUER, KT, AmO, projektijohtaja  
Koulutuskuntayhtymä OSAO

RAIJA HÄMÄLÄINEN, KT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden tiede-  
kunta

PETRI IHANTOLA, Tkt, professori  
Jyväskylän yliopisto

TIMO LUOPAJÄRVI, KT, dosentti  
Helsingin yliopisto

SEIJA MAHLAMÄKI-KULTANEN,  
FT, dosentti, johtaja, Hämeen ammatti-  
korkeakoulu

TEEMU RANTANEN, VTT, dosentti, yliopettaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu

VESA TAATILA, FT, rehtori-toimitusjohtaja  
Turun ammattikorkeakoulu

SOLJA UPOLA, FT, lehtori, tutkija  
Lapin koulutuskeskus REDU

MAARIT VIROLAINEN, FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

**Julkaisija**

Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry  
www.ottu.fi

Puheenjohtaja TARJA LANG  
Omnia  
tarja.lang@omnia.fi

Sihteeri SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN  
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

**Kustantaja**

Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –  
OKKA-säätiö sr • www.okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset  
okka-saatio@oaj.fi

**Tilaushinta**

1–4/2023 kotimaahan yhteensä 30 €

**Ilmoitukset**

okka-saatio@oaj.fi

**Ilmoitushinnat/numero**

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €, 1/4 sivua 93 €

**Ulkoasu ja taitto**

NALLE RITVOLA, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

**Paino**

PunaMusta Oy

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy  
vuonna 2023 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© Opetus-, kasvat- ja koulutus-  
alojen säätiö – OKKA-säätiö sr



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus



Painotuotteet  
4041-0619

Tulevaisuuden taidot ja osaaminen – yhdenvertaisuus digitalisaation ajassa

## SISÄLTÖ


---


### Pääkirjoitus


Tulevaisuuden taidot ja osaaminen – yhdenvertaisuus digitalisaation ajassa <i>Heli Ruokamo, Päivi Rasi-Heikkinen &amp; Solja Upola</i>	4
---	---

---

### Artikkelit

 Smart Campus – Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa <i>Sanna Brauer, Kati Mäenpää, Manne Tervaskanto &amp; Kari-Pekka Heikkinen</i>	10
--	----

 Toimiva monikielinen korkeakouluympäristö edistää kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta: tapaustutkimus Lapin ammatti-korkeakoulussa <i>Riikka Partanen &amp; Sisko Häikiö</i>	30
--	----

 Haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalinen syrjäytyminen sosiaali- ja terveysalan osaamisen haasteena <i>Teemu Rantanen, Soile Juujärvi, Piia Silvennoinen &amp; Eeva Järveläinen</i>	50
--	----

---

Ohjeita kirjoittajille	74
------------------------	----

---

# Tulevaisuuden taidot ja osaaminen – yhdenvertaisuus digitalisaation ajassa

---

Heli Ruokamo

KT, professori  
Lapin yliopisto  
heli.ruokamo@ulapland.fi

Päivi Rasi-Heikkinen

KT, YTT, professori  
Lapin yliopisto  
paivi.rasi-heikkinen@ulapland.fi

Solja Upola

FT, lehtori  
Lapin koulutuskeskus REDU  
solja.upola@gmail.com

---

Korkeakoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa on tärkeää tutkia yhdenvertaisuutta. Miten koulutuksessa varmistetaan, että ammattiin koulutettavat ja opiskelijat ovat yhdenvertaisessa asemassa riippumatta heidän sukupuolestaan, iästään, etnisestä tai kansallisesta alkuperästään, kansalaisuudestaan, kielestään, uskonnostaan tai vakaumuksestaan, mielipiteestään, vammastaan, ter-

veydentilastaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan tai muusta henkilöön liittyvästä syystä (Oikeusministeriö, n.d.; yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2023)? Ovatko työ- ja oppimisympäristöt kielitietoisia, oppilaitokset ja työyhteisöt arjen käytännössään kulttuuriseen monimuotoisuuteen rohkaisevia? Digitalisaatio muuttaa työelämää ja tapoja tehdä työtä. Tekoäly ja robotiikka muuttavat sekä työelämän että opiskelun prosesseja (Ruokamo ja muut, 2022). Työelämän ja koulutuksen aika- ja paikkasidonnaisuudet sekä kasvokkaisten

kohtaamisten merkitykset ovat muuttuneet ja korostuneet. Digitalisaatio haastaa myös hyvinvointia (Koivuneva & Ruokamo, 2022; Korte ja muut, 2022) ja tulevaisuuden taitoja sekä muokkaa osaamistarpeita. Millaisina tulevaisuuden työelämä ja koulutus näyttäytyvät eri toimijoiden näkökulmista?

## **Digitalisaatio haastaa tulevaisuuden taitoja ja osaamista**

**D**igitalisaatio tuo mukanaan mahdollisuuksia ja haasteita muuttaa opetuksen, opiskelun ja oppimisen ympäristöjä, malleja ja menetelmiä sekä sisältöjä. Koronan myötä siirryttiin etätööhön ja hybridiopetukseen, uudet oppimisympäristöt, pedagogiset mallit ja menetelmät ovat jääneet käyttöön myös koronan jälkeisessä ajassa. Aineellisessa opiskeluympäristössä välineiden tekniset ominaisuudet ja niiden luotettavuus säätelevät etäopiskelua. Verkkovälitteistä opiskeluympäristöä ei koeta niin vakaaksi kuin luokkaopetustilannetta. Aineellinen opiskeluympäristö eriarvoistaa opiskelijoita (Upola ja muut, 2023), koska kaikilla ei ole käytettävissä omaa tietokonea, vaan sen joutuu jakamaan muiden perheenjäsenten kanssa. Muita opiskeluun negatiivisesti vaikuttavia ja epävakauttavia tekijöitä ovat verkkoyhteyksien epäluotettavuus ja hitaus, omien välineiden puutteellisuus sekä tekniset ongelmat. Oman kameran ja mikrofonin käytön vaatimukset voivat vaikuttaa kielteisesti turvallisuuden tunteeseen. Suurin osa opiskelijoista kokee kameran ja mikrofonin välityksellä kommunikoinnin ahdistavana.

Opiskelijat ovat hyvin heterogeenisiä sekä tuen tarpeiltaan että opiskelutavoiltaan. Opiskelijoiden yksilöllinen huomiointi tuo pedagogista haastetta verk-

kovälitteiseen opetukseen (Korte ja muut, 2022). Osa etäopiskelukäytännöistä on jäänyt toimiviksi didaktisiksi ratkaisuiksi sekä monipuolistamaan oppitunteja etä mahdollistamaan joustavaa, oikea-aikaista ohjausta. Etäopiskelu voi houkuttaa myös jäämään kotiin, jolloin tapaamiset ja sosiaaliset kontaktit ovat pääasiassa verkkovälitteisiä, mikä voi lisätä yksinäisyyden kokemuksia ja sosiaalista eristäytymistä (Upola ja muut, 2023). Etäopetus ja -opiskelu motivoivat meitä koulutuksen ammatillaisia edelleen kehittämään monimuotoisia, yhdenvertaisuutta ja oppimista tukevia opiskeluympäristöjä.

## **Yhdenvertaisuuden toteutuminen kulttuurisesti heterogeenisissä ympäristöissä**

**Y**hdenvertaisuutta määriteltäessä asiaa voidaan lähestyä myös kielitietoisuuden toteutumisen kautta. Monikielisyys korostuu monikulttuurisissa sosiaalisissa yhteisöissä, kun ollaan kanssakäymisessä ihmisten kanssa, joilla on erilaisia elintapoja, kulttuurisia ja vakaumusellisia taustoja, asenteita ja arvoja sekä useita kommunikointikieliä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Valta-kulttuurissa olevalle vähemmistökulttuurille tulee mahdollistaa edellytykset vaalia omaa kulttuuriaan (yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2023). Tieto itselle vieraista kulttuureista ja erilaisuudesta sekä niistä oppiminen lisäävät ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta, ja siten ne myös vahvistavat yhdenvertaisuutta. Voidaan puhua kansainvälisyys- ja kulttuuriosaamisen taidoista, mihin myös kielitietoisuus sisältyy. Kulttuuritietoisuuteen ja kulttuurin ilmaisumuotoihin liittyvät taidot ovat tulevaisuuden taitoja, ja ne kuuluvat jatkuvan ja elinikäisen oppimisen viitekehykseen (Opetushallitus, 2023).

Kielitaito on keskeinen maailman ymmärtämisessä ja omassa elämänhallinnassa. Monikielitaito ja monilukutaito ovat jatkuvan oppimisen taitoja, joita voi harjaannuttaa kuuntelemalla, puhumalla, lukemalla ja kirjoittamalla. Kielitietoisessa ympäristössä ihmisellä on sallivat olosuhteet aktiiviseen toimijuuteen omista lähtökohdistaan käsin. Toimijuus valtauttaa osallistumaan ja siten vaikuttamaan aktiivisena kansalaisena monikielisessä ja kulttuurisessa yhteiskunnassa. Kielitietoinen ja kulttuurisesti monimuotoinen ympäristö tarjoaa virikkeellisiä mahdollisuuksia jatkuvaan, elinikäiseen oppimiseen.

Oppilaitoksissa, työpaikoilla ja erilaisissa yhteisöissä tulee tiedostaa yhdenvertaisuuteen vaikuttavat tekijät ja edistää niiden mukaisesti tasavertaista ja syrjimättöntä organisaatiokulttuuria. Erilaisilla ja tarkoituksenmukaisilla edistämistimenpiteillä pyritään turvaamaan kaikkien henkilöiden tosiasiallisesti yhdenvertaiset mahdollisuudet esimerkiksi käyttää eri viranomaisten palveluita, kouluttautua ja edetä työuralla (Oikeusministeriö, n.d.). Vähemmistöihin kuuluvia kohdellaan yhdenvertaisen kunnioittavasti, eikä heidän tule joutua loukkaavien stereotyyppien kohteeksi (THL, 2023). Epäluuloinen suhtautuminen vaikuttaa omanarvontuntoon ja itsekunnioitukseen sekä lisää ulkopuolisuuden kokemusta. Koulutuksella on keskeinen merkitys yhdenvertaisuuden toteutumiseen kulttuurisesti heterogeenisissä ympäristöissä. Avoin, tasa-arvoinen, yhdenvertaisuutta korostava koulutus vaikuttaa asenteisiin ja käytänteisiin.

Olemme omien yhteisöjemme jäseniä, tunnemme yhteenkuuluvuutta erilaisiin ryhmiin jaetun elämäntavan kautta. Tavoitteena on yksilön kehittyminen omassa ympäristössään kielitietoiseksi, positiivisesti ja kunnioittavasti muita kulttuure-

ja ja yhteisöjä kohtaan suhtautuvaksi jäseneksi, ja jonka asenne laajemmin vaikuttaa koko yhteiskuntaan ja sen ilmapäiriin. Aidosti kielitietoinen ja kulttuuriseen moninaisuuteen niin käytännön toiminnassa kuin arvoissaan nojaava yhteisö ja yritys on kansainvälisiä osaajia houkutteleva. Suomalaisen osaamisjärjestelmän on kyettävä kouluttamaan ja houkuttelemaan osaajia, joilla on sekä kykyä että intoa toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa maailmanlaajuisesti (OPH, 2023). Me tarvitsemme kansainvälistä osaamista, ulkomaisia työntekijöitä perheineen, joiden kotoutumisesta huolehditaan hyvin: tervetulua monikulttuuriset yhteisöt!

## **Digitaalinen yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksen haasteena**

**O**n selvää, etteivät koulutuksen ja opetuksen digitalisoitumisen vaikutukset ole yksinomaan myönteisiä: digitalisoituminen sekä yhdenvertaista että eriarvoistaa koulutuksen osapuolia — niin oppijoita kuin koulutuksen tarjoajia. Digitaalisella yhdenvertaisuudella koulutuksessa viitataan siihen, missä määrin koulutuksen osapuolet ovat yhdenvertaisessa asemassa koulutuksessa hyödynnettyjen digitaalisten välineiden, palvelujen ja sisältöjen käyttäjinä. Digitaalinen osallisuus puolestaan viittaa digitaalisten välineiden ja palveluiden avulla toteutuneeseen osallisuuteen. Digitaalista yhdenvertaisuutta ja osallisuutta voidaan ja tulee tarkastella myös koulutuksessa (Kuusisto ja muut, 2022): miten palvelut toimivat vähemmän suorituskykyisillä laitteilla ja yhteyksillä? Ovatko palvelut saavutettavia ja esteettömiä? Onko tietoturvallisuus, tietosuojat, löydettävyyden ja helppokäyttöisyys varmistettu? Onko riittävä digitaalinen osaaminen ja sen tuki varmistettu?

Digitaalisen osallisuuden vastapuoli digitaalinen syrjäytyminen voi koskea ihmisiä, jotka eivät syystä tai toisesta käytä tarjottuja digitaalisia palveluita tai käyttävät niitä hyvin rajallisesti. Esimerkiksi ikääntyneiden digitaalinen syrjäytyminen on noussut viime aikoina aiempaa voimakkaammin tutkimuksen ja yhteiskunnallisen keskustelun kohteeksi (Rasi-Heikkinen, 2022). Myös huoli työelämässä olevista ikääntyneistä opettajista on tuotu esiin (Saari ja muut, 2022). Digitaalisen yhdenvertaisuuden ja osallisuuden näkökulmista muita haavoittuvammassa asemassa ovat ikääntyneiden lisäksi esimerkiksi työttömät, maahanmuuttajat, toimintarajoitteiset, rikostaustaiset, vangit, heikompisaiset, asunnottomat, päihteiden ongelmakäyttäjät ja mielenterveyskuntoutujat (Kuusisto ja muut, 2022).

Eri väestöryhmien sisäinen heterogeenisuus tulee tiedostaa ja välttää stereotyyppistä, stigmatisoivaa ajattelua. Haavoittuvuuden tarkastelussa huomiota tulisi suunnata haavoittuvassa asemassa olevista yksilöistä entistä enemmän siihen, miten elämäntilanteet, sosiaaliset prosessit ja yhteiskunnalliset instituutiot tuottavat ja uusintavat haavoittuvuutta (Virokannas ja muut, 2020). Ammatillisella koulutuksella, kuten muullakin koulutuksella, on tässä itsetutkiskelun paikka. Koulutuksella voidaan edistää digitaalista yhdenvertaisuutta. Osallisuutta tuetaan tuottamalla yhdenvertaisia ja käyttäjälähtöisiä digipalveluita, samoin kuin tarjoamalla myös vaihtoehtoisia palvelumuotoja sekä tukemalla erilaisten oppijoiden sekä koulutuksen tuottajien digitaalista osaamista. Ammatillinen koulutus voi myös välillisesti edistää digitaalista osallisuutta: se voi kouluttaa työ- ja yhteiskunnalliseen elämään ammattilaisia, jotka osaavat suunnitella ja tuottaa yhdenvertaisia, käyttäjälähtöisiä digipalveluita sekä tukea eri kohderyhmien digiosaamista.

## Teemanumeron sisältö

Tässä Ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemanumerossa tarkastellaan tulevaisuuden taitoihin ja osaamiseen sekä yhdenvertaisuuteen digitalisaation ajassa liittyviä teemoja pääkirjoituksen lisäksi kolmessa vertaisarvioitussa artikkelissa.

Sanna Brauerin, Kati Mäenpään, Manne Tervaskannon ja Kari-Pekka Heikkisen artikkeli *Smart Campus – Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa* tuo esiin digitalisaation mukanaan tuomia osaamistarpeita ja kehittyvien teknologioiden mahdollisuuksia kehittää työelämäpedagogiikkaa, oppimisympäristöjä ja korkeakoulutuksen työelämärelevantansia sekä työelämäyhteyksiä. Tutkimuksessa vastataan kysymykseen, miten vahvistaa korkeakoulutuksen työelämärelevantansia ja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämistä? Tutkimuksen tuloksena, pääteemojen avulla, nousi esiin neljä keskeistä kehitysnäkökulmaa: 1) digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat oppimisessa, 2) opetussuunnitelmat, 3) tunnistetut työelämätaidot ja 4) osaamisen kehittäminen. Tuloksissa korostuvat pedagogiset valinnat ja ajatus digitaalisuuden, sekä digitaalisten oppimisen sulautumisesta työelämälähtöiseen, monimuotoiseen oppimiseen. Tutkimus osoittaa, kuinka tärkeää osaamisperustaisessa opetussuunnitelmatyössä on vahvistaa tunnistettujen työelämätaitojen monimuotoista integraatiota opetukseen ja oppimiseen.

Riikka Partanen ja Sisko Häikiö tarkastelevat artikkelissaan *Toimiva monikielinen korkeakouluympäristö edistää kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta: tapaustudkimus Lapin ammattikorkeakoulussa* kansainvälisten korkeakouluopiskelijoi-



den yhdenvertaisuutta korkeakouluympäristössä. Tutkimus osoittaa, että korkeakouluista on tullut monimuotoisia ja monikielisiä toimintaympäristöjä, joissa on mahdollista edistää opiskelijoiden yhdenvertaisuutta kielitietoisilla toimintatavoilla. Tutkijat myös toteavat, että yksikielinen viestintä ei edistä kansainvälisten opiskelijoiden toimijuutta ja verkostojen puute vähentää heidän osallisuuttaan korkeakouluympäristössä. Kielitietoisien työpaikkojen puute vaikuttaa negatiivisesti kansainvälisten opiskelijoiden haluun jäädä Suomeen töihin opiskelujen jälkeen. Tutkimus tuo omalta osaltaan tärkeää tietoa myös ajankohtaiseen kansantaloudelliseen haasteeseen, millä eri tavoilla voidaan vaikuttaa työperäiseen maahanmuuttoon ja työvoimapulaan.

Artikkelissaan *Haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalinen syrjäytyminen sosiaali- ja terveysalan osaamisen haasteena* Teemu Rantanen, Soile Juujärvi, Piia Silvennoinen ja Eeva Järveläinen selvittävät, miten haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalisen syrjäytymisen haaste muuttaa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksia. Rantanen kollegoineen tarkastelee kysymystä rikostaustaisten henkilöiden asiakasnäkökulmasta sekä digituen asiantuntijoiden ammatillisesta näkökulmasta. Tulosten mukaan rikostaustaisilla henkilöillä on useita digitaaliseen osallisuuteen liittyviä haasteita kasvokkaisten palvelujen korvauduttua digitaalisilla palveluilla. Asiantuntijoilta edellytetään monimuotoista osaamista: digitukemisessa tarvittavaa teoreettista ja eettistä tietämystä, kohtausosaamista sekä osaamista opastaa digiasioissa ja tarjota motivoivaa ohjausta. Johtopäätöksensä tutkijat toteavat, että digitaalisen eriarvoisuuden tematiikka on huomioitava määriteltäessä sosiaali- ja ter-

veysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksia.

## Lähteet

Brauer, S., Mäenpää, K., Tervaskanto, M., & Heikkinen, K. (2023). Smart Campus – Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 25(3), 10–28.

Koivuneva, K., & Ruokamo, H. (2022). Assessing university students' study-related burnout and academic well-being in digital learning environments A systematic literature review. *Seminar.net*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.4705>

Korte, S-M., Upola, S., Paksuniemi, M., Väätäjä, J., & Keskitalo, P. (2022). A Model to Support Students' Psychosocial Well-Being: Promoting Student Self-Efficacy in Remote Learning. Teoksessa Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Ferdig, R.E., Hartshorne, R., & Mouza, C. (toim.), *A Retrospective of Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic* (ss. 25–29). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/221522/>

Kuusisto, O., Merisalo, M., Kääriäinen, J., Hänninen, R., Karhinen, J., Korpela, V., Pajula, L., Pihlajamaa, O., Taipale, S., & Wilska, T-A. (2022). *Digiosallisuus Suomessa. Digiosallisuus Suomessa -hankkeen loppuraportti*. Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163789>

Oikeusministeriö [OM]. (n.d.). Mitä yhdenvertaisuudella tarkoitetaan? Haettu 25.9.2023 osoitteesta <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus>

Opetushallitus [OPH]. (2023). Kansainvälinen osaaminen ja työelämä. Haettu 25.9.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/kansainvalinen-osaaminen-ja-tyoelama>

Partanen, R., & Häikiö, S. (2023). Toimiva monikielinen korkeakouluympäristö edistää kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta: tapaustutkimus Lapin ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 25(3), 30–48.

Rantanen, T., Juujärvi, S., Silvennoinen, P., & Järveläinen, E. (2023). Haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalinen syrjäytyminen sosiaali- ja terveysalan osaamisen haasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 25(3), 50–69.

Rasi-Heikkinen, P. (2022). *Older people in a digitalized society: From marginality to agency*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781803821672>

Ruokamo, H., Kangas, M., Vuojärvi, H., Sun, L., & Qvist, P. (2022). AI-Supported Simulation-Based Learning: Learners' Emotional Experiences and Self-Regulation in Challenging Situations. Teoksessa H. Niemi, R. D. Pea, & Y. Lu (toim.), *AI in Learning: Designing the future* (ss. 175–192). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7_11)

Saari, E., Tuomivaara, S., Alasoini, T., Ala-Laurinaho, A., & Seppänen, L. (2022). Liian vanha digiajan opettajaksi? Teoksessa K. Korjonen-Kuusipuro, P. Rasi-Heikkinen, H. Vuojärvi, K. Pihlainen & E. Kärnä (toim.), *Ikääntyvät digiyhteiskunnassa. Elinikäisen oppimisen mahdollisuudet* (ss. 45–72). Gaudeamus. <https://www.gaudeamus.fi/teos/ikaantyyvat-digiyhteiskunnassa/>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2023). Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Haettu 25.9.2023 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus>

Upola, S., Korte, S.-M., Väättäjä, J., Lakkala, S., Paksuniemi, M., & Keskitalo, P. (2023). Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etäopiskelyympäristöt Covid-19-pandemian aikana. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja* 25(1). <https://doi.org/10.54329/akakk.127566>

Virokannas, E., Liuski, S., & Kuronen, M. (2020). The contested concept of vulnerability—A literature review. *European Journal of Social Work*, 23(2), 327–339. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1508001>

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (2023). Syrjintä ja yhdenvertaisuus. Haettu 25.9.2023 osoitteesta: <https://syrjinta.fi/syrjinta-ja-yhdenvertaisuus>



# Smart Campus – Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimi- sessa

---

Sanna Brauer

KT, Tutkijatohtori

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja  
psykologian tiedekunta

sanna.brauer@oulu.fi

Kati Mäenpää

KT, Lehtori

Oulun ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakoulutus

kati.maenpaa@oamk.fi

Manne Tervaskanto

TL, Yliopettaja

Oulun ammattikorkeakoulu,  
Tekniikan osaamisala

manne.tervaskanto@oamk.fi

Kari-Pekka Heikkinen

TkT, Työelämäprofessori,

Oulun yliopisto, Tuotantotalouden  
tutkimusyksikkö

kari-pekka.heikkinen@oulu.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Ammatilliset oppilaitokset ja ammattikorkeakoulut vahvistavat työ- ja elinkeinoelämälähtöistä koulutuksen kehittämistä uusimalla opetuksessa käytettäviä laitteita ja sovelluksia sekä lisäämällä modernia teknologiaa opetukseen. Investoinnit eivät yksin riitä, vaan tarvitaan myös uusiin oppimisympäristöihin soveltuva käsitystä oppimisesta ja pedagogisista menetelmistä, jotta opinto- ja työuran aikainen koulutus innostaa osallistumaan ja tukee laadukasta oppimista. Työelämäpedagogiikalla tavoitellaan toimintamalleja, joissa korkeakoulut ja työelämä luovat yhdessä teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä oppimisympäristöjä. Tarkastelemme artikkelissa korkeakoulutuksen työelämärelevanssia ja työelämäyhteyttä opettajien, opiskelijoiden ja työelämäkumppanien näkökulmista uusissa korkean teknologian oppimisympäristöissä, joita on tutkittu vasta vähän.

Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2021 ja 2022 kolmessa ryhmähaastattelussa. Tutkimus sijoittuu Oulun ammattikorkeakoulun kyberfyysisten, hybridimallisten oppimisympäristöjen monialaiseen kokonaisuuteen. Teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla kartoitamme digitalisaation esiintuomia osaamistarpeita ja tapoja vahvistaa korkeakoulutuksen työelämärelevanssia ja työelämätaitojen kehittämistä ammattikorkeakoulutuksen aikana. Tuloksena kuvaamme neljä keskeistä kehitysnäkökulmaa: 1) digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat oppimisessa, 2) opetussuunnitelmat, 3) tunnistetut työelämätaidot ja 4) osaamisen kehittäminen. Tuloksemme täydentävät aiempaa tutkimusta jatkuvasta oppimisesta ja digitaalisista oppimisympäristöistä sekä ohjaavat suunnittelemaan tulevaisuuden koulutustarjontaa.

**Avainsanat:** *digitalisaatio, digitaalinen kaksonen, korkeakoulupedagogiikka, työelämätaidot*

## Abstract

Institutions of vocational education and universities of applied sciences (UASs) aim to strengthen the development of work- and industry-oriented education by renewing equipment and applications for learning environments and adding modern technologies to teaching endeavours. Investments alone are not enough. In fact, an updated understanding of learning and pedagogical methods is required. Educational provisions should inspire and support individual learning opportunities during both studies and careers. Work-integrated pedagogy offers to inform and improve models in which universities and working-life partners create learning environments together to combine theory and practice. In this article, we examine the relevance and connection of working life with higher education from the perspectives of teachers, students, and working-life partners in new high-tech learning environments, which have been scarcely studied.

The research data were collected in 2021 and 2022 from three group interviews. Moreover, the research takes place in the multidisciplinary setting of the cyber-physical and hybrid learning environments at Oulu University of Applied Sciences. Through a theory-based content analysis, we map ways to strengthen the working life relevance of higher education, competence needs driven by digitalisation, and the development of generic skills during studies at UAS. As a result, we describe four key development perspectives: 1) digitalisation and developing technologies in learning, 2) curricula, 3) identified generic competences, 4) competence development. Our results supplement previous research on continuous learning and digital learning environments and guide the planning of future education offerings.

**Keywords:** *digitalisation, digital twin, higher education pedagogy, generic competences*

## Johdanto

ulevaisuuden työelämässä hyödynnetään enemmän erilaisia digitaalisia ja virtuaalisia ratkaisuja, ja teknologiset sovellukset voivat myös ohjata tekijää työssään. Digitalisaatio nostaa toiveita, herättää pelkoja ja haastaa osaamisen työssä ja yksityiselämässä. Osaamisen vahvistaminen onkin tärkeä keino, jolla tuetaan työntekijöitä toimimaan muuttuvassa työelämässä, joka edellyttää uutta osaamista sekä työtehtävien sisällä että työtehtävistä toisiin siirtyäessä. Kestävyyden näkökulmasta on varmistettava, että kaikilla on mahdollisuus kouluttautua ja löytää uusia työmahdollisuuksia (Jalava ja muut, 2021). Työpaikoilla on kehitettävä strategista osaamista, mutta tuettava myös innostusta hyötyä digitalisaatiosta.

Osaamisen uudistamisessa on keskeistä saada työntekijät tarttumaan tarjolla olevien oppimismahdollisuuksien hyödyntämiseen (Billett 2006; 2014) sekä suorittamaan opintoja työssä ja työn ohessa. Uudet oppimisympäristöt eivät yksinään sitouta kartuttamaan osaamista, vaan tarvitaan myös uudenlaista pedagogiikkaa, joka innostaa ja kannustaa jatkuvaan oppimiseen ja tukee asiantuntijuuden kasvua yhä monimuotoisemmilla opinto- ja työurilla. Oppimisprosessien odotetaan etenevän mediavälitteisesti ja yhteistoinnillisesti pitkin henkilökohtaistettuja opintopolkuja (Hitchens & Tulloch, 2018), joka tulisi paremmin huomioida myös työelämässä tapahtuvassa osaamisen kehittämisessä. Digitaalinen kyvykkyys vahvistaa myös innovaatiokyvykkyyttä, jonka kehittäminen on keskeinen tapa parantaa yritysten taloudellista kilpailu-

kykyä. Vastaavasti teknologinen kehitys ja tietointensiivisten toimialojen kasvava merkitys korostavat tarvetta kouluttaa asiantuntijoita, joilla on edistyksellistä digiosaamista (Kuzminska ja muut, 2023).

Työelämän jatkuvat, nopeat muutokset kietovat oppimisen, sekä työskentelyn entistä tiiviimmin toisiinsa ja samalla kiinteästi osaksi ihmisten, organisaatioiden ja yhteiskunnan toimintaa sen sijaan, että ne koettaisiin lineaarisina ja erillisinä eliniän vaiheina (Tynjälä ja muut, 2021, s. 3). Tämä korostaa tarvetta tarkastella koulutuksen työelämärelevanssia kokonaisuutena, joka kattaa työelämälähtöisyyden ja -läheisyyden sekä työelämävastaavuuden ja -tietoisuuden (Koski ja muut, 2014). Tärkeää olisi nähdä myös askel pidemmälle ja ennakoita tulevaa (Ushatikova ja muut, 2016). Opetuksen työelämäorientaation onnistumisen kannalta on olennaista vahvistaa yhteistä käsitystä siitä, mitkä ovat opintojen keskeiset osaamistavoitteet, millaista osaamista tuotetaan ja mikä on sen tuottama lisäarvo työelämälle (Murttonen ja muut, 2017).

Tutkimuksen kontekstina ovat uudet kyberfyysisiä ratkaisuja hyödyntävät hybridimalliset oppimisympäristöt, joita on tutkittu vasta vähän. Esimerkiksi digitaalisen kaksosen (digital twins) käsite on koulutuskontekstissa uusi ja herättää erilaisia tulkintoja (Berisha-Gawlowski ja muut, 2021). Työelämän digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa muodostavat viitekehyksen, jonka avulla kuvaamme korkeakoulutuksen työelämärelevanssin (Brauer ja muut, 2020; Koski ja muut, 2014) ja työelämäyhteyden kehittämistä (Jääskelä ja muut, 2018; Nykänen & Tynjälä, 2012) niin opettajien, opiskelijoiden kuin työelämäkumppaneiden näkökulmista.

## Tulevaisuuden työelämätaidot

**E**linikäisen oppimisen avaintaidot (Euroopan Unioni, EU, 2018) kuvaavat osaamisen tietojen ja taitojen lisäksi myös asenteina ja kykynä soveltaa opittua osana oppimisen prosessia ja edelleen työelämässä (Cedefop, 2014). Työelämässä tarvittavien kompetenssien kehittäminen on vuosien mittaan saanut yhä enemmän huomiota myös korkeakoulutuksessa (Tomlinson, 2007; Ursin ja muut, 2021). Kun toimintaympäristöt digitalisoituvat, asettaa se osaamiselle, opetukselle ja oppimiselle edelleen uusia vaatimuksia (Rolandsson, 2020). Osaaminen 2035 -raportissa (Opetushallitus, OPH, 2019) tarkastellaan osaamisen merkitysten muutoksia ennakoiden samalla lähitulevaisuudessa keskeisiä taitoja kansallisella tasolla. Raportissa hyödynnettiin kolmitasoisia luokittelua: generiset osaamiset, yleiset työelämäosaamiset sekä ammattialakohtaiset osaamiset. Työelämän muutoksen hallintaa edistetään vahvistamalla metataitoja, kuten ongelmanratkaisutaidot, itseohjautuvuus, oppimiskyky sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen ja johtaminen. Tulevaisuudessa merkitystään kasvattavat myös digitalisaatioon liittyvät osaamiset, kuten digitaalisten ratkaisujen ja alustojen hyödyntämisaosaaminen (OPH, 2019).

Korkeakoulutuksessa osaamiseen liittyvä käsitteistö ja käytänteet ovat monimuotoisia ja vielä vakiintumattomia (Brauer, 2021). Myöskään generisillä taidoilla tai yleisillä työelämätaidoilla ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää (Nykänen & Tynjälä, 2012), mutta niillä viitataan usein opinnoissa ja työelämässä tarvittaviin asiantuntijataitoihin, kuten esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoihin, kriittisen ajattelun taitoihin sekä vuorovaiku-

tus- ja viestintätaitoihin (Ursin ja muut, 2021). Yhteistä määrittelyille on, että niiden ajatellaan olevan siirrettävissä alalta toiselle tai sovellettavissa eri tilanteissa, vaikka todellisuudessa käyttöympäristö voi haastaa osaamisen hyvinkin eri tavoin (Nykänen & Tynjälä, 2012). Taitoja voidaan lisäksi kuvata jaotteleamalla ne tekniisiin osaamisiin (*hard skills*) ja pehmeisiin (*soft skills*) työyhteisötaitoihin (Brauer ja muut, 2021). Yhteistä osaamisille on se, että niitä tarvitaan kaikilla koulutusaloilla ja elämänalueilla. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme yksittäisten taitojen kehittymisen sijaan työelämätaidojen kehittämistä (Nykänen & Tynjälä, 2012) ja niiden merkitystä huomioiden erityisesti digitalisaation sekä kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa.

Työelämätaitoja voidaan kehittää eri tavoin ja onnistumiseen vaikuttavat lukuisat seikat kuten ajankohta (opintojen alussa, keskellä tai lopussa), kesto, yhteistyöorganisaatio, opiskelijan toiminta ja oppimistehtävät sekä työelämäkokemuksen luonne (Billett, 2008; Tynjälä ja muut, 2020). Yhteistyön tavoitteet voivat myös olla erilaisia eri vaiheissa opintoja alalle orientatiosta lähtien aina erityisosaamisen kehittämiseen saakka (Billett, 2008). Työyhteisöjen toimintakulttuureihin nivoutunut sosiokulttuurinen tieto ilmenee työyhteisöjen toimintakäytänteissä ja -tavoissa (Jääskelä ja muut, 2020), mutta siihen kytkeytyvät myös käytetyt työvälineet, laitteet, koneet ja ohjelmistot (Tynjälä ja muut, 2020) sekä näiden mahdollisuudet ja rajoitteet. Vahvan työelämäyhteyden osalta kehittyvät hybridimalliset, korkea teknologiaa hyödyntävät kyberfyyssiset ympäristöt lupaavat merkityksellistä yhteistyötä, sillä monet niistä on suunniteltu ja toteutettu yhdessä työelämäkumppaneiden kanssa. Sosiokulttuuriseen tietoon ei kuitenkaan päästä käsiksi muu-

ten kuin osallistumalla yhteisöjen toimintaan, jonka vuoksi opiskelijoiden mahdollisuudet osallistua eri tavoin työelämään opintojensa aikana ovat tärkeitä (Jääskelä ja muut, 2020). Esimerkiksi integratiivinen malli (esim. Tynjälä ja muut, 2020) auttaa suunnittelemaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä opintoja muun muassa työelämäprojektien avulla (Jääskelä ja muut, 2020), ja tukee näin asiantuntijaksi kasvamista syventäen sekä käsitteellistä ymmärrystä että käytännöllistä osaamista.

### **Korkeakoulutuksen työelämärelevanssin ja työelämäyhteyden kehittäminen**

**G**eneeristen taitojen opetukseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota opintopolun eri vaiheissa. Kappas!-hankkeessa tehty korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten arviointi (Ursin ja muut, 2021) kuvaa ammattikorkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen lähtötason yliopisto-opiskelijoita heikompana. Ursin ja kumppanit (2021) painottavat taitojen korostamista ammatillisessa koulutuksessa, josta korkeakouluun tulevien opiskelijoiden osaaminen vaikuttaa selkeästi lukion käyneitä opiskelijoita heikommalta. Tulos on merkittävä ammattikorkeakouluille, sillä koulutustason ja tutkintotavoitteiden korottamisen myötä yhä useampi ammatillisen tutkinnon suorittanut hakeutuu ammattikorkeakouluun.

Valmistumisen hetkellä korkeakouluopiskelijoilla tulisi kuitenkin olla yhtäläinen ja riittävä osaaminen voidakseen työlistyä, siirtyä sujuvasti työelämään ja jatkaakseen osaamisen kehittämistä (Brauer, 2021). Koska tämän tutkimuksen teksti on monitahoinen sekä työelämän digiosaamisen valmiusasteiden että korkean teknologian oppimisympäristöjen

suunnasta, valitsimme, että tarkastelemme ensin korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittämisessä tunnistettuja kehittämistyön tasoja. Brauer ja kumppanit (2020) nostavat aiemman tutkimuksen perusteella esiin mm. seuraavat ulottuvuudet:

- 1) tulevien osaamistarpeiden ennakointi paikallisesti, alueellisesti ja valtakunnallisesti (esim. Hanhijoki ja muut, 2011),
- 2) opetussuunnitelmien kehittäminen yhteistyössä työelämän kanssa,
- 3) työelämäläheistä oppimista tukevien pedagogisten ratkaisujen kehittäminen yksittäisessä korkeakoulussa,
- 4) opiskelijan tukeminen opitun soveltamisessa ja osaamisen reflektoinnissa työpaikalla,
- 5) asiantuntijuuden jatkuva kehittäminen työuran aikana sekä
- 6) työssä opitun tunnustaminen ja tunnistaminen korkeakoulutuksessa (Armsby ja muut, 2006).

Tarve kehittämistyölle on tunnistettu ja vaihtoehtoja on selvitetty työelämäyhteistyötä vahvistavien hankkeiden kautta (Brauer ja muut, 2020). Niissä on hyödynnetty kuitenkin vähän kyberfysisiä oppimisympäristöjä, jotka lupaavat paljon mahdollisuuksia soveltaa ja kehittää työelämäpedagogisia malleja.

### **Kehittyvät hybridimalliset oppimisympäristöt**

**H**ybridiopetus, -oppiminen ja hybridiympäristöt ovat nousevia käsitteitä, joiden määrittely ei ole vielä vakiintunutta. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme myös digipedagogiikkaa laajasti koulutuksen toimintaympäristön muutoksena, joka fasilitoi jo kehitettyjä tai tulevia pedagogisia malleja (Brauer

ja muut, 2022). Kuten Niinivaara ja Lehtonen (2023, s. 6) kuvaavat, ei “digitalisaatiota ja verkko-opetusta tule lähestyä vain opetusmenetelminä, vaan opetuksen kehittämisessä on johdonmukaisesti huomioitava työelämän teknologisoituneet ympäristöt myös vuorovaikutusosaamisen paikkoina ja tavoitteina”. Uuden tiedon löytäminen ja hyödyntäminen on tärkeä osa opetussuunnitelmatyötä, opetuksen pedagogista suunnittelua, tiedon työpaikasovellusten pohdintaa ja lopulta opitun soveltamista yksilötasolla (Allan ja muut, 2015).

Digitaalinen muutos tarkoittaa paitsi olemassa olevien analogisten aineistojen digitointia ja organisointia, myös digitalisoinnin prosessien kehittämistä, joka sisältää niiden automatisoinnin ja optimoinnin (Brooks & McCormack, 2020). Digitaalisten kaksosten (digital twins) kautta voidaan seurata ja ohjata koneita, laitteita ja prosesseja reaaliajassa, sekä testata visuaalisesti ja turvallisesti erilaisia ohjausratkaisuja ja toimintatapoja ennen niiden käyttöönottoa todellisessa työtilanteessa (Shah & Suthar, 2022). Niitä hyödynnetään lisääntyvässä määrin myös teollisuusprosessien suunnittelussa ja projektoinnissa (Ruzsa, 2021). Digitaalisten kaksosten avulla voidaan ennakoida häiriötilanteita, harjoitella vaikeita tai vaarallisia työprosesseja sekä turvallisesti kokeilla ja kehittää osaamista myös kalliilla laitteilla (Brauer ja muut, 2022). Näin säästetään resursseja niin opetuksessa kuin työpaikoilla (Berisha-Gawlowski ja muut, 2021).

Tunnetuimpia digitaalisista kaksosista ovat erilaiset kehittyneet simulaatiot. Kun ei ole mahdollista järjestää aitoa työelämäkokemusta, erilaiset simulaatiot ja käytännön harjoitukset voivat tuoda ainakin jossain määrin oman alan ongelmia opiskelijoiden käsiteltäväksi. Myös itse hybri-

diympäristöjen teknologioihin liittyvät haasteet voivat ylläpitää luovuutta ja sitouttaa opettajat ja opiskelijat oppimisen kehittäjiksi (Lebuda & Csikszentmihalyi, 2017). Tietokoneella tehty virtuaalinen malli voi kuvata suuriakin kokonaisuuksia, kuten tehdassalia koneineen, tuotantoprosesseineen, järjestelmineen ja työntekijöineen (Ruzsa, 2021). Määrittelyssä keskeistä on se, ettei kyseessä ole kuvitteellinen virtuaalimalli, vaan virtuaaliselle ratkaisulle on aina myös fyysinen vastinpari. Digitaalista kaksosta voidaan myös usein simuloida reaaliaikaisesti todellisen laitteiston tai prosessin kanssa, jolloin virtuaalimalli saa herätteensä fyysisestä vastineestaan (Shah & Suthar, 2022). Tällä voidaan varmistaa digitaalisen kaksosen sisältämän virtuaalisen mallin todenmukaisuus.

## Tutkimusasetelma

### Tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien, opiskelijoiden ja sidosryhmien edustajien käsityksiä opetuksesta, oppimisesta ja asiantuntijuuden kehittymisestä digitaalisissa oppimisympäristöissä yhden laajan tutkimuskysymyksen avulla:

- Miten voimme vahvistaa korkeakoulutuksen työelämärelevanssia ja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämistä?

Kuvaamme, miten digitaalisten oppimisstrategioiden suunnittelu ja toteutus näyttäytyy työssä ja oppimisessa erityisesti korkean teknologian kyberfyysisissä oppimisympäristöissä, ja miten digitalisaation esiintuomia osaamistarpeita tunnistetaan työssä ja oppimisessa. Yksittäisten taitojen kehittymisen sijaan tarkastelemme työelämätaitojen kehittämistä (Nykänen &



Tynjälä, 2012) ja niiden merkityksiä erityisesti huomioiden digitalisaation ja kehittyvät teknologiat työssä ja oppimisessa.

## Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksen kontekstina toimi Oulun ammattikorkeakoulun (Oamk) hybridiympäristöjen kokonaisuus, joka on yksi monialaisimmista suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Seuraavaksi esittelemme tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät ympäristöt, joihin myös haastateltavilla oli mahdollisuus tutustua:

*Oamk, Hybridilaboratorio* on automaatio- ja energia-alan sekä LVI- ja sähkötekniikan kyberfyysinen koulutusympäristö, jonka laitteistot ja järjestelmät soveltuvat opetuksen lisäksi korkeakoulujen ja yritysten yhteisiin tutkimus- ja kehityshankkeisiin. Esimerkiksi *älykäs sähköverkko* toimii paikallisena mikroverkkona, jossa voidaan opiskella, tutkia ja pilotoida pienehköjen hajautettujen energiaressurssien käyttöön liittyviä ratkaisuja. Fyysisten sähkön- ja lämmöntuotantojärjestelmien virtuaaliset mallit eli digitaaliset kaksoset mahdollistavat teknologian opetuksen ja testauksen myös etäyhteyksien avulla, jolloin opetus ei ole sidottu laboratoriotiloihin.

*Miehittämättömän ilmailun tutkimusyksikkö Arctic Drone Labs (ADL)* tutkii dronitekniologian kehitystä, jalkauttaa tutkimusta yritysliiketoimintaan ja lentämiseen liittyviä asioita sekä kehittää kontrolloituja testialueita ja infraa drone-operaatioita varten. Euroopan komissio on myöntänyt sille Digital Innovation Hub (DIH) ja Advanced Technology for Industries (ATI) Center -tunnukset. ADL:llä on lentävien dronien laivasto ja laaja valikoima antureita ympäristön tai ilmiöiden monipuoliseen seurantaan mm. korkealaatuisilla droniin

asennetuilla RGB-, lämpö-, multi- ja hyperspektrikameroilla sekä laserskannauslaitteistolla.

*LoLa (low latency) -järjestelmä* pyrkii minimoimaan etäyhteyksien aiheuttamaa viivettä, joka haittaa tavanomaisten (Teams, Zoom) etäyhteyksien hyödyntämistä musiikin ja tanssin opetuksessa. Käyttö tukee ekologisesti kestävästä LoLan mahdollistaessa esimerkiksi yhteismusisoinnin etäisyyksistä riippumatta. Liikettä mallintavien sensorien (Xsens), liikekirjaston ja 3D-animaatioiden avulla voidaan mallintaa ja analysoida myös liikkeen kinematiikkaa geometrisesti ihmisen biomekaniikkaa simuloiden.

## Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin marraskuussa 2021 ja joulukuussa 2022 kolmessa ryhmäkeskustelussa (ks. mm. Pietilä, 2017), jotka toteutettiin kasvokkain. Osallistujat olivat eri alojen ammattikorkeakouluopiskelijoita (n=5), -opettajia (n=8) sekä korkeakoulutuksen sidosryhmien edustajia ml. työelämäkumppanit (n=4). Osallistujilla oli mahdollisuus tutustua Oamkin kyberfyysisiin ympäristöihin ennen tilaisuutta. Ryhmäkeskustelun pohjana toimivat Padletille (<https://padlet.com/site/product/howitworks>) ennalta kirjatut teemat ja kysymykset, kuten puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista. Nämä perustuivat sekä aiempaan tutkimukseen (Brauer ja muut, 2021; Ursin ja muut, 2021) digitaalisesta murroksesta työelämän osaamistarpeisiin liittyen että käytössä olevaan ennakointitietoon (OPH, 2019; Rolandsson, 2020). Osallistujat lähestyivät aihetta kahdesta eri näkökulmasta:

1. Digitaalisten oppimisstrategioiden suunnittelu ja toteutus työssä ja oppimisessa

2. Hybridimallit: koneiden ja laitteiden etäkäyttö korkean teknologian oppimisympäristöissä.

Keskustelun vetäjä ei muuten vaikuttanut keskustelun kulkuun, mutta hänellä oli mahdollisuus nostaa keskustelusta esille uusia nousevia näkökulmia ja tarvittaessa ohjata keskustelu niihin ennalta kirjattuihin aiheisiin, joita ei vielä ollut käsitelty. Keskeistä prosessissa oli mahdollistaa keskustelun vapaa eteneminen, jolloin vetäjän rooli oli aktivoida eri osallistujia tuomaan mielipiteensä esille. Tutkimusaineistoa täydensivät Padlet-työkalulla tehdyt muistiinpanot, joita täydensivät keskustelun aikana sekä vetäjät että osallistujat. Valmisteluvaiheessa (Elo ja muut, 2022) aineisto litteroitiin (181 minuuttia, 77 sivua).

## Menetelmät

Aineiston analyysi eteni kahdessa vaiheessa:

1. Padlet-muistiinpanojen teemoittelu ja määrällinen havainnollistaminen
2. Ryhmäkeskusteluaineiston teoria-sidonnainen analyysi

Aineiston jäsentäminen käynnistyi teemoittelulla, joka auttaa paikallistamaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta, 2008). Teemoittelun rungon koostimme Padlet-muistiinpanoissa esiintuotujen aiheiden avulla. Näin tulokset kuvattiin tekstin lisäksi teorialähtöisesti pelkistään ja visualisoiden (Elo ja muut, 2022). Kvantifioimme aineistoa laskemalla, kuinka monta kertaa tietyn teeman aiheet ilmenevät Padlet-työkalun materiaaleissa (kuva 1). Analyysin yksikkö oli aiheeseen liittyvä yksittäinen ilmaus, lause tai lauseen osa. Tätä menetelmää tulee kuitenkin

tarkastella vain määrällisenä havainnollistamisena, sillä aineisto ei ole riittävän suuri frekvenssien tai prosenttiosuuksien laskemiseen (Elo ja muut, 2022).

Analyysin edetessä täydensimme runkoa ja painotimme tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia ja usein esiintyviä tyypillisiä piirteitä. Teemoittelun esiin nostamille löydöksille etsimme tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta (Elo ja muut, 2022; Juhila, 2022). Aineiston teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissa käyttämämme luokittelumatriisi oli synteesi useamman tutkimuksen tuloksista (Elo ja muut, 2022). Teoriasidonnaisessa lähestymisessä aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa (Juhila, 2022). Raportointivaiheessa (Elo ja muut, 2022) kuvasimme ensin tunnistetut pääluokat hyödyntäen korkeakoulutuksen työelämärelevanssin tasoja (Brauer ja muut, 2020; Koski ja muut, 2014) ja tarkensimme teoriasidonnaista analyysia alaluokkien avulla kohti työelämäyhteyden kehittämistä (Jääskelä ja muut, 2018; Nykänen & Tynjälä, 2012). Tulosten kuvaamisessa hyödynsimme kuvaavia avainsanoja sekä autenttisia lainauksia (Elo ja muut, 2022) opettajien, opiskelijoiden kuin työelämäkumppanien kanssa käydyistä ryhmäkeskusteluista.

Tutkimusprosessista on huomattava, että aineiston keruu, analyysi ja raportointi toteutettiin tiiviisti tutkijayhteistyössä varmistuen sisällönanalyysin luotettavuus (Elo ja muut, 2022). Tutkijoista kolme osallistui aineiston keruuseen ja kaikki tutkijat perehtyivät litteroituun tutkimusaineistoon. Sekä teemoittelu että teoriasidonnainen sisällönanalyysi tehtiin yhteistyössä kolmessa intensiivisessä työpajassa, joiden välillä tutkijat työstivät itsenäisesti aineiston osakokonaisuuksia hyödyn-

täen Excel-taulukoita ja yhteisdokumenttiin tehtyjä taulukkopohjia. Kaikki tutkijat myös täydensivät ja kommentoivat kokonaisuudesta koottua artikkeliluonnosta.

## Teemoittelu

Kuvasimme ensin tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta, 2008). Ensiksi tarkastelimme korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittämisessä tunnistettuja kehittämistyön eri tasoja (Brauer ja muut, 2020) opettajien ja työelämän edustajien näkemysten kautta (kuva 1.)

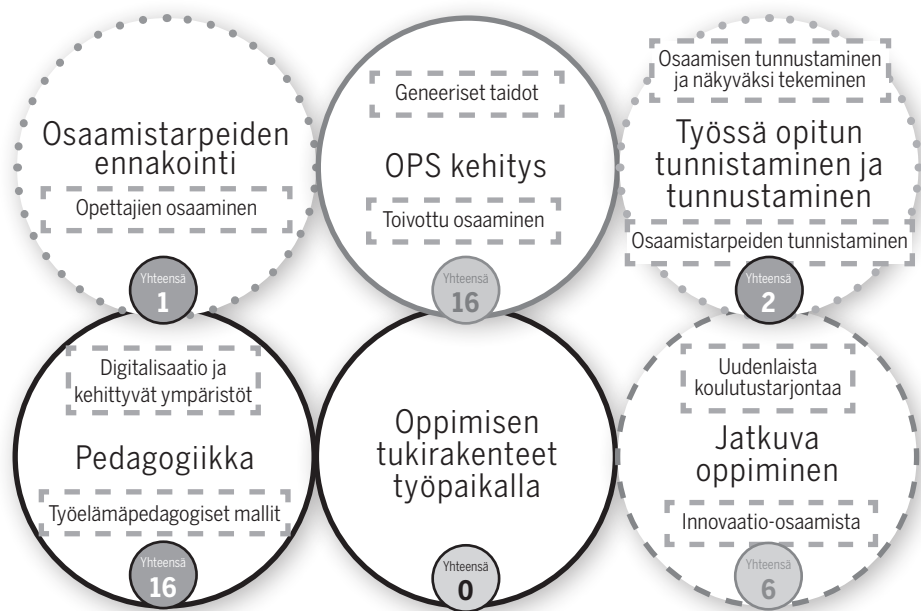
Esiin nousee erityisesti kaksi teemaa: pedagogiset mallit uusissa ympäristöissä sekä innovaatio-osaamista tukevan koulutustarjonnan kehittäminen jatkuvan oppimisen tueksi. Alustavan teemoittelun tuloksissa korostui myös, ettei opiskelijan tukemista opitun soveltamisessa ja osaami-

sen reflektoinnissa työpaikalla nähty tässä yhteydessä keskeiseksi kehittämisteemaksi. Seuraavaksi täydensimme teemoittelua opiskelijoiden esiin tuomilla näkemyksillä (kuva 2.).

Alustava teemoittelu ja määrällinen havainnollistaminen kuvaavat, miten opiskelijat kokevat keskeisiksi työelämäyhteyden kehittymisen kannalta samat teemat kuin opetushenkilöstö ja työelämäedustajat, kuitenkin toisin painottaen. Opiskelijat korostivat erityisesti digitalisaation tuomia osaamistarpeita ja tulevaisuuden mahdollisuuksia erilaisten laitteiden ja mediasisältöjen hyödyntämisessä. Myös heidän toivonsa koulutustarjonnan kehittämiseen liittyi keskeisesti uusiin sisältöihin ja teknologioiden monimuotoiseen hyödyntämiseen, kuten videolukujärjestyksiin ja videopedagogiikan kehittämiseen. Teemoittelun tuloksissa on huomattava lukuisat huomiot liittyen geneeriseen



**Kuva 1.** Korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittämisen keskeiset teemat (Brauer ja muut, 2020) opetushenkilöstön ja työelämäedustajien kokemana.



**Kuva 2.** Korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittämisen keskeiset teemat (Brauer, Pajarre ja muut, 2020) opiskelijoiden kokemana.

osaamiseen ja opetussuunnitelmien sisällölliseen kehittämiseen. Yksi merkinnöistä on kuitenkin ristiriitainen, sillä kansainvälisyysosaaminen nähtiin sekä tärkeäksi että merkityksettömäksi.

### Teoriasidonnainen analyysi

Analyysin edetessä varsinaiseen haastatteluaineistoon, täydensimme runkoa ja painotimme tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia sekä usein esiintyviä tyypillisiä piirteitä. Aineiston pelkistämisen lisäksi tallensimme autenttisia lainauksia ja keskeiset avainsanat, joista on esimerkki taulukossa 1 sivulla 20.

Seuraavaksi kuvasimme päaluokat hyödyntäen tunnistettuja avainsanoja ja korkeakoulutuksen työelämärelevanssin tasoa (Brauer ja muut, 2020; Koski ja muut,

2014). Alaluokkien avulla tarkensimme teoriasidonnaista analyysia kohti työelämäyhteyden ja työelämätaitojen kehittämistä (Jääskelä ja muut, 2018; Nykänen & Tynjälä, 2012).

### Tutkimustulokset

**T**utkimustulokset kuvaavat, että opiskelijat, opettajat ja sidosryhmien edustajat kokevat samantasoiset aiheet keskeisinä korkeakoulutuksen työelämärelevanssin vahvistamiseksi. Kokoavat pääteemat ja niihin liittyvät alateemat auttavat hahmottamaan keskeisiä suuntia kehittää koulutustarjontaa ja opiskelijoiden työelämätaitoja (Nykänen & Tynjälä, 2012), kun huomioidaan erityisesti digitalisaation ja kehittyvien teknologioiden mahdollisuudet työssä ja oppimisessa.

**Taulukko 1.** Työelämäpedagogisten mallien kehittäminen, esimerkki

3. Työelämäpedagogisten mallien kehittäminen	Lainausesimerkki	Avainsana
Digitaalisuudesta on saatava konkreettista hyötyä. Ei pelkkä itseisarvo.	<i>“mun näkökulma siihen digitaaliseen ja digitaalisuuteen on sen avulla saatava hyöty. Se, että mitenkä se tukee erilaisia organisaatioita”</i>	Digitaalisuuden hyöty
Koulutusta työpaikoilla vai koulutusta oppilaitosympäristössä työelämästä tulleilla kouluttajilla.	<i>“Pitäisikö yrityksen ja oppilaitoksen järjestää yhteiskoulutusta, jossa kouluttajia voisi olla sieltä yrityksestä? Vai onko niin, että te toivoisitte, että teidän henkilöstöä koulutettaisiin nyt sitten täällä ympäristössä...”</i>	Oppimisympäristöt
Pedagogisten mallien puuttuminen digitalisaation muuttaessa opetusta	<i>“vaatii meiltä uudenlaista tekemistä, ja siinä mun mielestä oppilaitosten ja yritysten pitäisi tehdä sitä yhteistyötä tosi vahvasti.”</i>	Digipedagogiikka
Opetushenkilöstön oppiminen työpaikoilla	<i>“Saataisiin meidän opetus-/ tutkimushenkilökuntaa liikkumaan tehokkaasti meidän avainrytysten kanssa, ja vaihtamaan sitä paikkaa, niin siinä syntyisi semmoinen luontainen, tavallaan työkalu”</i>	Työelämäjaksot
Virtuaaliset opetusympäristöt ja digitaaliset kaksoset opetuksen tukena	<i>“Siellä purettiin auton moottoreita digitaalisesti, virtuaalisesti siis. Se pystyttiin purkamaan kaikki osat, nimet näkyvät ja sä pystyt hakemaan jonkun tietyn osan nimellä ja sitte katsoa, mihin se menee”</i>	Korkean teknologian hybridiympäristöt
Moniammatillinen yhteistyö opetuksessa	<i>“ensimmäisenä tuo yhteistyötaito, moniammatillinen yhteistyö ja alojen välinen yhteistyö, se on aivan konkreettinen asia, mitä opiskelijoilta tänä päivänä halutaan”</i>	Yhteistyö

## Työelämäyhteyden ja työelämätaitojen kehittäminen

Kokoavien pääteemojen avulla tunnistimme neljä keskeistä kehitysnäkökulmaa: 1) *digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat oppi-*

*misessa, 2) opetussuunnitelmat, 3) tunnistetut työelämätaidot ja 4) osaamisen kehittäminen.* Seuraavaksi kuvasimme pääteemoihin liittyvät alaluokat (taulukot 2-5) ja kuvasimme synteesitasolla tunnistettuja kehittämistyön ulottuvuuksia.

**Taulukko 2.** Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat oppimisessa

Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat oppimisessa	Digitalisaation määrittely
	Digitalisaation hyödyntäminen (AMK-kontekstissa ja asiakkuuksissa)
	Korkean teknologian hybridiympäristöt
	Digipedagogiset mallit

Korkeakoulutuksen kontekstissa tulisi määritellä mitä digitalisaatiolla tarkoitetaan sekä opetuksessa, että yhteistyöverkostoissa. Koska muutos koskettaa toimijoita niin paikallisesti, kansallisesti kuin kansainvälisesti, olisi parannettava myös kansainvälisyysosaamista. Monialainen yhteistyö digitalisaation hyödyntämiseksi on välttämätöntä. Yhteistä dialogia tarvitaan aiheen ympärillä ja erilaisen osaamisen yhdistämiseksi.

*“Mutta että, tämä on se vuoropuhelu nyt .... pitää keskustella holistisesti ja monialaisesti ihmisten kanssa, tämä digitalisaatio vielä, ja sitten opetuslaitoksessa ja muissa, mutta se vielä sitten, mikä tässä digitalisaatiossa tekee tästä, tai tekee nyt erityisen haastavan, on se, että tämä maailma muuttuu ihan järkyttävän nopeasti. Me ei pysytää tässä perässä.”*

Sidosryhmä, työelämän edustaja

*“.. pitääkö sitä digitalisaatiota jotenkin paloitella, kun siitä aletaan puhumaan, niin tiedettäisiin, mistä kohdasta digita-*

*lisaatiota me puhutaan, koska se on niin valtava.”*

Opettaja, sosiaali- ja terveystieteiden ala

*“Me tarvittaisiin nyt tällaisista keskustelupaikkaa, niin me sitten pystyttäisiin fasilitoimaan ne eri tahot siihen mukaan.”*

Opettaja, liiketalous

Yhteistyön lisäksi keskeistä on kyky ennakoida tulevaisuuden tarpeita. Digitalisuus muuttaa vahvasti pedagogisia malleja, eikä valmiita testattuja ratkaisuja ole välttämättä vielä olemassa. Ratkaisuksi nähdään tehokkaampi ja syvempi yhteistyö työelämän kanssa. On tärkeää, että opetushenkilöstö tuntee työelämän tarpeet ja käytänteet. Opetushenkilöstön vierailut ja työelämäjaksot yrityksissä nähdään tarpeellisena, mutta vuorovaikutusta ja tiedon vaihdantaa voitaisiin lisätä myös käyttämällä entistä enemmän työelämässä toimivia kouluttajia.

Virtuaaliset oppimisympäristöt, digitaaliset kaksoset ja simulaattorit nähtiin tärkeänä ja tulevaisuudessa yhä olennaisem-

**Taulukko 3.** Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma	OPS-kuvaukset (selkeä, ohjaava, mahdollistava)
	OPS-oppimisen (opiskelijan) näkökulmasta

pana osana koulutusta. Korkean teknologian oppimisympäristöt koettiin hyödyllisiksi myös työelämässä oleville koulutettaville, ja niiden hyödyntämistä täydennyskoulutuksessa olisikin syytä lisätä. Virtuaaliset ympäristöt mahdollistavat suurelle joukolle asioiden opettamisen samanaikaisesti ja turvalliset käytännön prosessit ja vastaavat kokeilut. Haasteeksi koettiin virtuaalisten järjestelmien rakentaminen ja hankaluudet ylläpidossa.

Opetussuunnitelman (OPS) tulisi olla oppijan näkökulmasta laadittu, niin että se takaa oppimisen. Opetuksen käytänteiden ja toteutuksen lisäksi peräänkuulutetaan jo OPS-tasolle monialaista yhteistyötä yli koulutusalojen sekä vuorovaikutuksen ja kohtaamisen paikkoja yhteiskehittämiseen. Kansainvälisyysosaamista, tulevai-

suusorientoitumista ja työelämätaitojen osaamista toivotaan OPS:iin enemmän.

*“[monialainen digitaalisuuden kehittäminen] lähtee sitten strategiasta, yhteisestä tahtotilasta ja sieltä koulutuksen näkökulmasta sehän lähtee OPSeista, että se on siellä, jos se ei ole OPSissa, niin se jää silloin irralliseksi.”*

Opettaja, sosiaali- ja terveysala

*“Mä haastaisin OPSeja kanssa, että kyllä sekin, vaikka ne OPSit sanoo jotakin, niin mutta kyllä niitäkin voi haastaa ja ajatella se, esittää sen, toteuttaa sitä OPSia vähän luovasti, että ei tarvitse aina mennä sillä tavalla kuin on ennen tehty.”*

Sidosryhmä, työelämän edustaja

**Taulukko 4.** Tunnistetut työelämätaidot

Työelämätaidot	Luovuus
	Ennakointiosaaminen
	Kansainvälisyysosaaminen
	Monialaisuus
	Dialogi (yli koulutusalojen ja työelämän kanssa)
	Työelämäjaksot, erilaisen osaamisen yhdistäminen
	Asenteet

Opetussuunnitelmien merkitys kehitystyössä on keskeinen. Niiden on yhtäältä taattava se, että ne ohjaavat keskittymään ydinosaamisen opettamiseen opiskelijoille, mutta toisaalta niiden olisi mahdollistettava myös joustavuutta, joka sallii luovuuden opetuksen toteutuksessa. Korkeakoulujen olisi hyvä myös avata opetusvälineitä (OPS-kuvaukset) enemmän yrityksille ja muille yhteiskunnan toimijoille.

Moniammatillinen ja -alainen yhteistyö koettiin keskeiseksi osaksi opetusta. Työelämän vaatimukset ovat nykyään hyvin laajat, joten moniammatillista ja -alaista osaamista vaaditaan jo työelämään tulevilta henkilöiltä. Lisäksi asenteen merkitys korostui.

*“Tilanteissa toimiminen luovasti ja ennakoiminen. Kyky luovasti soveltaa teoreettista, käytännöllistä, ammatillista tietoutta tilanteissa eri vaihtoehdot, skenaariot huomioiden.”*

Opiskelija, kulttuuriala

*“Globaali kansalaisena yhdentyvässä maailmassa, niin eihän me oikein mietä mitään muuta kuin mitä me täällä touhutaan...”*

Opiskelija, kulttuuriala

*“Yhteistyö pitäisi olla paljon laaja-alaisempaa ja meidän pitäisi päästä niistä meidän dissiplaineista oikeasti...”*

Sidosryhmä, työelämän edustaja

Työelämässä kyllä opitaan tekniset ja taidolliset asiat, mutta asenne pitää olla kohdallaan ja sitä tulisi opettaa ja oppia jo kouluaikana.

Jatkuvan oppimisen panostamiseen ja johtamiseen halutaan kiinnittää huomiota. Useat haastateltavat nostivat erityisen tärkeänä kehittämiskohteena esille tarpeen tunnistaa omaa osaamista.

*“Mua jännittää kaikki semmoinen, kuinka paljon voi pyytää rahaa ja millä perusteella ja mitä ihmettä ja kaikki verotus ja tämmöinen. Kukaan ei ole ikinä opettanut ja yhtäkkiä mä olen siinä työssä ja teen sitä, mutta mulle ei ole ikinä kerrottu, miten sitä tehdään.” “Pitäisi olla joku työelämäosaaminen-kurssi.”*

Opiskelija, kulttuuriala

*“Siinä toisten kanssa töitä tehdessä, niin ei opi ainoastaan sitä, että mitä ne toiset tekee, vaan oppii sitä justinsa, missä me ollaan hyviä, mikä meidän on se erityinen osaaminen tai se erityinen, mitä voi antaa.”*

Opettaja, sosiaali- ja terveysala

Taulukko 5. Osaamisen kehittäminen

Osaamisen kehittäminen	Oppimaan oppiminen
	Oppimisen mahdollistaminen
	Osaamisen tunnistaminen
	Täydennyskoulutus
	Oppimisen johtaminen



*“... elikkä tunnistaa siitä digitaalisesta verkostosta, että ketkä tietää asioista enemmän kuin minä.”*

Sidosryhmä, työelämän edustaja

*“me [ei]enä ehkä nähdäkään uria, työuria urina, vaan me nähdään omana osaamisen kenttänä. Ja työelämä muuttuu, että me pystytään tarjoamaan omaa osaamista sinne, mihin tarvitaan.”*

Sidosryhmä, tutkimuslaitos

Arkiyön ohien kaivattiin aikaa ja tilaisuuksia kehittyä. Jatkuvan oppimisen johtamisessa korostui vaatimus yksilön oma-aloitteisuudesta ja itsensä johtamisen oppimisesta, mutta toisaalta oppimisen johtamiseen haluttiin myös pidemmän linjan määrittelyä, jolla näytettäisiin organisaation yleistä suuntaa. Organisaation toiminnan ja tulosten kannalta koettiin tärkeäksi paitsi saavutetun myös puuttuvan osaamisen sanoittaminen ja todentaminen. Formaalin koulutuksen lisäksi informaali (työssä)oppiminen nähtiin arvokkaana. Organisaatioiden tulisi entistä enemmän hyödyntää omia työntekijöitään sisäisessä koulutuksessa. Tällä voitaisiin tukea myös toisten ammattialojen parempaa ymmärtämistä.

## Pohdinta

**A**ikaisempaa tutkimusta opetuksen digitalisaatiosta kyberfyysisten ympäristöjen kontekstissa on vain vähän (Berisha-Gawłowski ja muut, 2021), joten halusimme kartoittaa näkökulmia työelämälähtöisen koulutustarjonnan kehittämiseen, kun siirrytään koneiden ja laitteiden digitaalisten representaatioiden maailmaan. Vaikka tutkimuksen konteksti on tulevaisuusorientoitunut, kuvaavat tutkimustuloksemme jo aiemmin tunnistettuja korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittämisen ta-

soja. Opiskelijoiden, opettajien ja sidosryhmien edustajien kuvaamat kokemukset ja näkemykset liittyvät koulutustarjonnan suunnittelussa huomioitaviin peruskysymyksiin ja vahvistavat jo aiemmassa tutkimuksessa tunnistettuja näkökulmia osaamisen kehittämiseen (mm. Billett, 2006; 2008; 2014; Brauer, 2021), opetussuunnitelmiin (Allan ja muut, 2015; Nykänen & Tynjälä, 2012) ja työelämätaitoihin (Brauer ja muut, 2021; Tomlinson, 2007). Tulokset ohjaavat panostamaan pedagogisessa suunnittelussa laatuun ja digitalisaation tarkoituksenmukaiseen hyödyntämiseen (Hitchens & Tulloch, 2018), joka edistää oppimisympäristöjen toiminnallisuutta ja sisältöihin sitoutuvaa vuorovaikutusta ja ohjausta (Niinivaara & Lehtonen, 2023).

Havainnot ovat linjassa Ushatikovan ja kumppanien (2016) kanssa vahvistaen sitä, että korkeakoulututkinnon tulee perustua huolellisesti suunniteltuihin pedagogisiin prosesseihin, jotka keskittyvät tulevaisuuden ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja kilpailukykyyn edistäen vastuullisuutta, liikkuvuutta, joustavuutta ja sopeutumiskykyä. Kansainvälisyysosaamiseen liittyen tuloksemme on ristiriitainen, sillä se nähtiin sekä tärkeäksi, että merkityksettömäksi. Samankaltaiseen tulokseen päätyivät myös Brauer ja kumppanit (2021). Liikkuvuutta voidaan tarkastella kuitenkin myös monialaisuuden suunnasta ja sen arvo korostui saamissamme vastauksissa. Tällä hetkellä on tunnistettu, että hybridimallin oppimisympäristöjen ja integratiivisen pedagogiikan mallin yhteinen tavoite on tuottaa monipuolisia oppimistuloksia: uutta tietoa, ymmärrystä ja osaamista, ammatillisen asiantuntijuuden, identiteetin ja toimijuuden kehittymistä sekä uudistuvia työelämän käytänteitä, tuotteita ja palveluja (Brauer ja muut, 2022). Tutkimustuloksemme pai-

nottavat edelleen osaamisen kehittämisen johtamista ja mahdollistamista osaamispe-  
rusteisesti tavalla, joka rakentuu yksilöl-  
listen osaamistavoitteiden, opintotarjon-  
nan ja työelämässä hankittavan osaamisen  
vuoropuhelussa (Brauer, 2021; Murtonen  
ja muut, 2017). Olennaista on vahvistaa  
yhteistä käsitystä siitä, mikä on osaamisen  
tuottama lisäarvo työelämälle (Murtonen  
ja muut, 2017) ja miten osaamista tun-  
nistetaan ja tunnustetaan (Brauer, 2021).

Vaikka aiemmat tutkimukset (mm. Mä-  
enpää, 2021) kuvaavat puutteita opiske-  
lijän oppimisen tuessa työpaikalla, eivät  
työelämäjaksojen aikainen opiskelijoi-  
den ohjaus tai oppimisen tukirakenteet  
nousseet esiin haasteina tämän tutkimuk-  
sen tuloksissa. Tulos on mielenkiintoinen  
ja sitä voidaan tulkita yhtäältä niin, että  
työssä oppimisen ohjaus toimii kyseessä  
olevilla aloilla riittävän hyvin, jolloin sii-  
nä ei nähdä akuuttia kehittämistarvetta.  
Toisaalta tilanne voi kertoa siitä, että työ-  
paikoilla olevia tukirakenteita ei tunnisi-  
teta tai mielletä tärkeiksi. Tällöin niihin  
liittyviä näkökulmia ei osata tai huomata  
myöskään nostaa esille. Tämän näkökul-  
man mahdollisuus on huolestuttava, sillä  
jatkuvan oppimisen ja opintojen henkilö-  
kohtaistamisen lisääntymisen myötä työ-  
sääoppimisen ohjauksen merkitys on en-  
tistä tärkeämmässä roolissa ammatillisen  
osaamisen kehittämisessä. Myös opintoi-  
hin sitoutumisen, alalla pysymisen, erilai-  
sissa muutoksissa selviytymisen ja hyvin-  
voinnin kannalta oppimisen ohjauksella ja  
tuella on todettu olevan tärkeä merkitys  
(Mäenpää, 2021). Onkin tarpeen jatko-  
tutkia tätä tulosta perusteellisemmin.

Digitalisaatio ja kehittyvät teknologiat  
oppimisessa tulosteema avautuu erityisesti  
digitaalisten strategioiden ja toimintaym-  
päristöjen kehityksen suunnasta (Kuz-  
minska ja muut, 2023). Tuloksissa koros-

*Digitaaliset kaksoset ovat  
uusia ja yhteisiä kehittämi-  
sen kohteita sekä yrityksille,  
että oppilaitoksille.*

tuvat pedagogiset valinnat ja ajatus digi-  
taalisuuden, sekä digitaitojen oppimisen  
sulautumisesta työelämälähtöiseen, moni-  
muotoiseen oppimiseen. Yksittäisten tai-  
tojen kehittymisen sijaan olisi hyvä kuva-  
ta myös opetussuunnitelman tasolla työ-  
elämätaitojen kehittämistä (Nykänen &  
Tynjälä, 2012) ja niiden merkityksiä eri-  
tyisesti huomioiden digitalisaation ja ke-  
hittyvät teknologiat työssä ja oppimises-  
sa. Näin voimme hahmottaa myös, miten  
digitaalisten oppimisstrategioiden suun-  
nittelu ja toteutus näyttäytyy työssä ja op-  
pimisessa erityisesti korkean teknologian  
oppimisympäristöissä. Näiden geneeristen  
taitojen vahvistaminen on tärkeää opinto-  
polun eri vaiheissa, mutta tukitoimet ovat  
erityisen keskeisiä ammattikorkeakoulu-  
tuksessa, jonne hakeutuvien opiskelijoi-  
den osaamisessa on tunnistettuja puutteita  
(Ursin ja muut, 2021).

Tutkimuksemme osallistujamäärä oli  
pieni, joten pidämme saatuja tuloksia  
pohjana tuleville pedagogisille kokeilu-  
ille ja jatkotutkimuksen suunnittelulle. Di-  
gitaaliset kaksoset ovat uusia ja yhteisiä  
kehittämisen kohteita sekä yrityksille et-  
tä oppilaitoksille, ja siksi tälle tutkimuk-  
selle oli merkityksellistä juuri keskuste-  
lun konteksti. Jatkossa on syytä tarkas-  
tella edelleen millaiset pedagogiset mallit  
tukevat oppimista näissä korkean tekno-  
logian oppimisympäristöissä, ja kuinka

juuri digitaaliset kaksoset tukevat osaamisen kehittämistä ja työelämäyhteyden kehittämistä opintojen aikana. Erityisesti tulisi tarkastella aktiivisen toimijuuden kehittämistä yksilön ja sosiokulttuurisen ympäristön vuorovaikutuksessa (Billett, 2008; Eteläpelto ja muut, 2014 Jääskelä ja muut, 2020). Työssä tulisi ottaa huomioon kyberfyysisten oppimisympäristöjen monialaisuus ja integroivaisen mallin (Tynjälä ja muut, 2020) soveltamismahdollisuudet kokonaan digitaalisessa toimiympäristössä.

Yleisellä tasolla digitalisaatioon liittyvä lä kehittämistyöllä tavoitellaan parannuksia tuottavuudessa, yksityisissä ja julkisissa palveluissa, työyhteisöjen toiminnassa ja työhyvinvoinnissa. Tutkimustuloksemme antavat osviittaa tuleviin korkeakoulutuksen kehittämistoimiin, vaaten jatkamaan osaamisperustaista opetus suunnitelmatyötä ja pyrkimyksiä vahvistaa tunnistettujen työelämätaitojen monimuotoista integraatiota opetukseen ja oppimiseen. Vaikka Suomi on yksi digitalisaation kärkimaista, tarvitaan edelleen panostuksia innovaatiotoimintaan, työelämän muutoksiin varautumiseen, koulutuksen monimuotoistamiseen ja töissä olevien osaamisen uudistamiseen, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä edelleen osaamisen kehittämisen johtamiseen.

## Kiitokset

Tutkimus on toteutettu osana Smart Campus -hanketta (2021-2022), jota rahoitti Suomen Akatemia (SA 337620). Hankkeen tavoitteena oli vauhdittaa yhteiskunnan digitalisaatiokehitystä yhdistämällä tulevaisuuden teknologiavisiioita, palvelu- ja alustakehitystä sekä korkeakoulujen koulutustarjontaa. Eri koulutusaloilla työskentelevien tutkijoiden yhteistyö oli yksi Smart Campus-hankkeen keskeisistä tavoitteista.

## Lähteet

- Allan, H. T., Magnusson, C., Horton, K., Evans, K., Ball, E., Curtis, K., & Johnson, M. (2015). People, liminal spaces and experience: Understanding recon-textualisation of knowledge for newly qualified nurses. *Nurse Education Today*, 35(2), 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.10.018>
- Armsby, P., Costley C., & Garnett, J. (2006). The legitimisation of knowledge: a work-based learning perspective of APEL. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/02601370600772368>
- Berisha-Gawłowski, A., Caruso, C., & Harteis, C. (2021). The Concept of a Digital Twin and Its Potential for Learning Organizations. Teoksessa D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Eglöfstein, & C. Helbig (toim). *Digital Transformation of Learning Organizations*, (ss. 95-114). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_6)
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>
- Billett, S. (2014). Learning in the circumstances of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 674–693. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.908425>

- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education+ Training*, 63(9), 1376-1390. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Brauer, S., Kangasojä, J., & Räisänen, T. (2022). Integriivinen pedagogiikka yhdistää teorian ja käytännön hybridiympäristöissä oppimiseen. *Oamk Journal* 81/2022. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2022060743650>
- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8-25.
- Brauer, S., Ratinen, I., Kumpulainen, K., Kyörö-Ämmälä, O., Nikander, L., & Väänänen, I. (2021). Agency, Expertise and Working Life Skills - Students' Conceptions of the Generic Competences Required in the World of Work. *European Journal of Education Studies*, 8(5), 26-54. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i5.3710>
- Brooks, D.C. & McCormack, M. (2020). *Driving Digital Transformation in Higher Education*. ECAR research report. Louisville, CO: ECAR.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/15877>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215-255.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. p.). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (ss. 645-672). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_24](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_24)
- Euroopan Unioni, EU. (2018). Recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1-6. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. (2011). *Koulutus ja työvoiman kysyntä 2025 – Ennakointituloksia tulevaisuuden työpaikoista ja koulutustarpeista*. Raportit ja selvitykset 2011:25. Opetushallitus. Helsinki.
- Hitchens, M. & Tulloch, R. (2018). A gamification design for the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 28-45. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2017-0028>
- Jalava, E., Leppänen, R., Lehtinen, A., Yrjönmäki, S., Korhonen, N., Tolonen, E., Simanainen, M. & Byckling, L. (2021). *Kiertotalouden vaikutukset työhön ja osaamiseen. Osaamista kehittämällä kohditi reilua siirtymää*. Työpaperi. Sitra, Helsinki. <https://www.sitra.fi/julkaisut/kiertotalouden-vaikutukset-tyohon-ja-osaamiseen>
- Juhila, K. (2022). Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 9.9.2023].
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H. & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 101604. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Koski A., Kullaslahti J., & Mäntylä R. (2014). Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja. Teoksessa J. Kullaslahti & A. Yli-Kauppila (toim.) *Osaamisperustaisuudesta tekoihin*. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR)-hankkeen loppujulkaisu (ss. 139-147). Turku: Turun yliopisto.
- Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Smyrnova-Trybulska E., Stec, M.D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2023). Graduate students' attitudes to the development of digital opportunities at the level of individuals and educational organisations. Teoksessa E. Smyrnova-Trybulska (toim.) *E-learning in the Transformation of Education in Digital Society*, 191-204. <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.14>
- Lebuda I, & Csikszentmihalyi M. (2017). Me, myself, I, and creativity: Self-concepts of eminent creators. Teoksessa M. Karwowski & J. C. Kaufman (toim.) *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (ss. 137-152). London, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00008-X>
- Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M., & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa: M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet* (ss. 178-195). Tampere, Vastapaino.
- Mäenpää, K. (2021). *Motivation regulation and study well-being during nurse education studies*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526231532>

- Niinivaara, J., & Lehtonen, H. (2023). Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa –yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitteet vuorovaikutuksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- Opetushallitus. (2019). Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2019:3. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf)
- Pietilä, I. (2017) Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 111–130.
- Rolandsson, B. (2020). Digital Transformations of Traditional Work in the Nordic Countries. Report from the future of work: Opportunities and Challenges for the Nordic Models. The Nordic Council of Ministers. <https://pub.norden.org/temanord2020-540/temanord2020-540.pdf>
- Ruzsa, C. (2021). Digital twin technology - external data resources in creating the model and classification of different digital twin types in manufacturing. *Procedia manufacturing*, 54, 209-215. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2021.07.032>
- Shah, V. & Suthar, A. (2022). Possibilities with Digital Twin. Teoksessa M. Vohra (toim.), *Digital Twin Technology*. <https://doi.org/10.1002/9781119842316.ch14>
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13639080701650164>
- Tynjälä, P., Beausaert, S., & Kyndt, E. (2021). Connectivity between education and work: Theoretical models and insights. Teoksessa E. Kyndt, S. Beausaert, & I. Zitter (toim.), *Developing connectivity between education and work: Principles and Practices* (ss. 3-14). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogisia malleja. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (ss. 15-20). Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>
- Ursin, J., Hyytinen, H., & Silvennoinen, K. (toim.). (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:6. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-892-2>
- Ushatikova, I. I., Rakhmanova, A. R., Kireev, V. S., Chernykh, A. O., & Ivanov, M. A. (2016). Pedagogical Bases of Formation of Key Information Technology Competencies Polytechnic Institute Graduates. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(2S), 283–289. <https://www.econjournals.com/index.php/ijefi/article/view/2564>



# Toimiva monikielinen korkeakoulu- ympäristö edistää kansainvälisten opis- kelijoiden yhden- vertaisuutta: tapaus- tutkimus Lapin ammattikorkea- koulussa

---

Riikka Partanen

FM, lehtori

Lapin ammattikorkeakoulu

riikka.partanen@lapinamk.fi

Sisko Häikiö

FM, lehtori

Lapin ammattikorkeakoulu

sisko.haikio@lapinamk.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden yhdenvertaisuutta korkeakouluympäristössä. Korkeakouluista on tullut monimuotoisia ja monikielisiä toimintaympäristöjä, joissa on mahdollista edistää opiskelijoiden yhdenvertaisuutta kielitietoisilla toimintatavoilla. Teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan yhdenvertaisuutta monikielisuuden, osallisuuden ja toimijuuden kautta. Kyse on tapaustutkimuksesta, jonka tutkimusaineisto kerättiin Lapin ammattikorkeakoulun kansainvälisiltä tutkinto-opiskelijoilta sähköisellä kyselyllä ja analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Tutkimustuloksena havaittiin, että kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta yhdenvertaisuutta korkeakouluympäristössä voitaisiin edistää kielitietoisilla käytänteillä. Esimerkiksi kielitietoisien työpaikkojen puute vähentää kansainvälisten opiskelijoiden halua jäädä Lappiin opintojen jälkeen, yksikielinen viestintä ei edistä kansainvälisten opiskelijoiden toimijuutta korkeakouluympäristössä ja verkostojen puute vähentää heidän osallisuuttaan korkeakouluympäristössä.

**Avainsanat:** *yhdenvertaisuus, ulkomaalaiset opiskelijat, korkeakouluopiskelu, kielitietoisuus, monikielisyys*

## Abstract

The article examines the equality of international university students in higher education. Universities have become diverse and multilingual operating environments, where it is possible to promote the equality of students with language-aware courses of action. The theoretical framework describes equality through multilingualism, inclusion and agency. This is a case study in which the research material was collected from international degree students at Lapland University of Applied Sciences through an electronic survey and analyzed using qualitative content analysis. As a result of the research, it was found that from the international students' perspective, equality in the higher education environment could be promoted with language-aware practices. For example, the lack of language-aware workplaces reduces the desire of international students to stay in Lapland after their studies, monolingual communication does not promote the agency of international students in the higher education environment, and the lack of networks reduces their inclusion in the higher education environment.

**Keywords:** *equality, foreign students, higher education, language awareness, multilingualism*

## Johdanto

**M**aahanmuuttovirasto Migrin (2022) mukaan kansainvälisiä opiskelijoita muutti Suomeen vuonna 2022 enemmän kuin aikaisempina vuosina. Kasvua kansainvälisten opiskelijoiden oleskeluluovissa vuoden 2021 ja 2022 välillä oli 54 %, ja määrällisesti lupia myön-

nettiin yli 100 enemmän kuin aikaisempina koronapandemiaa edeltäneenä ennätysvuonna 2016 (Migri, 2022). Suomalaiset korkeakoulut siis monimuotoistuvat ja monikielistyvät, ja eniten kansainvälisiä opiskelijoita saapuu Venäjältä, Kiinasta, Bangladeshista, Intiasta ja Vietnaminasta (Migri, 2022). Kansainvälisillä korkeakouluopiskelijoilla tarkoitetaan yleensä opiskelijoita, joiden kansalaisuus on muu kuin suomi (Garam, 2021) ja jotka useimmiten opiskelevat englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa. He muuttavat



Suomeen ulkomailta opiskellakseen täällä korkeakoulututkinnon (Kinnunen, 2003) ja muodostavat heterogeenisen joukon yksilöitä, jotka eroavat toisistaan opiskelija oppimiskulttuuriensa suhteen ja joilla on myös erilaisia odotuksia ja opiskeluvaihtoehtoja (Kuittinen & Meriläinen, 2008). Tärkeimpiä syitä valita opiskelupaikka Suomesta ovat koulutuksen sisältö, alhaiset kustannukset, tutkimuksen laatu sekä korkeakoulun tunnettuus (Maxenius, 2020).

Marinin (sd.) hallitus linjasi keväällä 2021 tavoitteikseen, että vuoteen 2030 mennessä kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden määrä kolminkertaistuu ja että suomalaisista korkeakouluista valmistuneista kansainvälisistä opiskelijoista kolme neljäsosa työllistyy Suomeen. Tulevaisuudessa ulkomaalaistaustaisia työntekijöitä voi siis olla yhä useammalla työpaikalla, joten kysymys tulevaisuuden kansainvälisten osaajien yhdenvertaisuudesta suomalaisessa yhteiskunnassa on ajankohtainen. Kansainvälisen korkeakouluopiskelijan työllistymiseen ja siten myös Suomeen kotoutumiseen vaikuttavat muun muassa opiskelijan omat työllistymistä koskevat tavoitteet, sosiaaliset verkostot ja suomen kielen taito sekä oleskelulupakäytännöt (Juusola ja muut, 2021).

Tässä artikkelissa tarkastellaan Lapin ammattikorkeakoulun (myöhemmin Lapin AMK) kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden yhdenvertaisuutta korkeakouluympäristössä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arene ry) mukaan korkeakoulujen englanninkielisten koulutusohjelmien kehittäminen käynnistyi 1990-luvulla opetusministeriön erillishoidoksella, ja siitä lähtien ammattikorkeakoulut ovat lisänneet englanninkielistä koulutustarjontaansa järjestelmällisesti (Maxenius, 2020). Nykyään ammatti-

korkeakoulut vastaavat Suomessa pääosin kansainvälisten opiskelijoiden kandidaatin tutkintoon johtavasta koulutuksesta ja yliopistot maisterin tutkintoon johtavasta koulutuksesta. Maxeniuksen (2020) mukaan läpäisyaste yliopistoissa on ammattikorkeakoulua korkeampi, mutta ammattikorkeakouluista valmistuneet kansainväliset osaajat työllistyvät yliopistosta valmistuneita useammin Suomeen. Työllistyvien ja maahan jäävien osuus on kansainvälisesti vertailtuna hyvä (Maxenius, 2020).

Lapin AMK on Euroopan unionin pohjoisin ammattikorkeakoulu, jonka toimintaa ohjaavat paitsi pohjoisen kahdeksan vuodenaikaa, myös alueen ja työelämän kehittämisen tarpeet. Lapin AMKin kampukset sijaitsevat Rovaniemellä, Kemissä ja Torniossa. Pitkien etäisyyksien Lappi kärsii voimakkaasti työvoimapulasta kaikilla toimialoilla (Nieminen & Tolonen, 2023), mihin kansainvälisistä osaajista ja opiskelijoista on toivottu helpotusta (Lapin kauppakamari ja muut, 2023). Lapin elinkeinoelämän tukijalat ovat metsäteollisuus, kaivostoiminta ja matkailu. Lapin tiedostetaan olevan keskeisessä roolissa Suomen tulevaa suuntaa ratkaistaessa, ja Lapin investointipotentiaaliksi on arvioitu 17,9 miljardia euroa (Lapin kauppakamari ja muut, 2023), ja teollisuuden vihreä siirtymä ja Pohjoiskalotin suurinvestoinnit tarvitsevat tuhansia uusia työntekijöitä (Nieminen & Tolonen, 2023). Lapin riskinä on, että osaava työvoima muuttaa Etelä-Suomeen sekä naapurimaihin (Nieminen & Tolonen, 2023).

Artikkelin teoreettisessa viitekehyksessä kuvataan yhdenvertaisuutta monikielisuuden, osallisuuden ja toimijuuden kautta, sillä kielitaito tai sen puute vaikuttavat merkittävästi kansainvälisten opiskelijoiden työllistymiseen ja sen myötä toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuuksiin

suomalaisessa yhteiskunnassa. Pohdinnassa tutkimustuloksia peilataan jo tunnetuihin kielitietoihin käytänteisiin kansainvälisessä korkeakouluympäristössä.

## **Yhdenvertainen korkeakouluympäristö**

**Y**hdenvertaisuudella tarkoitetaan ihmisten samanarvoisuutta riippumatta esimerkiksi heidän kansallisesta alkuperästään tai kielestään (Oikeusministeriö, 2022). Yhdenvertaisuuteen liittyviä lähikäsitteitä ovat myös *monimuotoisuus* ja *inkluisio*, joilla viitataan eritaustaisten ihmisten tasa-arvoisuuteen ja mukaan ottamiseen (Seramount, 2023). Kansainvälisiä korkeakouluopiskelijoita tutkinut Mikkonen (2017) on käyttänyt käsitettä CALD-opiskelijat (culturally and linguistically diverse students), jolla hän viittaa kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisiin korkeakouluopiskelijoihin. Korkeakouluista onkin kehittynyt monikielisiä oppimisympäristöjä, joiden toimintakäytänteitä on syytä tarkastella kielitieteisestä näkökulmasta: millaiset toimenpiteet tukevat kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden kielitaitoa, joka puolestaan vahvistaa heidän osallisuuttaan ja toimijuuttaan (Mikkonen, 2017; ks. myös Harju-Autti, 2022)? Ammattikorkeakoulussa kielitietoisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelijoiden erilaiset kielitaustat tunnustetaan ja otetaan huomioon (Granlund & Hakala, 2020). Lisäksi on tärkeää, että ammattikorkeakoulun opettajat tiedostavat oman roolinsa alansa kielen asiantuntijoina, jotka voivat ohjata opiskelijaa havainnoimaan kielen ilmiöitä (Granlund & Hakala, 2020).

Tässä artikkelissa keskitytään korkeakouluun erityisesti kieliympäristönä, mutta tiedostetaan, että kieli on vain yksi osallisuuteen ja toimijuuteen vaikuttava teki-

jä kansainvälisten opiskelijoiden arjessa. Kiinnostavan näkökulman yhdenvertaisuuteen tarjoaisi myös kulttuuritietoisuus, jossa korostetaan hyvinvoinnin yhteyttä yksilöiden kykyyn ja haluun tehdä yhteistyötä tai vähimmillään ainakin kunnioittaa toisiaan (Laitinen, 2014). Esimerkiksi korkeakoulussa potentiaalisesti syntyvässä yhdenvertaisessa kieli- ja kulttuuritietoisessa tilassa voidaan luoda ymmärrystä erilaisuutta kohtaan, lisätä keskinäistä suvaitsevaisuutta ja tarjota välineitä toimivaan kulttuurienvälisyyteen (Laitinen, 2014).

Kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuus yhdessä osallisuuden ja toimijuuden kanssa kietoutuu korkeakoulu yhteisön kieli- ja kulttuuritietoisuuteen tai niiden puutteeseen. Osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta kuulua ja osallistua erilaisiin ryhmiin (Siisiäinen, 2014; Ronkainen & Suni, 2019). Isolan ja muiden (2017, s. 6) mukaan “osallisuus on vaikuttamista oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin ja joihinkin yhteisiin asioihin”, minä kokeminen lisää hyvinvointia, turvallisuutta ja uskoa omiin mahdollisuuksiin. Vaikuttamiskeinojen ja yksilön toimintamahdollisuuksien eli toimijuuden vahvistaminen edistää osallisuutta (Isola ja muut, 2017). Osallisuus voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: osallisuus omassa elämässä, osallisuus yhteisöissä ja vaikuttamisen prosesseina sekä osallisuus yhteisestä hyvästä (Isola ja muut, 2017). Suomessa maahanmuuttajien kotouttamistoi- menpiteiden yhtenä tavoitteena on juuri yhteiskunnallinen osallisuus, jonka avaimena pidetään kielitaitoa (Ronkainen & Suni, 2019). Toimijuus tarkoittaa yksilön kykyä ja mahdollisuuksia toimia, vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon sekä se liittyy myös käsitykseen omista mahdollisuuksista tehdä päätöksiä ja toimia niiden mukaan (Gordon, 2005).

Osallisuus ja toimijuus kytkeytyvät myös monikielisyteen, erityisesti kieli-identiteetin kautta (Martin, 2016). Korkeakoulut ovatkin ympäristönä joko tiedostetusti tai tiedostamatta sekä opiskelijoiden että henkilökunnan erilaisten kieli-identiteettien ja monikielisuuden mahdollistajia tai heikentäjiä. Ajan ideaalina lienee monikielinen korkeakoulukampus, sillä monikielisyys sisältää kielen osaamisen lisäksi mahdollisuudet käyttää kieliä yhteisön elämään osallistumiseen sekä yksilön päättäväisyyttä omasta kielellisestä identiteetistään. Yksilön kieli-identiteetti ei siis ole pysyvä, vaan tilanteinen ja jatkuvasti muuttuva (Martin, 2016). Monikielisydessä kieli nähdään resurssina, jota yksilö voi käyttää vuorovaikutuksessa eri tilanteissa eri tavoin, jopa kieliä yhdistellen, ja oppijan ensikieli ja kulttuuri saavatkin näkyä (Pyykkö, 2017).

Se, että yksilö tai yhteisö näkee kielet resurssina, edellyttää kielitietoisuutta, jonka tässä artikkelissa määritellään Moaten ja Szabón (2018) mukaisesti olevan sidoksissa vallankäyttöön ja rakenteisiin sekä yhteisöön kuulumiseen ja arvostukseen. Lehtimajan ja Kompan (2023) mukaan kielitietoisuus voi käytännössä esimerkiksi tarkoittaa, että kansainvälisen osaajan kohdalla ollaan tietoisia työn kielellisistä vaatimuksista, työyhteisössä käytetyistä kielistä, halusta ja haasteista kielten käyttöön liittyen sekä mahdollisuudesta oppia kieltä yhteisön vuorovaikutuksessa. Lehtimaja ja Komppa toteavat, että monikielisuuden ja siten myös yhdenvertaisuuden toteutuminen onnistuneesti edellyttää korkeakouluyhteisön kielitietoisuutta ja kielitietoisia toimintatapoja.

Kansainvälisen opiskelijan yhdenvertaisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi korkeakouluympäristössä kannattaa hyödyntää kielitietoista pedagogiikkaa,

monikielisyyspedagogiikkaa ja suomen kielen tukitoimia. Suomalaisopettajien on tutkittu suhtautuvan monikielisyteen myönteisesti, mutta sitä ei vielä juurikaan huomioida opetustilanteissa (Alisaari ja muut, 2019; Alisaari ja muut, 2021; Heikkola ja muut, 2022). Lehtosen (2015) mukaan monikielisuuden hyötyjä ei ole riittävästi tunnustettu suomen kielen oppimisen ja suomalaisen kieliyhteisöön integroitumisen näkökulmasta. Monikielisyys voisi osaltaan auttaa kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisia opiskelijoita osallistumaan ja yhteisöä hyödyntämään heidän kielellistä ja kulttuurista pääomaansa korkeakouluarjen resurssina.

## **Tutkimuskysymykset, -aineisto ja -menetelmä**

**T**utkimuksen tavoitteena oli kuvailla, miten yhdenvertaisuus huomioidaan Lapin AMKissa kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Minkälaisen kieliympäristön Lapin AMK kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta tarjoaa?
2. Minkälaisena kansainväliset opiskelijat näkevät oman toimijuutensa Lapin AMKissa?
3. Minkälaisena kansainväliset opiskelijat näkevät oman osallisuutensa Lapin AMKissa?

Tässä tapaustutkimuksessa kuvaillaan kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia yhdenvertaisuudesta peilaamalla niitä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltyihin monikielisyteen, osallisuuteen ja toimijuuteen.

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä, joka lähetettiin Lapin AMKissa

kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille sähköpostitse. Sähköpostissa oli viesti, joka sisälsi linkin erillisessä ikkunassa avautuvaan Webropol-kyselyyn. Lapin AMKissa on ollut englanninkielistä tutkintokoulutusta yli 20 vuoden ajan, ja kyselyhetkellä toiminnassa oli neljä englanninkielistä koulutusohjelmaa (Machine Learning and Engineering, Tourism ja International Business Rovaniemellä sekä Nursing Kemissä). Kysely lähetettiin englanninkielisten koulutusohjelmien sähköpostilistoille ensimmäisen ja toisen vuoden tutkinto-opiskelijoille.

Kyselyhetkellä Lapin AMKissa opiskeli Machine Learning and Engineering- sekä Nursing-koulutusohjelmassa vain ensimmäisen vuoden opiskelijoita, kun taas Tourism- ja International Business -koulutusohjelmissa opiskeli molemmissa kolmen eri vuosikurssin ryhmään kuuluvia opiskelijoita. Kyselyyn oli mahdollista vastata kolmen viikon ajan helmikuussa 2022, ja vastanneiden kesken arvottiin pieni palkinto. Lisäksi linkki kyselyyn oli korkeakoulun sosiaalisessa mediassa. Kyselyyn vastasi 34 opiskelijaa, mikä on noin 30 % kaikista Lapin AMKissa kyselyhetkellä kirjoilla olleista kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista. Vastaajat edustivat kaikkia neljää englanninkielistä koulutusohjelmaa. Vastaajien kotimaat olivat Vietnam, Unkari, Portugali, Saksa, Tanska, Puola, Liettua, Iran, USA, Nigeria, Uganda, Filippiinit, Kenia, Nepal, Venäjä, Kiina, Bangladesh, Brasilia sekä Venezuela. Kyselyyn vastaaminen oli anonyymiä, sillä perustietoina kyselyssä kysyttiin vain koulutusohjelmaa ja kotimaata. Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa etänä koronapandemian vuoksi ja opiskelivat vielä kyselyhetkellä edelleen osittain etänä ja/tai hybridinä.

Kyselyssä oli yhteensä 31 kysymystä, joista 14 oli avo- ja 17 monivalintakysymyksiä, jotka pyrittiin muotoilemaan huolellisesti ja tarkoituksenmukaisesti (ks. myös Bjerke, 2010). Kysymykset käsitteivät opiskelupaikan valinnan perusteita ja tiedontarpeita (kysymykset 2–4, 9), suomen kieltä ja kulttuuria (kysymykset 5–8), opiskeluun liittyvää orientaatiota, sovelluksia ja verkkosivuja (kysymykset 10–24, 31), Lapin AMKin toimintakulttuuria ja palveluita (kysymykset 28, 30), opiskelijoiden hyvinvointia ja viihtyvyyttä (kysymys 29) sekä työllistymismahdollisuuksia (kysymykset 25–27). Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty opiskelijoiden avo- ja monivalintavastauksia kysymyksiin, jotka koskivat Lapin AMKin toimintakulttuuria ja palveluita, suomen kieltä ja kulttuuria, opiskelijoiden hyvinvointia ja viihtyvyyttä sekä työllistymismahdollisuuksia (kysymykset 7, 25–30):

7. If the university offered a course oriented to Finnish language and way of life in Lapland before studies, would you be interested?
25. Are you interested in staying in Lapland after graduation?
26. What kind of support would you need from the school to become employed in Lapland or Finland?
27. In your opinion, how could international students get more visibility and job opportunities here in Lapland?
28. Have you had any problems getting information in English concerning Lapland UAS services?
29. What could Lapland UAS do to enhance your wellbeing and comfort?
30. Do you feel you get to fully participate in and influence Lapland UAS actions?

Nämä seitsemän kysymystä vastauksineen valittiin tutkimusaineistoksi, sillä ne ja niiden vastaukset olivat relevantteja tutkimusaiheen rajauksen kannalta. Kyselyaineiston analyysi noudatti aineistolähtöisen ja osittain myös käsiteohjauvan sisällönanalyysin perusrakennetta. Analyysi alkoi merkityksellisten yksiköiden tunnistamisesta ja jalostui analyysiprosessin kehittyessä teemoihin ja lopulta kategorioihin (Mayring, 2000; Vaismoradi ja muut, 2013). Kansainvälisten opiskelijoiden vastauksia verrattiin toisiinsa, ja kun sama merkitysyksikkö toistui aineistossa vähintään kahdeksan kertaa, se nostettiin teemaksi. Teemojen perusteella muodostettiin seitsemän kategoriaa, joita verrattiin kielitietoisuuden tarjoamiin näkökulmiin ja käsitteisiin. (ks. myös Hsieh & Shannon, 2005.) Induktiivisen analyysin kategorioiden ja kielitietoisuuden käsitteiden yhteys on havainnollistettu taulukossa 1. Tutkimusaineiston analyysiin ja tulkintaan vaikuttaa tutkijan oma tausta (Åsvall, 2014), joten tämänkin aineiston voisi paikoin tulkita myös useammalla ta-

**Taulukko 1.** Analyysin tulokset

Esimerkki tutkimusaineistosta	Aineistoanalyysin kategoria (teema)	Tuloskategoria
"Kansainvälisten opiskelijoiden työmahdollisuudet ovat melko rajalliset kieliongelmienvuoksi"	Sopivien työpaikkojen puute	Monikielisyys
"– ei ole reilua syrjiä meitä, koska työnantajat eivät voi kuvitella, että joku voisi oppia suomea"	Kielimuuri työllistymisen esteenä	Monikielisyys
"Koulun kyltit ovat edelleen kaikki suomeksi. Olisi hyvä, jos he voisivat tehdä enemmän merkkejä englanniksi."	Yksikielinen tiedotus	Toimijuus
"Suurin osa toiminnoista on edelleen vain suomeksi, joten en voi osallistua"	Kielen vaikutus omiin mahdollisuuksiin	Toimijuus
"– joitain projekteja voitaisiin järjestää yhdessä suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden kanssa, jotta he voivat muodostaa ystävyysuhteita –"	Suomalaisten opiskelutovereiden puute	Osallisuus
"Haluaisin enemmän aktiviteetteja (urheilua, musiikkia, yms.)"	Aktiviteetit ja tapahtumat	Osallisuus
"– Tulin tammikuussa tänne Suomeen ja masennuin todella täällä yksin opiskelijäkämppäni ainoassa huoneessa. – Koulun pitäisi olla kiinnostunut, kuinka kv-opiskelijat täällä elävät ja jos he tarvitsevat tukea."	Kotoutuminen	Osallisuus

valla. Esimerkiksi korkeakoulun tiedotuksen yksikielisyys voitaisiin toimijuuden lisäksi luokitella myös monikielisuuden tuloskategoriaan. Koska kyse oli kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden käsitysten ja niiden sisältämien merkitysten luokittelemisesta, laadullisessa sisällönanalyysiprosessissa oli myös fenomenografisia piirteitä (Harris, 2011; Roller, 2019). Tulosten luotettavuuden kohentamiseksi monivalintakysymysten vastaukset on representoitu tutkimustuloksissa prosentuaalisesti, ja tutkimusjoukon äänen kuuluviin saamiseksi tutkimusartikkelissa on käytetty aineistositaatteja, jotka on tätä artikkelia varten käännetty englannista suomeksi.

## Tutkimustulokset

Kielitietoisten työpaikkojen puute vähentää halua jäädä Lappiin

**Y**ksi kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta vähentävä tekijä on suomalaisen työelämän heikko veto- ja pitovoima. Kansainvälisten opiskelijoiden vastauksissa lappilainen työelämä ei näyttäydä riittävän monikielisenä, jotta se tarjoaisi heille aitoja ura- ja etenemismahdollisuuksia. Kyselyyn vastanneista 38 % olisi kiinnostuneita jäämään Suomeen valmistumisen jälkeen, 27 % ei osannut vielä sanoa ja 34 % vastasi, ettei olisi kiinnostunut jäämään Suomeen. Lappin AMKin opiskelijoiden kiinnostus jäädä Suomeen valmistumisen jälkeen on vähäisempi kuin muiden Suomen ammattikorkeakoulujen kansainvälisten opiskelijoiden. Garamin (2021) mukaan 28 % ulkomaalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista uskoo varmasti jäävänsä Suomeen valmistumisen jälkeen ja 42 % haluaisi jäädä. Eurostudent VII -tutkimuksen perusteella ennen opintojen alkamista ammattikorkeakouluopiskelijoista Suomeen jäämistä valmistumisen jälkeen suunnitte-

li 56 % ja opintojen aikana 52 % (Saari ja muut, 2020). Merkittävimmät tekijät päätöksen taustalla olivat, löytyykö Suomesta kiinnostava jatko-opiskelupaikka tai työpaikka (Garam, 2021) ja perhetilanne (Juusola ja muut, 2021). Seuraavat aineistosimerkit osoittavat, että Lappiin kansainvälisiä opiskelijoita kannustivat jäämään luonto, Rovaniemi kaupunkina, hyvä koulutus sekä perhe ja puoliso. Voidaankin päätellä, että Lappi alueena voisi olla kansainvälisten opiskelijoiden mielestä kiinnostava, jos se tarjoaisi heille sopivia työmahdollisuuksia.

*”Rakastan tätä paikkaa, se on rauhallinen ja hiljainen, tykkään olla lähellä luontoa.”*

*”Asun täällä perheeni kanssa.”*

*”Jos löydän töitä. Minulla on täällä poikaystävä.”*

*”Kansainvälisten opiskelijoiden työmahdollisuudet ovat melko rajalliset kieliongelmienvuoksi.”*

Työllistymisessä vajavainen suomen kielen taito nähtiin puutteena, jonka selättämiseen kansainväliset opiskelijat kaipaavat tukea. Kielitaidon kehittäminen mainittiin lähes jokaisessa avovastauksessa ainoana sellaisena merkityksellisenä työllistymiseen vaikuttavana tekijänä, johon opiskelijat itse voisivat omalla toiminnallaan vaikuttaa, mutta josta he eivät kuitenkaan halunneet ottaa vastuuta. Kansainvälisten opiskelijoiden mukaan korkeakoulun tulisi tarjota heille lisää kielikursseja. Opetus- ja kulttuuriministeriön [OKM] (2019) selonteon mukaan suomalaisessa työelämässä vaaditaan usein sujuvaa suomen kielen taitoa, vaikka kansainvälisiin koulutusohjelmiin suomen kielen kurseja on sisällytetty vähän eikä koulu-

tusohjelma välttämättä tarjoa mahdollisuutta sisällyttää ylimääräisiä kielio-pintoja tutkintoon.

Seuraavat esimerkit osoittavat, että kansainväliset opiskelijat nostivat esiin kielinoppimisen mahdollisuuden työelämässä, mutta eivät pitäneet sitä realistisena työnantajan näkökulmasta eivätkä usko-neet työnantajan joustavan kielitaitovaati-muksissa. Vastaajat ehdottivat lappilaisten työnantajien kouluttamista kansainvälis-ten osaajien työllistämiseen. Koulutuksis-sa panostettaisiin ymmärrykseen siitä, et-tä suomen kielen oppiminen on proses-si – useimmissa työpaikoissa on toden-näköisesti mahdollista räätälöidä työteh-täviä, joita voi hoitaa suomen alkeilla ja englannin kielellä. Myös Juusolan ja mui-den (2021) laatimissa ulkomaisten tutkin-to-opiskelijoiden Suomeen työllistymistä edistävissä suosituksissa on mainittu, että kielitaito tulisi ymmärtää jatkuvasti kehitytynä taitona, jota suomenkielinen työ-yhteisö voi tukea.

*”Koulutus työnantajille, jotta he antavat ulkomaalaisille ainakin mahdollisuuden - kyllä, suomea on vaikea oppia, mut-ta monet ihmiset ylittävät sen esteen - ei ole reilua syrjiä meitä, koska työnantajat eivät voi kuvitella, että joku voisi oppia suomea.”*

*”Suomen kielen työpaikalla tapahtuvan oppimisen puolestapuhuja.”*

*”Joustavia fnglishin käytön mahdollistavia sairaanhoitajaitä.”*

Lapin alueen työtilanteen erityispiir-rettä, töiden kausiluontoisuutta, yhdes-sä aidosti monikielisten työpaikkojen vä-häisyyden kanssa voidaan pitää pääsyy-nä sille, että kansainväliset opiskelijat ei-vät nähneet Lappiin ja Suomeen työllis-

tymistä yhtä mahdollisena kuin muissa korkeakouluissa opiskelevat kansainväliset opiskelijat. Koronapandemia ei todennä-köisesti vaikuttanut tilanteeseen, sillä mo-nikielinen ja -kulttuurinen työelämä on vakiintuneempaa etelän suurissa kaupun-geissa, mistä kielii usean vastaajan mainit-sema toive Helsinkiin muutosta. Vaikuttaa siltä, että kansainväliset tutkinto-opiskeli-jat eivät ole riittävästi kiinnittyneet Lapin alueeseen, esimerkiksi päässet työharjoit-teluihin tai pysyvämpiin työsuhteisiin pai-kallisiin yrityksiin. Seuraavien aineistoesi-merkkien perusteella merkitykselliseksi yh-denvertaisuutta, osallisuutta ja toimijuutta lisääväksi tekijäksi Lapin AMKin kansain-välisten opiskelijoiden kohdalla nousee kor-keakoulun ulkopuolinen, paikallinen ympäristö, kuten paikalliset yritykset ja heidän vastaanottavuutensa, monikielisyytensä (tai sen puute), kielitietoisuutensa (tai sen puu-te) ja asenneilmapiirinsä. Myös Kinnunen (2003) on havainnut, että kansainvälisten opiskelijoiden integroitumiseen vaikuttavat joko myönteisesti tai kielteisesti esimerkik-si valtaväestön asenteet ja käyttäytyminen heitä kohtaan.

*”Ehkä olisin jäänyt Lappiin, mutta kos-ka kumppaniani, joka ei ole suomalainen, mutta puhuu suomea kohtuullisen hyvin, ei edes kutsuttu haastatteluihin – [yrityst-ten nimet poistettu] meidän piti muuttaa pois Lapista, vaikka emme halunneet, kos-ka meillä ei ollut rahaa emmekä löytäneet työtä :(“*

*”Ei ystävällinen ulkomaalaisille, jotka yrittävät löytää työtä ja jotka eivät puhu erinomaista suomea.”*

*”Jos suomalaisten itsepäisyys ulkomaalaisia kohtaan katoaisi. Jos ja kun suomalaiset ovat täysin sulkeutuneita muita kohtaan, ulkopuolisten on vaikea löytää töitä. Tie-tääkseni kaikissa yrityksissä, jotka eivät ole*

*suomalaisten johtamia, on paljon enemmän kansainvälisiä opiskelijoita.”*

Kansainväliset opiskelijat arvioivat, että heidän työllistymistään Lappiin voisivat parantaa mm. opettajien ja mentoreiden tuki ja ohjaus töiden hakemisessa (56 %), henkilökohtainen uraohjaus (56 %), useammat suomen kielen kurssit (53 %), valmiit harjoittelupaikat Lapissa (47 %) sekä kasvokkaiset tapaamiset työnantajien kanssa jo opiskeluvaiheessa (38 %). Lapin AMKin kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden ehdotukset ovat linjassa Juusolan ja muiden (2021) esittämiin tutkimustuloksiin perustuviin suosituksiin, jotka edistävät kansainvälisten opiskelijoiden Suomeen muuttamista, Suomessa opiskelua ja opintojen jälkeistä Suomeen jäämistä. Suosituksissa on esitetty muun muassa työelämää tutustumismahdollisuuksien tarjoaminen kansainvälisille opiskelijoille jo opintojen aikana, samoin kuin huomion kiinnittäminen opetushenkilökunnalta saatuaan kannustukseen ja tukeen ja rooliin työpaikkojen etsimisessä sekä verkostoitumismahdollisuuksien tarjoaminen kansainvälisille ja suomalaisille opiskelijoille ja työnantajille (Juusola ja muut, 2021).

**Yksikielisyys viestinnässä vähentää toimijuutta**

Toinen kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta heikentävä tekijä on korkeakoulun monikielisen viestinnän puute. Vastanneista opiskelijoista puolet ei osannut sanoa, olivatko he päässeet täysipainoisesti osallistumaan ja vaikuttamaan Lapin AMKin toimintaan. Vastaajista noin 38 % koki päässeensä vaikuttamaan korkeakoulun toimintaan, kun taas 12 % ei kokenut päässeensä vaikuttamaan ja osallistumaan. Toisin sanoen useampi kuin kolme viidestä kansainvälisestä opiskeli-

jasta ei osannut hahmottaa, onko heidän toimijuutensa opiskeluarjessa ja korkeakouluympäristössä täysivaltaista ja yhdenvertaista äidinkielenään suomea puhuvien opiskelijoiden kanssa. Seuraavien aineistoimerkkien perusteella syynä siihen oli korkeakouluarjen yksikielisyys, josta vastaajat antoivat kyselyvastauksissaan omakohtaisia esimerkkejä.

*”Suurin osa toiminnoista on edelleen vain suomeksi, joten en voi osallistua.”*

*“ROTKOn [Lapin AMKin opiskelijakunta] hallitus toimii vain suomeksi, englanninkielisillä on vähemmän vaikutusvaltaa päätöksiin.”*

*”Ulkomaalaiset opiskelijat laitetaan eri tasolle kuin suomalaiset.”*

Hieman ristiriitaisesti 79 % vastaajista oli sitä mieltä, että he saivat tällä hetkellä riittävästi tietoa Lapin AMKin palveluista englannin kielellä. Kansainväliset opiskelijat vaikuttivat siis olevan pääasiassa tyytyväisiä ammattikorkeakoulun kielimaiseen ja siten myös opiskeluarkensa sujuvuuteen, vaikka vastaajat mainitsivat esimerkiksi korkeakoulukampuksen kylttien ja opasteiden sekä opiskelijaravintolan menun, sähköpostien, kirjeiden, käyttöohjeiden, tiedotteiden ja opiskelumateriaalien sekä opiskelija-asuntoihin liittyvän viestinnän ja asioinnin olevan suomenkielisiä ja siten heidän näkökulmastaan ei-saavutettavia. Yksikielinen ja kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta vieraskielinen toimintaympäristö johtaa siihen, että kansainväliset opiskelijat jäävät paitsi monentasoisesta virallisesta ja epävirallisesta tiedosta. Pedagogista hyvinvointia ammattikorkeakoulun kontekstissa tarkastelleet Erkkilä ja Perunka (2021) havaitsivat, että organisaation rakenteet voivat joko estää tai helpottaa yksilön osal-



listumista omaa opiskelua koskeviin asioihin. Kuten seuraavista aineistoesimerkeistä näkyy, Lapin AMKin kansainvälisten opiskelijoiden osallisuutta ja toimijuutta voitaisiin edistää toimintaympäristön kiellaisemaa monikielistämällä.

*“Tarjotkaa Tequila-ravintolan [Lapin AMKin Rovaniemen kampuksen suurin opiskelijaravintola] menuit myös englanniksi sekä Tuudossa että paikan päällä. Menua on vaikea aina kääntää, kun taas Lapin yliopistolla on kaikki ruokalistat myös englanniksi.”*

*”Retro [Restonomiopiskelijat Rovaniemellä] toimii pääosin suomeksi, jos haluaisin liittyä heihin, joutuisin luottamaan heidän kohteliaisuuteensa kääntää enkä pystyisi osallistumaan tehokkaasti keskusteluihin - yksikielisyys vaikuttaa opiskelijakokemukseen - ei suoraan Lapin ammattikorkeakouluun, mutta esimerkiksi suurin osa DAS-palveluista [Domus Arctica -säätiö, joka tarjoaa opiskelija-asuntoja Rovaniemellä] on vain suomenkielisiä, vaikka niitä mainostettaisiin englanniksi.”*

*”Koulun kyltit ovat edelleen kaikki suomeksi. Olisi hyvä, jos he voisivat tehdä enemmän merkkejä englanniksi.”*

Kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita Suomen yliopistoissa tutkinut Niemelä (2008) on niin ikään havainnut englanninkielisen tiedotuksen puutteen suomalaisen korkeakouluympäristön haasteeksi. Esimerkiksi puuttuva tiedotus opiskelijoille järjestetyistä vapaa-ajan tapahtumista voi osaltaan vähentää vuorovaikutusta suomalaisten opiskelijoiden kanssa ja siten myös alueeseen integroitumista, vaikka kansainväliset tutkinto-opiskelijat ovat usein ryhmäytyneet hyvin keskenään (OPH, 2018). Viestinnän yksikielisyys

voi kuitenkin saada kansainväliset opiskelijat kokemaan tarvetta opiskella suomea. Kielitaidolla voi olla vaikutusta minäpystyvyyden tunteeseen, ja suomen kielen osaamattomuuden on koettu vaikeuttavan oman osaamisen täyttää hyödyntämistä ja vähentävän toimijuuden mahdollisuuksia (Kekkonen & Annala, 2017; Korpela, 2023: pidättäytyvän perfektionistin profiili). Ympäröivän toimintaympäristön yksikielisyys voisi ehkä kannustaa kansainvälistä opiskelijaa tarttumaan mahdollisuuksiin opiskella suomea, mikäli niitä olisi kansainvälisille opiskelijoille tarjolla. Kansainväliset opiskelijat suhtautuivat esimerkiksi myönteisesti mahdollisuuteen aloittaa suomen kielen opinnot jo ennen Suomeen saapumista, sillä yli puolet (59 %) kyselyyn vastanneista osoitti halukkuutta opiskella suomea ja aloittaa kotoutumisprosessi jo omassa kotimaassaan, jos korkeakoulu olisi tarjonnut suomen kieleen ja lappilaiseen elämäntapaan pohjautuvan kurssin. Vastaajista 15 % ei olisi valinnut opintojaksoa ja 26 % ei osannut vastata, olisiko osallistunut opintojaksolle.

## Verkostoituminen lisää osallisuutta

Kolmantena haasteena kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuudelle näyttyi vuorovaikutuksen ja osallisuuden vähäisyys. Suurin osa kyselyyn vastanneista kansainvälisistä opiskelijoista oli tyytyväisiä opiskeluarkeensa, mutta tuntui kaipaavan kohtaamisia suomalaisten kanssa. Toimivaa oppimisympäristöä onkin havaittu luonnehtivan hyvä vuorovaikutus henkilökunnan kanssa, tunne oppimisyhteisöön kuulumisesta sekä korkeakoulun käytänteiden tuntemus (Kouvo ja muut, 2009). Seuraavat aineistoesimerkit osoittavat, että vastaajat kaipaivat lisää vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa ja opastusta toimintaympäristön olemassa

olevien palvelujen käyttöön. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että verkostojen muodostumista ei toistaiseksi riittävästi tueta korkeakouluissa (Medvedeva, 2018), vaikka ne voisivat edistää esimerkiksi työllistymistä, sillä verkostot tarjoavat usein tietoa potentiaalisista työpaikoista (Kinnunen, 2003).

*”Yhdistetään enemmän tunteja suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Ei ole mitään syytä, miksi suomeksi opiskelevilla opiskelijoilla ei olisi englanninkielisiä oppitunteja ollenkaan. Rovaniemi on kansainvälinen kaupunki ja niin paljon kuin ulkomaisten opiskelijoiden voidaan odottaa oppivan suomea, suomalaisten opiskelijoiden voidaan yhtä lailla odottaa oppivan englantia - joitain projekteja voitaisiin järjestää yhdessä suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden kanssa, jotta he voivat muodostaa ystäväyhteyksiä, jotka tekisivät alueella pysymisestä houkuttelevampaa ja yhteisön osaksi tulemisen helpommaksi.”*

*”Tehdään juttuja yhdessä muiden ihmisten kanssa.”*

*”Tarjotkaa lisää opiskelijatoimintaa kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden välisen kuilun kaventamiseksi - ainakin koulutoimintaa, johon sekä kansainväliset että suomalaiset ryhmät kutsutaan esiintymään. Meillä Afrikassa oli ennen koulun draama- ja musiikkiesityksiä, pelejä, kuten jalkapalloa, jääkiekkoa ja loppuvuodesta bileet opiskelijoille, mutta täällä Suomessa harvoin näkee sellaista toimintaa, jossa opiskelijat voivat olla ryhmissä ja harjoitella tiettyjä urheilu- tai teatteriesityksiä.”*

Vuorovaikutuksen mahdollisuuksia toimintaympäristössä kaivattiin sekä epävirallisissa että virallisissa yhteyksissä. Use-

assa vastauksessa mainittiin toive ryhmistä ja yhteisistä projekteista kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden yhteisillä opintojaksoilla, joita niitäkin koettiin olevan hyvin rajallisesti. Aiemmassa tutkimuksessa onkin havaittu, että opettajat voivat vaikuttaa korkeakouluopiskelijoiden ryhmytykseen ja yleiseen vuorovaikutukseen osana opetusta, ja pedagogisilla ratkaisuillaan osaltaan luoda sosiaalista tukea ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Meriläinen, 2008). Yhteiset opintojaksot suomalaisten opiskelijoiden kanssa voisivat lisätä vuorovaikutusta kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden välillä ja vaikuttaa myönteisesti molempien viestintärohkeuteen vieraalla kielellä, tukea mahdollisuuksia oppia suomea korkeakouluarjessa sekä synnyttää kontakteja myös vapaa-ajalla. Kuten seuraavat aineisto-esitykset osoittavat, vastaajat toivoivat suomalaisten opiskelijoiden kanssa yhteisiä opiskelijatapahtumia ja aktiviteetteja, kuten peliotteluita, musiikkitapahtumia ja juhlia. Muutama vastaaja oli tiedostanut, että opiskelutapahtumia oli toimintaympäristössä jo olemassa, mutta opiskelijajärjestö tiedotti niistä ainoastaan suomeksi, mikä joko tietoisesti tai tiedostamatta rajasi kansainväliset opiskelijat yhteisön ulkopuolelle ja esti siten osallisuuden ja täysivaltaisen toimijuuden toteutumisen.

*”Tarjotkaa enemmän vapaa-ajan aktiviteetteja.”*

*”Haluaisin enemmän aktiviteetteja (urheilua, musiikkia, yms.).”*

*”Kansainvälisenä opiskelijana suosittelen, että suomalaiset eläytyisivät siihen, millä kansainvälisistä opiskelijoista tuntuu ja tarjoaisivat jonkun tutorin tai jonkun auttamaan heitä. Tulen tammikuussa tänne Suomeen ja masennuin todella täällä yksin opiskelijakämpänä ainoas-*

*sa huoneessa. Sää oli melko ärsyttävä. Koulun pitäisi olla kiinnostunut, kuinka kv-opiskelijat täällä elävät ja jos he tarvitsevat tukea.”*

Vaikuttaakin siltä, että kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta voitaisiin parantaa korkeakoulun sosiaaliseen ja fyysiseen toimintaympäristöön vaikuttamalla. Myös Juusola ja muut (2021) ovat havainneet, että kannustava ja monikulttuurinen sosiaalinen ympäristö on tärkeässä roolissa luomassa kansainvälisille opiskelijoille yhdenvertaisia puitteita osallistua opiskelijaelämään ja suomalaisen yhteiskuntaan laajemminkin. Sosiaalinen vuorovaikutus ja verkostot mahdollistavat usein vertaistuen ja niin sanotun hiljaisen tiedon jakamisen esimerkiksi työllistymiseen tai uraan liittyvissä asioissa (Juusola ja muut, 2021). Kansainvälisille opiskelijoille korkeakoulu on usein ensisijainen sosiaalinen ympäristö, sillä heillä ei ole opiskelumaassa ennestään ystäviä ja muita sosiaalisia kontakteja. Korkeakouluympäristö, sieltä saatu tuki ja verkostot, onkin merkittävässä roolissa kansainvälisten opiskelijoiden kotoutumisessa Suomeen (Juusola ja muut, 2021).

## **Pohdinta**

Lapin AMKin kansainväliset tutkinto-opiskelijat vaikuttavat olevan pääasiassa tyytyväisiä korkeakouluarkeensa, vaikka heidän toimijuutensa ja osallisuutensa eivät toteudu vielä parhaalla mahdollisella tavalla korkeakouluympäristössä eikä heidän tilannettaan voida pitää yhdenvertaisena suomenkielisten opiskelijoiden kanssa. Ideaalia yhdenvertaisuutta korkeakoulutuksessa ilmentäisi pedagogisesti hyvinvoiva ja kieli- ja kulttuuritietoinen yhteisö, jonka jäsenet voisivat osallistua täysipainoisesti, laadukkaasti ja tuloksettaasti opetus-opiskelu-oppimispro-

*Kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta voitaisiin parantaa paikalliseen fyysiseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön vaikuttamalla.*

sessiin oman toimijuutensa lähtökohdista (ks. myös Haapala, 2008). Tutkimuksen perusteella kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta heikentävät tällä hetkellä monikielisten työpaikkojen puute, korkeakouluympäristön yksikielinen viestintä ja verkostojen puute.

Tutkimustulosten mukaan vaikuttaa siltä, että kansainvälisten opiskelijoiden yhdenvertaisuutta voitaisiin parantaa paikalliseen fyysiseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön vaikuttamalla. Monikielisyiden onnistuminen käytännössä edellyttää kielitietoista toimintakulttuuria, joka tarkoittaa yhteisössä käytettyjen eri kielten ja kielimuotojen tiedostamista, näkyväksi tekemistä ja arvostamista (Honko & Skinner, 2020), myös kielitietoista johtamista (Kaijaluoto & Sinisalo, 2020) sekä kielenkäyttötilanteiden ja kieleen liittyvien piirteiden aktiivista havainnointia (Bergbom ja muut, 2022). Kielitietoisessa toimintakulttuurissa huomioidaan siis yhteisön kielellinen moninaisuus ja kielen merkitys muun muassa vuorovaikutukselle, toimintatapojen kehittymiselle ja yhteisöön kiinnittymiselle (Bergbom ja muut, 2022).

Opiskeleminen Lapin AMKissa ja jääminen Lapin alueelle olisivat kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta todennäköisesti voimaannuttavampia koke-

muksia, mikäli he saisivat alueelta työharjoittelupaikkoja ja pääsisivät aidosti osaksi yhteisöjä. Yhtenä keinona yhdenvertaisuuden lisäämiseen on opiskelijoiden käsitysten mukaan parempi suomen kielen taito tai muu tarkoituksellinen kielimuurin rikkominen esimerkiksi kielituetuista työtehtäviä tai monikielisiä opiskelijatahtumia järjestämällä.

Korkeakoulujen ja paikallisten yritysten yhteistyössä järjestämässä työharjoitteluisa voitaisiin pilotoida kielisopimusta, joka velvoittaisi työharjoittelijan opettelemaan ammatillista viestintää suomeksi harjoittelun aikana ja työnantajan tukemaan häntä siinä. Kielibuusti-hankkeessa (2021–2024) kehitetty kielisopimus tukisi työnantajia kielenoppijalle sopivien tehtävien räätälöinnissä ja edistäisi suomen kielen oppimista työyhteisössä (Korpela, ja muut, 2023b). Lisäksi voitaisiin hyödyntää kielituettua harjoittelua, jossa suomea äidinkielenään puhuva ja kansainvälinen opiskelija suorittavat työharjoittelun pareittain suomalaisen opiskelijan tukiesä kansainvälistä opiskelijaa kielitietoisesti koko harjoittelun ajan (Korpela ja muut, 2023a; Juusola ja muut, 2021). Varteentettava on myös kansainvälisten opiskelijoiden ehdotus ammattikorkeakoulun paikallisille yrityksille tarjoamasta koulutuksesta, joka auttaisi niitä havaitsemaan kansainvälisten osaajien tuomat edut samalla, kun se opettaisi opiskelijoita oman osaamisensa markkinointiin paikallisten yritysten tarpeisiin.

Kansainvälisten opiskelijoiden palkkaamista paikallisyrityksiin voitaisiin tukea myös kielimentoritoiminnalla, jossa työpaikoille koulutetaan henkilö auttamaan työyhteisöä kielitietoisten käytänteiden toteuttamisessa ja kansainvälistä opiskelijaa työpaikan viestintätilanteissa. Kielimentoritoiminnasta on myönteisiä koke-

muksia Ruotsista, jossa se on jo pitkään ollut vakiintunutta (Vård- och omsorgscollege, 2023). Mentoritoiminta voisi olla käytännön esimerkki yhteiskunnallisesta vastaanottavuudesta tai instituutionalisesta käytänteestä, joiden on havaittu yhdessä poliittisten linjausten kanssa voivan edistää kansainvälisten opiskelijoiden yhteiskunnallista osallisuutta. Edellisten puute vastaavasti ylläpitää heidän toiseuttamista ja heikompaa yhteiskunnallista ja oikeudellista asemaansa (Juusola ja muut, 2021).

Suomalaisen työelämän kehittäminen monikielisemmäksi olisi linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa integroitumista haittaavaksi tekijäksi on havaittu suomalaisen yhteiskunnan sulkeutuneisuus ja syrjäntäkokemukset (Kinnunen, 2003). Korkeakoulun ja paikallisten yritysten tarkoituksenmukainen yhteistyö voisi lisätä työntekijän ja työnantajan kohtaamisen mahdollisuuksia, sillä myös Opetus- ja kulttuuriministeriö on havainnut, että työnantajana toimivat yritykset eivät aina tiedä, miten korkeakouluista valmistuneita kansainvälisiä osaajia voitaisiin tavoittaa (OKM, 2019). Ulkomaisten opiskelijoiden työnhakua on havaittu voitavan parantaa myös viestinnällisin keinoin, kuten monikielisten työpaikkailmoitusten laajalla jakelulla (esim. suomeksi ja englanniksi) tai anonyymeillä rekrytoinneilla (Juusola ja muut, 2021).

Korkeakoulussa olisi syytä myös tarkastella, miten koulutusten jo olemassa olevia rakenteita voitaisiin hyödyntää kielenoppimisen tukemisessa. Useissa Suomen ammattikorkeakouluissa on jo käytössä kansainvälisille opiskelijoille rakennettu kielipolku, jolla taataan, että heillä on jokaisena opiskeluvuotenaan keskeystymätön mahdollisuus opiskella suomen kieltä osana tutkintoon kuuluvia opinto-

jaksoja ja työharjoitteluita (ks. esim. Korpela ja muut, 2023a). Lapin AMKissa on lukuvuonna 2022–2023 käynnistetty kielikummitoiminta, joka opiskelijapalautteiden perusteella on tukenut kohtaamisia ja kielenoppimista. Huomionarvoista on, että korkeakouluympäristön moniarvoisuutta, yhdenvertaisuutta ja kielen oppimista tukevat toimet vahvistaisivat samalla suomalaisen yhteiskunnan veto- ja pitovoimaa, eli lisäisivät kansainvälisten opiskelijoiden halukkuutta jäädä opintojensa jälkeen Suomeen ja Lappiin sekä auttaa työvoimapulasta kärsivää Suomea. Myös Harju-Autin (2022) mukaan yhteiskunnan valtakielen osaaminen on avainasemassa osallisuuden syntymisessä, demokraattiseen päätöksentekoon osallistumisessa ja kaikessa vuorovaikutuksessa.

Yksi kielenoppimista tukeva toimi on kieli-HOPS, joka rakennetaan kansainväliselle opiskelijalle korkeakouluopintojen alussa ja päivitetään säännöllisesti. Kieli-HOPS auttaa opiskelijaa havaitsemaan kielen merkityksen arjessa ja herättelee opiskelijan omaa toimijuutta ja vastuuta kielenoppimiseen liittyen (Asikainen-Kunnari & Komppa, 2023; Komppa, 2023). Toimijuuden tukeminen mahdollistaa opiskelijan osallisuuden yhä uusissa yhteisöissä (Komppa, 2023) ja auttaa ympäröivää korkeakoulu yhteisöä ymmärtämään, ettei kielitaito ole vain yksittäisen korkeakouluopiskelijan asia, vaan kyse on koko korkeakoulu yhteisön taidosta (Harju-Autti, 2022). Pelkkä englannin kielen käyttö korkeakoulu ympäristössä olisi helppo valinta, mutta silloin kansainvälisten opiskelijoiden suomen kielen taidot eivät pääsisi kehittymään. Harju-Autti (2022) toteaa kielten luontevaan rinnakkaiskäyttöön rohkaisemisen, kaikkien kielten arvostamisen sekä monikielisyysmyönteisyyden näyttäytyvän kielitietoisuuden vahvistajina. Niillä on tämän

tutkimuksen perusteella vaikutusta myös kansainvälisen korkeakouluopiskelijan käsityksiin yhdenvertaisuudesta ja omasta hyvinvoinnistaan korkeakoulussa.

Tässä artikkelissa esitellään tapaustutkimuksen tuloksia, sillä yhdessä korkeakoulussa kerätty tutkimusaineisto ja siitä johdetut tulokset synnyttävät yksilöitä ja yksittäistapauksia koskevaa tietoa. Tutkimusaineiston analyysi ja tulokset perustuvat yhden tutkijan tulkintaan eikä niiden osuvuutta ole siten varmistettu. Analyysin ja tulosten raaka-aineena ollutta tutkimusaineistoa voidaan pitää laadukkaana, sillä tutkimusaineistossa kuuluvien äänien voidaan tulkita edustavan noin yhtä kolmasosaa Lapin AMKin kansainvälisistä tutkinto-opiskelijoista. Aineistonkeruu sähköpostitse jaetulla kyselyllä mahdollisti sellaisten opiskelijoiden tavoittamisen, jotka ovat esimerkiksi aikataulullisista syistä tai muuten, tässä tapauksessa pandemiasta johtuvien kokoontumisrajoitusten vuoksi, vaikeasti tavoitettavia (ks. myös Amri ja muut, 2021). Sähköisen kyselyn avulla on mahdollista tuottaa syvällistä tietoa ja se kannustaa vastaajia avoimuuteen ja rehellisyyteen (McCoyd & Kerson, 2006; Pattison ja muut, 2014) ja jopa luottamuksellisten yksityiskohtien paljastamiseen (Hunt & McHale, 2007).

Sähköpostitse jaetussa kyselyssä tutkija ei kuitenkaan voinut rakentaa kasvokkain tehtävän haastattelun tapaan luottamuksellista suhdetta vastaajien kanssa, mikä saattoi vaikuttaa negatiivisesti potentiaalisten kansainvälisten opiskelijoiden kiinnostukseen vastata sähköiseen kyselyyn (Amri ja muut, 2021). Hamilton ja Bowers (2006) ovat havainneet sähköpostikyselyn haitoiksi muun muassa spontaanisuuden, nonverbaalisen viestinnän sekä visuaalisten vihjeiden puutteen, vertailun mahdottomuuden tavallisen haastattelun

# *Opiskelijoiden tarve verkostoitua on luultavasti ajasta ja maailman tilanteesta riippumatonta.*

kanssa sekä mahdollisesti pitkäksi venyvän aineistonkeruuvaiheen (Bjerke, 2010). Tuloksia tarkastellessa on myös huomioitava, että koronapandemia saattoi vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin esimerkiksi siten, että pitkästä etäopetusjaksosta johtuen tutkimusaineistossa korostuu voimakkaasti tarve kohdata muita opiskelijoita kasvokkain. Toisaalta opiskelijoiden tarve verkostoitua on luultavasti ajasta ja maailman tilanteesta riippumatonta, kuten Kinnusen (2003) 20 vuotta vanhasta kansainvälisiä opiskelijoita koskevasta tutkimuksesta voidaan päätellä.

Laadullisessa tutkimuksessa yksittäistapausten kontekstien riittävän samankaltaisuuden, kuten kansainvälisten opiskelijoiden tilanteen Suomessa, ajatellaan mahdollistavan kokoavia johtopäätöksiä ja muihinkin korkeakouluihin sopivia ehdotuksia (Tökkäri, 2018). Yhdenvertaisuus korkeakouluympäristössä on aihe, johon kannattaa alkaa kiinnittää julkisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa tarkoituksellista huomiota. Kansainvälisten opiskelijoiden asema korkeakouluympäristössä enteilee myös ulkomaisten työntekijöiden syrjimättömyyttä ja ehkäisee ulkopuolisuuden kokemuksia työelämässä. Täysivaltainen ja yhdenvertainen osallisuus tunnistettaneen tulevaisuudessa

myös merkittäväksi veto- ja pitovoimatekijäksi työperäisen maahanmuuton näkökulmasta. Monimuotoisuuden tarkastelemista tulevaisuuden työelämän voimavarana edistäisi monikielisyuden huomiointi viestinnässä (Pitkänen ja muut, 2022, 82, ks. myös Kotilainen ja muut, 2022), sillä useiden kielten käytön on huomattu tukevan työntekijöiden osallisuuden kokemuksia (Negretti & Garcia-Yeste, 2015). Toimiva monikielisyys lisää työntekijän toimijuutta ja osallisuutta, koska hän voi käyttää eri työtilanteissa eri kieliä toimiakseen tarkoituksenmukaisesti (Ronkainen & Suni, 2019; Pitkänen ja muut, 2022).

## **Lähteet**

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Hurme, T.-R., Heikkola, L. M. & Routarinne, S. (2021). Finnish teachers' beliefs about multilingual students' home language use. *Critical Multilingualism Studies*, 9(1), 46–76. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/223/317>
- Amri, M., Angelakis, C. & Logan, D. (2021). Utilizing asynchronous email interviews for health research: overview of benefits and drawbacks. *BMC Res Notes* 14, 148 (2021). <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05547-2>
- Asikainen-Kunnari, T. & Komppa, J. (2023). Kieli-HOPS tueksi korkeakouluopiskelijan urasuunnitteluun ja opinto-ohjaukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2023/kieli-hops-tueksi-keikeakouluopiskelijan-urasuunnitteluun-ja-opinto-ohjaukseen>
- Bergbom, B., Yli-Kaitala, K. & Toivanen, M. (2022). Kielitietoisuuteen herääminen. *Monimuotoisuus ja inklusiivisuus asiantuntijaorganisaatioissa -opas*. <https://www.tl.fi/oppimateriaalit/monimuotoisuus-ja-inklusiivisuus-asiantuntijaorganisaatioissa/kielitietoisuuteen-heraaminen>
- Bjerke, T. N. (2010). When my eyes bring pain to my soul, and vice versa: Facing preconceptions

in email and face-to-face interviews. *Qualitative Health Research* 20(12), 1717–1724. <https://doi.org/10.1177/1049732310375967>

Erkkilä, R. & Perunka, S. (2021). Pedagoginen hyvinvointi voimaannuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. *Oamk Journal* 26/2021. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2021053132389>

Garam, I. (2021). *Teemana ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Mitä tiedämme tilastojen ja tutkimusten perusteella*. Cimo. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/78226\\_teemana\\_ulkomaalaiset\\_tutkinto-opiskelijat\\_paivitetty12\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/78226_teemana_ulkomaalaiset_tutkinto-opiskelijat_paivitetty12_2015.pdf)

Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (ss. 114–130). Gaudeamus.

Granlund, J. & Hakala, E. (2020). Näkymättömästä näkyvää: kielitietoisuus on avain jatkuvaan kielen oppimiseen. *TAMK-konferenssi – TAMK Conference 2020* (ss. 20–28). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Erillisjulkaisuja. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102255976>

Haapala, A. (2008). Avoimen yliopiston toimintakulttuuri ja pedagoginen hyvinvointi. Teoksessa K. Lappalainen., M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (ss. 193–208). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hamilton, R. J. & Bowers, B. J. (2006). Internet recruitment and e-mail interviews in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 16(6), 821–835. <https://doi.org/10.1177/1049732306287599>

Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>

Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review* 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.01.002>

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins N. L. (2022). Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>

Honko, M., & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). [tajien-ja-opettajaopiskelijoiden-käsityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta](https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opet-</a></p></div><div data-bbox=)

Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hunt, N. & McHale, S. (2007). A practical guide to the e-mail interview. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1415–1421. <https://doi.org/10.1177/1049732307308761>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Työpaperi 33/2017. Terveystieteiden tutkimuslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>

Juusola, H., Nori, H., Lyytinen, A., Kohtamäki, V. & Kivistö, J. (2021). *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Miksi Suomeen on päädytty ja kiinnostaaako työskentely Suomessa opintojen jälkeen?* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:14). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-833-5>

Kajaluoto, L. & Sinisalo, L.-M. (2020). Konflikteja ratkomalla vahvempaan osallisuuteen – Kielitietoinen koulu kasvattaa oppilaita ja opettajia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/konflikteja-ratkomalla-vahvempaan-osallisuuteen-kielitietoinen-koulu-kaasvatkaa-oppilaita-ja-opettajia>

Kekkonen, S., & Annala, J. (2017). Kansainvälisyys akateemisen identiteetin muokkaajana: Kansainvälinen henkilökunta suomalaisella tieteen pelikentällä. *Aikuiskasvatus*, 37(4), 286–301. <https://doi.org/10.33336/aik.88442>

Kinnunen, T. (2003). ”If I can find a good job after graduation, I may stay”: Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. [https://www.academia.edu/2965744/If\\_I\\_can\\_find\\_a\\_good\\_job\\_after\\_graduation\\_I\\_may\\_stay](https://www.academia.edu/2965744/If_I_can_find_a_good_job_after_graduation_I_may_stay)

Komppa, J. (2023, kesäkuu 6–8). *Kielibuusti – korkeakoulujen kv-osaajat kotimaisten kielten taitajiksi* [Konferenssiesitys]. Pedaforum 2023, Tampere, Suomi.

Kotilainen, L., Kurhila, S. & Lehtimäki, I. (2022). Monikielinen työpaikka – tehokkuuden, vaivattomuuden vai kielenoppimisen ehdoilla? *Kielikello*, 1. <https://www.kielikello.fi/-/monikielinen-ty%C3%B6paikka>

Kouvo, A., Lairio, M., & Puukari, S. (2009). Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 40(5), 443–453.

- Korpela, E., Iso-Heiniemi, E. & Aho, H. (2023a, helmikuu 1). Kielituettu työharjoittelu on kielinoppimisen momentum – Kielibuustia 3/5. *Hiiltä ja timanttia -blogi*, Metropolia ammattikorkeakoulu. <https://blogit.metropolia.fi/hiilta-ja-timanttia/2023/02/01/kielituettu-tyoharjoittelu-on-kielinoppimisen-momentum-kielibuustia-3-5/>
- Korpela, E., Iso-Heiniemi, E. & Aho, H. (2023b) *Työharjoittelu on myös kieliharjoittelu*. <https://www.kielibuusti.fi/fi/ohjaajat/ammattillisen-kielen-oppiminen-tyoharjoittelussa/tyoharjoittelu-on-myos-kieliharjoittelu> Haettu 8.8.2023.
- Korpela, E. (2023, maaliskuu 1). *Kieliprofilut kielinoppimisen ja työhyvinvoinnin työkaluna* [Webinaariesitys]. Näin johdat monikielistä työyhteisöäsi, Helsinki, Suomi. <https://www.kielibuusti.fi/fi/tyoyhteisot/monikielinen-tyopaikka/nain-johdat-monikielista-tyoyhteisosaasi>
- Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (2008). Opettajan psykologinen sopimus. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (ss. 155–174). Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9662-2>
- Lapin Kauppakamari, Lapin Yrittäjät & Lapin liitto (2023). *Katse pohjoiseen: Yhteinen pohjoinen ohjelma. Lapin tavoitteet hallitusohjelmaan*. [https://www.lapland.chamber.fi/wp/wp-content/uploads/2023/01/Katse-Pohjoiseen\\_hallitusohjelma\\_sahkoinen\\_190123.pdf](https://www.lapland.chamber.fi/wp/wp-content/uploads/2023/01/Katse-Pohjoiseen_hallitusohjelma_sahkoinen_190123.pdf)
- Lehtimaja, I. & Komppa, J. (2023, helmikuu 16). Millainen on kielitietoinen työyhteisö? *Kielibuusti*. <https://www.kielibuusti.fi/fi/kielibuusti-hankelblogi/millainen-on-kielitietoinen-tyoyhteiso> Haettu 8.8.2023.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksiisyys monietnisisessä Helsingissä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
- Maahanmuuttovirasto Migri (2022). *Ennätysmäärä kansainvälisiä opiskelijoita on muuttanut Suomeen tänä vuonna*. <https://migri.fi/-/ennatysmaara-kansainvalisia-opiskelijoita-on-muuttanut-suomeen-tana-vuonna>
- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Maxenius, S. (2020). *Ulkomaalaiset opiskelijat Suomen korkeakouluissa 2000-luvulla*. Ammatti-
- korkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. <https://arene.fi/julkaisut/ulkomaalaiset-opiskelijat-suomen-keorkeakouluissa-2000-luvulla-raportti/> Haettu 7.11.2022.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McCoyd, J. L. M., & Kerson, T.S. (2006). Conducting intensive interviews using email. *Qualitative Social Work*, 5(3), 389–406. <https://doi.org/10.1177/1473325006067367>
- Medvedeva, A. (2018). *University Internationalization and International Master's Programs*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4322-8>
- Meriläinen, M. (2008). Opiskelu ympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (ss. 135–154). Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Mikkonen, K. (2017). *Clinical learning environment and mentoring of culturally and linguistically diverse nursing students*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika <http://urn.fi/urn:isbn:9789526215754>
- Moate, J. & Szabó T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Negretti, R. & Garcia-Yeste, M. (2015). "Lunch keeps people apart". The role of English for social interaction in a multilingual academic workplace. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 34(1), 93–118. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-1038>
- Niemelä, A. (2008). *Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yliopistoissa*. <https://www.slideshare.net/otusowl/2008-kansainvaliset-tutkinto-opiskelijat-suomen-yliopistoissa>
- Nieminen, J. & Tolonen, S. (2023). *Alueelliset kehitysnäkymät keväällä 2023* (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 2023:28). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-830-1>
- Oikeusministeriö (2022). *Mitä yhdenvertaisuudella tarkoitetaan?* <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus> Haettu 8.8.2023.
- Opetushallitus (2018). *Mikä toi Suomeen, millaista opiskelu täällä on?* (Faktaa Express 6A/2018). International Student Barometer -kysely korkeakoulujen ulkomaalaisille tutkinto-opiskelijoille. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa\\_express\\_6a\\_2018.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa_express_6a_2018.pdf)



- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2019). *Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:31). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-659-1>
- Pattison, N., O’Gara, G. & Rattray, J. (2015). After critical care: Patient support after critical care. A mixed method longitudinal study using email interviews and questionnaires. *Intensive and Critical Care Nursing* 31(4), 213–222. <https://doi.org/10.1016/j.iccn.2014.12.002>
- Pitkänen, V., Välimäki, M. & Niemi, M. K. (2022). *Ulkomaalaiset osaajat Suomessa: työelämä, arki ja osallisuus*. Kansainvälisten osaajien Suomi -tutkimushanke, E2 Tutkimus. [https://www.e2.fi/media/julkaisut-ja-alustukset/kv-osaajien-suomi/raportti\\_ulkomaalaiset-osaajat-suomessa.pdf](https://www.e2.fi/media/julkaisut-ja-alustukset/kv-osaajien-suomi/raportti_ulkomaalaiset-osaajat-suomessa.pdf)
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Roller, M. R. (2019). A quality approach to qualitative content analysis: similarities and differences compared to other qualitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3385>
- Ronkainen, R. & Suni, M. (2019). Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*, (ss. 79–91). TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. (2020). *Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:25). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>
- Seramount. (2023). *Glossary of diversity, equity, and inclusion terms*. <https://seramount.com/research-insights/glossary-diversity-equity-and-inclusion/> Haettu 7.6.2023.
- Siisiäinen, M. 2014. Four faces of participation. Teoksessa A.-L. Matthies & L. Uggerhøj (toim.) 2010. *Participation, marginalization and welfare services. Concepts, politics and practices across European countries*, (ss. 29–46) Farnham: Ashgate.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*, (ss. 64–83) Lapland University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vård- och omsorgscollege. (2023). *Språkbudsbildningen*. <https://www.vo-college.se/språkbudsbildningen> Haettu 7.6.2023.
- Åsvall, H. (2014). Abduction, deduction and induction: can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 289–307. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.759296>



# Haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalinen syrjäytyminen sosiaali- ja terveys- alan osaamisen haasteena

---

Teemu Rantanen

VTT, dosentti, yliopettaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu  
teemu.rantanen@laurea.fi

Soile Juujärvi

VTT, dosentti, yliopettaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu  
soile.juujarvi@laurea.fi

Piia Silvennoinen

YTT, dosentti, yliopettaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu  
piia.silvennoinen@laurea.fi

Eeva Järveläinen

YTT, lehtori  
Laurea-ammattikorkeakoulu  
eeva.jarvelainen@laurea.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

---

## Tiivistelmä

Yhteiskunnan digitalisoitumisen myötä on syntynyt uudenlaisia yhteiskunnallisia kahtiajakoja, jotka ovat seurausta kansalaisten digitaalisten taitojen puutteista ja digitaalisten palvelujen saavutettavuuden esteistä. Tämä kehitys luo haasteita sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten osaamiselle. Heillä tulee olla digitaalista osaamista, mutta myös sellaista osaamista, jonka avulla he pystyvät ehkäisemään haavoittuvassa asemassa olevien henkilöiden digitaalista syrjäytymistä. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalisen syrjäytymisen luoma haaste muuttaa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksia. Tätä kysymystä lähestytään kahden laadullisen aineiston avulla. Digitaalisen osallisuuden ja syrjäytymisen osatekijöitä tarkastellaan rikostaustaisten henkilöiden haastattelujen kautta ja digituen osaamisvaatimuksia tutkitaan digituen asiantuntijoiden haastattelujen kautta. Tuloksia jäsenetään Delamare Le Deistin ja Wintertonin (2005) kompetenssityypologian avulla. Tulosten mukaan haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten digitaalisen osallisuuden edistäminen ja digitaalisen syrjäytymisen ehkäisy edellyttävät sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta monenlaista osaamista. Heiltä edellytetään digitaalisen syrjäytymisen prosessien ymmärtämistä, mutta myös kohtaamisosaamista, kykyä opastaa digiasioissa sekä motivoivan ohjauksen taitoja.

**Avainsanat:** *Osaaminen, kompetenssitypologia, digitaalinen osaaminen, digitaalinen syrjäytyminen, digitaalinen kuilu*

## Abstract

Digital marginalization of vulnerable people as a challenge for the competence requirements of the social and health care education

The digitalization of society has created new societal divides which are caused by the fact that not all people have the required digital skills nor digital accessibility for digital services. The development has its consequences for competence requirements of social and health care professionals. The professionals need to possess the adequate digital competence and to understand the societal processes that cause exclusion from digitalized society for the people belonging to vulnerable groups. In this article the aim is to explore how the challenge of digital marginalization experienced by the people belonging to vulnerable groups changes the competence requirements in higher education of social and health care professionals. The data consists of two qualitative research materials. In the first interview material the aim was to explore the components of digital inclusion and exclusion of the persons with a history of crime. The second data of interviews concentrated on exploring experts' conception of the competence requirements in digital support. The results are interpreted through the competence typology (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). The results indicate that promoting the digital inclusion and preventing digital exclusion of vulnerable people require updating of competencies of social and health care professionals. They are required both to understand the processes of digital exclusion, and have specific interaction skills, ability to guide in digital matters, and the skills of motivational guidance.

**Keywords:** *Competence, competence typology, digital competence, digital exclusion, digital divide*

## Johdanto

Vuonna 2020 alkaneiden vuosikymmenten aikana yhteiskunnan digitalisoituminen on muuttanut olennaisesti työelämää ja ammattilaisten osaamisvaatimuksia. Erilaiset digitaaliset taidot ovat nousseet tärkeäksi osaamisalueeksi lähes kaikessa asiantuntijatyössä (Alasoini ja muut, 2022, s. 33). Digitaalisten taitojen ohella puhutaan digitaalisesta osaamisesta ja digitaalisesta lukutaidosta, jolloin näkökulma on taitojen tarkastelua laajempi. Digitalisaatio muuttaa myös sosiaali- ja terveydenhuollon työkäytänteitä ja palveluita monilla tavoin. Digitaaliset sosiaali- ja terveyspalvelut ovat korvanneet perinteisiä kasvokkaiseen kohtaamiseen perustuvia palveluita. Muutos haastaa sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten osaamista, sillä tulevaisuudessa heidän tulee hallita sekä kasvokkainen että verkkovälitteinen vuorovaikutus ja työskentelytapa asiakkaiden kanssa. Työn digitalisoituminen vaatiikin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisilta sulautuvaa ammatillisuutta eli digitaalisten työkäytänteiden sisäistämistä sekä ymmärrystä siitä, millaisia vaikutuksia digitalisaatiolla on ammatti-identiteetille ja asiakasvuorovaikutukselle (Silvennoinen, 2020).

Digitalisaation mukanaan tuomia osaamisvaatimuksia koskevassa keskustelussa on kiinnitetty vähemmän huomiota digitalisaation käänttöpuoliin, erityisesti digitaaliseen syrjäytymiseen ja digitaalisiin kuiluihin (van Dijk & Hacker, 2003; Helsper, 2021). Digitaalisessa syrjäytymisessä on kyse siitä, että palvelujen digitalisoituminen samalla syrjäyttää niitä ihmisiä, joiden valmiudet digitaaliseen vuorovaikutukseen ovat puutteellisia. Keskei-

siä esteitä tässä ovat palveluihin pääsyyn liittyvät haasteet kuten internet-yhteyden ja älylaitteiden puuttuminen sekä toisaalta ihmisten taidot ja asenteet. Lisäksi digitaalinen ja sosiaalinen osallisuus linkittyvät läheisesti toisiinsa (Helsper, 2021). Siten digitaalisen syrjäytymisen kannalta riskiryhmässä on ikääntyneiden ohella myös monet haavoittuvat ryhmät, kuten esimerkiksi maahanmuuttajat (Buchert & Wrede, 2021), mielenterveyskuntoutujat (Greer ja muut, 2019) ja vangit (Reisdorf & Rikard, 2018). Greer ja muut (2019) ovatkin huomauttaneet, että ponnisteluisa digitaalisen syrjäytymisen voittamiseksi on puututtava niihin moninaisiin puutteisiin, joita yksilöt voivat kohdata offline-maailmassa.

Yksi ratkaisu digitaalisen syrjäytymisen haasteisiin on digituki. Digituella tarkoitetaan viranomaisten, palveluntuottajien ja järjestöjen antamaa tukea itsenäiseen ja turvalliseen sähköisten palvelujen ja laitteiden käyttöön. Käsite on peräisin valtiovarainministeriön (2017) digituen toimintamalliehdotuksesta, joka kokoaa yhteen erilaiset tukimuodot ja esittelee toimijoiden työnjaon digituen sirpaleisella kentällä. Mallin mukaan julkisten palveluiden tulee vastata omien digitaalisten palvelujen neuvomisesta, kun taas kansalaisjärjestöjen ja aikuiskoulutuksen toimijoiden tehtävänä on kehittää kansalaisten osaamista vertaistuen, ryhmäopastuksen, laiteneuvonnan tai koulutuksen keinoin (Valtiovarainministeriö, 2017). Malli on osoittautunut haasteelliseksi paljon tukea tarvitsevien asiakkaiden kohdalla, koska he eivät pysty täysimittaisesti hyödyntämään saatavilla olevaa julkisten palvelujen neuvontaa laitteiden puutteen tai heikkosten digitaalisten taitojen vuoksi. Tämän seurauksena järjestöt ovat ottaneet vastuuta kokonaisvaltaisen digituen antamisesta sitä tarvitseville sähköisessä asioin-

nissa, erityisesti sosiaalietuuksien hakemisessa (Juujärvi, 2022). Julkisten palvelujen työntekijät ohjaavat erityisesti suomea huonosti puhuvia asiakkaita saamaan apua sähköiseen asiointiin maahanmuuttajajärjestöistä (Buchert & Wrede, 2021).

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalisen syrjäytymisen luoma haaste muuttaa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksia. Lähestymme kysymystä laadullisesti yhdistämällä haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten asiakasnäkökulmaa ja digituen ammatillista näkökulmaa. Tällä tavoin pyrimme saamaan kattavamman kuvan sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksista.

## Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

### Osaamisen käsite ja digitaalinen osaaminen

Osaamisen käsite viittaa siihen potentiaaliin, joka yksilöllä on käytössä. Osaaminen sisältää erilaisia toiminnallisia ja kognitiivisia kykyjä, ja sitä voidaan kuvata tietoina, taitoina ja pätevyytenä (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Osaaminen liittyy läheisesti oppimiseen, mutta ei varsinaisesti sitoudu mihinkään tiettyyn oppimisteoriaan. Tyypillisesti osaamisalueita kuvataan niiden tavoitteiden kautta, tavoiteltavina oppimistuloksina, jotka puolestaan pyritään kuvaamaan selkeästi, jotta ne voisivat toimia myös arvioinnin lähtökohtina (Moon, 2004; Adam, 2008). Käsitteessä yhdistyy koulutuksen tuottama osaaminen ja muodollinen pätevyys sekä toisaalta työn osaamis- ja kelpoisuusvaatimukset (Ellström, 1998).

Osaamisperustaisuuden ajatus rantautui ammattikorkeakoulutukseen 2000-luvun alussa. Lähtökohtana oli Lissabonin strategia ja eurooppalaisen kilpailukyvyyn varmistaminen (Euroopan Unioni, 2000) sekä yleiseurooppalainen Bolognan prosessi, jossa keskeisellä sijalla oli tutkintojen työelämärelevanssin sekä kansainvälisen vertailtavuuden lisääminen. Ammattikorkeakoulutuksen piirissä vakiintui pyrkimys määritellä tutkintojen tuottamaa osaamista kuvaamalla kompetensseja. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston [Arene] (2022) mukaan kompetensseilla tarkoitetaan laajoja osaamiskonaisuuksia: yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä. Kompetenssit jakautuvat yhteisiin ja koulutuskohtaisiin kompetensseihin. Yhteiset kompetenssit ovat eri tutkinnoille yhteisiä osaamisalueita, jotka luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Arene, 2022). Koulutuskohtaiset kompetenssit puolestaan liittyvät tiettyyn tutkintoon, kuten esimerkiksi sosionomi (AMK) -tutkinnon tai sairaanhoitaja (AMK) -tutkinnon tuottamaan osaamiseen.

Nykytyöelämässä yhä useampi asiantuntija tekee työtä, jossa vaaditaan kriittistä ja analyttistä ajattelua, luovuutta, jatkuvaa oppimista, sosiaalista älykkyyttä, itseohjautuvuutta sekä eettistä ja kulttuurista tietoisuutta, mikä puolestaan edellyttää monipuolista digitaalista osaamista (Alasoini ja muut, 2022, s. 33). Digitaalinen osaaminen ei kuulu ammattikorkeakoulututkintojen yhteisiin kompetensseihin, mutta *oppimaan oppimisen* kompetenssin määrittämisessä puhutaan digitalisaation mahdollisuuksien hyödyntämisestä (Arene, 2022). Sosiaali- ja terveysalan kompetensseissa digitaalinen osaaminen näyttäytyy eri tavoin. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston laatimissa kom-

petenssimäärityksessä *asiakastyön osaamiseen* sisältyy muun muassa se, että sosionomi (AMK) ”toteuttaa ja dokumentoi asiakastyötä asiakaslähtöisesti digitaalisessa toimintaympäristössä huomioiden tietoturva ja -suojaatimukset” (Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto, 2023). Yleissairaanhoidajien (180 op) osaamisvaatimuksissa ja sisällöissä (2019) puolestaan *informaatioteknologia ja kirjaaminen* on määritelty omaksi osaamisalueekseen.

Sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten digitaalista osaamista on Suomessa tutkittu vain vähän. Kinnusen ja muiden (2019) tutkimuksen mukaan hoitajien yleinen IT-osaaminen mukaan lukien IT-perusosaaminen, tietosuoja ja tietoturva sekä informaatiikan eettiset kysymykset ovat hyvällä tasolla, mutta hoitajat tarvitsevat lisää koulutusta potilaiden tukemiseen digitaalisten palvelujen käytössä ja jäsennellyssä hoitotyön dokumentaatiossa. Kansallisessa SotePeda 24/7 -hankkeessa puolestaan on kehitetty 12 osaamisaluetta sisältävä sosiaali- ja terveysalan digitaalisen osaamisen määritelmä, joka on tarkoitettu käytettäväksi terveydenhuollon ja sosiaalialan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Tiainen ja muut, 2021). Yhtenä osaamisalueena tutkimuksessa nousi esiin myös *yhteiskunnallinen osaaminen*, jolla viitataan digitaalisen osallisuuden edistämiseen sekä teknologiaan liittyvän eriarvoisuuden ja teknologian sosiaalisten vaikutusten ymmärtämiseen.

Digitaalista osaamista (digital competence, digital literacy) on kansainvälisesti tutkittu jonkin verran, mutta käsitteitä ei ole aina määritelty ja vain harvoissa tutkimuksissa niitä on pyritty edelleen kehittämään (Spante ja muut, 2018). Suurin osa tutkimusjulkaisuista viittaa digitaalista osaamista määritellesään politiikkado-

kumentteihin (Spante ja muut, 2018) tai sekä tutkimuksiin että EU:n politiikkaan (Zhao, 2021). Yksi yleisesti käytetty jäsenyys on eurooppalainen digitaalisen osaamisen viitekehys, jonka mukaan digitaalinen osaaminen on yksi elinikäisen oppimisen avainkompetensseista ja sen osa-alueet ovat (1) tieto- ja datalukutaito, (2) viestintä ja yhteistyö, (3) digitaalisen sisällön tuottaminen, (4) turvallisuus sekä (5) ongelmanratkaisu (Vuorikari ja muut, 2022). Toisaalta esimerkiksi Janssenin ja muiden (2013) analyysi paljastaa, että digitaalisen osaamisen käsitteeseen liittyy myös kiistakysymyksiä, kuten käsitteen laaja-alaisuus (yleinen digitaalinen osaaminen vs. yksityiskohtaisemmat tiedonkäsittelytaidot) sekä sen suhde arvoihin ja arvostuksiin. Lisäksi yksilön tarvitsema digitaalinen osaaminen riippuu monista asioista ja siinä on eri tasoja sekä taitojen että tietojen näkökulmasta.

Digitaalista osaamista koskevan keskustelun käsitteellinen epätarkkuus ja tiivis yhteys yleiseurooppalaiseen ja kansalliseen kehittämiseen nostaa esiin myös kysymyksen siitä, minkälaiseen poliittiseen agendaan käsite yhdistyy. Osaamisen käsitteen voidaan jo sinällään katsoa olevan kytköksissä kehittämisen poliittisiin lähtökohtiin. Esimerkiksi sosiaalityössä (Rossiter & Heron, 2011) ja hoitotyön koulutuksessa (Foth & Holmes, 2016) kompetenssin käsitteen korostumista on pidetty osana uusliberalistista suuntausta. Digitaalisen osaamisen kohdalla politiikkakäytös on vielä ilmeisempi. Eurooppalaisen digitaalisen osaamisen viitekehysten taustalla on pyrkimys parantaa digitaalisia taitoja ja valmiuksia digitaaliseen muutokseen sekä edistää tehokkaan digitaalisen koulutusjärjestelmän kehittämistä (Vuorikari ja muut, 2022). Toisaalta eurooppalaisessa ja kansallisessa kehyksessä kansalaisten digitaalisten taitojen edistyminen

asettuu osaksi laajaa digitaalista muutosta, joka kattaa sekä julkisen että yksityisen sektorin. Lähtökohtana on digitalisaatiokehityksen ja datatalouden kasvun avaamat monet mahdollisuudet sekä pyrkimys päästä vahvalle kehityspolulle ja pysyä mukana nopeassa kehityksessä (valtioneuvosto, 2022, 7).

### Digitaalisen syrjäytymisen ja digitaalisten kuilujen luoma haaste sosiaali- ja terveystalouden osaamiselle

Vaikka digitalisoituvan yhteiskunnan tavoitteena on ollut parantaa yhteiskunnan tuottavuutta, ihmisten hyvinvointia ja tasa-arvoa, digitaalisten palvelujen käyttöönotto myös lisää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja syrjäytymistä (Alasoini ja muut, 2022). EU-tasoinen tavoite, jonka mukaan 80 % kansalaisista omaisi perustason digitaaliset taidot on Suomessa jo saavutettu (Digital Economy and Society Index [DESI], 2022, 25), mutta tästä huolimatta Suomessa esiintyy edelleen digitaalisen osallisuuden haasteita. Erityisesti haavoittuvassa asemassa olevilla ihmisillä, kuten maahanmuuttajilla, mielenterveyskuntoutujilla ja rikostaustaisilla henkilöillä, on puutteita ja haasteita liittyen ajantasaisten laitteiden ja sovellusten saatavuuteen ja käyttämiseen ja tämä ilmenee muun muassa negatiivisina asenteina digitaalisuutta kohtaan (Rantanen ja muut, 2021).

Ihmisten kokema eriarvoisuutta ja digitaalisen osallisuuden tasoja voidaan tarkastella kolmitasoisena digitaalisen kuilun käsitteen kautta. Digitaaliset kuilut ilmentävät sitä (1) kenellä on digitalisaation vaatimat asianmukaiset laitteet ja pääsy digitaalisiin palveluihin ja kenellä ei, (2) millaista osaamista digitaalisuus vaatii ja (3) kenelle digitaalisuuden hyödyt ja haitat kasaantuvat (Helsper, 2021; Hänninen

ja muut, 2021; Alasoini ja muut, 2022). Digitaaliset kuilut kuvaavatkin eroavuuksia eri ihmisten mahdollisuuksissa, kyvyissä ja motivaatioissa käyttää ja hyödyntää digitaalisia sovelluksia, välineitä ja palveluja (Alasoini ja muut, 2022). Viime aikoina keskeiset digitaaliset osallisuuden haasteet ovat liittyneet erityisesti toisen ja kolmannen tason kuiluihin, mutta myös ensimmäisen tason digitaalinen kuilu on edelleen ongelma. Vaadittavien laitteiden ja ohjelmistojen monipuolisuus sekä niiden kustannukset luovat osaltaan eriarvoisuutta ihmisten välille (van Deursen & van Dijk, 2019).

Digitaaliset taidot voivat tarkoittaa varsin monenlaisia asioita yksinkertaisista toiminnallisista internet-taidoista monimutkaisempiin sisällöllisiin taitoihin (van Deursen ja muut, 2014). Tutkimusten mukaan haavoittuviin ryhmiin kuuluvilla ihmisillä on eritasoisia haasteita kaikkien digitaalisten taitojen osalta ja monella digitaalisten palveluiden käyttö onnistuu vain tuettuna. Toisaalta iso osa haavoittuvassa asemassa olevista käyttää sujuvasti internettiä ja sosiaalista mediaa, mutta kokevat haasteelliseksi erityisesti digitaalisissa palveluissa asioinnin, sillä yleisten digitaalisten taitojen lisäksi digitaalisten palveluiden käyttö edellyttää ymmärrystä muun muassa palvelujärjestelmästä ja virkakielestä (Virtanen ja muut, 2022). Asiointia vaikeuttaa myös erilaiset toimintakykyyn liittyvät haasteet, jotka ilmenevät esimerkiksi kyvyttömyytenä ymmärtää digitaalisten palvelujen toiminnallisuuksia ja tekstisisältöjä sekä pelkona käyttää digitaalisia palveluja (Silvennoinen & Rantanen, 2023).

Teknologian ja digitaalisten palveluiden hyödyt ja vaikutusmahdollisuudet kasautuvatkin edelleen sellaisille ryhmille, joilla on valmiiksi paremmat edellytykset toimia



**Taulukko 1.** Kompetenssitytologia  
(Delamare Le Deist & Winterton, 2005; esimerkit tekijöiden)

	Ammatillinen	Persoonallinen
<b>Käsitteellinen</b>	Kognitiivinen kompetenssi (työssä tarvittavat tiedot, esim. palvelujärjestelmää koskevat tiedot)	Metakompetenssi (esim. oppimistaidot, arvot)
<b>Operationaalinen</b>	Funktionaalinen kompetenssi (työssä tarvittavat käytännön taidot, esim. asianmukaisten kirjaamistapojen ja kliinisen hoitotyön menetelmien käytännön hallinta)	Sosiaalinen kompetenssi (esim. työssä tarvittavat vuorovaikutustaidot)

digitaalisessa yhteiskunnassa. Nämä ihmiset onnistuvat myös integroimaan digitaalisuuden paremmin osaksi elämäänsä. Kehityskulku asettaa ja ohjaa yhteiskunnan jäseniä ja ryhmiä eriarvoiseen asemaan (Hänninen ja muut, 2021). Digitaalisen osallisuuden toteutuksessa tuleekin huomioida haavoittuviin ryhmiin kuuluvat ihmiset. Esimerkiksi onnistuneissa digitaalisesta osallisuudesta lisäävässä palveluissa huomioidaan erilaiset ryhmät, kuten nuoret, ikääntyneet, erilaisista kulttuuritaustoista tulevat ihmiset sekä toimintarajoitteiset ihmiset, joille digitaalisten palveluiden käyttö voi olla eri tavoin haasteellista (Hänninen ja muut, 2021). Digitaalinen osallisuus toteutuu silloin, kun yksilö hyödyntää arjessaan digitaalisia välineitä, sovelluksia ja palveluita vapaaehtoisesti itselleen mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla (Hänninen ja muut, 2021).

### Kompetenssimalli osaamista jäsentävänä kehikkona

Esitettyjen käsitteellisten analyysien perusteella on ilmeistä, että digitaalisen syrjäytymisen ja digitaalisten kuilujen luomat osaamishaasteet eivät rajaudu pelkästään

digitaalisiin taitoihin, vaan tarvitaan monipuolista osaamista. Varsin usein osaaminen määritellään tietojen, taitojen sekä asenteiden tai pätevyyden kautta. Delamare Le Deistin ja Wintertonin (2005) mukaan osaaminen voidaan nähdä ammatillisena tai persoonaan liittyvänä ominaisuutena ja toisaalta voidaan painottaa joko osaamisen käsitteellistä tai toiminnallista puolta. Näiden erottelujen kautta muodostuu osaamisen nelikenttä, jossa funktionaaliset kompetenssit (taidot) ja kognitiiviset kompetenssit (tiedot ja ymmärtäminen) edustavat ammatillisia kompetensseja, kun taas sosiaaliset kompetenssit ja metakompetenssit ovat persoonallisia kompetensseja (ks. Taulukko 1). Toisaalta Delamare Le Deist ja Winterton (2005) korostavat osaamisen yhtenäisyyttä ja sitä, että kognitiivinen, toiminnallinen ja sosiaalinen ulottuvuus on käytännössä vaikea erottaa toisistaan.

## Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset

**T**utkimuksessa kysytään, miten haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitaalisen syrjäytymisen luoma haaste muuttaa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksia. Artikkelin pohjautuu kahteen DigiIN-hankkeessa kerättyyn laadulliseen aineistoon. Monipuolisemman ymmärryksen saamiseksi tutkimuksessa haluttiin yhdistää asiakkaiden ja asiantuntijoiden näkökulmaa. Asiakashaastattelujen osalta kohderyhmäksi valittiin rikostaustaiset henkilöt, koska heitä voidaan pitää yhtenä sosiaalisesti huono-osaisimmista ryhmistä yhteiskunnassamme. Heidän keskuudessaan muun muassa erilaiset sosiaaliset ja terveydelliset ongelmat ja oppimisvaikeudet ovat muuta väestöä yleisempiä (Joukamaa ja muut, 2010; Tuominen, 2018), millä on yhteys myös digitaaliseen ja sosiaaliseen syrjäytymiseen (Helsper, 2021). Toiseksi tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin digituen asiantuntijat, koska tällä ryhmällä voidaan olettaa olevan hyvä ymmärrys niistä haasteista, joita digitaalisen osallisuuden puutteet luovat työntekijöiden osaamiselle. Nämä kaksi aineistoa avaavat keskenään erilaiset näkökulmat tarvittavaan osaamiseen.

Näiden tutkimusaineistojen kautta pyritään vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Miten digitaalisen osallisuuden ja digitaalisen syrjäytymisen elementit näyttäytyvät haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten keskuudessa?
2. Millaista osaamista tarvitaan haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien tukemisessa digitaalisten laitteiden ja palvelujen käyttöön?

Näihin tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta molempien aineistojen kautta. Asiakashaastattelujen osalta pääpaino on ensimmäisessä kysymyksessä ja asiantuntijahaastattelujen osalta toisessa kysymyksessä.

## Aineisto ja menetelmä

### Otanta ja haastateltavat

**A**rtikkelimme tutkimusaineistot kerättiin vuosina 2019 ja 2020 haastatteleamalla yhteensä 47 henkilöä. Asiakashaastatteluihin valittiin mukaan 26 rikostaustaista henkilöä, joilla oli kokemusta valvotusta koevapaudesta. Heistä 22 oli miehiä ja 4 naisia. Heidän ikänsä vaihtelivat 24–67 vuoden välillä (keski-ikä 42 vuotta). Tutkimusluvut asiakashaastatteluiden toteuttamiseen anottiin Rikosseuraamuslaitokselta sekä kolmesta eri järjestöstä. Haastateltavat rekrytoitiin avovankiloiden ja järjestöjen johdon nimeämien työntekijöiden avustuksella. Nämä tiedustelivat kohderyhmäksi soveltuvilta asiakkailtaan halukkuutta osallistua haastatteluihin.

Asiantuntijahaastattelujen osallistujat kerättiin lumipallo-otannalla, jossa tutkija ensin haastattelee muutamia tutkittavassa toiminnassa olevia avainhenkilöitä, jotka puolestaan nimeävät haastattelun jälkeen uusia henkilöitä haastateltavaksi (Hirsjärvi & Hurme, 2018). Haastattelut lopetettiin siinä vaiheessa, kun uusia haastateltavia ei enää nimetty. Osa haastateltavista pystyi päättämään itse tutkimukseen osallistumisesta ja osalle varmistettiin lupa organisaatiolta. Asiantuntijahaastattelujen (N=21) osallistujat toimivat digituen kehittäjinä järjestöissä, valtion hallinnossa tai sosiaalipalveluissa ja toimivat erilaisten haavoittuvien ryhmien, kuten rikostaustaisten henkilöiden, mielenterveyskuntoutu-

ijen, asunnottomien ja vammaisten parissa tai kehittivät digitukea yleisesti erilaisien kansalaisryhmien tarpeisiin. Mukana oli myös viisi vapaaehtoista vertaistukijaa. Asiantuntijahaastatteluihin osallistuneista kymmenellä oli sosiaalialan koulutus, neljällä terveystieteiden koulutus ja viidellä joku muu ammatillinen koulutus. He olivat 30–50-vuotiaita (keski-ikä 40,5 vuotta).

## Aineisto ja sen keruu

Tutkimuksen kaksi kohderyhmää ovat keskenään varsin erilaisia ja siten myös metodiset ratkaisut poikkesivat toisistaan. Asiakashaastattelujen osalta haluttiin valita riittävän strukturoitu haastattelumenetelmä, joka mahdollisti vapaamuotoisen keskustelun, mutta samalla fokusoiti haastateltavan kommentoinnin tiettyyn valittuun teemaan. Digituen asiantuntijahaastatteluihin sitä vastoin haluttiin valita avoimempi haastattelumetodi, joka mahdollisti vapaamman keskustelun.

Asiakashaastatteluiden tutkimusaineisto kerättiin laadullisen asennetutkimuksen lähestymistavalla (Vesala & Rantanen, 2007), jossa tutkimusaineisto tuotetaan haastattelutilanteessa esitettyjen väittämämuotoisten kysymysten kautta. Haastatteluiden teemat liittyivät rikollisuudesta irrottautumisen kysymyksiin, työntekijältä saadun tuen merkityksiin sekä digitaalisiin palveluihin. Tässä artikkelissa esitetty asiakashaastatteluiden analyysi kohdentuu erityisesti väittämää ”digitaaliset palvelut voivat ehkäistä pudokkuutta vapautumisvaiheessa” koskevaan kommentointiin. Haastateltavia pyydettiin ottamaan kantaa väittämiin ja perustelemaan näkemyksiään. Tilanteessa esitettiin myös spontaaneja lisäkysymyksiä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kasvokkain ja niiden kesto oli 28–90 minuuttia (keskimäärin 52 minuuttia).

Digituen asiantuntijoiden osalta käytettiin teemahaastattelua, jossa keskustellaan tutkittavan ilmiön aspekteista sellaisten henkilöiden kanssa, joilla on niistä kokemusta. Haastattelu eteni yksityiskohtaisten kysymysten sijaan keskustelunomaisesti tutkijan valitsemien teemojen varassa, mikä mahdollisti myös uusien ja yllätyksellisten asioiden esiin tulon (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2018). Haastattelurunko sisälsi kolme teemaa: asiakkaiden tarpeet, asiakkaiden tukeminen sähköisten palvelujen käytössä ja asiakkaiden tukemisessa tarvittava osaaminen. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä (Zoom) koronarojoitusten vuoksi ja niiden kesto oli 25–65 minuuttia (keskimäärin 40 minuuttia).

## Analyysi

Aineistonkeruuvaiheessa tehdyt metodologiset valinnat osaltaan myös määrittivät analyysimenetelmien valintaa ja toteuttamista. Molemmat aineistot litteroitiin ennen varsinaista analyysiä. Asiakashaastatteluiden aineisto analysoitiin laadullisen asennetutkimuksen mukaisesti edeten kaksivaiheisesti luokittelevan analyysin ja tulkitsevan analyysin kautta (Vesala & Rantanen, 2007). Luokittelevassa analyysissä tarkasteltiin haastateltavien esittämiä kannanottoja esitettyihin väittämiin sekä kannanottojen perusteluja. Kaikki haastateltavat suhtautuivat väittämään ”digitaaliset palvelut voivat ehkäistä pudokkuutta vapautumisvaiheessa” myönteisesti, mutta suurin osa esitti myös varauksellisia näkemyksiä. Erityisesti korostettiin, että mahdollisuus käyttää digitaalisia palveluita vankeusaikana helpotti esimerkiksi asumiseen, työllistymiseen tai toimeentuloon liittyvien asioiden järjestämistä. Varauksellisissa perusteluissaan haastateltavat toivat esiin haasteita, jotka liittyivät internetin ja digitaalisten palveluiden käytön esteisiin, omien digitaalisten taito-

jen ja motivaation puutteisiin sekä digituen tarpeeseen digitaalisten palvelujen käytössä. Tulkitsevassa analyysissä muodostettiin Helsperin (2021) digitaalisen osallisuuden osa-alueiden mukaisesti kolme luokkaa, jotka kuvasivat asenteita digitaalisia palveluita kohtaan, digitaalisia taitoja, sekä digitaalisten palveluihin pääsyyn ja käyttöön liittyviä haasteita.

Asiantuntija-aineiston analyysi toteutettiin NVivo-ohjelmalla. Ensimmäinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti alaluokkia muodostaen, jonka jälkeen 42 alaluokasta muodostettiin teoriaohjaavasti 13 yläluokkaa sekä neljä pääluokkaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002), jotka edustavat laajoja kompetenssi-alueita (ks. liite). Yläluokkien muodostamisessa ja nimeämisessä hyödynnettiin kompetenssimäärittelyä (Delamare Le Deist & Winterton, 2005) ja aikaisempaa kirjallisuutta soveltuvin osin (Miller & Rollnick, 2013).

## Eettiset kysymykset ja luotettavuus

Tutkimus toteutettiin noudattaen tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019) määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimushaastattelut olivat kaikille vapaaehtoisia ja haastateltavilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen ja henkilötietojen käsittelyyn. Rikostaustaisten henkilöiden haavoittuvasta asemasta johtuen asiakashaastatteluiden toteuttamisessa tutkija kiinnitti erityistä huomiota, ettei haastattelusta aiheudu haastateltavalle minkäänlaista arkielämän kokemuksia ylittävää haittaa. Tuloksien analyysivaiheessa aineisto anonymisoitiin ja tulokset raportoitiin siten, ettei yksittäisiä haastateltavia pysty tunnistamaan.

Tutkimuksen luotettavuus rakentui monien eri tekijöiden kautta. Ensimmäinen informantteina oli henkilöitä, joilla voidaan olettaa olevan erityistä tietoa ja omakohtaista kokemusta tutkittavista ilmiöistä. Toiseksi kahden aineiston rinnakkaisen tarkastelun voidaan olettaa tuottavan monipuolisemman kuvan tutkittavasta aiheesta kuin pelkästään joko työntekijöiden tai asiakkaiden näkökulman tarkastelun. Kolmanneksi analyysiprosessien systemaattisuus osaltaan varmisti, että tehdyt tulokset vastaavat aineistoa. Neljänneksi hankkeen tutkijoiden keskinäinen reflektio on auttanut tulosten kriittisessä analysoinnissa. Viidenneksi tulosten vertailu hankkeen muihin julkaisuihin (Silvennoinen, 2020; Rantanen ja muut, 2021; Silvennoinen & Rantanen, 2023) antoi lisä vahvistusta tulosten uskottavuudelle.

## Asiakashaastatteluiden tulokset

Rikostaustaisten asiakkaiden haastatteluissa tuli esiin monenlaisia digitaalisen osallisuuden kannalta olennaisia tekijöitä, kuten asenne digitaalisia palveluita kohtaan, digitaaliset taidot ja sen puutteet sekä palveluihin pääsyyn ja niiden käyttöön liittyvät kysymykset. Osana näistä osallisuuden elementeistä ja esteistä liittyi henkilöihin itseensä, osa palveluihin ja osa vankilakontekstiin, jossa digitaalinen kanssakäyminen oli rajoitettua. Haastatteluissa tuli esiin myös kasvokkaisen tuen merkitykseen liittyvät kysymykset.

## Asenne digitaalisia palveluita kohtaan ristiriitaista

Ensimmäinen haastateltavien asenteet digitaalisiin palveluihin näyttäytyivät ristiriitaisilta. Digitaalisten palvelujen katsottiin helpottavan taloudellisten etuuksien hake-

mista sekä muun muassa asunnon ja työn hakemista, mutta toisaalta osa haastateltavista koki digitalisoinnin haasteelliseksi tiettyjen sosiaali- ja terveystalvelujen kohdalla. Erityisesti katsottiin, että digitaalinen asiointi sopii varsin huonosti henkilökohtaista ja luottamuksellista keskustelua vaativiin tilanteisiin:

*”No mä näen sen siinä suhteessa huonona, että pitäähän meidän päästä henkilökohtaisesti keskustelemaan, mitä meil on ongelmia. Että jonkun tietokoneen kautta on vähä vaikea saada sitä myötätuntoa tai edes näyttää niitä tunteita mitä on. Pähdeongelmallisilla on paljokin tunteita ja tällaisilla keillä on muitakin vakavia psyykeongelmia.”*  
(Asiakashaastattelu 19, 29 v.)

Jonkin verran esitettiin myös periaatteellisempaa kritiikkiä palvelujen digitalisoinnista kohtaan. Muutamat haastateltavat toivat esiin digitaaliseen asiointiin liittyvän sosiaalisen eristäytymisen riskin. Jos sosiaaliset taidot ovat puutteelliset, sähköiseen asiointiin keskittyminen voi osaltaan lisätä syrjäytymistä:

*”On mulle [luontaista käyttää sähköisiä palveluita], mut siis semmoisille, joille on vaikeata viedä noi paperit, niin niille on varmaan vaikeaa käyttää noita kännyköitäkin. Sähän syrjädyt enemmän ja enemmän, jos sä liikut vähemmän ja vähemmän. Eli se, että sä et mee viemään ihmisten keskelle niitä papereita, vaan teet sen himassa ja jäät sinne.”*  
(Asiakashaastattelu 5, 29 v.)

## Asiakkaiden puutteelliset digitaaliset taidot

Toisaalta haastateltavat puhuivat paljon digitaalisista taidoista ja niiden puutteista. Haastateltavat toivat esille myös sen,

että rikostaustaisten henkilöiden digitaaliset taidot ovat keskenään varsin erilaisia ja esimerkiksi iäkkäiden pitkäaikaisvankien valmiudet eivät ole lähellekään samalla tasolla kuin nuorempien ”milleniaalien”. Pahimmillaan osaamisen puutteet estävät digitaalisten palvelujen käytön.

*”En mä osaa vielääkään hakea, mä tartten apua tietokoneella hakemiseen, kaiken maailman juttuja. Mä monta kerta kelaan, et \*\*\*\*\* mä saisin nää rahat helpomminkin. Niin miten sitten joku kaveri, joka tulee just ulos vankilasta, sille tulee sosiaalista lappu ’et saa korvauksia, et saa rahoja, kun sulta puuttuu täältä tää ja tää liite’, ja kaikkea muuta. 99 eri liitettä pitää kerätä, se jätkä väsähtää siihen liitteiden keräämiseen.”*  
(Asiakashaastattelu 7, 64 v.)

Kuten yllä oleva sitaatti osoittaa, osaamisen puutteet liittyvät digitaalisten taitojen ohella myös sähköisten hakemuslomakkeiden tekniseen ja sisällölliseen haasteellisuuteen. Erilaisten liitteiden hankkiminen ja sisällyttäminen hakemuksiin monimutkaistaa asioimista. Edelleen korostettiin digitaalisen asiointiin saatavan tuen merkitystä:

*”Mulle ne [sähköisten palveluiden käyttö] on kuin vettä vaan, kun jonkun verran joudun tekemään niitä. [...] Totta kai se tukee vangin elämää, jos se opettelee käyttää systeemeitä ja järjestelmiä, eikä se tarvitse niin paljon tukea sitten. [...] Voin sanoa, että mun mielestä jokaiselle pitäisi räätälöidäkin koevapauden yhteyteen tai kenties sitä ennen vankilassa jonkinlainen pieni paketti, että jos saisi edes ydinosoamiset, pankkiasiat, Kela. Ei niin, että joku tekee sun puolesta, vaan että istuu vieressä ja neuvo.”*  
(Asiakashaastattelu 8, 38 v.)

Aineistositaatissa korostuu työntekijöiltä saadun tuen ja avun merkitys digitaalisten palvelujen käytössä. Erityisesti haastateltava korostaa puolesta tekemisen sijasta neuvonnan merkitystä.

## Digitaalisiin palveluihin liittyvät pääsyn ja käytön haasteet

Myös pääsy julkisiin digitaalisiin palveluihin koettiin haasteelliseksi. Ongelmina tuli esiin vankilakontekstiin liittyvien haasteiden ohella erityisesti pankkitunusten ja tietokoneen puuttuminen. Palvelujärjestelmän monimutkaisuus ja puutteet digitaalisissa taidoissa edelleen hankaloittivat asiointia:

*”Et pitää olla nämä kaikki tunnukset kunnossa ja että osaa kirjautuu johonkin. Nythän niitä on pilvin pimein näitä Suomi.fi palveluita ja Omakantaa, ja viiskyt muuta. Kyllä se on aika viidakko varmaan, jos sä kylmiltään joudut niiden eteen. Sitten tunnukset, ja jos sulla on vaan älypuhelin käytös, ettei oo kykyä käyttää läppäriä tai rahaa ostaa läppäriä. Se voi olla tosi vaikeata. Niin, siinä se vastaus melkein on. Se on hyvinkin haastavaa mennä digitaalisten palveluitten äärelle, kosket ihan ensimmäistä kertaa älypuhelimeen, sitten ollaan somessa ja ihan muilla sivuilla. Sillä pitäisi kirjautuu Kelaan tai Omakantaan tai Suomi.fi tai kymmeneen muuhun. Se ei muuten ole älypuhelimella helppoa.”*  
(Asiakashaastattelu 9, 58 v.)

Näiden tuloksien valossa haavoittuvassa asemassa olevien asiakkaiden digitaalisen osallisuuden edistäminen edellyttää työntekijältä ymmärrystä digitaalisen osallisuuden ja digitaalisen syrjäytymisen kysymyksistä. Asiakkaiden digitaalisten taitojen puutteiden tunnistaminen ja digivalmiuksien vahvistaminen edellyttää työntekijältä ohjaus- ja kohtaamisosaamista, jota työntekijä osaa tarjota oikea-aikaisesti tukea asiakkaan osaamistason huomioiden. Tämän avulla on mahdollisuus tukea heikossa yhteiskunnallisessa asemassa olevien asiakkaiden digitaalista ja sosiaalista osallisuutta.

## Asiantuntijahaastattelujen tulokset

**A**siantuntijahaastattelujen tulokset jäsenyivät neljän aineistolähtöisesti muodostuneen pääluokan mukaisesti.

### Digitukemisessa tarvittava teoreettinen ja eettinen tietämys

Ensimmäiseen pääluokkaan sisältyvät yläluokat olivat: ymmärrys syrjäytymisen mekanismeista, itsenäisen elämän ja hyvinvoinnin tukeminen eettisenä päämääränä sekä ammattilaisten velvollisuudet. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että ammattilaisella on ymmärrys sosiaalisen ja digitaalisen syrjäytymisen yhteen kietoutuneisuudesta. Asiakkailla voi olla lukuisia terveyteen, talouteen tai elämänhallintaan liittyviä ongelmia, joita digilaitteiden ja -taitojen puute entisestään pahentavat. Ammattilaisten keskeisin digitukeen liittyvä arvo on itsenäinen elämä, jota ilmentää ihmisen kyky huolehtia omista asioistaan yhteiskunnassa.

*”Tavallaan sellaisen ymmärryksen saaminen siihen, että nykypäivänä kuitenkin digitaidot on oikeasti kansalaistaito, mikä pitäisi olla kaikilla. Ja tavallaan sit, et jos vaikka aikuissosiaalityössä asiakkaalla ei ole sellaista, niin he on kuitenkin aika syrjässä sitten tästä meidän yhteiskunnasta.”*

(Asiantuntijahaastattelu 16)

Digitaaliset palvelut nähtiin osana kansalaisen perusturvaa ja hyvinvointia, joihin kaikilla kansalaisilla on yhtäläiset oikeudet. Niiden käyttö rakentaa itsenäistä elämää, jota pidettiin tärkeimpänä eettisenä päämääränä. Ammattilaisten tulisi ottaa aktiivisesti digiasiat puheeksi asiakkaiden kanssa. Heidän tulee olla tietoisia myös julkisista juridis-eettisistä velvollisuuksista ja noudattaa niitä. Hallintolaikiin sisältyy neuvontavelvollisuus, joka oikeuttaa asiakkaat saamaan tukea ammattilaisilta myös digitaalisten palvelujen käytössä. Ammattilaisten tulee tuntea myös Digi- ja väestötietoviraston laatima digi-tuen eettinen ohjeistus, joka koskee erityisesti järjestöissä ja palvelujen rajapinnoilla annettavaa digitukea.

## Kohtaamisosaaminen

*Kohtaamisosaamiseen* sisältyvät yläluokat olivat: jalkautuminen, empaattinen suhtautuminen, ihmisarvon kunnioitus ja luottamuksen rakentaminen. Haastattelutavat toivat esiin, että haavoittuvassa asemassa ihmiset eivät löydä digitukea vaan digituki löytää heidät. Haastateltavien mukaan sitä tulisi tarjota paikoissa ja palveluissa, joissa ihmiset muutenkin käyvät. Tämä edellyttää ammattilaiselta jalkautumista ja etsivää työotetta sekä joustavuutta ja kykyä luoda luontevia kontakteja. Haastateltavat kuvasivat digi-tuen vuorovaikutusta kahden ihmisen välisenä kohtaamisena, jota kehystävät empatia, ihmisarvon kunnioitus, kärsivällinen suhtautuminen asiakkaan ongelmiin ja pyrkimys tasavertaisuuteen. Nämä ammattilaisen arvot ja asenteet ilmenevät ajan antamisena asiakkaalle sekä panostamisena turvallisen ilmapiirin luomiseen. Työntekijältä edellytetään taitoa kuunnella asiakasta ja jutella digipulmista arkikielellä, mikä rakentaa luottamusta heidän välilleen.

*”Tärkeintä on se ihmisen kohtaamistaito, mistä mä nyt oon jo puhunut moneen otteeseen, mutta se on ihan poikkeuksellisen tärkeätä mun mielestä tämän asiakaskunnan [rikostaustaisten] kanssa.*

*Se että heidät kohdataan niin kun ihmisen ihmisenä, eikä puhuta niin kun lapselle tai vajaakykyiselle tai muuta.*

*Ja sitten sitä kärsivällisyyttä ja jotenkin kykyä reagoida sillain rauhoittavasti niihin tilanteisiin.”*

(Asiantuntijahaastattelu 8)

Keskeinen osa kohtaamisosaamista on empaattinen suhtautuminen. Tämä merkitsee sitä, että ammattilainen pyrkii eläytymään asiakkaan asemaan sekä tarkastelemaan tilannetta tämän näkökulmasta. Hän ottaa huomioon asiakkaan todelliset olosuhteet, kuten käytössä olevat digilaitteet sekä tämän erityispiirteet, kuten oppimisvaikeudet. Hänellä on tilannetta-ju lukea asiakkaan sanaton viestintää. Hän osaa hienovaraisesti sanoittaa asiakkaan kielteisiä tunteita, kuten turhautuneisuutta, pelkoa tai häpeää osaamattomuudesta. Hän uskaltaa paljastaa myös oman osaamattomuutensa. Tämä auttaa asiakasta näkemään digipulmat kaikkia ihmisiä koskevinä pulmina, joita voidaan yhdessä ratkaista.

## Opastaminen digiasioissa

Pääloukkaan *opastaminen digiasioissa* sisältyvät yläluokat olivat: monipuolinen lähi-tuki, kädestä pitäen opastaminen ja uuden oppiminen. Haastatteluissa tuli ilmi, että sähköisten palvelujen käytön esteenä voivat olla niin laitteiden tai taitojen puute kuin kielteiset asenteetkin. Asiakkaat tulevat usein hakemaan apua vasta sitten kun digitaalisen palvelun käyttö on välttämätöntä arjen sujumisen tai elämänhallinnan kannalta. He tarvitsevat tukea myös laitteiden ja internetin käytössä, koska ne

ovat edellytyksiä digipalvelujen itsenäiselle käytölle. Koska heidän perustaitonsa voivat olla puutteelliset, kasvokkainen tuki on usein välttämätöntä. Digituki on monitasoista opastusta, jossa ammattilainen konkreettisesti näyttää, miten asiat laitteella tehdään ja ohjaa asiakasta tekemään ne itsenäisesti vaihe vaiheelta. Hän myös vastaa palvelujen sisältöä koskeviin kysymyksiin. Hänen on osattava antaa ohjeet selkeästi ja selittää vaikeat käsitteet niin, että asiakas ymmärtää ne. Tietoturvaan liittyvät pelot ovat yksi keskeinen sähköisten palvelujen käytön este. Ammattilaisella tulee olla riittävä perehtyneisyys tietoturva-asioissa opastamiseen, koska ne liittyvät kaikkeen sähköiseen asiointiin ja sosiaalisen median käyttöön:

*”Eli tarvitaan ihan semmoista niin sanotusti kädestä pitäen opetusta siihen, et miten mennään johonkin Kelan digipalveluun, tai miten tehdään kuntaan sähköinen toimeentulotukihakemus.”*

(Asiantuntijahaastattelu 7)

Haastateltavat korostivat, että asiakkaiden vaativista tuen tarpeista huolimatta, digitukijalta ei edellytetä erityisasiantuntijuutta digiasioissa vaan sitä oleellisempaa on käytännön ongelmanratkaisutaidot ja halu oppia uutta. Ammattilaiselta voidaan edellyttää valmiuksia etsiä uutta tietoa ja tarpeen tullen *”kilauttaa kaverille”* (asiantuntijahaastattelu 15).

### Motivoiva ohjaus

Pääluokkaan *motivoiva ohjaus* sisältyvät yläluokat olivat yksilöllinen ohjaus, motivointi digin käyttöön ja kannustaminen itsenäiseen digin opetteluun. Motivoiva ohjaus sisältää joukon ammatillisen vuorovaikutuksen taitoja, jotka syventävät ohjaussuhdetta ja motivoivat asiakasta saavuttamaan valitsemansa tavoitteen.

Tarkoituksena on asiakkaan sisäisen motivaation herättäminen digitaalisten laitteiden ja palvelujen käyttöön. Erotuksena aiemmin kuvatuista kohtaamisista niitä ei osata luontaisesti vaan ne omakсутaan pääsääntöisesti opiskelun kautta ja voivat olla *”perusammattitaidon juttuja”* (asiantuntijahaastattelu 14). Haastateltavat kuvasivat ohjausprosessia myös valmennuksena tai oppimisen ohjaamisena. Motivoiva ohjaus edellyttää ymmärrystä asiakkaiden yksilöllisistä tarpeista, jolloin myös ohjauksesta tulee yksilöllistä. Taustalla on myös näkemys siitä, että digitaalisten taitojen haltuunotto on iso elämäntuutos ja edellyttää suunnitelmallisuutta. Ammattilaisen tulisi myös pystyä tunnistamaan, mihin suurempaan kokonaisuuteen digituen tarve liittyy ja ohjata asiakas sopivien palvelujen piiriin. Tämä edellyttää palveluohjauksellista työtettä, jossa olennaista on palvelujärjestelmän tunteminen ja asiakkaan rinnalla kulkeminen.

Haastateltavat toivat esiin, että ammattilaisen tulee osata auttaa asiakasta paloittelemaan iso tavoite mielekkäiksi osatavoitteiksi, jolloin asiakas voi edetä askel kerrallaan ja saada onnistumisen kokemuksia. Digitaitojen opettelu vaatii asiakkaalta pitkäjänteistä harjoittelua: toisinaan asioiden toistamista ja toisinaan epä-mukavuusalueelle menemistä. Ammattilaisen tulee uskoa asiakkaan voimavaroihin ja osata kannustaa häntä digitaitojen itsenäiseen harjoitteluun tämän persoonan sopivalla tavalla:

*”Et jotenkin semmoisen oikeanlaisen tiedon ja rohkaisun ja motivoinnin antaminen, ettei pelotella tavallaan turhilla asioilla. Annetaan ne faktat niin kun ne on, mutta et asioita kerrotaan silleen positiivisuuden valossa. Ja semmoinen kannustaminen, se on ihan älyttömän tärkeätä. Ihminenhan voi sanoo ekalla ker-*



*ralla, että en todellakaan, et mä en todellakaan avaa tota konetta tai saatikka vie sitä kotiin tai jotakin vastaavaa, jos hänelle vaikka tarjotaan lainakone. Mutta sit kun sitä jaksaa motivoida useamman kerran, niin se saattaa tulla se päivä, että hän sitten toteaaakin, että no okei, kyllä mä voinkin kokeilla.”*

(Asiantuntijahaastattelu 21)

## Pohdintaa

Tutkimus tekee näkyväksi sen, että digitaalisen eriarvoisuuden tematiikka on otettava huomioon määriteltäessä sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen osaamisvaatimuksia. Tähän on syytä panostaa ammattikorkeakouluopinnoissa entistä selkeämmin, koska yhteiskunta digitalisoituu koko ajan ja samalla myös digitaalisen syrjäytymisen kysymykset nousevat entistä ajankohtaisemmiksi. Digitalisaation myötä sosiaali- ja terveysalan työkäytänteet muuttuvat ja ammatillisilla tulee olla käsitys digitalisaation haavoittuvuuden mekanismeista ja osaamista niiden tunnistamiseen asiakastyössään. Rikostaustaisten henkilöiden haastattelut nostivat esiin useita digitaaliseen osallisuuteen liittyviä haasteita sekä sen problematiikan, joka liittyy kasvokkaiden palvelujen korvautumiseen digitaalisilla palveluilla. Digituen asiantuntijoiden haastattelut puolestaan toivat esiin neljä digituen keskeistä osaamisaluetta: digitukemisessa tarvittava teoreettinen ja eettinen tietämys, kohtaamisosaaminen, opastaminen digiasioissa sekä motivoiva ohjaus.

Digitaalisen osallisuuden eri osa-alueet ja eritasoiset digitaaliset kuilut (Hänninen ja muut, 2021; Helsper, 2021) nousivat esiin aineistoissa. Digitaaliin taitoihin liittyvien puutteiden ja kielteisen asenteen ohella tuli esiin myös ensimmäi-

sen tason kuiluun liittyviä haasteita, kuten esimerkiksi tietokoneen puuttuminen sekä pankkitunnusten puuttumisesta johtuvat esteet kirjautua julkisiin palveluihin. Kaiken kaikkiaan ymmärrystä digitaalista osallisuutta edistävästä ja digitaalista syrjäyttämistä aiheuttavista mekanismeista voidaankin pitää yhtenä tärkeänä sosiaali- ja terveysalalla tarvittavana käsitteellisen osaamisen osaamisalueena. Siinä tiedollisiin aineksiin (kognitiivinen kompetenssi) yhdistyy myös työn eettinen lähtökoh- ta (metakompetenssi), pyrkimys yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämiseen. Haavoittuvien ryhmien tukemista digitaalisten palvelujen käytössä motivoi toisaalta pyrkimys sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, toisaalta asiakkaan autonomian arvostaminen.

Käytännöllisellä tasolla digitaalisen syrjäytymisen ehkäisemisessä tarvittava kognitiivinen osaaminen tarkoittaa myös ymmärrystä julkisesta palvelujärjestelmästä sekä etuuksien ja palvelujen hakemisesta. Digituen asiantuntijahaastattelut tekivät näkyväksi useita toiminnallisen osaamisen osa-alueita. Digitaalisten taitojen ohella tarvitaan asiakkaan kohtaamisen ja tukemisen taitoja. Motivoiva ohjaus edellyttää puolestaan työntekijältä vankkaa ammatillista osaamista, jossa yhdistyy teoreettinen ymmärrys motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, sopivat asenteet ja spesifit vuorovaikutustaidot (Miller & Rollnick, 2013). Asiakkaan opastamisessa puolestaan käytännön taidot (funktionaalinen kompetenssi) yhdistyvät digilaitteiden käyttöä ja tietoturva-asioita koskevaan perehtyneisyyteen (kognitiivinen kompetenssi). Siten aineisto tuokin esiin kompetenssitytologian (Delamare – Le Deist & Winterton, 2005) eri osa-alueiden merkityksen, mutta myös sen, että ne ovat käytännön työssä kietoutuneet yhteen (ks. Taulukko 2).

**Taulukko 2.** Tulokset suhteessa Delamare Le Deistin ja Wintertonin (2005) kompetenssitypologiaan.

	Ammatillinen	Persoonallinen
<b>Käsitteellinen</b>	Kognitiivinen kompetenssi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ymmärrys digitaalisen syrjäytymisen prosesseista</li> <li>• Palvelujärjestelmää koskevat tiedot</li> <li>• Ymmärrys tietoturva-asioista</li> <li>• Ymmärrys motivaation dynamiikasta</li> </ul>	Metakompetenssi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Työn eettisen pohjan omaksuminen (syrjäytymisen ja eriarvoisuuden vähentäminen, itsenäisen elämän tukeminen, asiakaslähtöisyys)</li> </ul>
<b>Operationaalinen</b>	Funktionaalinen kompetenssi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitaidot</li> <li>• Motivoivan ohjauksen taidot</li> </ul>	Sosiaalinen kompetenssi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kohtaamisosaaminen (haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten kohtaaminen)</li> </ul>

Asiakaslähtöisyys, kommunikointi ja moniammatillisuus sekä ohjaus- ja opetusosaaminen sisältyvät yleissairaanhoidajan (180 op) osaamisvaatimukseen ja sisältöihin (2019) ja vastaavasti asiakastyön osaaminen on yksi sosionomi (AMK)-tutkinnon kompetensseista (Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto, 2016). Tässä mielessä digituen osaamisvaatimukset jo osin sisältyvät jo nykyisiin sosiaali- ja terveysalan kompetensseihin. Haasteena on kuitenkin se, miten nämä yleiset osaamisvaatimukset yhdistyvät digitaalisen osallisuuden ja syrjäytymisen haasteita koskevaan ymmärrykseen, koska ne edellyttävät osaamisen soveltamista uudessa kontekstissa. Tämän vuoksi digitaalisten palvelujen ja erilaisten digituen muotojen tunteminen on tärkeää. Ammatillaisten tulisi osata myös arvioida omaa digitaalista osaamistaan ja asiakkaiden digitaalisia taitoja.

Yleisellä tasolla tutkimus paljastaa digitaalisen osaamisen kompleksisuuden. Vaikka digitaaliselle osaamiselle on pyritty löytämään jäsennyttä, joka voisi toimia ohjelmallisen kehittämisen lähtökohta-

na (Vuorikari ja muut, 2022), käsite on myös kiistanalainen (Janssen ja muut, 2013). Se voidaan myös liittää erilaisiin poliittisiin agendoihin. Tässä artikkelissa olemme pyrkinet osaltamme rakentamaan sellaista näkökulmaa, jossa digitalisaatio ei näytkään pelkästään yhteiskunnallisen ja globaalien kasvun ajurina, vaan myös uudenlaisten yhteiskunnallisten kahtiajakojen lähteenä. Tällaisesta näkökulmasta katsottuna haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten digitaalisen osallisuuden edistäminen näyttäytyy yhtenä digitalisaation mukanaan tuomana sosiaali- ja terveysalan osaamishaasteena. Niinpä suosittelemmekin, että (1) ymmärrys digitaalisen syrjäytymisen mekanismeista sekä (2) digituessa tarvittavat tiedot, taidot ja persoonallinen osaaminen tulisi sisällyttää osaksi kaikkien sosiaali- ja terveysalan AMK-tutkintojen osaamisvaatimuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa erityisesti opetussuunnitelmien kehittämistä. Digitaalisen syrjäytymisen luoma haaste on syytä huomioida sekä asiakastyötä ja ohjausta koskevissa opinnoissa, yhteiskuntaa ja palvelujärjestelmää koskevissa opinnoissa että palvelujen kehittä-

tämistä ja innovaatiotoimintaa koskevis-  
sa opinnoissa. Tutkintoon johtavan kou-  
lutuksen ohella haasteita liittyy jo amma-  
tissa toimivien sosiaali- ja terveysalan am-  
mattilaisten jatkuvan oppimisen tukemi-  
seen. Tarvitaan sellaista täydennyskoulu-  
tusta, joka vahvistaa ammattilaisten osaa-  
mista digitaalisten laitteiden ja palvelujen  
käytön ohjaamisessa ja erityisesti haavoit-  
tuvassa asemassa olevien henkilöiden oh-  
jaamisessa.

Tässä artikkelissa digitaaliseen syrjäy-  
tymiseen ja digitaalisiin kuiluihin liittyy-  
viä osaamisvaatimuksia on lähestytty kah-  
den aineiston eli yhteensä 47 haastattelun  
kautta. Ilmiön moniulotteisuuden takia  
tätä voidaan pitää rajoittuneena näkökul-  
mana. Samaten artikkelin suppeuden takia  
aineistossa esiintyneitä vivahteita on  
tässä pystytty kuvaamaan vain pintapuoli-  
sesti. Tarkastelematta jää myös monet  
aiheen kannalta keskeiset teemat, kuten  
maahanmuuttajien tai ikääntyneiden di-  
gitaalinen osallisuus sekä digitaalisen osal-  
lisuuden sukupuolittunut luonne. Toisaal-  
ta artikkelin tavoitteena ei ole ollut yksit-  
täisen ihmisryhmien erityispiirteiden ana-  
lysointi, vaan yleisemmän tason näkökul-  
mien tuominen digitaalista osaamista kos-  
kevaan keskusteluun. Tutkimus asettuu  
puoltamaan laaja-alaista digitaalisen osaa-  
misen käsitettä. Määritettäessä sosiaali- ja  
terveysalan tulevaisuuden osaamisvaateita  
myös digitalisaation mukanaan tuoma uu-  
denlainen eriarvoistuminen ja sen ehkäisy  
tulee ottaa huomioon.

## Lähteet

- Adam, S. (2008, February). Learning outcomes cur-  
rent developments in Europe: Update on the issues  
and applications of learning outcomes associated with  
the Bologna Process. In *Bologna Seminar: Learning  
outcomes based higher education: the Scottish experien-  
ce* (Vol. 21, No. 22.02, p. 2008). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8f-6bae5138e651babcd649707b9ca35ac46b12d4>
- Alasoini, T., Ala-Laurinaho, A., Käsälä, M., Saa-  
ri, E., & Seppänen, L. (2022). Työelämän digikuilu-  
jen yli: digitalisaatio kaikkien kaveriksi. Tietoa työs-  
tä/TTL. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-261-997-6>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [Are-  
ne] (2022). Suositus ammattikorkeakoulujen yhteis-  
istä kompetensseista ja niiden soveltamisesta. Työ-  
ryhmän kokoonpano: P. Auvinen, E. Asikainen, A.  
Hakonen, P. Marjanen, P. Risku & S. Silvennoinen.  
<https://www.arena.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?t=1642539572>
- Buchert, U., & Wrede, S. (2021). 'Bridging' and  
'fixing' endangered social rights in the digitalising  
welfare state: The ambiguous role of third sector or-  
ganisations in supporting marginalised older migrants  
in Finland. Teoksessa H. Hirvonen, M. Tamme-  
lin, R. Hänninen, & E. J. M. Wouters (toim.), *Di-  
gital transformations in care for older people. Criti-  
cal perspectives*. Routledge, pp 54–71. <https://doi.org/10.4324/9781003155317>
- Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005).  
What is competence? *Human Resource Develop-  
mental International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Digital Economy and Society Index (DESI) 2022  
(2022). Thematic chapters. European Commission.  
<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- Ellström, P.-E. (1998). The many meanings of  
occupational competence and qualification. Teoksessa  
W.J. Nijhof, & J.N. Streumer (toim.), *Key Qualifi-  
cations in Work and Education* (ss. 39–50). Kluwer Aca-  
demic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-5204-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-011-5204-4_3)
- Euroopan Unioni. (2000). Eurooppa-neuvosto, 23.  
ja 24 maaliskuuta 2000, Lissabon. Puheenjohtajaval-  
tion päätelmät. Haettu 1.3.2023 osoitteesta [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fi.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm)
- Foth, T., & Holmes, D. (2016). Neoliberalism and  
the government of nursing through competency-ba-  
sed education. *Nursing Inquiry*, 24(2). <https://doi.org/10.1111/nin.12154>

- Greer, B., Robotham, D., Simblett, S., Curtis, H., Griffiths, H., & Wykes, T. (2019). Digital Exclusion Among Mental Health Service Users: Qualitative Investigation. *Journal of Medical Internet Research*, 21(1), e11696. <https://doi.org/10.2196/11696>
- Helsper, E. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. SA-GE Publications.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2018). *Tutkimus-haastattelu*. Gaudeamus. Helsinki.
- Hänninen, R., Karhinen, J., Korpela, V., Pajula, L., Pihlajamaa, O., Merisalo, M., Kuusisto, O., Taipale, S., Kääriäinen, J., & Wilska, T.-A. (2021). Digiosallisuuden käsite ja keskeiset osa-alueet. Digiosallisuus Suomessa -hankkeen väliraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja julkaisu toiminnan julkaisusarja 2021: 25. Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-287-9>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Joukamaa, M., & työryhmä (2010). *Rikosseuraamusasiakkaiden terveys, työkyky ja hoidontarve*. Perustulosraportti. Rikosseuraamuslaitoksen julkaisu 1/2010. Rikosseuraamuslaitos. [https://www.rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-ri-senjulkaisusarja/6AqMACEr8/RISE\\_1\\_2010\\_Rikosseuraamusasiakkaiden\\_terveys\\_tyokyky\\_ja\\_hoidontarve.pdf](https://www.rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-ri-senjulkaisusarja/6AqMACEr8/RISE_1_2010_Rikosseuraamusasiakkaiden_terveys_tyokyky_ja_hoidontarve.pdf)
- Juujärvi, S. (2022). Sosiaalisesti syrjäytyneiden ryhmien digituki: Empatiaa ja ongelmanratkaisua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 87 (5-6), 491-501. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fi-2022112466750>
- Kinnunen, U.-M., Heponiemi, T., Rajalahti, E., Ahonen, O., Korhonen, T., & Hyppönen, H. (2019). Factors Related to Health Informatics Competencies for Nurses—Results of a National Electronic Health Record Survey. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 37(8), 420-429. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000511>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing. Helping people change* (3. painos). Guilford Press.
- Moon, J. (2004, July). Linking levels, learning outcomes and assessment criteria. In *Seminar "Using Learning Outcomes"* (pp. 1-30). [https://www.etsi.upct.es/pdfs/linking\\_levels\\_exeter.pdf](https://www.etsi.upct.es/pdfs/linking_levels_exeter.pdf)
- Rantanen, T., Gluschkoff, K., Silvennoinen, P., & Heponiemi, T. (2021). The Associations Between Mental Health Problems and Attitudes Toward Web-Based Health and Social Care Services: Evidence from a Finnish Population-Based Study. *Journal of Medical Internet Research*, 23(9), e28066. <https://www.jmir.org/2021/9/e28066>
- Reisdorf, B. C., & Rikard, R. V. (2018). Digital rehabilitation: A model of reentry into the digital age. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1273-1290. <https://doi.org/10.1177/0002764218773817>
- Rossiter, A., & Heron, B. (2011). Neoliberalism, competencies, and the devaluing of social work practice. *Canadian Social Work Review / Revue Canadienne de Service Social*, 28(2), 305-309. <http://www.jstor.org/stable/41669953>
- Silvennoinen, P. (2020). Professional Master's Degree Students' Perceptions on the Changes Digitalisation Imposes on Counselling in the Social and Health Care Sector. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6243. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176243>
- Silvennoinen, P., & Rantanen, T. (2023). Digital agency of vulnerable people as experienced by rehabilitation professionals. *Technology in Society*, 72, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102173>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., Algiers, A., & Wang, S. (Reviewing editor) (2018) Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto (2023). Sosiaalialan tutkinnot ja kompetenssit. Viitattu 17.8.2023: <https://www.sosiaalialanamkverkosto.fi/sosiaalialan-tutkinnot-ja-kompetenssit/>
- Tiainen, M., Ahonen, O., Hinkkanen, L., Rajalahti, E., & Värrä, A. (2021). The definitions of health care and social welfare informatics competencies. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 13(2), 147-159. <https://doi.org/10.23996/fjhw.100690>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuominen, T. (2018). *Neurocognitive deficits, academic difficulties and substance dependence among Finnish offenders: connections to recidivism and implications for rehabilitation*. [Doctoral dissertation, University of Turku]. University of Turku. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7202-9>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmi-seen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

van Deursen, A. J. A. M., Courtois, C., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). Internet skills, sources of support, and benefiting from internet use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/10447318.2013.858458>

van Deursen A. J. A. M., & van Dijk J. A. G. M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>

van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. *The Information Society*, 19, 315–326. <https://doi.org/10.1080/01972240309487>

Valtioneuvosto (2022). Valtioneuvoston selonteko: Suomen digitaalinen kompassi. Valtio neuvoston julkaisuja 2022:65. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-906-9>

Valtiovarainministeriö [VM] (2017). Digituen toimintamalliehdotus. Auta-hankkeen projektiryhmän loppuraportti. <https://vm.fi/documents/10623/6581896/AUTA+raportti.pdf>

Vesala, K. M., & Rantanen, T. (2007). Laadullinen asennetutkimus: Lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. M. Vesala, & T. Rantanen (toim.), *Argumentaatio ja tulkinta: Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Gaudeamus.

Virtanen, L., Kaihlanen, A-M., Kouvonon, A., Safarov, N., Laukka, E., Valkonen, P., & Heponiemi, T. (2022). Hyvinvointiyhteiskunnan digitaaliset palvelut yhdenvertaisiksi – 9 kriittistä toimenpidettä haavoittuvassa asemassa olevien huomioimiseksi. Päätösten tueksi 1/2022. THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-811-8>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The digital competence framework for citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Yleissairaanhoidajan (180 op) osaamisvaatimukset ja sisällöt (2019). Viitattu 17.8.2023: <https://blogi.savonia.fi/ylesharviointi/2019/01/31/yleissairaanhoidajan-180-op-osaamisvaatimuslauseet-ja-sisallot-julkaistu/>

Zhao, Y. Llorente, A.M.P., & Gomez, M.C.S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

# Liite

## Asiantuntijahaastattelujen analyysiluokat

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
ymmärrys syrjäytymisen mekanismeista	ymmärrys syrjäytymisen mekanismeista	teoreettinen ja eettinen tietämys
ongelmien kasaantuminen		
kaikki eivät pysty asioimaan digitaalisesti		
vaikutusmahdollisuuksien puute		
itsenäinen elämä tavoitteena, digituen puute johtaa edunvalvontaan		
digitaaliset palvelut ovat osa hyvinvointia ja perusturvaa		
yhdenvertaisuus palvelujärjestelmässä, kaikki mukaan sähköisiin palveluihin		
aktiivinen vaikuttaminen, puheeksi otto		
julkisten palvelujen neuvontavelvollisuus	ammattilaisen velvollisuudet	
digituen eettiset säännöt		
jalkautuminen ihmisten pariin, kontaktin etsintä	jalkautuminen	kohtaamis-osaaminen
kasvokkainen tapaaminen		
ymmärrys ja empatia	empaattinen suhtautuminen	
kokemus samoista ongelmista		
tilannetaju	ihmisarvon kunnioitus	
ihmisarvon kunnioitus, tasavertaisuus		
kärsivällisyys	luottamuksen rakentaminen	
kiireettömyys		
turvallisen ilmapiirin luominen		
luottamuksen rakentaminen		
rauhallisuus		
saman kielen käyttäminen asiakkaan kanssa		
juttelu		
kuunteleminen		
digilaitteiden käytössä opastaminen	monipuolinen lähituki	opastaminen digiasioissa
sähköisten palvelujen käytössä opastaminen, Kelan palvelut		
sosiaalisen median käytössä opastaminen	kädestä pitäen opastaminen	
toimintojen näyttäminen, konkreettinen tuki		
tietoturva-asioissa opastaminen		
tiedon jakaminen, neuvominen		
selkokielisyys ohjaamisessa	uuden oppiminen	
valmius uuden tiedon hankkimiseen ja oppimiseen		
yksilöllinen ohjaus	yksilöllinen ohjaus	motivoiva ohjaus
kokonaisuuden näkeminen mihin tarve liittyy, palveluohjaus		
ohjaaminen järjestöjen piiriin digitukiasioissa	motivointi digin käyttöön	
motivointi laitteiden käyttöön		
valmentaminen		
oppimisen ohjaaminen		
ei tehdä asiakkaan puolesta	kannustaminen itsenäiseen digin opetteluun	
kannustaminen, rohkaisu		
itsenäiseen opetteluun/harjoitteluun kannustaminen, toistaminen		
haastaminen epämurkuvuusalueelle		



# Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia (verkosta saatavat)

*Raimo Vuorinen, Jaana Kettunen,  
Outi Ruusuvirta-Uuksulainen, Eelis Kukkaneva*

## Urasuunnittelutaitoja jäsentävä selvitys ja näkökulmia jatkokehittämistä varten

Tässä raportissa tarkastellaan kansalliseen ja kansainväliseen kirjallisuuteen pohjautuen sitä, kuinka yksilöiden ja ryhmien urasuunnittelutaidot vahvistuvat eri elämänvaiheissa ja konteksteissa. Raportissa tarkastellaan eri maiden urasuunnittelutaitojen viitekehyksiä ja kootaan yhteen kansallisten ja kansainvälisten arviointien sekä kehittämishankkeiden kautta havaittuja urasuunnittelutaitojen osatekijöitä, jotka ovat osoittautuneet merkitykselliseksi riippumatta kansallisesta kontekstista tai ohjauspalvelujen järjestämistavoista. Lisäksi raportissa tarkastellaan ja arvioidaan sitä, millaisin eri menetelmin urasuunnittelutaitojen lähtötasoa ja kehittymistä voidaan mitata, millaisia nämä mittarit ovat tai voisivat olla ja mihin niillä pyritään. Raportti sisältää konkreettisia ehdotuksia urasuunnittelutaitojen viitekehyksen kehittämisen tueksi Suomessa.

Raportteja ja työpapereita 2. 2023.



*Jaana Kettunen, Outi Ruusuvirta-Uuksulainen,  
Juhani Rautopuro, Raimo Vuorinen, Eelis Piirilä*

## Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällinen saatavuus ja riittävyys

Tässä selvityksessä tarkastellaan lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällistä saatavuutta ja riittävyyttä sekä resursoinnin keskeisiä puutteita ja kehittämiskohteita opiskelijoiden, ohjausta toteuttavan henkilöstön ja koulutuksen järjestäjien näkökulmista.

Raportteja ja työpapereita 1. 2023.



*Raimo Vuorinen*

## Opinto-ohjaajien koulutusmäärä Suomessa 1971–2022

Ohjausalan ammattilaisten valmiudet ja osaaminen laadukkaaseen ja monikanavaiseen ohjaustyöhön hyväksytään kansainvälisesti yhdeksi keskeiseksi elinikäisen ohjauksen kansalliseksi laatukriteeriksi. Suomessa perusopetuksessa ja toisella asteella toimivien ohjaajien kelpoisuudet on määritelty lainsäädännössä. Tähän raporttiin on koottu yhteenveto opinto-ohjaajien koulutusmäärästä Suomessa vuosina 1971–2022. Viidenkymmenen vuoden aikana yli 6 500 opiskelijaa on hankkinut Suomessa opinto-ohjaajan kelpoisuuden.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 6. 2022.







OKKA

# OKKA-säätiön julkaisuja

Tutustu ja tilaa: [www.okka-saatio.com/julkaisut](http://www.okka-saatio.com/julkaisut).



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2019



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2020



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2021



30€/ 4 nroa  
vuosikerta 2022



30€/ 4 nroa  
vuosikerta 2023

## Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori *Petri Nokelainen*.

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



## Aktivoi kielenopetusta rakennepelein.

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen.

Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.

Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja *Annikki Björnfot* ja BA, suggestopediakouluttaja *Elizabeth Lattu* ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielen opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

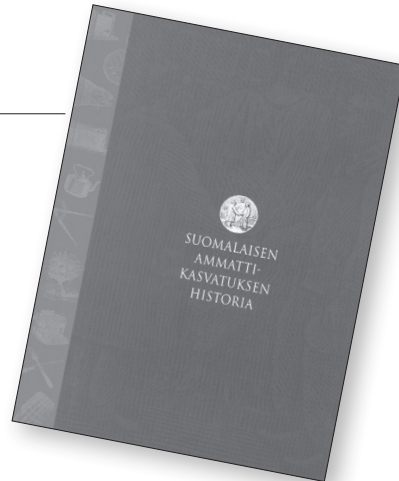
30€

## Suomalaisen ammattikasvatuksen historia

on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM *Anneli Rajaniemi*. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja *Markku Tasala* on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä.

Runasreportaasikuvitus.

12,50 €



### Historiallinen teatteripuku (uusintapainos).

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. *Terttu Pykälän* kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyypillisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi muun muassa vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatillaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositte- lusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



*Markku Tuominen* ja *Jari Wihersaaren* kirjoittama **Ammattikasvatusfilosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lahtokohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

12,50 €

### Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö

on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle.

Julkaisutoiminnan lisäksi säätiö jakaa apurahoja, stipendejä ja palkintoja, järjestää koulutuksia ja opintomatkoja sekä toimii asiantuntijatahona erilaisissa kestäväen kehityksen hankkeissa.

Lisätietoja: [www.okka-saatio.com](http://www.okka-saatio.com)

OAO

<https://oao.oaj.fi>

# Ohjeita kirjoittajille

## 1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") tiedeartikkeleita, haastatteluja, puheenvuoroja ja kirjallisuusarvioiteja. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

## 2. Ilmestymisajat

Vuosittain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Lehtinumerot voivat olla ajankohtais- tai teemanumeroita. Teemanumeroille on nimetty erilliset teemanumerotoimitajat, jotka löytyvät osoitteesta [akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/](https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/)

### Vuoden 2023 teemat:

Vuonna 2023 julkaistaan neljä painettua numeroa.

Numero 1/2023 on ajankohtaisnumero ja seuraavat teemanumeroita:

- 2/2023: Asiantuntijaksi kasvaminen hajautetuissa hybridiyhteisöissä
- 3/2023: Tulevaisuuden taidot ja osaaminen - yhdenvertaisuus digitalisaation ajassa
- 4/2023: Kriittisiä ja reflektiivisiä näkökulmia yrittäjyyskasvatukseen.

## 3. Aineiston lähettäminen

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat, kuviot ja taulukot tulee lähettää sähköpostilla lehden toimittamiseen [akakk@ottu.fi](mailto:akakk@ottu.fi) tai – jos kyseessä on teemanumero – erillisessä kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Kirjoittajalla tulee olla kirjallinen julkaisulupa kaikkiin tekstissään esiintyviin kuviin.

Kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

## 4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

Referee-menettelyyn tarjottavien empiiristen artikkelien pituus (ei sisällä lähteitä, liitteitä ja

tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja kirjoitusten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1,5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2,5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot: TimesNewRoman, fonttikoko 12, kursivoitu, vasen keskitys
- Leipäteksti: fontti TimesNewRoman, fonttikoko 12, vasen keskitys

Otsikoita ei numeroida eikä tekstinkäsittelyohjelmien erikoisasetuksia tai otsikkotyylejä tule käyttää. Kappaleissa ei käytetä sisennyksiä, vaan kappaleet erotetaan toisistaan yhdellä rivinvaihdolla.

Käsitteellisen ensimmäinen sivu on nimiölehti. Nimiölehdellä on käsitteellisen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

- etu- ja sukunimi
- korkein akateeminen tutkinto ja tehtävänimike (esim. FT, yliopistonlehtori)
- työnantajaorganisaatio
- sähköpostiosoite ja puhelinnumero
- postiosoite, johon kirjoittajakappaleet toimitetaan

Käsitteellisen seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Kaikissa artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsitteelliseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

## 5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esimerkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuilta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/tarkennetut-kirjoitusohjeet/>.

## 6. Vertaisarviointi ("referee-menettely")

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahden ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä.

Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan 1) julkaista sellaisenaan, 2) julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, 3) hylätä ja hyväksyttävä vähäiset muutokset arviointisijoilla, 4) hylätä ja hyväksyttävä suhteellisen suuret muutokset arviointisijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion oheen tulee liittää kirje arviointisijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arviointisijoiden korjausehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarjotun artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@otu.fi – seuraavat seikat:

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuvat ja muu aineisto).
3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
  - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
  - lähdeviittaukset on tehty APA7-tyylillä.

## 7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatussa versiossa, Journal.fi-palvelussa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöönsä sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti. Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaa opinnäytetyötä (pro gradu, väitöskirja). Myös artikkelin viimeisen tekstiversion – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden (1) vapaakappaleen. Vapaakappaleita ei postiteta ulkomaille, mutta kaikki kirjoittajat saavat sähköpostitse tekstinsä pdf-muotoisen taittoversion. Myöskään eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimituskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

Lue lisää verkosta:

[www.akakk.fi](http://www.akakk.fi)

[www.journal.fi/akakk](http://www.journal.fi/akakk)



