

Kosmosblues

Tuplana tai triplana opetuksessa



Kosmosblues

Heidi Pyyny (toim.)

Kosmosblues

Tuplana tai triplana opetuksessa

Sarja B. Raportit ja selvitykset 23/2015

© Lapin ammattikorkeakoulu ja tekijät

ISBN 978-952-316-107-8 (pdf)

ISSN 2342-2491 (verkkojulkaisu)

Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja B. Raportit ja selvitykset 23/2015

Kirjoittajat: Heidi Pyyny (toim.)
Taitto: Lapin AMK, viestintäyksikkö

Lapin ammattikorkeakoulu
Jokiväylä 11 C
96300 Rovaniemi

Puh. 020 798 6000
www.lapinamk.fi/julkaisut

Lapin korkeakoulukonserni



Lapin korkeakoulukonserni LUC
on yliopiston ja ammattikorkeakoulun strateginen yhteenliittymä.
Konserniin kuuluvat Lapin yliopisto
ja Lapin ammattikorkeakoulu.
www.luc.fi

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| ESIPUHE. | 9 |
| KIRJOITTAJAT | 11 |
| 1. INTRO - SOSIAALIALAN KOULUTUS MUUTTUVASSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ | 13 |
| 2. AMMATILLINEN VUOROVAIKUTUS JA SEN KÄYTTÄYTYMISTIETEELLINEN PERUSTA YHTEISOPETTAJUUDEN VOIMIN | 19 |
| 2.1 Tästä blues alkoi | 19 |
| 2.2 Päiväopiskelijoiden opintokokonaisuuden muuttuva blues | 20 |
| 2.3 Bluesin tahdissa muutos monimuoto-opiskelijoiden opintokokonaisuudessa | 22 |
| 2.4 Yhteisen bluesin arviointia | 24 |
| Lähteet. | 26 |
| 3. KÄNNYKKÄVIDEOT OSALLISTAVAN OPPIMISEN TUKENA | 29 |
| 3.1 Älypuhelimet oppimisen työelämälähtöisyyden edistämiseksi | 29 |
| 3.2 Kokeilu kännykkävideoiden käytöstä sosiaalialan opetuksessa | 31 |
| 3.3 Simulaatio vai stimulaatio? | 33 |
| Lähteet. | 35 |
| 4. COMBON KOKEMUKSIA YHTEISOPETTAJUUDESTA | 37 |
| 4.1 Miksi muka? Yhteisopettajuuden pedagogiset lähtökohdat | 37 |
| 4.2 "Olitte Päivät hyvä kombo" - yhteisopettajuus henkilökohtaisena kokemuksena | 38 |
| 4.3 "Tämmöisiä kursseja enemmän" - yhteisopettajuus yhteisötyön menetelmissä | 40 |
| 4.4 "Ei tuntunut koulutehtävältä" - Yhteisopettajuus opiskelijoiden kokemuksena | 44 |
| Lähteet. | 47 |
| 5. LUJA PAIKKA | 49 |
| 5.1 Onko taiteelle paikkaa ja tilaa sosiaalialan koulutuksessa? | 50 |
| 5.2 Oma Luja Paikka | 54 |
| 5.3 Dialogi ja näkyväksi tekeminen | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 5.4 Millä mielin nyt? | 58 |
| Lähteet | 59 |
| 6. ILKEITÄ ONGELMIA JA ORASTAVIA RATKAISUJA | 61 |
| 6.1 Johdanto | 61 |
| 6.2 Miksi dialogisuutta? | 63 |
| 6.3 Miksi ratkaisukeskeisyyttä? | 65 |
| 6.4 Miksi tapaustyöskentelyä? | 68 |
| LÄHTEET | 72 |
| 7. OPISKELIJASTA KRIITTISEKSI YHTEISKUNTATOIMIJAKSI | 77 |
| - ITSEOHJAUTUVAA JA TUTKIVAA OPPIMISTA KUMPPANUUKSIEN KEHYKSESSÄ | 77 |
| 7.1 Kumppanuuksien kehysten rakentuminen | 78 |
| 7.2 Sosiaalialan yhteiskunnallinen toimintaympäristö. | 79 |
| 7.3 Savotta-pilotti vuosina 2011–2013 | 80 |
| 7.4 Yhteisöjen uudet mahdollisuudet ja elämäntavan muutokset syksyllä 2014 | 82 |
| 7.5 Arviointia kumppanuuskehysten toimivuudesta pedagogiikan välineen | 86 |
| LÄHTEET | 87 |
| 8. LOPPUSOINNUT – MITÄ KOSMOSBLUES ANTOI? | 91 |

ESIPUHE

Valtioneuvosto hyväksyy joka neljäs vuosi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman, joka sisältää koulutus- ja tutkimuspoliittiset linjaukset seuraaville vuosille. Hallitusohjelman, kehittämissuunnitelman ja lainsäädännön lisäksi ammattikorkeakouluja ohjataan Opetus- ja kulttuuriministeriön, ammattikorkeakoulujen ylläpitäjien ja ammattikorkeakoulujen välisillä sopimuksilla. Niissä sovitaan ammattikorkeakoulujen toiminnalle asetettavista keskeisistä tavoitteista, niiden seurannasta sekä toiminnan kehittämisestä. Nykyinen Lapin ammattikorkeakoulun sopimus on voimassa vuoteen 2016. Keskeisiä korkeakoulu- ja tiedepolitiikan tavoitteita ovat nykyistä laadukkaamman, kansainvälisemmän, vaikuttavamman ja tehokkaamman korkeakoululaitoksen rakentaminen. Korkeakoulujen tulee kantaa oma kortensa kekoon muun muassa työurien pidentämisessä kehittämällä toimiaan siten, että opiskelijoiden työelämään siirtyminen nopeutuu.

Lapin ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaa lisäksi korkeakoulun oma strategia. Lapin ammattikorkeakoulu Oy:n hallitus on hyväksynyt strategiamme kesäkuussa 2013. Lupaamme strategiassamme, että jalostamme muuttuvan toimintaympäristömme vahvuuksista ja mahdollisuuksista osaamista ja elinvoimaa pohjoisen toimijoiden tarpeisiin. Toiminta-ajatuksenamme on ”Arktisuudesta elinvoimaa” ja visiona vuodelle 2020 on olla painoaloillamme arktisen osaamisen edelläkävijä sekä kansainvälisesti arvostettu kouluttaja, kehittäjä ja kumppani. Näitä painoaloja ovat etäisyyksien hallinta, arktinen yhteistyö ja pohjoinen rajaosaaminen, luonnonvarojen älykkään käytön edistäminen, turvallisuusosaaminen sekä palveluliiketoiminta ja yrittäjyys.

Voidaksemme vastata strategiassamme antamiimme lupauksiin, meidän tulee olla tietoisia toimintaympäristömme muutoksista ja toisaalta olla jopa vaikuttamassa muutokseen ja mukana toimintaympäristön kehittämisessä. Tarvitsemme huolellista ennakkointia ja tiivistä vuoropuhelua ja yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa varmistaaksemme sen, että kykenemme tuottamaan sitä osaamista, mitä työelämä nyt ja tulevaisuudessa tarvitsee. Meneillään olevat sosiaali- ja terveydenhuoltoa koskevat suuret muutokset eivät voi olla vaikuttamatta myös alan koulutukseen, sen sisältöihin ja toteuttamistapaan.

Ammattikorkeakoulun perustehtäviä ovat opetus sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta, joiden kautta toteutuu aluevaikuttaminen. Näiden perustehtävien toteuttamisessa me myös jalkautamme strategiaamme. TKI-toiminnan fokuoiminen strategian painoaloille, opetussuunnitelmatyö sekä pedagogiset ja oppimisympäristöjä koskevat ratkaisut ovat keskeisessä roolissa tässä jalkauttamistyössä. Olemmekin Lapin ammattikorkeakoulussa ja hyvinvointipalvelujen osaamisalalla voimakkaasti kehittämässä opetussuunnitelmiamme, oppimisympäristöjämme sekä opetusmenetelmiämme vastaamaan työelämän ja strategian asettamiin haasteisiin.

Myös opettajuus on murroksessa. Tavoitteena on siirtyä vastaanottavasta oppimisesta aktiiviseen ja osallistuvaan oppimiseen, jolloin opiskelija on vastuussa omasta oppimisestaan. Opettaja on puolestaan oppimisen ohjaaja ja tukija, eräänlainen valmentaja. Oppiminen on yhteisöllistä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista osaamisen rakentumiseen. Oppiminen tapahtuu tuottamalla ja kehittämällä työelämän rajapinnassa tai autenttisissa ympäristöissä. Tähän ideologiaan liittyy myös opetuksen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan integraatio, jolloin työelämässä hyödyllistä osaamista voi saada erilaisissa työelämän kehittämishankkeissa. Jatkossa yhä useampi opettaja toteuttaa työtään integroimalla opetustaan autenttisiin hankkeisiin. Osaamisen tuottaminen edellyttää myös opettajien välisen yhteistyön tiivistämistä ja yhteisopettajuutta.

Pitkien etäisyyksien Lapissa on ensiarvoisen tärkeää osata hyödyntää edistyneitä sähköisiä välineitä ja oppimisympäristöjä. Sähköiset järjestelmät mahdollistavat reaaliaikaisen ja ajasta ja paikasta riippumattoman yhteydenpidon ja opiskelun. Niiden käyttö todellisissa tilanteissa vahvistaa opiskelijoiden valmiuksia digitaalisten toimintatapojen kehittämiseen ja käyttöönottoon myös tulevassa ammatissaan.

Kaiken kaikkiaan tavoitteenamme on laadukas koulutus ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta. Toimintamme on laadukasta, kun se on tarkoituksenmukaista ja saavutamme asetetut tavoitteet. Toiminnan tavoitteet pohjautuvat strategiastamme ja toimimme arvojemme mukaisesti, joita ovat luottamus, ennakkoluulottomuus ja yhteisöllisyys.

Tässä julkaisussa kuvataan Lapin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksessa kehitettyjä pedagogisia ratkaisuja ja opetussuunnitelmatyötä vastauksena toimintaympäristön muutoksiin ja ajan asettamiin haasteisiin. Toivon, että lukija saa luke-
mastaan hyviä ideoita oman kehittämistyönsä pohjaksi. Samalla haluan kiittää kaikkia julkaisun artikkeleiden kirjoittajia, jotka ovat myös toimineet innovatiivisina sosiaalialan koulutuksen kehittäjinä.

Kemissä 9.11.2015 Outi Hyry-Honka

KIRJOITTAJAT

Halttunen Sari, YTM, lehtori
Hjulberg Merja, YTM, lehtori
Järvi Seija, YTM, KM, lehtori
Kuosmanen Voitto, YTM, lehtori
Kynkäänniemi Teija, VTM, YTM, tuntiopettaja
Muranen Päivi, KTM, lehtori
Pietiläinen Rauno, FT, yliopettaja
Pyyny Heidi, YTM, HTM, koulutusvastaava
Seppälä Leena, YTM, lehtori
Tervasoff Päivi, YTM, tuntiopettaja
Vähänikkilä Raimo, FM, lehtori

1. INTRO- SOSIAALIALAN KOULUTUS MUUTTUVASSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Suomen sosiaali- ja terveydenhuolto elää parhaillaan valtavaa muutosta. Meneillään on muun muassa sosiaali- ja terveydenhuoltoa koskeva rakenneuudistus, sosiaalihuoltolain kokonaisuudistus, sosiaalihuollon ammattihenkilölain uudistus sekä toimeentulotuen siirtäminen Kansaneläkelaitokselle. Meneillään olevat muutokset heijastuvat myös sosiaalialan työntekijöiltä vaadittavaan osaamiseen, jos ei heti, niin pidemmällä aikavälillä. Yleiset työelämätaidot ja moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyön vahvistamiseksi tulevat olemaan entistä keskeisempi elementti sosiaalialan ydinosaamista, mutta myös spesifi sosiaalialan ammattiosaaminen sosiaalialan ilmiöistä tulee varmistaa yhteiskunnan moniarvoistumisen, -muotoistumisen ja hyvinvointierojen lisääntyessä.

Palvelurakenteiden muutokset, taloudellinen tilanne ja kansainvälistyminen vaikuttavat sosiaalialan toimintaympäristöön. Työorientaatiot ja työn käytännöt ovat muutoksessa menetelmällisen kehityksen ja asiakasnäkökulman korostumisen myötä. Sosiaalialan isot kysymykset, kuten väestön ikääntyminen, päihdeongelmat, lasten ja nuorten psykososiaalinen oirehdinta sekä köyhyyteen ja syrjäytymiseen liittyvä ilmiöt, ovat ajankohtaisia. Tähän kun lisätään yksilöiden ja perheiden arjen monimuotoistuminen ja sosiaalisten tukiverkoston löyhentyminen, on sosiaalialan tehtäväkenttä haasteellinen. (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010, 9.) Sosiaalialan tehtävissä tarvitaan siten valmiutta muutokseen ja valmiutta ymmärtää rakenteellisia muutoksia sekä suhteuttaa oma ammatillinen toiminta muutokseen ja muutoksessa (Rinne 2010, 122).

Sosiaalialan ammattitaitoon on noussut vaateita myös palvelujen markkinoistumisesta. Ammattitaidoksi nousevat siten kyky kilpailuttaa palveluja, hallita laatukysymykset sekä palvelutalouteen liittyvät tekijät. Voidaan ajatella, että tällöin myös kriittinen yhteiskunnallinen analyysitaito ja eettiset vaatimukset korostuvat. (Kuosmanen & Viinamäki 2010, 235.)

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksessa noudatetaan kansallista tutkintojen ja osaamisen viitekehystä. Ammattikorkeakoulututkintojen yhteisten kompetenssien

lisäksi sosionomi (AMK) -tutkinnon ydinosaaminen on pyritty varmistamaan laatimalla valtakunnallisessa sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkostossa yhteiset sosionomi (AMK) -tutkinnon kompetenssit ja niihin liittyvät oppimistulokset koulutuksen eri vaiheissa. Sosiaalialan kompetensseja ovat eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen ja johtamisosaaminen. Kemi-Tornion AMKn sosiaalialan koulutusohjelma koordinoi Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -hanketta, jossa sosiaalialan kompetenssit laadittiin. Kompetenssit on huomioitu Lapin AMK:n sosiaalialan koulutuksen opetussuunnitelmassa muun muassa vuositeemoissa, osaamistavoitteissa ja -sisällöissä. Tätä julkaisua tehtäessä sosiaalialan kompetensseja ollaan päivittämässä, ja uudet kompetenssit on tarkoitus saada käyttöön keväällä 2016.

Osaamisen kehittymisen tukemisessa oleellisessa asemassa on pedagogiikka: opetuksessa ja ohjauksessa käytetyt menetelmät, toimintatavat, arviointi, muu palaute jne. Onnistuneen pedagogiikan taustalla löytyvät hyvin määritellyt kompetensseihin perustuvat osaamistavoitteet, osaamistavoitteiden saavuttamiseksi käytetyt oppimisen ohjauksen ja opiskelun menetelmät sekä selkeät arviointikriteerit, joilla osaamistavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Helminen, Mäntyneva ja Rinteen (2014) selvityksessä kysyttiin ammattikorkeakoulujen sosiaalialan teoreettista viitekehyttä, jota oli vastauksissa lähestytty sekä tietoperustaisesti että pedagogisesti. Teoreettiset ja pedagogiset lähestymistavat vaihtelivat ammattikorkeakouluittain. Tietoperustana korostettiin sosiaalialan monialaista tietoperustaa ja teoreettisia viitekehyksiä, joista tuotiin esille erityisesti sosiaalipedagoginen sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellinen (ml. psykologia, sosiaalipolitiikka, sosiaalityö) orientaatio. Pedagogisista suuntauksista ja malleista selvityksessä tuotiin esille eniten tutkiva oppiminen ja työote sekä yhteistoiminnallinen oppiminen.

Lapin AMKn oppimisenäkemyksenä on osaamis- ja ongelma-perustainen oppiminen. Oppimisen tavoitteena on ammatillisen osaamisen kehittyminen opiskelijakeskeisten ja aktivoivien oppimis- ja ohjausmenetelmien avulla. Oppimisen organisoimisen tavoissa lähtökohtana ovat työelämän ilmiöt ja työelämälähtöinen toteutus. Keskiössä tulee olla opiskelijoiden oppiminen ja osaaminen. Oppiminen on yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista, aktiivista opiskelijoiden, opettajien ja työelämän vuorovaikutusta, jolloin oppimisprosessissa nivoutuvat yhteen teoria-, käytäntö- ja kokemustieto. (Lapin AMK OPS2017 laatimisen perusteet 2015.) Lisäksi Lapin AMKn oppimisenäkemyksen mukaista opetus- ja ohjaustyötä toteutetaan yhteis- ja tiimiohjaajuuksella niin suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinnin osalta.

Sosiaalialan koulutuksessa on jo vuosia korostunut läheinen yhteys työelämään ja toiminnan kehittäminen avoimien oppimisympäristöjen suuntaan, jolloin oppimisprosessi toteutetaan yhä laajemmin simuloituissa tai aidoissa työelämäympäristöissä. Lapin AMK:n Kemin kampukselle valmistunut SKY -simulaatio- ja kehittämisympä-

ristö on mahdollistanut simuloitujen oppimistilanteiden kehittämisen opintokokonaisuuksien toteutuksiin silloin kun aitojen työelämäyhteyksien hyödyntäminen ei ole mahdollista. Vahvat siteet alueen sosiaalialan toimijoihin mahdollistavat myös erilaajuiset ja -muotoiset aidot työelämätoimet osana opintokokonaisuuksien toteutusta. Opintokokonaisuuden toteutus työelämän oppimisympäristöissä voi tapahtua joko työelämän tai opettajien aloitteesta. Opintojakso voi toteutua koko lukuvuoden kestävästi jonkun työelämäkumppanin kanssa tai lyhyempinä jaksoina.

Lapin AMKn sosiaalialan koulutuksen tämän hetkessä opetussuunnitelmassa opintokokonaisuuksien laajuudet vaihtelevat 3–15 op välillä. Osa ”pienemmistä” opintojaksoista on toteutettu jo aiemmin yhteisinä toteutuksina, jolloin oppimisprosessin suunnittelu on mahdollistanut osaamisen monipuolisen kehittämisen eri näkökulmista ja eri kompetenssit huomioiden sekä laajempien arviointikokonaisuuksien käyttämisen. Tämän julkaisun kirjoittamiseen alkusysäyksen antoi syksyllä 2014 ja keväällä 2015 tehdyt yhteisopettajuuskokeilut uusien opintokokonaisuuksien välillä, joissa sitä aiemmin ei ollut kokeiltu, ja jotka aiemmin oli toteutettu pääosin erillisinä opintojaksoina. Yhteisopettajuuskokeilujen suunnittelutyöhön oli mahdollista varata opettajille enemmän aikaa Lapin AMKn myöntämällä strategiarahoituksella.

Päivi Muranen ja Päivi Tervasoja kuvaavat artikkelissaan yhteisopettajuuskokeilua Yhteisötyön menetelmät -opintokokonaisuudessa. Kirjoittajat kuvaavat opintokokonaisuuden suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin etenemistä vahvasti oman kokemuksen kautta; miten yhteisopettajuus vaikutti henkilökohtaisella tasolla, mutta myös miten vuorovaikutus, dialogi ja yhteinen tekeminen merkitsivät opettaja-opiskelija -suhteessa.

Sari Halttunen ja Merja Hjulberg tuovat esiin saman opintokokonaisuuden toteutuksen kahdessa hyvin erilaisessa opiskelijaryhmässä, päivätoteutus- ja monimuotoryhmässä. Kirjoittajat tuovat esiin miten sama toteutussuunnitelma saa erilaisia muotoja (ennakoituja ja erityisesti ennakoimattomia) kun sitä toteutetaan eri tavoin organisoiduissa opetusryhmissä. Tähän samaan toteutukseen liittyy Rauno Pietiläisen artikkeli, jossa kuvataan yhden ennakoimattoman tilanteen ratkaisua luovalla tavalla, ja siinä onnistuen. Artikkelissa tuodaan esille miten uusia teknisiä apuvälineitä on mahdollista hyödyntää opetuksessa ilman, että opettajan itse välttämättä tarvitsisi niitä osata käyttää.

Voitto Kuosmanen ja Leena Seppälä kirjoittavat kahden sosiaalialalla työskentelyyn liittyvän perusorientaation, sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan yhdistämisestä samaan kokonaisuuteen. Kirjoittajat pohtivat artikkelissaan ko. orientaatioiden lähtökohtia dialogisuuden, ratkaisukeskeisyyden ja tapaustyöskentelyn kautta. Teoreettisen tarkastelun kautta kirjoittajat siirtyvät teorian ja käytännön (opetuksen toteutuksen) yhdistämisen tarkasteluun ja arviointiin.

Seija Järvi, Voitto Kuosmanen ja Teija Kynkäänniemi luovat katsausta myös sosiaalialan koulutuksen aiempiin yhteisopettajuuden ja työelämäläheisyyden toteutuksiin, ja tuovat esille sosiaalialan koulutuksen kiinteän kumppanuusyhteyden. Artikkelissa tarkastellaan laajemmin yhteiskuntatoimijuutta ja opiskelijan kasvua kriittiseksi ja itseohjautuvaksi toimijaksi. Tätä kuvataan kahden eri vuosina ja erilaisissa toimintaympäristöissä toteutuneen opintokokonaisuuden kautta.

Leena Seppälän ja Raimo Vähänikkilän dialogin muotoon kirjoittama artikkeli tuo hyvin esiin ihmisen kokonaisuuden eri puolet. Artikkelissa käsitellään Taidelähtöiset ja osallistavat menetelmät sosiaalialalla -opintokokonaisuutta, jossa korostuu taiteen ja kulttuurin merkitys osana ihmisen kokonaisuutta, ja erityisesti mm. kehollisuuden, tunteiden ja itsensä tuntemisen teemat osana sosiaalialan ammatillisuutta. Artikkelisi sisältää pohdintaa dialogin muodossa, jota opiskelijatkin joutuvat pohtimaan: mikä on taiteen, kulttuurin, kehollisuuden ja tunteiden merkitys sosiaalialan asiakastyössä.

Yhteisopettajuuskokemukset olivat pääosin innostavia ja positiivisia kokemuksia, jolloin syntyi ajatus dokumentoida nämä kokeilut ja kokemukset julkaisun muotoon. Julkaisun artikkeleissa on kuvattu opintojaksojen yhteistoteutukset, niistä saadut kokemukset hyvine ja huonoine puolineen sekä arvioinnit yhteisopettajuuden vaatimista tekijöistä ja siihen liittyvistä haasteista; milloin se on tarkoituksenmukaista ja missä muodossa ja milloin ei. Kokemukset toimivat innoittajina pedagogiseen jatkokehittämiseen sosiaalialan koulutuksessa, mutta toivottavasti myös muissa ammattikorkeakoulun koulutuksissa.

Sosiaalialan toimintakentän monimuotoisuus näkyy artikkeleissa kuvatuissa toteutuksissa ja myös artikkeleiden rakenne-, sisältö- ja tyylieroissa. Opintojaksototeutusten ja tämän julkaisun artikkeleiden kirjoitustyylien monipuolisuuden salliminen kuvastaa sosiaalialan peruseriaatteita ja -arvoja: hyneitävään lopputulokseen voidaan päästä monia eri polkuja pitkin, sallien erilaisten oppimis-, opetus- ja ohjaustyylien kirjo, kuunnellen tilanteeseen osallistuvien ääntä ja soveltaen toimintatapoja yhteisen dialogin pohjalta.

Lähteet

- Helminen, J., Mäntyneva, P. & Rinne, P. 2014. Sosionomien (AMK) osaamisesta ja sen rakentumisesta opetussuunnitelmakyselyn perusteella. Sosiaalialan AMK-verkosto. Julkaisematon.
- Lapin AMK OPS2017. Lapin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman 2017 laatimisen perusteet. 29.4.2015. Rovaniemi.
- Kuosmanen, V. & Viinamäki, L. 2010. Kootut teesit ”sosiaalisen” puolustamiseksi. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010, 228–246 .
- Rinne, P. 2010. Sosionomi (AMK) -osaamisen haasteet muuttuvissa palvelurakenteissa. Teoksessa L. Viinamäki(toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010, 122–138.
- Rouhiainen-Valo, T., Rantanen, T., Hovi-Pulsa, R. & Tietäväinen, S. 2010. Kompetenssit sosionomien (AMK ja ylempi AMK) ydinosaamisen avaajina. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010, 9–36.

2. AMMATILLINEN VUORO- VAIKUTUS JA SEN KÄYTTÄYTYMIS- TIETEELLINEN PERUSTA YHTEIS- OPETTAJUUDEN VOIMIN

2.1 Tästä blues alkoi

Lapin ammattikorkeakoulun yhtenä keskustelun aiheena ovat olleet erilaiset pedagogiset valinnat, erityisesti yhteisopettajuus. Tätä opetuksen muotoa on kokeiltu ammattikorkeakoulun olemassaolon aikana monella eri tavalla. Syksyllä 2014 toteutettiin Lapin ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa ammatillisen vuorovaikutuksen, kasvatustieteen ja psykologian opintojaksot yhtenä kokonaisuutena. Näistä kolmesta opintojaksosta muotoutui 10 opintopisteen kokonaisuus, josta opiskelija teki yhden kokoavan oppimistehtävän. Opintokokonaisuus toteutettiin kahtena erillisenä toteutuksena, toinen monimuoto-opiskelijoille ja toinen päiväopiskelijoille. Kummassakin toteutuksessa oli mukana kolme lehtoria. Opiskelijaryhmät olivat aloittaneet opintonsa Lapin ammattikorkeakoulussa samana syksynä.

Ennen kokoavan oppimistehtävään tarttumista ja työstämistä opiskelijat perehtyivät kunkin opintojakson teemoihin, osallistuivat luentoihin sekä tekivät itsenäisesti pieniä, osallistavia, havainnollistavia osasuorituksia kunkin erillisen opintojakson sisällön ja opettajien antamien ohjeiden mukaisesti. Jokainen opettaja laati näihin kolmeen opintojaksoon omat itsenäiset tehtävät, jotka olivat laajuudeltaan mitoitettu opintopisteisiin. Nämä yksittäiset tehtävät arvioitiin hyväksytyt/täydennettävä. Kokoava oppimistehtävä yhdisti 10 opintopisteen kokonaisuuden. Kokoavassa tehtävässä opiskelijan tuli yhdistää edellä mainittujen opintojaksojen teemat ja osoittaa oppimistehtävässään oma oppiminen. Opettajien näkökulmasta yhteisen laajan opintokokonaisuuden suunnitteleminen vaati suunnattomasti aikaa ja omien ajatusten, näkökulmien, ehdotusten uudelleen käsittelyä sekä kompromissien tekemistä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhdessä opintojakson työstäminen vaati meiltä opettajilta enemmän

kuuntelua ja jaettua keskustelua, dialogisuutta. Dialoginen puhetapa on parhaimmillaan avointa ja kutsuu ajattelemaan yhdessä (Arnkil & Seikkula 2014, 20).

Ammatillinen vuorovaikutus on enemmän kuin kuuntelemista ja puhumista. Siihen tarvitaan lisäksi ainakin läsnäoloa, empaattisuutta ja tilan antamista. Sosiaalialan työntekijöiden työn lähtökohtana on ihminen, asiakas ja hänen avuntarpeensa. Kasvatustiede on tieteenala, joka tutkii ja auttaa ymmärtämään kasvatusta. Kasvatustiede kuvailee, selittää ja auttaa ymmärtämään tätä inhimillistä vuorovaikutusta ihmisen koko elämänkaaren ajalta lapsuudesta vanhuuteen. Keskeisinä ovat ihmisen kasvu ja kehitys sekä kasvatusta ja opetusta elinkaaren eri vaiheissa. Psykologia on tiedettä ihmisen kokemisesta ja sosiaalipsykologia on tiedettä, joka selittää ympäristön ja kokemisen välistä suhdetta.



2.2 Päiväopiskelijoiden opintokokonaisuuden muuttuva blues

Päiväopiskelijoiden osalta kurssin suunnittelussa ja toteutuksessa haluttiin kiinnittää erityinen huomio opiskelijoiden osallisuuteen ja vuorovaikutukselliseen ryhmätoimintaan. Suunnittelussa päädyttiin ratkaisuun, että osa opintojakson toteutuksesta pidetään yhteisenä ja osa erillisinä tunteina, siten että kokonaisuudet keskeisiltä teemoiltaan tukevat toisiaan. Suunnittelussa kaikkien opettajien ääni ja mielipiteet olivat samanarvoisia. Suunnittelu sujui mutkattomasti ja pääsimme yhteiseen kaikkia tyydyttävään lopputulokseen keskustelujen kautta. Opintojaksokokonaisuudessa opettajat pitivät osan toteutuksesta omina osiinaan, joissa korostui kunkin opintojakson keskeinen teema. Opiskelijat perehtyivät tunneilla aiheen keskeisiin sisältöihin ja teorioihin. Jokaisessa osatoteutuksessa opiskelijat tekivät koko opintokokonaisuuden yhteistä kokoavaa oppimistehtävää tukevia kurssikohtaisia tehtäviä.

Osa toteutuksesta järjestettiin yhteisinä toiminallisina seminaaripäivinä, jotka osoit-tautuivat erityisen onnistuneeksi. Seminaaripäivien aiheet liittyivät kokonaisuuden keskeisiin teemoihin; osallisuuteen, kohtaamiseen, vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan. Seminaaripäivät toteutettiin niin, että koko ryhmä ja opettajat kokoon-tuivat päivien aluksi yhteiseen tilaan, jossa keskeisiä teemoja harjoiteltiin toiminnal-lisin menetelmin. Sen jälkeen opiskelijat jaettiin kolmeen eri ryhmään ja ryhmät kier-sivät opettajien ohjaamissa kasvatuksen, kehitys- ja sosiaalipsykologian sekä amma-tillisen vuorovaikutuksen työpajoissa. Opiskelijat kokivat työpajoissa työskentelyn mielekkäänä ja heidän ammatillista kasvuaan tukevana.

Yhteisessä kokoavassa oppimistehtävässä opiskelijat perehtyivät elämänkaarimallin mukaisesti eri-ikäisten ihmisten kohtaamiseen pohtien asiakkuutta ko. ikäkauden kehitystehtävien kautta. Mitä tarpeita ikäkauteen liittyy fyysisen ja psyykkisen kehi-tyksen sekä persoonallisuuden ja identiteetin kehittymisen kannalta ja mikä on olen-naista sosiaalisen kehityksen kannalta – millainen ihmissuhdeverkosto on tärkeä. Elämänkaaren vaihetta tuli pohtia kasvun ja kehityksen näkökulmasta sekä myös ammatillisuuden kautta - miten tulevana sosionomina kohtaa oppimistehtävään valitsemansa ikävaiheen asiakkaita ammatillisella kentällä. Ammatillisen vuorovai-kutuksen opintojaksossa opiskelijat tekivät kentällä havainnointitehtävän, jonka kokemuksiä opiskelijoiden toivottiin myös hyödyntävän tehtävässä.

Kokoava oppimistehtävä käynnistettiin yhteisessä työpajassa ja tehtävän etenemistä myös edistettiin yhteisten työpajojen aikana. Oppimistehtävä oli laajuudeltaan n. 8 sivua ja tehtävät purettiin yhteisessä seminaaripäivässä, jossa jokainen ryhmä esitti oman tehtävänsä. Esityksessä toivottiin käytettävän luovia esittämisen tapoja, kuten musiikkia, kuvia, draamaa jne. Tehtävän palautteen antamisessa hyödynnettiin vertaisryhmätoimintaa siten, että jokaisella ryhmällä oli vertaisryhmä tehtävän luki-jana ja palautteen antajana. Tehtävä arvioitiin yhteisarvioinnilla siten, että jokainen opettaja arvioi tehtävän oman opintokokonaisuutensa näkökulmasta ja tehtävän arvosana muodostui opettajien yhteisen näkemyksen perusteella. Vertaisarviointi oli aloittaville opiskelijoille haastava kokemus, mutta jokainen ryhmä oli selvästi paneu-tunut arviointiin ja suoriutui tehtävästä vähintään tyydyttävästi.

Oppimistehtävän toteutus oli sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä onnistunut. Opiskelijat olivat kiitettävästi paneutuneet tehtävien esittämiseen ja toteuttivat esi-tykset opintojakson kokonaisuuteen erinomaisesti sopien, vuorovaikutuksellisesti ja kuulihoita osallistaen. Esitykset sisälsivät teoretiedon lisäksi havainnoivia esimerkkejä, toiminnallisia menetelmiä sekä kuvien ja musiikin hyödyntämistä. Näin useiden esitysten kuuleminen peräkkäin muodostui meille kaikille miellyttäväksi ja opetta-vaiseksi kokemukseksi.



2.3 Bluesin tahdissa muutos monimuoto-opiskelijoiden opintokokonaisuudessa

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa, kykyä ymmärtää toista ihmistä, hänen näkökantaansa ja tunteitaan. Tarvittaessa sosiaalisesti taitava toimii myös jämakästi ja rakentavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Sosiaalisesti taitava osaa toimia tilanteissa oikein. Hän löytää oikeita sanoja, on hienotunteinen ja käyttäytyy vaikeissakin tilanteissa ratkaisua etsien. Sosiaalisesti taitavalla ihmisellä on laaja toimintamallien työkalupakki, josta hän tilanteen ja tarpeen tullen, ottaa käyttöönsä sopivimman työkalun tai toimintastrategian. Välillä se on neuvottelutaito, joskus vetäytymisen taktiikka ja toisinaan aktiivinen ongelmiin tarttumisen taito. Sosiaaliset taidot liitetään tavallisesti ongelmanratkaisuun, tilanteiden selvittämiseen tai vaihtoehtojen löytämiseen. (Keltikangas 2010, 17–23.) Nämä edellä mainitut, ammattitaitoonkin liittyvät asiat korostuvat myös meidän sosiaalialan, sosionomin koulutuksessa. Opiskelijalle korostetaan sosiaalisen taidon tärkeyttä, kykyä toimia hyvin ja rakentavasti vaikeissakin asiakastilanteissa. Nyt me opettajat olimme itse tilanteessa, jossa kysyttiin meidän taitoa toimia tilanteessa, jossa meidän piti ottaa huomioon erilaiset näkemykset ja ehdotukset.

”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty.” Näin kuuluu yksi meidän suomalainen sananlasku. Hyvä suunnitelma oli myös meidän opettajien ajatuksissa, kun lähdimme yhteistä opintosuunnitelmaa työstämään ja suunnittelemaan. Ensimmäinen kompastuskivi tuli eteemme kuitenkin heti yhteisten suunnitteluajkojen etsimisessä. Huomasimme, että meillä kaikilla on monenlaista tehtävää omien työsuunnitelmien puitteissa, joten yhteisten suunnitteluajkojen etsiminen oli todella työlästä. Pitkällisen etsinnän ja lukuisten ehdotusten jälkeen saimme sovittua ensimmäisen yhteisen suunnitteluajan, jonka käytimme toki sitten tehokkaasti. Tällöin sovimme myös

kaikki seuraavat yhteiset kokoontumisajat, joista osa toteutui etäyhteyden kautta. Yhteisten aikojen etsimisen ollessa haasteellista, päädyimme myös työskentelytapaan, jolloin jokaisen tuli ennakkoon suunnitella ja miettiä yhteisen opintokokonaisuuden toteutumistapaa. Totesimme, että pääsisimme ehkä paremmin eteenpäin asian suhteen, jos kaikki miettivät asioita etukäteen ja jokaisella olisi jotain konkreettista tuotavaa ns. yhteiseen pöytään yhteisen tapaamisen merkeissä. Tässäkin asiassa pitää olla kriittinen, että tavoittelimmeko me kuitenkin sitten oikeasti dialogia vai halusimmeko pitää ns. vanhasta tavasta kiinni ja tuoda esille juuri mitä meistä itse kukin oli tottunut teettämään opiskelijoilla? Vanhasta tavasta työskennellä voi olla vaikea luopua. ”Vanha koira ei uusia tapoja opi.”

Yhteissuunnittelu lähti eteenpäin, kun olimme ensin saaneet kaikki sanoa sanottavamme ääneen ja oikeasti alkaa sitten miettiä asioita toisin, yhdessä. Meidän erilliset opintojaksot olivat erilaajuisia, joten tämä oli seikka, mikä piti myös ns. ”puhua auki”. Mitä tarkoitti 2 opintopisteen, 3 opintopisteen ja 5 opintopisteen laajuus meidän opettajien ja meille annettujen resurssien näkökulmasta? Yhteissuunnittelussa se tarkoitti mm. sitä, että meidän piti suunnitella opiskelijoille omat, erilaajuiset ja heitä osallistavat oppimistehtävät, jotka toimivat pohjana meidän kaikkien yhteistä kokoavaa oppimistehtävää ajatellen. Toisaalta meidän opettajien näkökulmasta erilaajuiset opintojaksot tarkoittivat opiskelijoille alustavia luentokokonaisuuksien suunnittelua sekä itsenäiseen tutustumiseen tarkoitettavan opintomateriaalin laadintaa.

Meidän itsenäisen ja yhdessä toteutetun suunnittelun tuloksena alkoi kuitenkin syntyä jotain, tulosta. Suunnitteluun käytetyt lukuisat tunnit aiheuttivat ajattelua ja kypsymistä meidän aivoissamme. Pikku hiljaa alkoi löytyä tunne, että kyllä tästä jotakin aikaan saadaan. Ehkä me kykenemme muuttamaan vanhaa ajatteluamme, kohti uudenlaista toteutusta. Moni asia alkoi selkiintyä meille, mitä me oikein tavoittelimme. Ajatuksena oli edelleen opiskelijan näkökulmasta, että hän voisi suorittaa laajemman 10 opintopisteen kokonaisuuden yhdellä arvioitavalla itsenäisellä kokoavalla oppimistehtävällä. Tämä kokoava oppimistehtävä alkoi muotoutua meidän opettajien mielessä ja yhteisessä keskustelussa ja sai meitä kaikkia kolmea tyydyttävän lopullisen muotonsa. Aika, itsenäinen työskentely, yhteiset tapaamiset ja dialogi tekivät tehtävänsä. Olimme tyytyväisiä lopulliseen kokonaisuuteen, joka muotoutui ja näyttäytyi opiskelijoille yhteisenä Moodle-alustana ja siinä olevine opintomateriaalineen ja oppimistehtävineen, meidän yhteisen kokoavan oppimistehtävän ohjeineen ja arviointikriteerineen.

Opintokokonaisuuden toteutuminen lähti yhteisen orientoivan luennon puitteissa, mikä tapahtui iLinc-session kautta. Tällöin me opettajat kerroimme opiskelijoille opintokokonaisuuden sisällön ja mitä tämä tarkoitti opiskelijan näkökulmasta eli mitä häneltä edellytettiin. Jokaiselle opettajalla oli tämän jälkeen omat luentonsa, jolloin hän kävi yksityiskohtaisemmin läpi omaan kokonaisuuteensa liittyviä pienimpiä, osallistavia oppimistehtäviä, jotka toimivat kokoavan oppimistehtävän pohjana.

Luennot toteutuivat hyvin lukujärjestyksen mukaisesti. Me opettajat päädyimme ratkaisuun, että käyttäisimme yhden päivän ns. simulaatioharjoituksiin, jotka oli tarkoitus toteuttaa simulaatioympäristö Soppelissa, Tällöin meillä olisi case-tapaukset ohjeistuksineen, jotka opiskelijat draaman avulla toteuttaisivat. Näissä tapauksissa oli huomioitu, että asiakaskohtauksissa olisi oleellisesti mukana ammatillisen vuorovai-
kutuksen, kasvatustieteen sekä psykologian teemoja. Nämä case-tapaukset oli suunniteltu aikaisemmin olleen Simulaatio- ja kehittämisympäristö SKY-hankkeen aikana. Kaikki ei kuitenkaan mennyt niin kuin piti. Kaikki opettajat olivat yllättävistä tilanteista johtuen estyneitä olemaan paikalla juuri sinä päivänä, kun case-tapaukset oli tarkoitus toteuttaa. Seuraavassa artikkelissa yliopettaja Rauno Pietiläinen kuvaa simulaatioharjoituksia korvaavan menetelmän.



2.4 Yhteisen bluesin arviointia

Tässä vaiheessa on hyvä miettiä, missä me onnistuimme ja mitä me tekisimme toisin. Oliko tämä yhteinen kokemus ja lopullinen kokonaisuus sellainen, mitä kannattaisi viedä eteenpäin, kehittää vai onko hyvä haudata jo tehty suunnitelma? Yhtenä ns. kompastuskivenä voisi ajatella, että tämä kokonaisuus ei toimi parhaiten monimuoto-ryhmän kanssa, koska monimuoto-opiskelijoiden keskuudessa on paljon opiskelijoita, jotka ovat saaneet hyväksilukuja aikaisempien opintojensa perusteella. Meitä opettajia työllisti heti opintokokonaisuuden aloittamisesta alkaen opiskelijoiden lukuisat

sähköpostit. Nämä sähköpostit koskettivat hätäisiä kysymyksiä siitä, mitä heidän tuli tehdä, jos olivat saaneet jonkun näistä kolmesta opintojaksosta hyväksiluettua heidän aiemmin suorittamiensa opintojen perusteella. Tämä aiheutti meille opettajille todellisen sähköpostirumban, johon emme olleet varautuneet. Päiväopiskelijoiden kanssa vastaavaa ongelmaa ei noussut esille, vaan ryhmämuotoinen opintokokonaisuus sopii hyvin opiskelijoille, jotka opiskelevat samaan tahtiin.

Toinen asia mikä jäi mietityttämään, oli arvioinnin tekeminen. Monimuoto-opiskelijoiden kohdalla päädyimme arvioimaan opiskelijoiden tekemän yhteisen kokoavan oppimistehtävän erikseen. Kukin opettaja luki opiskelijan koko työn, mutta arviointi keskittyi opiskelijan tuotoksessa omaan kokonaisuuteen. Päiväopiskelijoiden kohdalla toimittiin muuten samalla tavalla, mutta numeraalinen arviointi tehtiin opettajatiimissä yhdessä ja opiskelijat saivat kokonaisarvioinnin kautta jokaisesta erillisestä opintojaksosta saman numeron. Monimuoto-opiskelijoiden osalta jokainen opettaja arvioi tehtävän itsenäisesti ja näin ollen opiskelijat saattoivat saada jokaisesta erillisestä opintojaksosta eri numeron. Tämä jäi mietityttämään monimuotoryhmän opettajia – olisiko ollut parempi tehdä opintojakson lopullinen arvio yhdessä?

Opintokokonaisuuden aikana osa monimuoto-opiskelijoista halusi myös tarkennusta kokoavan tehtävän tekemisen suhteen. Ehkä meidän olisi pitänyt käyttää vielä enemmän aikaa heti alussa, kun kerroimme opiskelijoille opintokokonaisuudesta ja sen toteutumisesta. Päiväopiskelijoilla tehtävän anto oli selkeä eikä aiheuttanut tarkennuksia. Päiväopiskelijat tekivät kokoavan tehtävän pienryhmissä ja ryhmätyöskentely sujui hyvin. Osittain se varmasti johtui siitä, että opiskelijat tekivät ryhmätehtävää oppilaitoksessa opintojakson tuntien sisällä ja jokainen osallistui tehtävän tekemiseen. Lisäksi oppimistehtävää työstettiin yhteisissä työpajoissa. Monimuoto-opiskelijat tekivät kokoavan oppimistehtävän yksilötehtävänä ja he kokivat tämän toteutustavan heille sopivaksi.

Opiskelijoilta kysyttiin myös palautetta opintojakson toteutumisen suhteen. Palaute oli enimmäkseen hyvää ja rakentavaa. Osa opiskelijoista totesi, että nämä kokonaisuudet sopivat hyvin yhteen ja kokivat myös erilliset opintojaksoihin kuuluvat oppimistehtävät hyvinä ja opettavaisina. Opiskelijat kokivat oppineensa paljon eri opintojaksojen suhteen, mutta oppimisen tiivistäminen itsenäiseen, rajattuun tehtävään oli koettu myös haasteelliseksi. Millä tavalla voi saada oma oppiminen näkyväksi kolmen erillisen opintojakson osalta ja miten erityisesti yhteistehtävässä ja ryhmässä tapahtuvassa työskentelyssä? Tämä oli ensimmäinen opintokokonaisuus, jonka opiskelijat suorittivat meidän ammattikorkeakoulussa. Heidän opiskelutaidot eivät olleet vielä kehittyneet mm. omien valintojen tekemisen ja priorisoinnin suhteen. Ehkä tämmöinen suurempi opintokokonaisuus olisi ollut parempi suorittaa opintojen myöhemmässä vaiheessa tai varata riittävästi aikaa 1. lukuvuoden toteutuksiin.

Summa summarum: Yhteisesti toteutettu opintokokonaisuus useine teemoineen auttoi opiskelijoita pohtimaan omia vahvuuksiaan ja kehittymistään vuorovaikutustaidoissa ja asiakkaiden kohtaamisessa. Opiskelijat harjoittelivat asiakkaiden kohtaamista huomioiden eri-ikäisten asiakkaiden tarpeet kasvun, kehityksen ja ammatillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Erilaiset vuorovaikutustilanteet opettavat sosiaalisia taitoja ja tunteita. Sosiaalisten tunteiden tunnistamisella on keskeinen merkitys sosiaalisten yhteysien luomisessa. Tämä on tärkeä ja välttämätön taito tuleville sosionomeille.

***”Niin paljon sanoja
ja silti vain harvat niistä
avaavat lukot yksinäisiin huoneisiin.”***

- Anna-Mari Kaskinen

Seuraavassa artikkelissa yliopettaja Rauno Pietiläinen kuvaa yhtä monimuotoryhmän opintokokonaisuudessa käytettyä menetelmää. Artikkelin nimi on ”Kännykkävideot osallistavan oppimisen tukena”.

Lähteet

Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!”: dialogeja monissa suhteissa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

3. KÄNNYKKÄVIDEOT OSALLISTAVAN OPPIMISEN TUKENA

3.1 Älypuhelimet oppimisen työelämälähtöisyyden edistämässä

Ammattikorkeakoulumme jatkuvana keskustelun aiheena on ollut opetuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Tätä tavoitetta on yritetty edistää ammattikorkeakoulun olemassaolon aikana monella eri tavalla. Tällä hetkellä tätä maalia yritetään saavuttaa projektioppimisen, tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen avulla (Rantala-Nenonen 2013, 8). Tekniikan kehitys on mahdollistanut uusien apuvälineiden hyödyntämisen projektioppimisen ym. tukena (esim. Koramo 2012). Uuden tekniikan uskotaan motivoivan opiskelijoita, uudistavan opetusta ja ohjausta, tehostavan tiedonvaihtoa sekä verkostoitumista (Koramo 2012, 8). Uusi tekniikka mahdollistaa erilaiset yksilölliset oppimisen näytöt omissa työympäristöissä. Yksilöllistä oppimista parantaa, jos uusi tekniikka on ns. jokamiehen tekniikkaa, kuten älypuhelimia, kannettavia tietokoneita ym.

Uudella jokamiehen tekniikalla, kuten älypuhelimella, on mahdollisuuksia sosiaalialalla tavoittaa live -asiakkaita ja edistää opiskelijan oppimista yksilöllisen opettajan tuen avulla. Sosiaalialalla tällainen lähestymistapa mahdollistaa ns. palvelujen käyttäjälähtöisen vuorovaikutuksen tutkimisen ja ohjauksen (Green & Wilks 2009). Oppimateriaalina voidaan käyttää esim. simulaatio-opetukseen kehitettyä valmista triggeri -materiaalia tai live -asiakaskontakteja. Palvelujen käyttäjän kokemuksia voidaan arvioida asiakkaan suostumuksella ohjaajana toimivan opettajan kanssa tai kollektiivisesti opiskelijaryhmän kanssa. Monipuolinen dialogi voi antaa palvelujen käyttäjälle, asiakkaalle, uusia näkökulmia ratkaista pulmallisia elämäntilanteita.

Itse olen kiinnostunut ns. jokamiehen tekniikasta, jonka oppii nopeasti ja mikä on helposti käytettävissä arjen työskentelyssä. Älypuhelin täyttää useimmiten nämä kriteerit. Älypuhelimilla on suhteellisen helppo ottaa videoita. Kännykkävideomateriaalit mahdollistavat havaitun materiaalin reflektoinnin ja käsitteellistämisen ja myös toimimisen jonkinlaisena konsulttina palvelujen käyttäjälle ja hänen kanssaan toimi-

ville asiantuntijoille (vrt. Green & Wilks 2009). Opiskelija voi edetä ”musta tuntuu”-tiedosta jaettuun kokemukselliseen tietoon, joka on vuorovaikutuksellisesti hankittu. Teoreettisen ja ohjatun reflektion kautta voidaan kokemuksien tieteellistä luotettavuutta testata ja näin edistää pysyvien teoreettisten työkalujen sisäistymistä. Koramo (2012, 8) toteaa raportissaan, että parhaimmillaan onnistunut teknologian hyödyntäminen voi luoda mahdollisuuden sekä oman ajattelun että sosiaalisesti jaetun osaamisen kehittämiseen.

Erityisesti sosiaalialan opinnoissa uuden tekniikan hyödyntämisestä asiakaslähtöisesti on hyötyä sellaisten asioiden opiskelamisessa, joissa työntekijän stressitasolla on taipumusta kohota (esim. mielenterveys- ja päihdetyössä). Oman työskentelyn monitorointi kollektiivisesti voi ammattitaidon kehittämisen lisäksi vähentää ns. tilanteesta johtuvaa stressiä (Brand & Weiss 2015), jolloin opiskelija voi keskittyä oleelliseen eli asiakkaan ratkaisujen syntymisen tukemiseen.

Kollektiivinen videoiden tarkastelu kehittää opiskelijoiden teoreettisen tiedon soveltamiseen liittyvää ammatillista ajattelua, tietoperustaa ja vuorovaikutuksellista osaamista. Videoiden tarkastelun kautta voidaan pohtia erilaisia toimintavaihtoehtoja erilaisille tulevaisuuden kuville (Johnson 2013). Erityisesti videot soveltuvat hyvin monimuoto-opetuksen työkaluiksi. Opiskelijat voivat työ- ja harjoittelupaikoillaan tehdä kännykkävideoitaan ja lähettää niitä opettajalle arvioitavaksi tai opiskelukaverille reflektioita varten. Asiakkaan suostumuksella videoita voidaan käyttää oppimateriaalina lähi- tai etäopetuksessa.

On viitteitä siitä, että käytettäessä projektioppimisen, tutkivan oppimisen tai tekemällä oppimisen menetelmiä (esim. PBL), on syytä varmistua, että opiskelijoilla on riittävät perustiedot tarkastella ongelmaa laaja-alaisesti. Näin voidaan parhaiten saavuttaa em. menetelmien käytössä havaitut syväoppimisen edut. Nämä menetelmät eivät ole mitään yleislääkkeitä parempaan oppimiseen, vaan yhtä hyviä oppimisen tuloksia sosiaalityön taidoissa, tiedoissa ja asenteissa voidaan saada myös muilla menetelmillä kuin ongelmalähtöisellä oppimisella (vrt. esim. Westhues ym. 2014).

Parhaimmillaan saattavat kännykkävideot lisätä opiskelijoiden oma aktiivisuutta oppimisessa (Multisilta & Niemi 2013) ja siihen saattaa sisältyä sosiaalipsykologisessa mielessä myös aktiivisuuden ”toverikontrollia”, jos enemmistö ryhmästä motivoituu tekemiseen. Videotarinat voivat olla myös oppimisen raportoinnin vaihtoehtoinen muoto kirjoittamiselle (vrt. Multisilta & Niemi 2013), mikäli opiskelussa muutoin on paljon kirjoittamista, kuten sosiaalialalla. Osa opiskelijoista myös oppii helpommin tekemällä kuin kirjoittamalla, vaikka onhan kirjoittaminenkin tekemistä.

Tässä raportissa kuvataan yhtä pedagogista kokonaisuutta, missä älypuhelimien ja videoiden käyttöön ongelmalähtöisessä opetuksessa ajaututtiin tahattomasti käytännön ongelmien vuoksi. Yllättävää pedagogista ongelmaa yritettiin ratkaista uuden tekniikan

hyödyntämisellä. Koska kysymys oli useamman tasoisesta ongelmanratkaisusta, kuvanee tämä tapaus niitä erityiskysymyksiä, mitä ongelmalähtöinen opetus ja uusi jokamiehen tekniikka nostavat esille.

3.2 Kokeilu kännykkävideoiden käytöstä sosiaalialan opetuksessa

Olin suunnitellut kahden muun opettajan kanssa yhteisopettajuuden avulla toteutettavan kurssin: ”Ammatillinen vuorovaikutus ja sen käyttäytymistieteelliset perusteet” (10 op), mikä sisälsi simulaatiopäivän, minkä aikana oli tarkoitus tehdä ammattikorkeakoulumme lehtoreiden (Sari Halttunen, Merja Hjulberg) aikaisemmin kehittelemiä simulaatiotehtäviä. Opintokokonaisuudessa oli yhdistetty seuraavat opintojaksot: ”Ammatillinen vuorovaikutus 3 op” sekä ”Sosiaalialan käyttäytymistieteellinen perusta 7 op”.

Simulaatiopäivälle tehtäviä oli 5, jotka oli tarkoitus toteuttaa ryhmissä koulutuspäivän aikana. Osa tehtävistä olisi vaatinut sosiaalialan teoriaopintoja enemmän kuin näillä opiskelijoilla oli, mutta valitsimme ne siitä huolimatta, koska ne oli valmisteltu hyvin ja ne liittyivät oleellisesti opiskelijoiden opintokokonaisuuteen.

Yllättävien esteiden vuoksi kaksi muuta opettajaa oli estynyt osallistumasta simulaatiopäivän tilaisuuteen ja itsellenikin oli välttämätön syy olla muutama tunti pois koulutuspäivästä. Riskinä oli tuolloin koko koulutuspäivän peruminen tai siirtäminen, mikä olisi saattanut olla hankalaa, koska opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita. Heille vähäiset lähiopetukset ovat tärkeitä ja ne vaativat usein myös erityisjärjestelyjä esim. työnantajan kanssa. Päätin, että toteutan koulutuspäivän siten, että pidän kahden tunnin johdannon opiskelijoille simulaatiotehtäviin ja jaan opiskelijat ryhmiin (2-7 jäsentä) eri tehtävien suorittamista varten. Orientaatiojakson jälkeen (tietoperusta ja motivaatio) opiskelijat jakautuivat suorittamaan tehtävää itsenäisesti. Käytännön ohjeiksi he saivat valmiin simulaation videoimisen kännykällä, tallentamisen muistitikulle sekä toimittamisen minulle Moodleen tallentamista varten. Varmistin vielä, että jokaisessa ryhmässä oli ainakin yksi ”toimiva” älypuhelin. Valmiit työt tallensin muistitikulle, jotka muutin Youtubessa toimivaan tiedostomuotoon. Linkitin videot Moodle-alustalle ja aktivoin opiskelijat kommentoimaan videoita. Toimin myös alustalla olevan keskustelun pääohjaajana (aloittaja, motivaattori, päättävä). Raportissani esiintyvien kommenttien analyysi perustuu tälle Moodle-alustalla olevalle vuorovaikutukselle. Koska tämä pedagoginen järjestely tapahtui spontaanisti ilman suunnitelmaa, katsoin tarkoituksenmukaiseksi tehdä analyysin opiskelijoiden virtuaalisesta vuorovaikutuksesta, jotta ko. oppimisen prosessin vaikutuksia voitaisiin arvioida.

Kännykkävideoiden analyysin tarkoitus on selvittää opiskelijoiden Moodle-alustalle kirjoitettujen kommenttien ydinsisältöjä ja arvioida niiden perusteella opiskelijoiden oppimista tämän prosessin aikana.

Yhteensä opiskelijat kirjoittivat viiteen videoon kommentteja 37 kertaa (vaihteluväli 3-10, moodi 8). Suurin osa kommenteista sisälsi opiskelijan omia reflektioita ja palautteita videoista. Muutamit kommentit liittyivät tarkennuksiin roolien suorittajista tai heidän työkokemuksestaan. Moodlessa kurssin opiskelijalistalla oli 25 opiskelijaa. Keskimäärin videoita katseltiin 26 kertaa, mutta kaikki opiskelijat eivät katsoneet kaikkia videoita, koska kahden videon katselukerrat jäivät 16 -18 katselukertaan. Suosituinta videota katsottiin 41 kertaa.

Ensimmäisessä vaiheessa laitoin opiskelijoiden lauseille tai niiden osille nimilapun. Ensimmäisen vaiheen jälkeen nimilappuja oli 10. Toisessa vaiheessa luokittelin nimilaput loogisiksi kokonaisuuksiksi, joiksi tässä vaiheessa muodostuivat:

- empatia (9 kpl)
- tietoperusta (12 kpl)
- vuorovaikutus (9 kpl)
- työelämälähtöisyys (9 kpl)

Yhdistin empatia ja vuorovaikutus -nimilaput kolmannessa vaiheessa ”sosiaalialan ammatillinen vuorovaikutus” -käsitteeksi sekä työelämälähtöisyys ja tietoperusta -nimilaput ”sosiaalialan ammatilliseksi tietoperustaksi”. Sosiaalinen ammatillinen vuorovaikutus -nimilappu kuvaa tässä analyysissä ammatin vaatimia vuorovaikutusrakenteita ja -prosesseja sekä opiskelijan kokemuksia ja tunteita suhteessa asiakaisiin ja ammattirooleihin. Sosiaalialan ammatillinen tietoperusta -nimilappu yhdistää tässä analyysissä teorian tiedon ja kokemuksellisen tiedon.

Sosiaalialan ammatillista vuorovaikutusta kommentoitiin mm. seuraavilla tavoilla:

...” Mummolta ja papalta kyseltiin paljon, mutta teinin tunteita olisi voinut myös kysellä enemmän. Tuntui, että häneen ei oikein saatu yhteyttä.”...

...” XXX otti vaikean asian puheeksi turhia kiertelemättä, asialinjalla mutta ystävällisesti ja YYY oli vakuuttava asiakas”...

...”Asiakas oli kiltti ja tuli tunne, että hän vastasi totuudenmukaisesti. Oikeasti näin ei varmaankaan aina ole, vaan asiakkaiden kootut selitykset ovat arkipäivää ja parhaimmat niistä voivat päästä päiväkahvipöytäinkin.”...

Sosiaalialan ammatilliseen tietoperustaan luokiteltiin mm. seuraavat kommentit:

...”Kyllä osa viisivuotiasta pystyy jo kymmenen minuuttia olemaan rauhallisesti omissa hommissaan, jos on annettu mielekästä tekemistä”...

...”Minulla ei ole itsellä aiempaa kokemusta siitä, kuinka hyvin sosionomi voi vaikuttaa asiakkaan rahan saantia sosiaalitoimistossa mutta tuli tunne, että helposti lupasi rahaa ja että kaikki hoidetaan. Minulla on itsellä ollut sellainen käsitys, että olisi erilliset ihmiset jotka tekevät ns päätöksiä. Olenko nyt ihan väärillä jäljillä?”...

...”Mikäli vauvan isä on alaikäinen, lähetän lakisääteiset päätökset vauvan isän lisäksi myös hänen vanhemmilleen, sekä nuorelle äidille ja hänen vanhemmilleen. Lapsen isää on myös tavattava(ellei häntä ole tavattu) ja selvittävä hänen mahdollinen kyvykkyytensä/halukkuutensa/ mahdollisuutensa osallistua vauvan hoitoon. (Tapaamissopimus/elatussopimus) Teen siis kirjallisen päätöksen lastensuojeluasiakkuuden alkamisesta ja perhetyön myöntämispäätöksen lastensuojelun avoimuuden tukitoimena. Palvelu (perhetyö) kirjataan asiakassuunnitelmaan ja perhetyön sisältö tarkennettuna vielä erilliseen perhetyön suunnitelmaan”...

3.3 Simulaatio vai stimulaatio?

Raportissa on kuvattu ongelmalähtöiseen oppimiseen ja yhteisopettajuuteen liittyvä pedagoginen ongelmatilanne sosiaalialan aikuiskoulutusryhmässä. Kyseinen käytännöllinen ongelma pyrittiin ratkaisemaan käyttämällä hyväksi ns. jokamiehen uutta tekniikkaa ja tässä tapauksessa älypuhelin. Opiskelijat ratkaisivat simulaatiotehtävän dokumentoimalla videot kännykkäkameroilla. Youtube -videot olivat teknisesti eritasoisia ja mikrofoni -tekniikan vuoksi osa verbaalisesta vuorovaikutuksesta jäi saavuttamatta. Onkin tärkeä miettiä etukäteen, millaisia mikrofoneja käytetään ja missä (vrt. Heikkilä & Sahlström 2003) ja näyttää siltä, että tavallisten älypuhelinien mikrofonien teho ei näytä riittävän kaikkien tilanteiden dokumentoitiin. Liikuteltava langaton lisämikrofoni olisi voinut helpottaa asiaa. Katsoja menettää mielenkiinton- sa, jos hän joutuu pinnistelemaan, mitä videossa oikeastaan sanotaan tai arvaamaan ilmaisen tunnelmia ja yksityiskohtia.

Koska koottuihin yhteispäiviin liittyy monenlaisia riskitekijöitä opettajien ja opiskelijoiden poissaoloriskien vuoksi, olisi ehkä järkevämpää käyttää simulaatiotehtävän ratkaisuisissa pienryhmiä, jotka voisivat tehdä itsenäisesti tehtävän milloin tahansa. He voisivat myös käyttää helpommin live -asiakkaita ko. tilanteissa.

Koska kaikki opiskelijat eivät katsoneet kaikkia videoita, pitäisi mielestäni opiskelijat velvoittaa videoiden katsomiseen ja niiden kommentoimiseen. Katsominen ja kommentoiminen pitäisi liittää osaksi opiskelun toteuttamissuunnitelmaa. Oman kokemukseni mukaan opettajan pitäisi motivoida kommentoimaan perusteellisesti ja hänen tulisi omilla reflektioillaan motivoida kommentointiin koko prosessin ajan. Yritin itse välttää liian varhaista ”pajatson tyhjentämistä” omilla viisasteluillani ja

siten ehkäistä opiskelijoiden omaa ajattelua. Vaikea sanoa itse, onnistuinko vai en, koska tekijänä olen puutteellinen näkijä ja koska myös muut opettajat kommentoivat prosessia. Mielestäni yhteenvetokommentit, teoreettiset yleistykset ym. tulisi sijoittaa prosessin loppupuolelle.

Opiskelijat näyttävät kommentoineen sekä sosiaalialan ammatillista vuorovaikutusta sekä sosiaalialan ammatillista tietoperustaa. Näin ollen voidaan sanoa, että raportissa kuvattua pedagogista ratkaisua voidaan käyttää syventämään ja laajentamaan sosiaalialan osaamista, mikäli on varmistettu, että opiskelijalla on riittävä tietoperusta valittujen ongelmien ratkaisemiseen (vrt. esim. Westhues et al 2014). Saattaa olla, että kommentoijien vähyys johtui osittain tässä tapauksessa joidenkin osallistujien puutteellisesta tietoperustasta ja sosiaalialan ammattikokemuksen puutteesta. Ainakin tietoperustaa voitaisiin ennen simulaatiotehtävää testata esim. webropol -kyselyn avulla. Sen läpäiseminen voisi olla ehtona luvulle jatkaa simulaatiotehtävän suorittamisella.

Lähteet

- Brand, M. & Weiss, E. 2015. Practice Competencies in Military Social Work and Implications for Social Work Education. *Journal of Social Work Education* 51, 153–168.
- Green, L. & Wilks, T. 2009. Involving Service Users in a Problem Based Model of Teaching and Learning. *Social Work Education* 28, 2, 190–203.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. 2003. Om användning av videospelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2003 årg 8, 1–2 , 24–41.
- Johnson, B. 2013. User Movies as a Means of Incorporating the Knowledge and Experience of Users in Web-based Professional Education. *Social Work Education* 32, 4, 468–483.
- Koramo, M. (toim.) 2012. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä kehittämässä. Kansallisia kehittämislinjauksia ja kuvauksia opetushallituksen valtionavustuksella tuetuista oppimisympäristöjen kehittämishankkeista 2008–2010. Raportit ja selvitykset 2012:8. www.oph.fi/julkaisut.
- Multsilta, J. & Niemi, H. 2013. Oppilaiden tuottamien videoiden käyttö opetuksessa. Teoksessa *Uusi oppiminen*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. www.eduskunta.fi/tuv.
- Rantala-Nenonen, K. 2013. Pedagoginen kehittäminen. Työelämäläheinen oppiminen – mahdollisia oppimiskäsityksiä. Metropolia ammattikorkeakoulu. www.mikrokirjat.metropolia.fi.
- Westhues, A., Barsen, C., Freymond, N. & Train, P. 2014. An Outcome Evaluation of a Problem-Based Learning Approach With MSW Students. *Journal of Social Work Education* 50, 472-489.

4. COMBON KOKEMUKSIA YHTEISOPETTAJUUDESTA



4.1 Miksi muka? Yhteisopettajuuden pedagogiset lähtökohdat

Työyhteisön tulee olla kuin jazzorkesteri – soittavan yhteen, mutta vapaasti improvioiden, välillä soloillen ja koko ajan toisia kuunnellen, eräs viisas esimies sanoi kerran. Samoin toimiva ja uutta luova pedagoginen ajattelu ja suunnittelu edellyttävät kaikkia kolmea: rohkeutta etsiä ja kokeilla uutta, luovia ratkaisuja ja idealistista uskoa yhteiseen hyvään pyrkimiseen.

Opiskelu ja sen ohjaaminen on aina yhteistä työtä: opiskeluryhmän, opiskelijan ja opettajan välillä, yhteisopettajuuskokeilussa myös opettajien välillä. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 28–29) ovat nimenneet hyvän oppimisen ominaisuuksiksi konstruktiivisuuden, kumulatiivisuuden, itseohjautuvuuden, tavoitesuuntautuneisuuden, tilannesidonnaisuuden ja yhteistoiminnallisuuden. Heidän mukaansa

kokemusoppiminen on oppijaa monipuolisesti koskettava ja aktivoiva prosessi, joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia - tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitusta (Sahlberg ja Leppilampi, 1994, 29). Tämän oppimisen peiliksi ja katalysaattoriksi opiskelija tarvitsee ryhmän kanssa tapahtuvaa yhteistä reflektointia ja prosessia ohjaavia ja siinä läsnä olevia opettajia. Sosiaalialan koulutuksessa yhteisöllinen oppiminen vahvistaa vuorovaikutustaitoja paitsi oppimisen tärkeänä komponenttina, myös ammatillisen kasvamisen kulmakivenä.

Yhteisopettajuudessa on kyse dialogista. Dialogisuus on tuttu pyrkimys myös sosionomiopiskelijoille. Dialogin olemuksesta on sanottu, että siinä toinen ihminen ymmärretään ainutkertaisella tavalla erilaisena, mutta yhdenvertaisena. Yhteisopettajuudessa opettajat selvittävät ajatuksia ja yhteistä tiedonvirtaa, kuuntelevat toisiaan ja vievät ajatuskehelmiä yhteisesti eteenpäin areenalla, jonka tarjoavat avoimesti opiskelijoiden nähtäväksi ja osallistuttavaksi. Tällä areenalla opettajat näyttäytyvät keskeneräisten ajatusten kantajina, avoimina, kuuntelevina ja tasavertaisina. Näkymä edistää dialogin syntymistä opettajan ja opiskelijoiden välille ja rohkaisee osallistumaan yhteiseen ajatusten kehittelyyn. (Vilén, Leppämäki & Ekström, 2002, 64–68.)

Kauppila (2011, 51) jakaa sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuodot kahdeksaan eri tapaan. Hänen mukaansa inhimillisen vuorovaikutuksen muotoja ovat: ystävällinen, ohjaava, dominoiva, uhmaainen, aggressiivinen, epävarma, alistava ja joustava. Tunnistamme itsemme parhaiten ystävällisestä ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Sille on tunnusomaista ystävällisyys, yhteistyöhalu ja inhimillinen lämpö. Pitempään kehittyneenä ystävällinen vuorovaikutustyyli näkyy toisen ymmärtämisenä, empatiakykynä, taitona samaistua toisen ihmisen asemaan ja osallistumaan tunnetasolla toisen ihmisen tilanteeseen. (Kauppila 2011, 52.) Avoimuus ja rehellisyys edistävät hyvän vuorovaikutuksen syntymistä (Kauppila, 2011, 72).

4.2 "Olitte Päivät hyvä kombo" - yhteisopettajuus henkilökohtaisena kokemuksena

Yhteisötyön menetelmät -opintojakso päätettiin toteuttaa yhteisopettajuuskokeiluna syksyllä 2014. Olimme uuden edessä, yhteisopettajuudessa. Yhteistyömme lähtökohdaksi oli, että yhteinen toteutus sopii hyvin tämän opintojakson sisältöön. Alussa oli pientä jännitystä, sillä emmehän me opettajat ole tottuneet tekemään näin paljon yhteistyötä. Ice breakeriksi osoittautuivat huumorintajuisuus ja inhimillisyys. Pian pääsimme suunnitelmiamme keskelle ja toteamaan, kuinka sujuvasti ajatusten virta kulkee yhdessä melko samaan suuntaan. Samasta etunimestä huolimatta lähestyimme kokonaisuutta molemmat omasta näkökulmastamme, olemme erilaisia. Vähäinen jännitys katosi nopeasti ja huomasimme olevan pedagogisessa ajatustenvirrassa. Suunnitteluvaiheemme oli lyhyesti kuvattuna loistava kokemus, teimme toteutussuunnitelman ja sovimme jatkotoimet. Olimme hymyssä suin ja todella tyytyväisinä

itseemme ja toisiimme. Taisimme jopa taputtaa toisiamme olkapäille, ja todeta: ”järkyttävän hyvä aloitus yhteistyölle”. Virtaus samaan suuntaan oli vahvistunut. Kauppilan (2011, 35) mukaan hymy valloittaa toisia ihmisiä ja on samalla merkki lähentyvistä väleistä, näin kävi meille.

Vuorovaikutuksen merkitys korostuu sosiaalipedagogista oppimisympäristöä luotaessa. Jokaisen ihmisen läsnäolo (tai poisjääminen) ja tunnetilat, vaikuttavat todellisuuden yhteiseen rakentumiseen. Pedagogiset menetelmät vahvistuivat yhtä aikaa positiivisen ja huumorintajuksen tunnelman kanssa eli tarinan edetessä. Tarina sai lisää juonenkäänteitä osallistujien avoimuudesta, vastaanottavaisuudesta ja ystävällisyydestä. Nuo ainekset kasvoivat joka opetuskerran aikana ja sen jälkeen. Yhdessä luotu aito ja arkinen todellisuutemme vaikutti myös opetustuntien välissä. Opiskelijat huomasivat ammattiroolimme väistyvän läpikuultavammaksi ja lähestyivät meitä tuttavallisemmin. Tunne yhteisestä oppimisprosessista vahvistui sekä meillä että opiskelijoilla.

Opetuskertojen jälkeen jaoimme kokemaamme ja vuoropuhelimme myös tuntien aikana. Tekeminen ja kokemusten jakaminen yhdisti meitä, pystyimme heittäytymään ryhmän edessä ja sivulla. Asiantuntijaote väistyi, ei kuitenkaan asiantuntemus, ja antoi tilaa sosiaalipedagogiikalle ja sen luovien menetelmien puhkeamiselle. Olimme arkisia ja hyväntuulisia, luontevia, helposti lähestyttäviä ja sopivan sallivia.

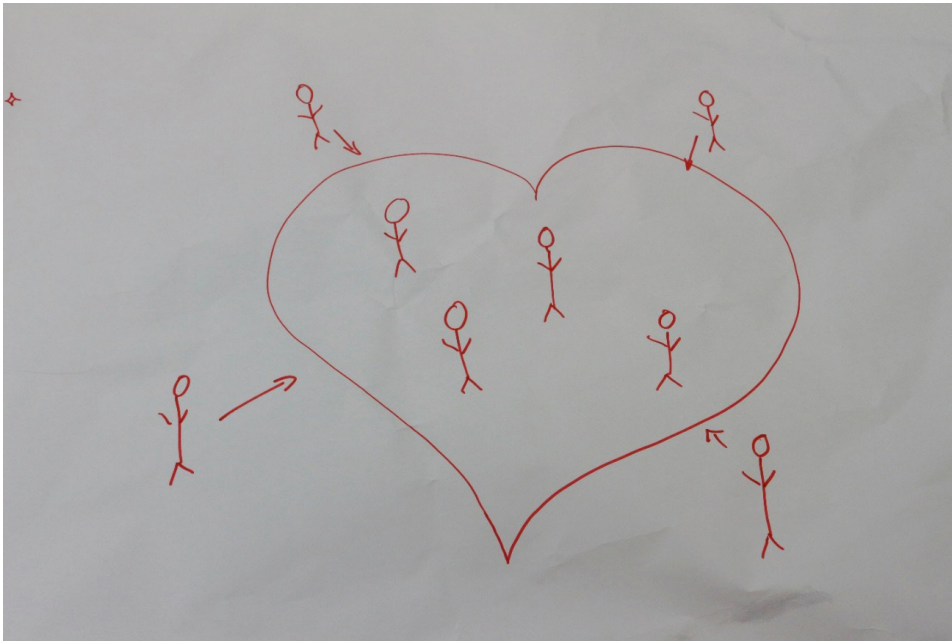
Opintojakson päätarkoitus oli sosiaalipedagogiikan ja sen menetelmien rohkea ja luova käyttäminen. Se, mikä täsmäsi ja kipinöi yhteisessä kielessämme, välittyi myös opiskelijoille. Näin yhteinen vuorovaikutus vahvistui koko ajan sallivammaksi ja turvallisemmaksi. Ilman turvallista vuorovaikutusta emme saa ydintä tarinaamme, emmekä tavoita sitä parhaita ymmärrystä omasta tärkeästä roolista yhteisessä opetustarinassa. Vain yhdessä kokemalla, jakamalla, tuntemalla ja uskaltautumalla voidaan luoda pedagoginen menetelmäpaketti, joka palvelee yhteisopettajuutta. Mikäli tahdotaan luova ja avoin sekä turvallinen ilmapiiri opetukselle ja etenkin yhteisopettamiselle, vaaditaan hieman heittäytymistä, ei suin päin vaan harkiten. Lisäksi tarvitaan rohkeutta olla läpinäkyvä rajattuna, oman persoonan ja luovuuden esille nostoa sopivasti. Turvallisuuden tunne täytyy olla kaikilla, myös opettajilla. Erilaisuus ja sen huomioiminen, luovuuden vahvistaminen, avoin arkisuus ja rentous, sopivat sosiaalipedagogiikkaan ja sen menetelmien kokeilemiseen. Kannatti.

Yhteistyön menetelmien opintokokonaisuuteen haimme pedagogista monimuotoisuutta. Pyrkimys monimuotoisiin oppimistapoihin on puhtaasti itsekäs: opettajan työ on huomattavasti hauskempaa, kun opintojaksoja ei toista samanlaisina ja rutiinimaisina. Loimme mielikuvan yhteistyön maisemasta, johon laadimme kolme kurkistusikkunaa, jotka olivat yhteistyön viitekehys, menetelmien henkilökohtaistaminen digitarinan kautta sekä aikuisryhmän ohjaaminen taidelähtöisin menetelmin. Ensimmäisen kurkistusikkunan aihepiiriä opiskelijat työstivät johdantoluennon jälkeen yhteistoiminnallisesti ja yhteiseen keskusteluun pyrkien. Toisessa

kurkistusikkunassa saatiin henkilökohtainen kosketus taidelähtöisiin menetelmiin työstämällä oma digitarina yhteisestä temasta. Kolmannesta kurkistusikkunasta kiirettiin pareittain asiakastyön kentälle ohjaamaan aikuisryhmiä taidelähtöisin menetelmin.

Päätavoittemme ja koko opintojakson sydän oli yhteinen tarinallinen juoni. Juoni, jossa sosiaalipedagogisen työtteen kiinni ottaminen ja hallintaan jääminen tapahtuu sosiaalipedagogisilla menetelmillä. Ydinjuonen lisäksi tarina on monikerroksellinen. Koko tarinan muodostavat kaikki toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevat ihmiset. Tähän sosiaalipedagogiseen kivijalkaan oli hyvä koota pedagogisia menetelmiä, jotka rakentuivat vuorovaikutuksen ympärille. Dialogi, yhteinen tarina ja yhteinen pedagogiikka sekä opiskelijälähtöisyys yhdistivät meitä. Emme muodostaneet kaksin tätä vuorovaikutuksellista opintokokonaisuutta, vaan loimme yhdessä opiskelijoiden kanssa sosiaalipedagogista ajattelua syventävän oppimistodellisuuden, jossa kaikki luontevasti ja turvallisesti voivat olla aitoja vuorovaikutuksellisia yksilöitä.

4.3 "Tämmöisiä kursseja enemmän" – yhteisopettajuus yhteistyön menetelmissä



Honhenthal-Antin (2012, 9) painottaa, ettei tarvitse olla kulttuurin ammattilainen käyttääkseen luovia menetelmiä. Tämä oli meidänkin viestimme heti ensimmäisillä opetustunneilla ja kertasimme ajatusta sanallisesti ja toiminnallisesti kokeilemalla erilaisia menetelmiä sekä vahvistamalla kokemusta siitä, että ei ole olemassa väärää

tapaa, on vaan erilaisia tapoja. Tapoja toteuttaa ja ilmaista itseään ja tapoja saada muut mukaan osallistumaan.

Teoreettinen osuus avautui sosiaalipedagogiikan ja yhteisösosiaalityön pohjalta. Opiskelijoiden tuli pohtia sosiaalipedagogiikan peruselementtejä ja niiden sopivuutta omaan ajatteluun ja toimintaan sekä tuoda ryhmän näkemys yhteiselle areenalle. Yllätyksellisyys toi ryhmien esityksiin rentoutta ja aitoa rohkeutta. Esitykset olivat erilaisia, vaikka juonen sisäinen lähde oli sama. Silti esitykset pulppusivat eri sävyjä. Ensimmäinen kurkistusikkuna oli nyt avattu, vaikka alussa teoreettinen ikkuna jumittui: kaksi opettajaa ja kaksi erilaista verkko-oppimisympäristön salasanaa vaikeutti opiskelijoiden ja oppimismateriaalin kohtaamista. Hauskaa vai mitä?

Sosiaalinen havaitseminen ja sanattoman viestinnän tulkitseminen auttaa ymmärtämään toista ihmistä. Toisen ihmisen lukeminen riippuu pitkälti häntä lukevan sosiaalisesta herkkyydestä, joka kehittyy erityisesti sosiaalisissa tilanteissa kuten ryhmätilanteissa. (Kauppila 2011, 23.) Kauppilan esittämiin ajatuksiin on helppo yhtyä, sillä sosiaalisen herkkyyden myötä meidän opetustilanteistamme muodostui mielestämme onnistuneita. Herkkyys aistia sosiaalisen aktiivisuuden tilaa ja omien tuntemuksien jakaminen toi yhteiseen opetukseemme hyvät edellytykset vahvalle vuorovaikutukselle.

Toisella kurkistuksella sukeltettiin omaan henkilökohtaiseen maailmaan. Henkilökohtainen panos avaa silmät ja avaa myös jotain itsestä, alttiuden muiden katseille. On hyvä kokeilla itse, mitä on paljastaa jotain muille omasta elämästä, jotta voi tuntea ne kokemukset mitä alttiiksi ja nähdäksi tulemisessa on. Millaista oman elämäntarinan kertominen on? Mitä tunteita se minussa herättää? Digitarinan tekeminen oli monikerroksinen prosessi ja opettavainen kokemus. Prosessi yhdisti meitä opettajia ja koko ryhmää.

Päätimme yhteisesti digitarinan teeman. Teemaksi tuli koti. Koti on niin laaja käsite, että jokainen voi käsitellä sitä haluamallaan tavalla. Korostimme yhdessä, että omaa tarinaa voi peittää ja paljastaa kuten itse kokee hyväksi. Kauppilan (2011, 27) mukaan sanallisen viestinnän lisäksi tarvitaan tunnetilojen havaitsemista eli ilmapiirin aistimista. Vuorovaikutuksessa herää aina erilaisia tunnetiloja, jotka myös tarttuvat toisiin ihmisiin. Jotkut ovat herkempiä kokemaan tunnetiloja ja osalle meistä on helpompaa päästä samalle aaltopituudelle ja kokea vahvaa empatiaa. (Kauppila 2011, 27.) Nämä teoreettiset kuvaukset viestinnästä kuvaavat hyvin pitkälti sitä vuorovaikutuksen tasoa, mikä meillä yhteisopettajuudessa koko ajan vahvistui tuntien edetessä. Vuorovaikutukseen vaikuttivat suuresti myös opiskelijoiden vahva motivaatio ja heidän tuomansa lämmin huumoripitoinen ilmapiiri.

Digitarina on muutaman minuutin kestävä kuva- ja äänikooste, jonka tekninen toteuttaminen on yksinkertaista. Oleellista tarinan tekemisessä ovat henkilön omat kuvavallinnat ja oma ääni tarinan kerronnassa. Tarinoilla tavoitellaan usein kertojan

näkyväksi tulemista sekä itselleen että yhteisölleen. Digitarinoita tekemällä ihminen voi tarkastella vaikkapa omia roolejaan, yhteisöjään ja toimijuuttaan. (ks. lisää Digitarina 2015.)

Kun digitarinaa käytetään yhteisötason muutoksen välineenä, kyse on freirelaisestä valtaistamisesta, jonka mukaan yksilöt työskentelevät yhdessä tunnistaakseen yhteisiä ongelmia, arvioivat kriittisesti ongelmiansa alkuperiä tai lähteitä ja kehittävät strategista toimintaa ongelmien poistamiseksi. Freiren (1970) mukaan visuaaliset kuvat ovat yksilöiden kriittisen ajattelun välineitä, joiden avulla he tarkastelevat yhteisöään ja nostavat esille niitä arkielämän sosiaalisia ja poliittisia todellisuuksia, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä. Todellisuuksien ”koodaus” kuvien muotoon saa aikaan liikehdintää lisäämällä tietoisuutta ja rakentaa tästä syntyvää uutta tietoa. Kuvien avulla voidaan siten kouluttaa, inspiroida ja vaikuttaa päätöksiin. (Desyllas 2014, 479.)

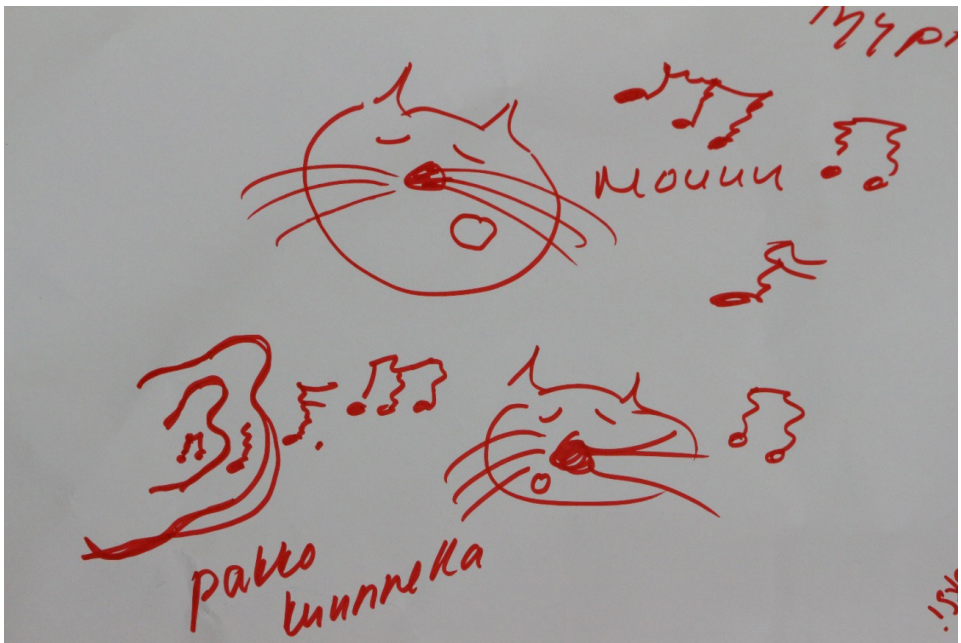
Digitarina on yleistynyt yhteisöllisenä, taidelähtöisenä menetelmänä erityisesti 2010-luvulla, tosin Dana Atchley ja Joe Lambert alkoivat kehittää ohjattujen Digitarina (DST) -työpajojen mallia jo 1990-luvun alkupuolella Yhdysvalloissa (Juppi, 2012). It-teknologian kehittyminen, saatavuuden ja arkikäyttöön tulemisen yleistymisen ovat lisänneet digitarinoiden käyttöä oman elämän ja elämäkokemusten tarkastelussa ja näkyväksi tekemisessä. Digitarinoita on tehty paitsi henkilökohtaisina, itse omasta elämästä tehtyinä projekteina, myös ryhmien tarinoina ja haastattelujen pohjalta toisten elämäntarinoista. Suomessa digitarinoista terapeuttisena ja voimaannuttavana työvälineenä alkaa jo olla kokemusta erilaisissa elämäntilanteissa olevien kanssa. Tampereen kaupungin Netti-Nysse -hankkeessa digitarinoita tekivät muun muassa ikäihmiset ja kehitysvammaiset. Lapin ammattikorkeakoulussa digitarina on vakiintunut osaksi yhteistyön menetelmiä sosionomikoulutuksessa.

Lähestymistavaltaan digitarina on lähellä terapeutista ja voimauttavaa valokuvausta. Ryhmässä ohjattuna tarinallisena menetelmänä digitarinan prosessi alkaa siitä, kun ryhmä valitsee tarinoille yhteisen teeman, josta jokainen luo oman digitarinansa. Tarinan työstäminen etenee kuvien kautta tekstiin ja omaan kertojan ääneen. Kuten valokuvaakin käytettäessä, tässäkin omien tarinoiden tarkastelun tavassa ajalla, kuviin palaamisella ja niiden levollisella katselulla on merkitystä. Digitarinan työstäminen eroaa videoiden ja vimeoiden tekemisestä. Kuvat ovat valokuvia, ei liikkuvaa kuvaa. Tekemisen rytmi mahdollistaa tunnemuistin ja aistien heräämisen. Ryhmässä tarinoita tehtäessä merkityksellinen hetki on tarinoiden jakaminen. Oman tarinan esittäminen tutussakin ryhmässä on hyppy tuntemattomaan. Tästä syystä jo teeman miettimisen vaiheessa on tärkeää nostaa tietoisuutta siitä, kenelle tarina tullaan jakamaan.

Henkilökohtaisen tarinasta tekee oma ääni, joka sitoo elämäntarinan kuvakertomusmatkaksi. Muutamassa minuutissa oppii toisesta ihmisestä erittäin paljon. Paljon enemmän kuin alussa ajatteli kuvien ja äänitiedostojen tarjoavan. Kummallista, opettajakin tunsu pientä punastelua oman tarinan kohdalla. Ihmeellinen tuo oma ääni,

miten se muuttuukin noin oudoksi. Opettajat ja opiskelijat olivat tasavertaisia, yhtä paljaita. Digitalinoiden jakamisen jälkeen ryhmä oli valmis ohjaamaan muita aikuisia taidelähtöisin menetelmin. Kun on riittävä henkilökohtainen kokemus siitä, mitä on paljastaa jotain itsestään, on viisautta kysellä sitä myös muilta. Näin tietää mitä todella kysyy ja pyytää. Pyytää itse asiassa aika paljon.

Muistoista kumpuavaa työskentelyä on helppo toteuttaa monenlaisessa työssä, kaikilla on siihen valmiuksia. Meistä jokainen omaa muistoja, elettyä elämää ja elämäntarinaa jaettavaksi. Meistä jokainen muistelee omalla tavallaan ja kaikki tavat ovat oikein, sillä ne kertovat ihmisen tai yhteisön eletystä ja ainutkertaisesta elämästä. Muistelu sopii kaikille ihmisille eri elämänvaiheisiin ja on osa ihmisen arkiajattelua, jossa verrataan omia kokemuksia aiempaan. (Honhenthal-Antin 2012, 10–11, 23.) Aikuisten ohjaamisessa pitää olla koko ajan tietoinen siitä, mitä tavoittelee. Etenkin kun tavoittelee ihmisen elämää muistoinen, tarinoineen, kokemuksineen, iloineen ja unelmineen. Opintojakson ohjauskokeilun ydintä oli kuunnella aikuisia, ottaa heidät mukaan, tehdä heidän kanssaan, kysellä heidän mielenkiinnon kohteitaan dialogia ja sosiaalipedagogista kosketusta unohtamatta.



Mäkisalo-Ropponen (2011, 37) kiteyttää hyvin toisen ihmisen arvostavan kohtaamisen: ”Kuulluksi tuleminen mahdollistaa arvostetuksi tulemisen kokemuksen”. Parhaimmillaan vuorovaikutus on toinen toisiltaan oppimista, jossa tavoitteena on näkemysten laajentaminen”. Oman mielipiteen voi säilyttää, mutta samalla huomaa kuinka samasta asiasta voidaan ajatella myös eri tavoin. Asiamerkityksiä voi muuttaa keskus-

telussa, sillä juuri keskustelussa mahdollistuu erilaisten merkitysten näkyväksi tekeminen. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 99–101.)

Yhteisöllisyydessä on keskeistä toinen toisensa kuuleminen ja toinen toisiltaan oppiminen yhteisen päämäärän ja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Leikkimielisyys, luovuus ja kokeilu ovat uuden tuottamisen edellytyksiä niin työyhteisöissä kuin luovien menetelmien käyttämisessä. Tietty rentous tuo tilaa uusille asioille ja kokeiluille, vaihtoehdoille. ”Vaihtoehdot ovat siis ajatuksia, joita emme ole vielä ajatelleet, tunteita, joita emme ole vielä tunteneet, ja tekoja, joita emme ole vielä tehneet”. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 119–120, 123). Aidossa kohtaamisessa ovat aina mukana luottamus, läheisyys ja toiselta oppiminen. Kohtaaminen toteutuu vuorovaikutuksessa ja siihen liittyy tunteita, joista osa on voimakkaita. Aitoon kohtaamiseen liittyy tunteiden lisäksi myös välittämistä. Aito kohtaaminen on sosiaalialan erityisosaamista. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 211.) Jaamme aidosti opiskelijoiden kokemuksen: ”Paljon tuli eväitä työelämän reppuun. Kiitos!”

4.4 "Ei tuntunut koulutehtävältä" - Yhteisopettajuus opiskelijoiden kokemuksena

Opintojakson lopuksi opiskelijat pohtivat kurkistusikkunoista avautuneiden maisemien merkitystä omalle oppimiskokemukselleen. Alla on koonti siitä, mitä ikkunoista avautui sekä kokonaisnäkökymästä.

Yhteisötyön ja taidelähtöisten menetelmien viitekehys vaikutti avautuneen opiskelijoille parhaiten yhteisten keskustelujen ja yhteisen tekemisen kautta. Yhteisen vuorovaikutuksen jano korostui voimakkaasti myös opiskelijoiden esiin tuomissa kehittämisajatuksissa. Henkilökohtaisen tarinan tekeminen ja jakaminen käynnisti erilaisia tunneprosesseja. Se koettiin merkityksellisenä itselle sekä vahvistavana ja rohkaisevana kokemuksena ohjaustaitoja ajatellen. Ohjauskokemusta kuvattiin positiivisena haasteena, joka onnistui hyvin. Ohjauskokemuksia olisi haluttu enemmänkin. Opintojakson kokonaisuutta opiskelijat pitivät erittäin hyvänä. Saavutettiin se, mihin yhteisopettajuudella pyrittiin eli toimivaan ja uutta luovaan pedagogiseen ajatteluun, jossa toteutui rohkeus kokeilla uutta, luovat ratkaisut ja usko yhteiseen hyvään.

Ohjauskokemukset, positiivinen palaute

- ▶ Todella mahtava kokemus, onnistunut. Erittäin tyytyväinen ja iloinen lopputuloksesta. Haastava kohderyhmä hyvä valinta. Tekisin toistekin!
- ▶ Mukava kokemus ja onneksi valitsin uuden asiakasryhmän.
- ▶ Opettavainen, vaativa, jännittävä.
- ▶ Opettavainen, henkilökohtainen, haastava.
- ▶ Mahtava kokemus sekä opettavainen
- ▶ Kenttätyöhön jalkautuminen oli piristävää!
- ▶ Suosittelen käyttämään eläimiä! Koko syksyn hienoin kokemus. Vanhustyötä rohkeasti tekemään.
- ▶ Vahvistava kokemus. Oli oikein kivaa piristää sellaisten ihmisten päivä, jotka voivat olla hyvinkin yksinäisiä.
- ▶ Useampi ohjauskerta, voi hyödyntää useampaa menetelmää sekä pääsee paremmin tutustumaan ryhmään. Myös projektien toteutus olisi antoisampaa.
- ▶ Mielenkiintoinen ja positiivinen kokemus. Mukava tutustua uuteen asiakasryhmään.
- ▶ MUKAVA KOKEMUS. Hieman haasteellista saada porukkaa mukaan toimintaan, mutta opettavaista. Hyvä ohjauskokemus ja hyvä ohjaajaporukka.

Kehitettävää ohjauskokemuksista

- ▶ Kehitettävää ohjauskokemuksista
- ▶ Ohjauskertoja voisi olla vaikka pari lisää!
- ▶ Ressiä, ressiä & työläs mutta opettava juu.
- ▶ Ohjauskertoja olisi voinut olla enemmänkin. Materiaalit?
- ▶ Useampi ohjauskerta, voi hyödyntää useampaa menetelmää sekä pääsee paremmin tutustumaan ryhmään. Myös projektien toteutus olisi antoisampaa.
- ▶ Mielestäni näitä (ohjauskertoja) olisi voinut olla enemmän.
- ▶ Vaatii paljon valmistelua.
- ▶ Kehittämisenä: useampi ohjauskerta.

Kurssin kokonaisuus, positiivinen palaute

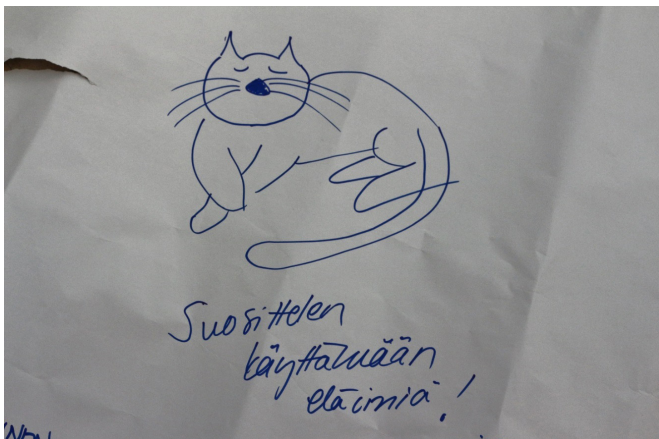
- ▶ Kehitettävää kurssin kokonaisuudesta Tämmöisiä kurssseja enemmän... pääsee luovuus valloilleen, mukavaa vaihtelua siis. 2 päiviä plussaa! Ei tuntunu kyllä 7op:n kurssilta voisi olla vaikka 10 tai enempi.
- ▶ Kurssi yllätti positiivisesti. "Taide" ei oikein innostanut, mutta tämä oli mukava kurssi. Tunteja olisi saanut olla enemmän. Lapsuudenkodin pohjapiirustus oli tosi hyvä menetelmä!
- ▶ Mukava kurssi! Vaikka oli 7 op:n kurssi niin ei tuntunut raskaalta. Sisältö mielenkiintoinen ja antoi paljon ideoita tulevaisuuteen.
- ▶ Kontaktiopetusta olisi voinut olla usempääkin, kun oli niin lysti kurssi! Teidän parityöskentely toimi. Paljon tuli eväitä työelämän reppuun. Kiitos!
- ▶ Hyvä kokonaisuus, mielenkiintoinen kokemus, tuntisällöt loistavat.
- ▶ Ei käynyt aika pitkäksi!
- ▶ Kaikki taidejutut on plussaa! Huippukurssi kokonaisuudessaan. Monipuolinen, sopivasti haasteellinen, hyvät menetelmät + hyvä porukka.
- ▶ Taide...hmm...ei oikein aluksi sytyttänyt, mutta kurssi oli todella mukava. Olisipa kontaktitunteja ollut enemmän! Tunneilla oppi monia hauskoja ja hyviä työmenetelmiä. Olitte Päivät hyvä kombo
- ▶ Aluksi jännitti, kun puhuttin taidelähtöisestä...apuva! Lopulta erittäin mahtava ja antoisa kurssi! Toisten ohjauskerroista oli kiva kuulla ja niistä sai paljon ideoita ja eväitä tulevaan. Ihanaa oli, kiitos!

Kehitettävää kurssin kokonaisuudesta

- ▶ Kehitettävää kurssin kokonaisuudesta
- ▶ Pienimuotoisia menetelmiä voisi lisätä oppitunneille.
- ▶ Enemmän heittäytymisjuttuja (vaikka kaikki ei tykkäisikään)
- ▶ Itelle oli kenties turhan laaja kokonaisuus halllita. Käytännön ideoita olisin toivonut enemmän.
- ▶ Kurssi kokonaisuudessaan hyvä, mutta olisin kaivannut enemmän kontakti tunteja!

Lähteet

- Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Desyllas, M.C. 2014. Using Photovoice with Sex Workers: The Power of Art, Agency and Resistance. *Qualitative Social Work* 13 (4), 477–501.
- Hohenthal-Antin, L. 2012. Muistot näkyviksi. Muistelutyön menetelmiä ja merkityksiä. Juva: PS-Kustannus.
- Juppi, P. 2012. Digital Storytelling as a Tool for Adolescent Participation and Identity-building. Teoksessa J. Krappe, T. Parkkinen & A. Tonteri (eds.) *Moving in! Art-Based Approaches to Work with the Youth. MIMO Project 2010–2013. Reports from Turku University of Applied Sciences* 127. Tampere: Tampereen yliopisto, 63–80.
- Kauppila, R.A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2011. Vuorovaikutustaidot sosiaali- ja terveysalalla. Hämeenlinna: Tammi.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Juva: WSOY.
- Digitarina 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=f2bwcFBmwzo&feature=youtu.be>



5. LUJA PAIKKA

”Jos ei ymmärrä omaa elämäänsä, en usko että voi ymmärtää kertomiensa tarinoiden henkilöiden elämää, eikä voi ymmärtää toisten ihmisten elämää. Filosofit tietävät sen, sosiaalityöntekijät tietävät sen, mutta myös taiteilijoiden tulisi tietää se – ainakin niiden, jotka kertovat tarinoita” (Kieslowski 2003)

(Leena ja Raimo aloittavat yhteisen opetuksensa. Valkokankaalle heijastuu kuva taiteilija Rafaellon maalaamasta Ateenan koulusta.)



Kuvassa filosofit etsivät tiedon alkuja ja seurauksia ja omaa paikkaansa runouden, musiikin, teologian ja lakien maailmoissa. Platon soittaa kohti ajatusten ja ideoiden taivasta ja Aristoteles kohti aistillista maata. Taiteilija ikuistaa ja paikallistaa mielenkuvansa aistein havaittavaksi. Me voimme olla tänäänkin dialogissa kuvan kanssa

vuosituhansien takaa ja haastaa opiskelijamme pohtimaan etsimään omaa paikkaansa tietämisen ja taitamisen maailmoissa.

5.1 Onko taiteelle paikkaa ja tilaa sosiaalialan koulutuksessa?

Mitä taide, taiteenkaltainen toiminta ja taidelähtöiset menetelmät voivat antaa sosiopiskelijöille ja heidän tuleville asiakkailleen?

Raimo: Taide voi tutkia ilmiöitä maan ja taivaan välillä. Se voi olla ääntä tai hiljaisuutta. Se voi liikkua tai pysähtyä. Se voi leikitellä valolla ja pimeydellä menneissä ja tulevissa tapahtumissa ja silti olla läsnä olevana nykyhetkessä. Taiteella on paitsi oma itsenäinen arvonsa myös menetelmällinen sovellusmaailmansa. Tähän maailmaan haluan opiskelijamme tutustuttaa ja johdattaa. Draamapedagogina näen fiktion, sadun ja tarinan tutkimusvälineenä, jolla voi paljastaa valheen tai tutkia sitä ja etsiä omaa totuutta turvallisesti joskus etäisyyksienkin turvasta. Taide ja erityisesti draama tarjoaa mahdollisuuden olla toisen kengissä ja tutkia sitä kuka olen keitä me olemme rohkeasti roolin suojassa. Taide voi jatkaa siitä mihin sanat ja äly loppuvat. Taide voi johdattaa meidät omalle iholle ja jopa sisätiloihimme, joita vaatekielellä suojamme valehtelemme tietoisesti tai huomaamatta sitä itsekään kuten Tor Björn Hägglund (1997) on artikkelissaan ”Satu vakava leikki” osoittanut. Ihokieli luo yhteyksiä, kutsuu leikkiin. Voimme myös kollektiivisesti jakaa näitä kokemuksiamme ja tarinat löytävät yhteisen turvallisen paikkansa, jossa ne tulevat kuulluksi, nähdyksi ja jossa ne koskettavat ja luova yhteyksiä ja yhteisöllisyyttä (ks. Vähänikkilä 2001; Honkakoski 2001).

Leena: Ihmiskunnan yhteinen kulttuurinen perintö sisältää pitkälle hiottuja taiteellisia muotoja. Maalausta, musiikkia, tanssia... ihminen on aina käyttänyt omaksi ilokseen ja viihtyäkseen, viihdyttääkseen toisia, luodakseen yhteisyyden tunnetta ja myös ilmaistakseen tai tutkiakseen jotain tärkeäksi kokemaansa ja luodakseen kauneutta. Taide voi saada ilmauksensa korkeakulttuurisessa muodossa taiteilijan paneutuneena työnä ja sen esille panona tai esityksenä. Tuo ihmiskunnan yhteinen perintö taiteellisesta ilmaisemisesta on kuitenkin meidän kaikkien ulottuvilla tarjoten rentoutumisen, virkistymisen, löytämisen ja kadottamisen kokemusta yksin ja yhdessä.

Raimo: Minulle avautui uusi ymmärrys taiteen sovellusmahdollisuuksista kun luin Malcom Rossin (2011) kirjan *Cultivating Art in Education and Therapy*. Kirjassan hän ankkuroi taiteen opetukselliset ja terapeuttiset mahdollisuudet Harren kulttuurisen kehityksen matriisiin. Julkinen ja yksityinen ilmaisu (x-akseli) sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen toteutus (y-akseli) muodostavat nelikentän: 1. Konventionalistaminen 2. Sopeutuminen 3. Transformaatio ja 4. Julkistaminen (ks liite 1).

Matriisin vaiheista muodostuu syklisesti etenevä prosessi, joka alkaa 1. julkisista yhteisöllisistä sopimuksista, käytänteistä ja **konventioista**, joihin yhteisö pyrkii 2. yhteisönsä jäsenet **sopeuttamaan** ja siirtämään heille kulttuurisen pääomansa. Tämä tapahtuu yksityisesti yksilöiden kulttuurikonventioiden oppimisena. Yksilöillä on kuitenkin omia **muutostarpeita**: yksilöllisiä ajatuksia tunteita haluja ja tarpeita, jotka voivat olla salaisia itsellekin vielä tuntemattomia ja kun yksilö spontaanisti ja yksityisesti ilmaisee sitä kirjoittamalla, tanssimalla, maalaamalla musiikilla, hän voi tiedostaa sisäistä maailmaansa ja oppia tuntemaan itseään 4. Kun yksilöt yksin tai ryhmissä julkaisevat kohtaavat yhteisönsä, heillä on mahdollisuus vaikuttaa uusien konventioiden syntyyn. Usein merkittävät taiteilijat ovatkin olleet tottelemattomia rohkeita ja rajantaneet ja rikkoneet yhteisössään vallitsevia konventioita ja toimintatapoja ja siten myös luoneet uutta kulttuuria tai he ovat luoneet yhteisölle uutta identiteettiä.

Pitääkö meidän alkaa kouluttamaan tottelemattomia taiteilijasosionomeja?

Raimo: Miksi ei! No ainakin rohkeita ammattilaisia, jotka uskaltavat ja osaavat osallistua yhteisöissään keskusteluun eikä pelkästään omien tarpeittensa vaan myös asiakkaitensa puolesta ja myös taidelähtöisillä menetelmillä. Kulttuurimme muuttuu koko ajan halusummepa tai emme. Se, että koemme sen kehityksenä vai taantumana on jokaisen omaa tulkintaa.

Leena: Sosionomien työhön sisältyy ihmisten identiteettien vahvistaminen niin yksilöinä kuin yhteisöjensä jäseninä. Taide avaa mielenkiintoisen reitin tähän identiteettityöhön. Itseksi tuleminen, oman voiman ja itsetuntemuksen lisääminen. Näissä keinoina voi hyvin olla sekä sosionomille omassa ammatillisessa kehityksessä että asiakkaiden kanssa työskennellessä erilaiset taidelähtöiset menetelmät, joiden kautta aina jokin puoli minusta, sinusta, meistä tulee tutkimisen kohteeksi ja valaistuksi. Taide tarjoaa menetelmän, välineen, tavan lähteä tuolle tutkimusmatkalle käyttäen apuna pensseliä, kynää, nuotteja, säveliä, sanoja, kameraa kehoa, ääntä.

(Yhteisen orientaation ja tanssiin kutsun jälkeen Raimo ja Leena ohjaavat omat työpajansa: Raimo draamasta ja sanataiteesta ja Leena kuvasta ja kehollisesta ilmaisusta.)

Ihminen on kokonaisuus; älyä ja ajattelua opiskelussa hiotaan oppimistehtävillä, haastavilla kysymyksillä, kirjallisella esittämismuodolla. Oikeastaan tämän puolen kanssa ollaan koulumaailmassa aika tutuilla vesillä. Tunteiden ja oman mielen maiseman kanssa askarrellaan myös hippusen, mutta jääkö sille riittävästi tilaa ja aikaa? Henkisyys jää varmaankin vähälle samoin kun kehollisuus; oma ja toisten kehon tiedostaminen, kohtaaminen ja sen avulla yhteyden luominen omaan sisäiseen maailmaan että toisiin. Se on jotenkin aika privaattia aluetta ja yleensä herättää varovaisuutta. Erityisesti kosketus. Eikä ihme, kehollinen tuo aina mukaan myös tunteet, haavoittuvuuden, luottamuksen kysymykset, kosketuksen sävyn merkityksen. Ollaan

ei sanallisella alueella, jossa on vaikeampi suunnistaa. Mitä merkkejä oikein seurata, mitä tapakulttuuria noudattaa, missä rajat kulkevat, mikä on hyväksi itselle ja muille? Millainen kosketus on hyvää kosketusta, entä jos se muuttuu toiseksi ja saa aikaan kosketettavassa tai minussa tunneryöpyä. Miten sitten mennään? Voiko perääntyä, jos perääntyy näyttääkö naurettavalta. Enkö hallitse tilannetta... voiko ammatillisuuteni asettua vaakalaudalle... en ole enää uskottava. Uskaltaako kosketusta tutkia ja katsoa mitä siitä seuraa, ohjailla sitä hyvää tekevään suuntaan... mistä voi tietää mikä on tuo oikea suunta. Voiko sitä yhdessä tutkia toisten kanssa, voinko minä itse tutkia sitä?

Onko pakko koskea, entä jos ei haluta yhtään, eikä toisiakaan haluta tulla kosketetuiksi? Miten sitten mennään?

Leena: Huomaan että ollaan paljon kysymyksiä herättävällä alueella. Kysymyksiä on paljon enemmän kuin vastauksia ja siksi tuntuu että tämä on tärkeää tutkittavaksi ja ymmärrettäväksi.

Raimo: Turvallisuus ja luottamus on tärkeä. Vapaaehtoisuus ja valinnan vapaus on taidelähtöisen toiminnan edellytys. Se luo turvallisuutta ei ole pakko jos ei halua. Omien rajojen tiedostaminen on tärkeä. Erityisen tärkeä se on kun liikutaan henkilökohtaisella reviirillä niin fyysisellä kuin henkiselällä. Ohjaaja tai toinen osallistuja voi antaa impulssin jokainen saa itse valita tekonsa. Kieltäytyminenkin on osallistumista.

Miksi lähteä itsestä, hiljentymisestä omaan kehoon ja hengitykseen?

Leena: Ihminen on läsnä omassa kehossaan ja tässä hetkessä aika hapuilevasti. Hengitykseen keskittyminen: sisään ja ulos hitaalla rytmillä. Vähän ajan kuluttua voi laskea hengityskierron pituutta, olla hengittämättä. Yhdistää kehon liikettä ja hengitystä. Kääntyy sisäänpäin ja tutustua oman hengityksen rytmiin ja tietoisesti hidastaa sitä, rauhoittaa ja tyynnyttää lepattavaa mieltään. Sanotaan että huono stressi väheenee kun keskitymme hengitykseen ja sen seuraamiseen. Vatsa nousee ja laskee hitaasti ja rauhassa hengityksen tahdissa. Kun olen läsnä omassa hengityksessä, olen läsnä tässä hetkessä. Mieli ei vaella takana eikä edessä vaan harvinaista kyllä on talutettuna tähän hetkeen aivan vain sekunneiksi. Pieniä jooga-, taiji-, mindfulnessharjoituksia voi ottaa mukaan niin kehon, hengityksen ja mielen kumppanuus tulee uudella tavalla läsnä olevaksi. Vähän voi haastaakin itseään ja kokeilla miten liike auttaa mieltä tasaantumaan.

Omaan kehoon voi tutustua monenlaisia reittejä pitkin. Kehon ääriviivoja voi piirtää paperille ja maalata, värittää, kuvittaa syntynyttä hahmoa sisäistä mielikuva vastavaksi. Voi tarkastella kehoaan jostakin tietystä kulmasta, vaikkapa miltä eri kehon osat tuntuvat, minkä värisiä ne ovat, symbolejakin voi käyttää kuvaamaan vahvuutta,

kipuja, särkyjä, jännitystä. Muodostunutta kuvaa voi katsoa, jakaa tekemäänsä muille tai pitää omana aarteenaan, tutkimuskohteenaan.

Kosketuksen sävyjä voi myös tutkia, ja harjoitella kosketuksen ja kertomusten yhdistämistä esim. tarinahieronnan/satuhieronnan keinoin. Harva haluaa jäädä tästä kosketuksesta paitsi.

Miksi tätä omassa kehossa läsnä olemista pitää harjoitella? Eikö tuo ole huuhaata? Voi se olla sitäkin, jos se siltä tuntuu. Pakolla ei kannata yrittää, voi vain tutustua lajiin ja katsoa mitä reittejä avautuu itselle. Kannattaa antaa mahdollisuus, josko oma mielenkiinto herää.

Miksi sosionomien pitäisi tutustua omaan kehoonsa ja kosketuksen maailmaan?

Ei varmaan välttämättä tarvitse, muitakin reittejä on. Yksi tärkeä kanava vain kulkee tätä kautta ihmisen mieleen. Omaan mieleen voi tutustua monia eri reittejä pitkin... kehon kautta ja avulla kulkee mielenkiintoinen mahdollisuus ihan ammatillisestikin. Keho muistaa vaikka mieli ei muistaisi. Kehon harjoitusten kautta omaa lepattavaa mieltään voi tyyntytellä ja auttaa keskittymään ja tuoda energiaa. Samat asiat toimivat myös asiakkaiden kanssa työskentelyssä. Oma kokemustaan voi jakaa heillekin ja ohjata harjoitusten pariin. Itseensä voi tutustua ja auttaakin monella eri tavalla.

Kosketus on vahva ja voimakas väline. Sitä voisi paljon enemmän käyttää sanojen ja älyn ohessa. Tässä on paljon sellaista mitä pitäisi miettiä vähän pidemmälle. Tuntuu etten osaa vain pukea sitä sanalliseen muotoon. Se onkin jännää tässä kehollisuudessa, se ei tyhjenny sanoista eikä palaudu niihin. Se on oma laatunsa.

Miksi sitten rohkaista tällaiselle alueelle josta ei oikein tiedä?

Niin, hyvä kysymys. Ehkäpä juuri siksi. Kun ei tiedä mitä kaikkea on saavutettavissa tätä reittiä pitkin, ennalta ei voi tietää missä on onnistumisen mahdollisuuksia ja karikoita. Täytyy vain luottaa intuitioon ja hyvään pyrkimykseen ja omiin hyviin aikeisiin ja lähteä tutkimaan. No toki kyllähän sitä paljon jo tiedetään mutta mielenkiintoista aluetta tämä on. Ja tekee nöyräksi.

Oma keho on draamallisen toiminnan peruselementti. Sillä rakennetaan rooli. Keho on viisas. Sillä on oma muistinsa. Siinä näkyy ja tuntuu eletty elämä. Se on meidän resurssimme ja lähtökohtamme. Me olemme länsimaissa tottuneet erottamaan mielen kehosta. Elämme usein tunneajatusmössössä ja tiedostava ja hyväksyvä mieli on kadoksissa. Stressi iskee. Tarvitsemme mielikuvitusta, joka voi kutsua mielen ja kehon yhteen. Draama voi tuoda ja luoda opetustilanteisiin mielenkiintoa. Usein ongelma on siinä että kehossamme on varastoituneena niin paljon häpeää ja riittämättömyyttä. Lähtökohta on en minä osaa. Rohkaisua ja innostajaa tarvitaan..

Miksi sitten valokuvia?

Valokuvathan ovat kuvia näkyvästä: minusta, sinusta, meistä kehollisena olentona, maisemista, tapahtumista. Samalla kun näkyvä on pääosassa avautuu paljon tulkin-tapintaa, muistoja, tunnelmia, kokemuksia saamisesta, vaille jäämisestä, yhteydestä, irrallisuudesta. ... Yhteen kuvaan latautuu joskus aivan mahdollisesti ja sen kautta monta maailmaa tulee näkyväksi ja todeksi katselijalle. Kuvien kohdalla on vähän niin kuin kehonkin suhteen, suora yhteys muistoihin, tunteisiin avautuu ja sanat tulevat vasta selityksinä. Tämäkin on voimakas väline, hyvässä ja pahassa.

Valokuvaa käytetään sosiaalialalla paljon voimaannuttavassa hengessä. Digitarinoin-takin tehdään. Vähemmän on suomessa sosiaalialalla käytetty valokuvaa yhteisöjen identiteetin tutkimisen ja vahvistamisen hengessä. Tämäkin suunta olisi mielenkiin-toinen.

Valokuvia on kaikilla jossakin muodossa. Se on esineenä tuttu ja useimmat meistä ottavat myös niitä. Eri roolit valokuvauksessa ja se käytetäänkö olemassa olevia kuvia, otetaanko uusia, muovataanko ja työstetäänkö niitä pidemmälle kollaaseiksi, erilai-siksi vedoksiksi.yhdistetäänkö maalausta mukaan, luo paljon mahdollisuuksia.

Valokuva on oiva väline yksilöiden ja yhteisöjen identiteettityöhön. Albumikuvien kautta voi tutkia omaa historiaansa, perheen ja suvun juuria. Uusien kuvien kautta voi tehdä näkyväksi arkeaan, juhlaa, tutkia itseään eri valoissa, miljöissä ja eri kulmista, rakentaa identiteettiään ja luoda itseään ”uudeksi”, haluamakseen. Mahdollisuuksia on paljon ja luontevalta tuntuu lähteä aina omakuvista, itselle mer-kityksellisistä kuvista, joissa jokin itselle arvokas puoli ”minusta” tulee näkyväksi. Arvostava katse on tärkeitä. Se että itse katsoo itseään hyväksyvästi kuvassa ja muut tulee siihen mukaan. On suuri lahja että haluaa näyttää muille omia kuviaan ja kertoa mikä niissä on koskettavaa ja merkityksellistä itselle.

Kuvaustilanteissa voi harjoitella kaikenlaista. Dialogia, toisen palveluksessa olemista, vallan jakamista uudella tavalla, hyvän näkyväksi tekemistä, armollisuutta itseä ja toisia kohtaan, epätäydellisyyden sietoa, kohtuullisuutta. Toisin katsomistakin voi yrittää ja harjoitella sekä kuvia ottaessa että niitä työstäessä. Kuvilla ja kuvaustilan-teissa voi myös leikkiä ja tallentaa riemun, oivalluksen ja kujeilun hetkiä. Siitä saa energiaa.

5..2 Oma Lujja Paikka

(Opiskelijat saavat ”taiteilijan manttelin”. He saavat oppimistehtäväkseen tutkia omaa lujaa paikkansa ja tehdä siitä kolmiulotteisen taideteoksen, jonka tuovat mukanaan yhteiseen osallistavaan näyttelyyn.)

”Taiteilijan keskeinen ominaisuus on kyetä määrittelemään paikka, mistä hän katsoo maailmaa. Paikan tulee olla niin luja, että kuulija, katsoja ja lukija voi luottaa siihen mitä taiteilija sanoo.” (Ahti 2003)

Äly
Tunne
Aisti

Älyaisti
Tunneäly
Aistitunne

Älytunne
Tunneaisti
Aistiäly

Risto Ahti käytti kirjoittajakoulutuksessa yllä olevaa aistitunneäly-yhdistelmiä oman kirjoittajatyylin etsimisessä. Lähtökohtana oli, että jokaisella on oma luja paikkansa josta hän maailmaa ympärillään katsoo: oman äänen, oman kehon, oman liikkeen, oman kokemuksen, oman kipunsa ja kärsimyksensä, ilona ja surunsa löytäminen voi olla hankalaa tai yhtä juhlaa, mutta kun siitä kerron, olen aina oikeassa ja tiedän, vaikka minulla ei olisi sanoja, vaikka olisin hiljaa.

Olemme opintojakson aikana laajentaneet Ahtin kartastoa käsittämään ei vain taiteellista ja draamallista vaan kaikkea myös arkista toimintaa, tekemistä ja ilmaisua koskevaksi. Erityisen arvokkaaksi olen kokenut sen draamakasvatuksessa roolien tutkimisessa, ottamisessa, esittämisessä ja luomisessa sekä tilan ja tilanteen rakentamisessa.

Roolien ja näkökulmien vaihtaminen sisältää mahdollisuuden uuden oppimiseen. **Aistitunteellinen** reagoi tunteella ja toimii heti ajattelematta impulsiivisesti ja voimakkaasti tunteensa pohjalta. **Aistiälykäs** on ammattitaitoinen ”käsiyöläinen” joka osaa toimia ja tehdä aistimansa pohjalta. Hän ajattelee ja toimii samanaikaisesti. **Tunneälyinen** tuntee tiedostaa ja pohtii eettisiä ja moraalisia kysymyksiä ja on sosiaalisesti luova. **Tunneaistinen** on esteetikko löytää sisäiselle maailmalleen aistein havaittavat symboliset ilmaisut ja teot. Akateeminen tiedemaailma on **älyaististen**. Onko teorialla ja empirialla yhteyttä? Sydän on läsnä lääketieteellisen tutkimuksen kohteena ei tiedon lähteenä. **Älytunteellinen** voi olla narsisti tai havukka-aholainen korpifilosofi.

Leena: Luja Paikka näyttäytyy minulle tutkimusmatkana itseeni, minuun. Tapaani hahmottaa ja nähdä maailmani omin silmin. Lujan paikan etsinnän kautta tällainen tutkimusmatka omaan vahvuuteen tai rankkaan kokemukseen ja sitä kautta tukeville jalansijoille oli koskettava kokemus. Myös töiden näyttäminen (kolmiulotteisessa muodossa) niiden avaaminen ja jakaminen muille oli juhlava hetki. Luokkaan laskeutui salaperäinen ja koskettava tunnelma. Kunnioituksen ilmapiiri oli huikea,

Miksi taidelähtöisiä menetelmiä?
mikä identiteettityö?
mikä tutkimusmatka?
miksi kosketettu olo?
miksi kunnioitus lisääntyi itseä ja muita kohtaan?

jokainen esitteli ylpeänä omaa teostaan ja muut katselivat työtä hyvällä, arvostaen, kuuntelivat puhetta tai hiljaisuutta hiiren hiljaa.

Miksi tuo arvokkuus, arvostus?

Leena: Jokainen tiesi millainen prosessi on työn takana. Vaikka vaatimatonkin työ saatettuna kolmiulotteiseen muotoon ja kannettuna pöydälle esiteltäväksi on vaatinut käsillä tekemistä, uurastusta; materiaalien mietintää, liimaamista, sovittelua on pitänyt uurastaa ja saada uuteen muotoon pään sisällä ollut ajatus. Nyt ei vaan tekstiksi vaan myös konkreettiseksi esineeksi. Jokainen tiesi että sitä on saanut miettiä ja käyttää kekseliäisyyttään puokeakseen mielenkuva fyysiseen olomuotoon. Jokaisen kuva oli omakuva ja mahdollinen kertomus aidosta kokemuksesta, jota kukaan ei kyseenalaistanut.

Raimo: Uskon että se arvostus kohosi voimakkaasta läsnäolon ja myötäelämisen tunteesta. Kaikilla oli aikansa, jokainen samassa tilassa ja samassa tilanteessa: tässä ja nyt ilman digiloikkia sinne ja tänne. Tila ja tilanne oli tuttu mutta samalla uusi. Hengitimme samaa ilmaa. Jokainen oli samalla katsoja ja näyttäjä. Toisto ja rytmi toivat rituaalin tunteen. Myös se ettei ollut pakko puhua, saattoi valita ilmaisunsa loi odotuksen tunteen: mitähän nyt.

Miksi kunnioitus lisääntyi itseä ja muita kohtaan?

Leena: Yhteisesti arvokasta oli jaettavana. Totuudellisuus oli läsnä. Kukin puhui ja kuvasi omaa Lujaa Paikkaansa ja se selvästi herätti arvostusta ja kunnioitusta. Uskallettuaan sen tehdä ja jaettua sen muiden kanssa hiljaisuuden tai sanojen, musiikin, äänien kanssa jokainen oli ylpeä itsestään. Uskalsi, rohkeni paljastaa jotain tärkeää itsestään ja muut hyväksyivät sen ja arvostivat minua juuri sen takia että uskalsin ja luotin heihin ja itseeni. Valon valaistessa juuri minun työni ja juuri minun sanoessa sanani olin jollakin tavalla uusi ja arvoitus itsellenikin. Olin koskettanut jotain sellaista itsessäni joka nyt vasta tuli minulle näkyväksi. Ei sen tarvitse olla ihmeellistä, ennen kuulumatonta. Riittää kun se on totta tekijälle ja merkityksellistä. Sen tavoittaa heti... tässä hetkessä, tässä kuvassa, puheessa, hiljaisuudessa on jotain tärkeää hänelle. Minä tunnistan tuon merkityksellisyyden ymmärtämättä välttämättä mistä se muodostuu, toinen ihminen on aina jollakin tavalla vieras ja toinen. Mutta minä tunnistan sen kohdan missä hän on tosi itselleen ja se rohkeus herättää minussa kunnioitusta, liikutusta ja iloa.

Mihin dokumentointia, valokuvia tarvitaan?

Töitä kuvattiin ja kuvia katsottiin. Kuvissa voi keskittää katseen tiettyyn yksityiskohtaan, korostaa, isontaa, pienentää. Voi tehdä ”temppuja” joilla työ muuttuu aivan

uudeksi tai jokin asia tulee aivan eri tavoin näkyväksi. Kuva on myös kaksiulotteinen pinta kolmiulotteisesta työstä. Valkokankaalla nähtynä vaikuttava, sama tai aivan eri.

Arkinen ja vlevöityminen, miksi tämä polariteetti?

Raimo: Minulle taidetta on myös se että on aistit auki läsnä arjessa. Arki näyttäytyy usein vaihtoehdottomana ”pitäisi tehdä” myllynkiven pyöryksenä, mutta kun havahdumme pysähdymme katsomaan sitä lapsen uteliaisuudella ja ihmettelyllä nousemme korkeammalle ja ilmaantuu vaihtoehtoja on tilaa hengittää. On mahdollisuus valita.

Leena: Joku siemen kaikessa arkisessa on. Toisessa hetkessä siinä tulee näkyväksi tärkeä, juhlava, kaunis... Se vain riippuu raamista, tilanteesta ja katseesta, millä sitä katsoo. Kun katsoo hyvällä ja kunnioituksella niin arkinen alkaa paljastaa kauneuttaan, ainutkertaisuuttaan, erityisyyttään

(Leena ja Raimo osallistuvat opiskelijoiden suunnittelemiin työpajoihin ja niiden reflektointikeskusteluihin. Opintojakson kokoavana oppimistehtävänä on työpajatyökentely.)

5.3 Dialogi ja näkyväksi tekeminen

Raimo: Parasta ja opettavaisinta tässä yhteisopettajuudella toteutetussa opintojaksossa on ollut vallaton dialogi meidän opettajien välillä niin suunnittelussa kuin opiskelijoiden kanssa toimiessamme. Niinpä päätimme jatkaa kirjoittamistakin dialogisen kirjoittamisen metodein.

Idea kirjoittamisessa on yksinkertainen. Lyhyen keskittymisen ja valmistautumisen jälkeen herättelen haluamastani teemasta mieleeni tulevan kysymyksen. Kirjoitan sen paperille, vastausta siihen en etsi tiedoistani tai lähdekirjallisuudesta vaan intuitiosta. Kirjoittaminen ei olekaan valmiin tiedon kertomista vaan oppimistapahtuma, joka parhaimmillaan synnyttää oivalluksia ja luovia ideoita. Vastatessani tekemääni kysymykseen herää uusi kysymys, mieluiten jostakin sellaisesta mitä itsekin en ole vielä itselleni hahmottanut. Näin alkaa muodostua sisäinen vuoropuhelu. Hiljenty-mällä tähän vuoropuheluun, asian ydin parhaimmillaan alkaa avautumaan ja jotain uutta ja yllättäväkin voi tulla vastaan oivalluksen muodossa. Sääntöjä ei juuri kirjoittamismenetelmässä ole, mutta yksi on tärkeä. Kysymisen motiivin tulee olla aina myönteinen. Kysymisen kautta kun rakennan omaa itseäni ja ymmärrystäni, luonnettani. Näkökulman täytyy olla rakentava että opetus rakentaisi minua. Dialogisessa kirjoittamisessa tavoitellaan syvällisyyttä ja parhaimmillaan oivallusta. Kirjoittamistapaa kuvataan myös termillä meditatiivinen kirjoittaminen. Intuitio on tärkeässä

asemassa samoin kuin hiljaisuus ja oman itsen kuunteleminen. Menetelmän avulla voi harjoittaa luonnettaan ja kykyään ymmärtää elämää, toisia ihmisiä ja itseään.

Dialoginen kirjoittaminen onnistuu myös useamman kirjoittajan voimin. Kysyjää ja vastaajaa voi vaihdella. Tekstiä voi myös jäsenellä otsikoittain ja lähteä kirjoittamaan yhdessä tai erikseen menetelmää hyödyntäen.

5.4 Millä mielin nyt?

(Leena ja Raimo jäsenetelevät ja muokkaavat tekstejään kutovat kokonaisuutta yhteiseksi julkaisuksi, joka on osa työyhteisön artikkelikokoelmaa)

Nyt jälkikäteen muutaman kurssitoteutuksen jälkeen tuntuu että kurssin rakenne on hyvä. Tutkimusmatka omaan Lujaan Paikkaan on rohkaissut ilmaisemaan itseään taiteellisin keinoin ja herätellyt arvostavaa katsetta sekä omaan että muiden taiteelliseen tekemiseen. Luottamus itsen ja oman tekemisen arvokkuuteen sekä ryhmään ja sen hyväksyvyyteen on lisääntynyt. Luja Paikan kautta jokainen yksilönä tuli näkyväksi ja arvostetuksi.

Lopputyönä kurssilla oli työpajojen rakentaminen ja niihin osallistuminen. Neljäviisi henkeä muodosti ryhmän joka yhdessä suunnitteli ja toteutti ja ohjasi työpajan, johon toiset kurssilaiset osallistuivat. Ryhmät arvioivat sitten omia ja toistensa toteutuksia. Suunnitelmaa, ja toteutusta arvioitiin rakentavassa hengessä samoin kuin sitä miltä tuntui olla osallistujana.

Työpajatyöskentelyn kautta ryhmän yhteistyö, kekseliäisyys, luovuus, heittäytyminen saivat tilaa. Työpajat onnistuakseen tarvitsevat hyvän idean, suunnittelun ja toteutuksen. Tärkeintä kuitenkin on ohjaajien innostus ja osallistujien herkkyyks ja halu olla työskentelyssä mukana. Meidätkin on usein pyydetty mukaan ja yhdessä tekeminen on mukavalla tavalla myös tuulettanut meidän opettajien roolia.

Ajatus siitä, että taiteellisen virityksen kautta voimme vahvistaa yksilöiden ja yhteisöjen identiteettiä on vain vahvistunut kurssien aikana. Usein niin vaikeasti tavoitettavat eri laadut ja puolet meissä; älyllisyys, tunteellisuus ja aistillisuus ovat toiminnan ja tekemisen kautta samalla hetkellä tuntuneet olevan läsnä.

Vanhoissa tutuissa ajatus- ja toimintatavoissa eläminen voi tuntua turvalliselta, mutta ihmisarvoisen elämän eläminen ja jopa hengissä säilyminen ja sen mahdollistaminen muillekin edellyttää meiltä rohkeutta, luovuutta ja vaihtoehtoja. Taiteen avulla voimme tuoda salaisetkin aistimukset, tunteet ja ajatukset julki; mahdollon voidaan tehdä mahdolliseksi ja näkymätön näkyväksi. Mutta se millainen dialogi syntyy vai syntyykö sitä lainkaan on dialogiin osallistuvien vapautta ja vastuuta

Lähteet

Ahti, R. 2003. RunoAapinen. Tampere: Sanasato.

Honkakoski, A. 2001. Mitä syntyy taiteen ja sosiaalisen kohtaamisesta? Teoksessa A.Jämsen (toim.) Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK-verkosto. 176–196.

Hägglund, T. B. 1997. Satu vakava leikki. Teoksessa J. Jokipaltio & I. Heiskanen (toim.) Sadun voimat 2, Polunpäitä sadun maailmaan. Helsinki. Maaseudun sivistysliitto. 21–26.

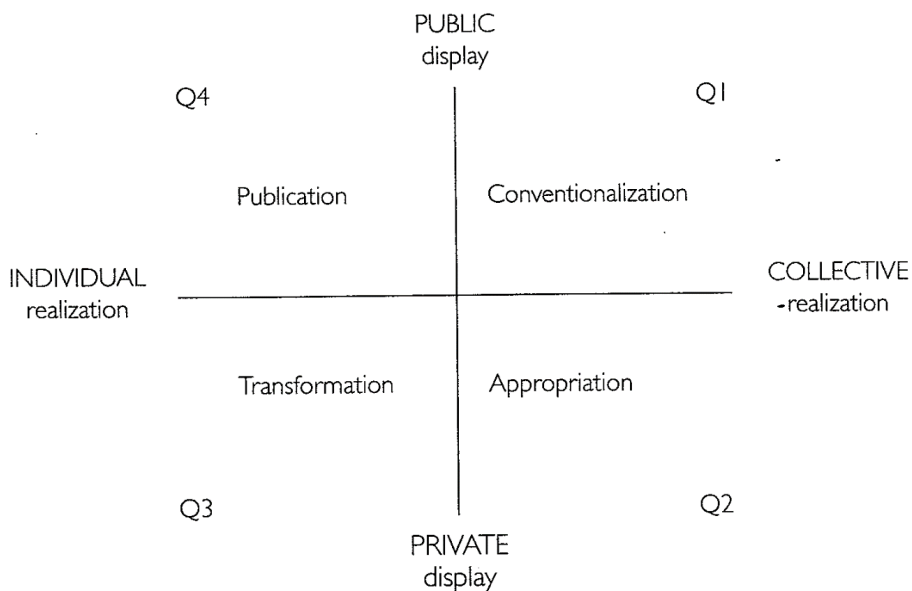
Ross, M. & Stoch G. 2011. Cultivating the Arts in Education and Therapy. London and New York: Routledge.

Suurla, R. 1998. Dialoginen eli meditatiivinen kirjoittaminen. Helsinki: Kustannus Oy Taivaankaari.

Vähänikkilä, R. 2001. Mielikuvituksen väkevä virta. Teoksessa A. Jämsen (toim.) Sosiaalialan amk-pedagogiikkaa kokemassa. Sosiaalialan AMK-verkosto. 166–176.

Liitteet

LIITE₁ Harren matriisi (Ross 2011).



6. ILKEITÄ ONGELMIA JA ORASTAVIA RATKAISUJA



6.1 Johdanto

Sosiaalityö ja sosiaalipedagogiikka ovat sosionomin ammatin ja työn perusorientaatioita. Sosiaalialan työn tavoitteena on laaja-alaisesti lisätä ihmisten hyvinvointia. Erityisesti sosiaalityön tehtävä on perinteisesti nähty rajatumpana. Se kohdistuu erityisesti puutteellisten sosiaalisten olojen ja vaikeiden elämäntilanteiden parantamiseen sekä vähävoimaisten yksilöiden ja ryhmien toimintaedellytysten, osallisuuden ja elämänotteen vahvistamiseen. (Kananoja 1997, 18.)

Sosiaalityötä luonnehditaan yleisesti myös muutosta tukevaksi ja tavoittelevaksi työksi. Sosiaalisen muutoksen edistäminen, itsenäisen elämänhallinnan lisääminen ja erilaisten ihmissuhdeongelmien ratkaiseminen on ollut keskeistä keinovalikoimaa muutoksen tavoittelussa. Uusi sosiaalihuoltolaki (SHL 2015) edelleen vahvistaa sosiaalityön luonnetta muutosta tukevana työnä. Vaikeissa elämäntilanteissa olevien elämän

helpottaminen on tärkeätä samoin kuin vahvistaa yksilöiden ja perheiden omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta sekä edistää yhteisöjen sosiaalista eheyttä (SHL 2015, § 15).

Sosionomin työ tavoittelee samoja asioita keskittyen sosiaaliseen ohjaukseen. Sosiaali-ohjaus ymmärretään laajasti yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen neuvontana, ohjauksena ja tukena palvelujen käytössä sekä yhteistyönä eri tukimuotojen yhteensovittamisessa. Tavoitteena on yksilöiden ja perheiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen vahvistamalla elämänhallintaa ja toimintakykyä (SHL 2015, § 16).

Sosiaalipedagogisessa ajattelun ja toiminnan katseessa ovat jännitteet ja muutos. Koska kaikki on muutoksen alaista, ihminen joutuu jatkuvasti kohtaamaan ajattelu- ja toimintatapansa muutoksen haasteen. Jännitteessä ja muutoksessa sosiaalipedagogiikkaa kiinnostaa erityisesti ihmiselle haitallisista, holhoavista ja sortavista ajattelu- ja toimintatavoista vapautuminen sekä yhteiskunnan uudistuminen ihmisten valintojen toimesta alhaalta ylöspäin.

Sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on löytää ratkaisuja ja polkuja, jotka kiinnittävät ihmisen elämäänsä, niin että hän kokee itsensä toimijana; vaikuttajana, valitsijana ja vastuunkantajana. Työn ytimessä ovat aina subjektiksi tulemisen, tietoiseksi tulemisen ja emansipoitumisen prosessit. Prosessien käynnistäminen ja ohjaus suuntaavat siihen, että ihminen saa välineitä oman elämän haltuunottoon ja keinoja vapautumiseen holhouksesta, niin että hän kykenee olemaan oman elämänsä eläjä, kokee itsensä merkitykselliseksi, tekee tietoisia valintoja sekä vaikuttaa oman elämänsä muotoutumiseen ja kantaa vastuun valinnoistaan itse ja on vastuullinen toimissaan suhteessa toisiin ja yhteisöihin. (Kuosmanen 2015; Dalmaso & Kuosmanen 2008; Honneth 1996, 1994; Marburger 1981.)

Sosiaalityössä ja sosiaalipedagogisessa toiminnassa dialogisuus ja ratkaisukeskeisyys ovat ajattelun ja toiminnan keskiössä. Ihmisten kohtaamisessa, haasteiden ja ongelmien esiin saamisessa sekä ongelmien ratkaisussa nuo viritykset ovat tärkeitä. Ajatuksemme oli, että sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan opintojen yhteistoteutuksessa opiskelijat saavat kokemuksen dialogisesta ja ratkaisukeskeisestä työskentelytavasta. Tässä tarkoituksessa opiskelu tapahtui tapausten kanssa. Tapauksiksi valitsimme lastensuojelu-, sosiaalinen perimä- sekä kotoutumistarinan. Työskentely tapausten kanssa organisoitiin työpajatyöskentelyksi. Opiskelijat jakaantuivat työryhmiksi harjoittelemaan ensin dialogista työskentelyä ja sitten ratkaisukeskeistä työskentelyä tapausten kanssa. Työryhmät esittivät analyttistä keskustelua pohjustamaan koko opiskelijaryhmälle työskentelyään ja valintojaan.

Tässä tekstissä kerromme, mitä dialogisuus ja ratkaisukeskeisyys ovat sosiaalityössä ja sosiaalipedagogisessa työssä, ja kuinka organisoimme työn niiden oppimiseen.

Pohdimme, miksi valitsimme tapaustyöskentelyn ja minkälainen kokemus se oli opiskelijan ja opettajan näkökulmista katseltuna.



6.2 Miksi dialogisuutta?

Mitä dialogisuus on? Dialogi on kahden tai useamman henkilön välistä vuoropuhelua. Sana juontuu kreikan kielen sanoista dia ja logos. Logos (sana) tarkoittaa järkevää ja mielekästä puhetta, ja dia tarkoittaa kautta tai lävitse. Dia-logos tarkoittaa merkityksen tai ymmärryksen virtausta keskustelijoissa. Dialogissa keskustelun osapuolet ovat valmiita muuttamaan käsityksiään. Dialogi perustuu toisten kunnioitukseen ja arvostamiseen. Se on hyvää vuoropuhelua ja yhdessä ajattelua. Dialogi edellyttää osapuolilta kykyä kuunnella, kykyä puhua, kykyä katsoa sanojen taakse ja kykyä havainnoida tunteita. Dialogi avaa mahdollisuuksia osallisuuteen ja kehittää järjestelmiä.

(Arnkil & Seikkula 2014; Bahtin 1981; Buber 1993.)

Miksi dialogisuutta? Palveluajattelu on muutoksessa. Asiantuntija ja asiakas eivät asetu enää toisiaan vastaan, vaan käyvät yhdessä enemmän tai vähemmän ilkeiden ongelmien kimppuun. Palvelujen toteuttamisessa on huomattu, että asiakkaan avoin osallisuus tuottaa kestäviä ratkaisuja. Rajojen vetämisestä on siirrytty rajojen ylittämiseen. (Seikkula & Arnkil 2009; Kuosmanen 2012; Särkelä 2012.)

Sosiaalityössä työsuhde asiakkaan kanssa on aina vuorovaikutussuhde. Kyse on aina ihmisten kohtaamisesta, jossa laajemmat vaikutussuhteet ovat myös läsnä. Työ perustuu asiakkaan ja työntekijän yhteistoiminnalliseen neuvotteluun, jossa suhde muodostaa rungon jonka varaan hyvä sosiaalityön prosessi nojaa. Kumppanuussuhde

on asiakastyön lähtökohta, joka edistää asiakkaiden osallistumista omien palveluiden muotoutumiseen, tutkimiseen ja kehittämiseenkin. (Pohjola & Laitinen 2010.)

Dialogisessa työtöteessä korostetaan vuorovaikutussuhteiden perustavaa laatua olevaa merkitystä ihmisyydessämme. Me synnymme, elämme ja rakennumme ihmissuhteissamme. Me emme tule suhteisiin ja lähde niistä pois, me olemme niissä aina, ulkoisia ja sisäisiä dialogeja käyden.

Dialogisuus sisältää ajatuksen mahdollisuudesta kurrottautua toista ihmistä kohden. Jo tuo kurrottautuminen luo dialogista tilaa, jossa kuuleminen ja kuulluksi tuleminen on mahdollista. Sosiaalityössä tärkeä kunnioitus toisen ainutlaatuisuutta kohtaan on myös dialogisuuden ydintä. Asiakastyössä pyritään ymmärtämään asiakasta hänen elämäntilanteessaan ja hänen elämänsuhteissaan. Toinen ihminen jää kuitenkin aina joltakin osin vieraaksi ja tuntemattomaksi samoin kuin hän yleensä on enemmän kuin hänestä voi käsittää. Voimme yrittää ymmärtää toista yhä paremmin ja onnistuakin siinä, mutta emme voi koskaan nähdä ja kokea asioita täsmälleen samalla tavalla kuin hän, ja juuri siitä syystä toisen toiseuden ehdoton kunnioitus on dialoginen perusasenne.

Sosiaalityöhön liittyy myös ajatus siitä että ihminen muovaa ja luo uudelleen itseään oman toimintansa avulla. Ihminen näkee ympäröivän maailman mahdollisten toimintojensa kautta ja tunnustelee kaiken aikaa toimintamahdollisuuksiaan ja ennakoi mitä teoista seuraisi. Hän tunnustelee tilanteita, ja niiden velvoittavuutta-voinko vetäytyä vai onko toimittava- sekä tekojemme mahdollisia seurauksia.

Dialogisuus mahdollistaa myös työskentelyn asiakkaan ihmissuhteiden alueella. Ihmiset kuvaavat huoliaan keskusteluissa ja kuvaavat tätä kautta elämänsä tärkeitä suhteita, joita heidän tulee varjella ja joissa he ovat osapuolia.

Vuorovaikutussuhteen kautta on mahdollisuus rakentaa ammatillisesti myönteisessä mielessä riippuvuutta (ilman apuamme tämä ei toimi) sekä luottamusta keinoihin (tämä toimii hyväksenne). Vasta tässä varmuuden ja epävarmuuden yhdistelmässä syntyy mahdollisuus käyttää valtaa ja voimaa varovasti asiakastyössä.

Asiakassuhteeseen kuten ihmissuhteisiin ylipäätään liittyy valta. Ihmisillä on kyky tehdä ja toteuttaa erilaisia asioita, esimerkiksi ajatella, kuvitella, tutkia, taistella, pakottaa, suostutella eli käyttää voimia. Valtasuhteissa ohjataan, muokataan, vahvistetaan, yhdistetään ja hallitaan toisen voimia päämäärien saavuttamiseksi, valtasuhteet ovat toimintaan suuntautuvaa toimintaa ja toimintaan suuntautuvat myös dialogiset käytännöt. (Arnkil & Seikkula 2014.) Valta on sekä tukahduttavaa että tuottavaa. Sosiaalityössä valtaa käytetään nimenomaan asiakkaiden subjektivointiin; tukemaan heitä omassa kasvussaan, yhteisöjensä jäsenenä ja kansalaisina.

Sosiaalipedagogisen työn keskiössä on ajattelu ja toimintatapojen kokonaisvaltainen muutos. Ajattelu- ja toimintatapojen muutoksessa on kysymys prosesseista, niiden käynnistämisestä ja niiden ohjaamisesta. Subjektiksi tuleminen, tietoiseksi tuleminen ja vapautumisen prosessit ovat tällöin sosiaalipedagogisen toiminnan katseessa. Kaikissa noissa prosesseissa dialoginen toiminta – ihmisten välinen, ihmisen ja ympäristön välinen, ihmisen sisäinen – avaa polkuja muutokseen. (Kuosmanen 2015; Kuosmanen & Takkula 2014.)

Sosiaalipedagoginen työ alkaa pedagogisen suhteen rakentamisesta ihmisen, ryhmän tai yhteisön kanssa. Kysymys on suhteesta, jossa dialogin osapuolten tavoite on päästä samalle kartalle, löytää yhteinen maasto, ja nähdä siinä ongelmat ja haasteet, joiden ratkaisemiseen ryhdytään. Dialoginen kumppanuus arjen todellisuuden tutkimisessa johtaa elämän olosuhteissa läsnä olevien jännitteiden tiedostamiseen. Tiedostaminen auttaa subjektiuden ja itsetuntemuksen vahvistumisessa, joka on edellytys emansipoitumiselle, joka tekee ihmiselle mahdolliseksi uusien valintojen tekemisen eli vapauden kasvun ja vapautumisen orjuuttavista ajattelu- ja toimintatavoista. (Kuosmanen 2015.)

Työprosessi rakentuu dialogisessa suhteessa niin, että kumpikin osapuoli antaa siihen oman asiantuntijapanoksensa. (vrt. Freire 2005). Tällainen työprosessi on mahdollinen vain, jos dialogi ymmärretään ”kykynä ja valmiutena kuulla toista kiinnostuneena ja ymmärtäväisenä ja todellisena haluna ymmärtää toista niin hyvin, että on valmis muuttamaan omaa näkemystään, jos siihen on hyvä syy” (Bohm & Peat 1992, 246). Tällainen asetelma edellyttää molemmilta osapuolilta oman totuus- ja todellisuuskäsityksen avaamista, niin että niistä voi neuvotella, jolloin dialogille jää tilaa tapahtua. Dialogissa on kyettävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja olta-va valmis tutkimaan myös näkökantoja, joita ei itse kannata. Olennaista dialogissa on suostua tarkastelemaan omia ja toisten näkökantoja ja etsiä uusia merkityksiä. Dialogi on mielen ja ajatusten vapauttamista liikkeeseen, jonka kautta totutun toiminnan rajat ja järjestys voi muuttua ja avata uusia mahdollisuuksia ja ratkaisuja. (Bohm & Peat 1992, 247; Dalmaso & Kuosmanen 2008.)

Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan yhteistoteutuksessa opiskelijat harjoittelivat dialogista työskentelytapaa pienryhmissä ja jakoivat ratkaisunsa yhteisissä työpajoissa. Ryhmissä opiskelijat pohtivat ongelman ratkaisustrategiaa, suunnittelivat vaihtoehtoja dialogin käynnistämiseen sekä kokeilivat erilaisia tapoja aloittaa dialogi ja dialogisen suhteen rakentaminen.

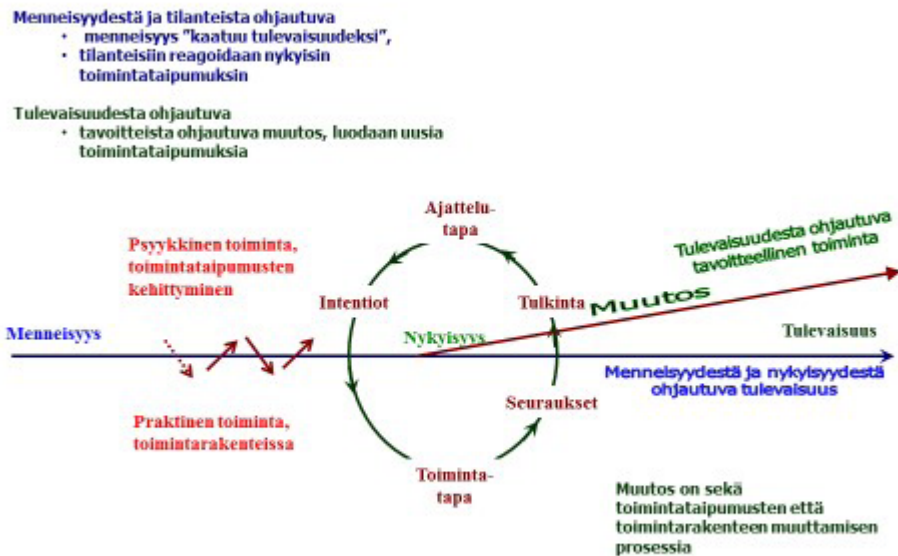
6.3 Miksi ratkaisukeskeisyyttä?

Ratkaisukeskeinen ajattelu- ja työtapo on arkinen ja myönteinen tapa kohdata ja ratkaista inhimillisen elämän haasteita ja pulmatilanteita. Ratkaisusuuntautunut työ



perustuu ihmisten voimavaroihin, toiveikkuteen, suuntaa tulevaisuuteen, on kannustavaa ja ratkaisuja konstruoivaa. (Ratkaisukeskeisyys pähkinänkuoressa.)

Miksi ratkaisukeskeisyyttä? Ihmisen ajattelu- ja toimintatavat rakentuvat hänen elämäkokemustensa aikana. Nykyisyydestä ihminen suuntaa tulevaisuuteen ajattelu- ja toimintatapumustensa mukaisesti. Nykyisyydestä menneisyys voi ”kaatua tulevaisuudeksi” tai nykyisyydestä suunnataan tulevaisuudesta nousevien tavoitteiden



Kuvio 1. Toimintatapumuksista tulevaisuudesta ohjautuvaan toimintaan (Särkelä 2012).

toisin elämisen toivon heräämisestä ajattelu- ja toimintatapojen muuttamiseen. Keskeistä tässä on muutostyöskentely – prosessien käynnistäminen ja niiden ohjaus. Subjektiksi tulemisessa, oman elämän ja äänen löytämisessä lähtee arjen tutkimisesta. Arjen tutkiminen on työtä tiedon kanssa, ja se käynnistää tiedostamisprosesseja. Tieto on avain prosesseihin, jotka antavat ihmiselle yhtäältä mahdollisuuden tarpeelliseen yhteiskuntaan sopeutumiseen ja toisaalta vapautumiseen ajattelua ja toimintaa kahlitsevista jännitteistä. Tieto on tie tietoisuuteen, subjektiksi tulemiseen ja myös holhouksesta vapautumiseen. Elämässä vaikuttavien jännitteiden tiedostaminen suuntaa katseen muutokseen, jonka voi tehdä vain ihminen itse, ryhmä tai yhteisö yhdessä. Sosiaalipedagogisessa työssä ajatellaan, että tieto ja tietoisuus eivät vielä riitä, vaan täytyy syntyä tahto muutokseen, toisin kokemiseen ja sitä myötä toisin elämiseen. Toisin kokemisen tahtominen herättää toivon, uskon siihen, että oman elämän muuttamisen lisäksi myös maailman voi muuttaa paremmaksi. (Kuosmanen 2015; Freire 2005, 1973; Hannula 2000; Gerhardt 1993.)

Ratkaisusuuntautuneessa sosiaalipedagogisessa toiminnassa katse on sopeuttamisen suunnasta vapautumisen suuntaan sekä tiedostamisen suunnasta toiminnan suuntaan. Jotta pyrkimys vapautumiseen alkaisi, ihmisen on havahduttava tilanteeseensa. Ihmisen vapautuminen alkaa vasta sitten, kun hän tietoisesti ryhtyy loittonemaan sopeutuneisuuden tilastaan, instituutioiden normeista, jotka hänen on ensin täytynyt omaksua ja ymmärtää (esim. Kuosmanen 2007; Snellman 2001; Rorty 1980, 360). Sosiaalipedagogiikan tehtävä tässä on tukea ihmistä hänen pyrkimyksissään tehdä irtiotto haitallisesta sopeutumisesta, hänen pyrkimyksissään vahvistaa itsekasvatuspotentiaalia sekä hänen pyrkimyksissään pitää elämässään toivon – toisin elämisen – horisonttia esillä (Kuosmanen 2015).

Opintojakson yhteistoteutusta miettiessämme yritimme löytää juuri tällaisia yleisiä lähestymistapoja, jotka soveltuvat laajasti sosiaalialalla käytettäviksi asiakastyön periaatteiksi ja tarjoavat näkökulman työntekijälle tilannearvion tekoon. Ratkaisukeskeisen ajattelun yleiset periaatteet tuntuivat erityisen luontevilta valinnoilta samoin kuin dialogisuuden periaatteet. Molemmat lähestymistavat soveltuvat hyvin yleisesti sosiaalialalla työskentelyyn ja tarjoavat yleiset periaatteet asiakastyön tekemiselle.

Ratkaisukeskeisen lähestymistavan kohdalla pyrimme herättelemään opiskelijoiden mielenkiintoa tapauksertomusten osapuoliin erityisesti seuraavista näkökulmista

- Mitä muutoksia asiakas /asiakkaat haluaisivat elämäänsä?
- Mikä tulee olemaan erilaista elämässä kun ongelma on ratkennut - suunta mihin ihminen haluaa kulkea tulee kuulluksi?
- Onko elämässä ollut aikoja jolloin ongelmaa ei ole esiintynyt tai se on ollut vähäisempi?

Ben Furmanin lyhyet videotallenteet ratkaisukeskeisen ajattelun periaatteista toimivat hyvänä johdantona ja selkiinnyttivät ratkaisukeskeisen haastattelun ja -keskustelun kulkua.

Pyysimme myös ryhmiä kokeilemaan haastattelua näiden vaiheiden mukaisesti.

- Ongelman kuvaaminen - ”miten voin olla avuksi” - Tavoitteen kirkastaminen, synnytetään kuva siitä, mikä olisi elämässä eri tavalla kun ongelma olisi ratkennut, esim. ihmekysymys
- Poikkeuksien tutkiminen - Kysytään tilanteista, joissa ongelma ei esiinny tai on vähäisempi, kuka teki mitä ja miten tuossa tilanteessa
- Palaute istunnon lopussa - positiivinen palaute ja jokin ehdotus - Edistymisen arviointi yleensä asteikon avulla 1-10 (De Jong & Berg 2013; Helle 2005)

Luokkatilanneharjoituksiin olisi tarvittu paljon enemmän aikaa ja mahdollisuutta myös ohjata harjoituksia. Vaikka aika selvästi muodostui esteeksi harjaantumisessa, tuntui että pienikin johdanto haastattelutekniikkaan innosti opiskelijoita ja sai heitä miettimään työskentelyä asiakkaan haluaman muutoksen näkökulmasta. Keskustelut, joita harjoitusten jälkeen käytiin, nostivat esille paljon eri näkökulmia sekä ”teknikasta”, itsemääräämisoikeudesta että palvelujärjestelmän mahdollisuuksista ja rajoista. Eettiset kysymykset ylipäättään nousivat hyvin keskusteluun samoin kuin näkökulman merkitys. Se katsotaanko tilannetta järjestelmän kannalta, asiakkaan kannalta vai yhteiskunnan kannalta ajoittain tarjosi mielenkiintoisia keskusteluja.

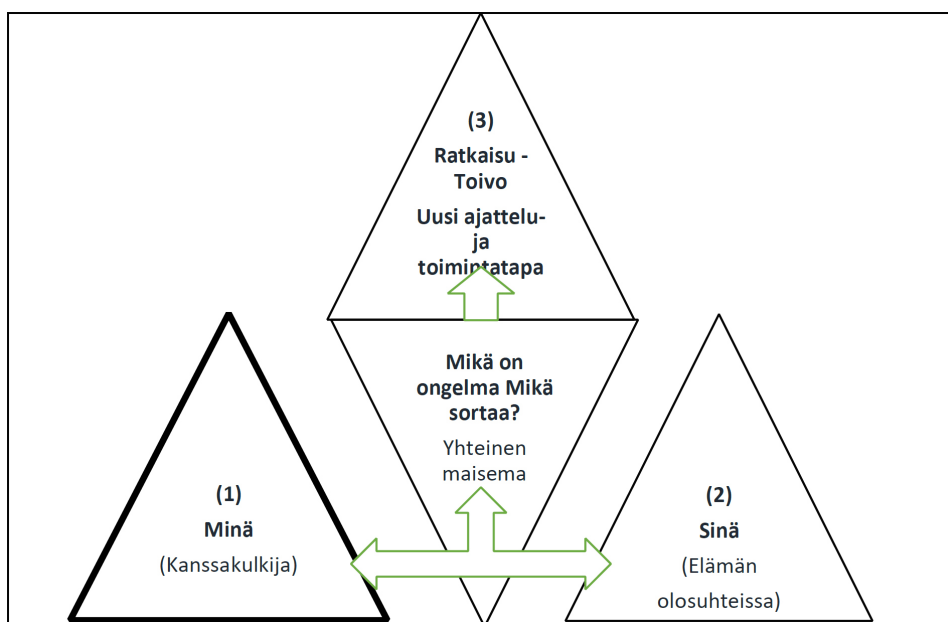


6.4 Miksi tapaustyöskentelyä?

Opetuksen toteutuksessa haluttiin opiskelijoille tarjota mahdollisuus kokea sama prosessi, joka tulee hänelle käytännön työssä vastaan.

”Case-työskentelyn taustalla ovat ajatukset kognitiivisesta oppipoikakoulutuksesta, oppimisen ongelmakeskeisyydestä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. Case-työskentelyssä oppimisen kohteena olevia käsitteitä käytetään erilaisten todellisesta elämästä nousevien ongelmien tai ilmiöiden selittämiseen. (...) Case-pohjaisessa oppimisessa tapauskuvausta tai todellista esimerkkiä käytetään motivoimaan uuden asian opetteluun. Case voi olla esimerkiksi teksti, tilannetta kuvaava videoleike, äänitiedosto tai vaikkapa lehtiarikkeli, joka liittyy opeteltavan asian todellisiin kysymyksiin. Casea voidaan käyttää kontekstin luojana (johdatus aiheeseen), ongelman asettelun pohjana (käytännön ongelma), tietolähteenä (havainnointi tai vertailu), tiedon tuottamisessa (omien casejen tuottaminen) tai reflektoinnissa (omien tietojen ja taitojen peilaaminen).” (Silander 2001; Bennett, Harper & Hedberg 2002).

Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan työpajatyöskentelyssä opiskelijoille annettiin mahdollisuus oppia dialogista ja ratkaisukeskeistä tapaustyöskentelyä. Tavoite oli, että opiskelijat oppivat, mitä on dialoginen työote sosionomin työssä, miten dialoginen suhde rakennetaan ja miten dialogisessa suhteessa toimitaan. Sosiaalityö ja sosiaalipedagoginen työ ovat muutostyötä. Työssä on tärkeää ratkaisusuuntautuneisuus. Tavoite oli, että opiskelijat oppivat sosiaalityön ja sosiaalipedagogisen työn tavat toimia ratkaisukeskeisesti. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Dialogisesta suhteesta ratkaisusuuntautuneeseen työhön.

Tapauskertomusten käytölle on sosiaalityön opetuksessa ja käytännöissä pitkä historia. Thomas Chalmers McLauchlin kuvaa artikkelissaan (2014) kuinka jo Mary Richmond sekä Jane Addams työtovereineen perusti työnsä osin käytänteisiin, joissa tapauskertomuksia käytettiin ennen kaikkea keskusteltaessa kollegoiden kanssa työn kohteena olevista tapauksista. Tapauskertomuksia käytettiin keinona hankkia palautetta toimivista ammatillisista ratkaisuista. Myös uusien asiakastyön käytänteiden kehittämisessä tapauskertomuksilla on ollut roolinsa. Asiakastyön tapauskertomusten tarkoituksena oli kuvata sekä asiakasta omassa elinympäristössään että sosiaalityöntekijän käyttämiä menetelmiä.

Tapauskertomuksia on käytetty myös selvitettäessä kuinka yhteisö koordinoi palveluja. Tapaukset on esitetty tavalla, joka on tuo esiin asiakkaiden nykytilan yhteisönsään. Tapauskeskusteluissa puntaroiitiin tarjolla olevia palveluita, yhteistyötä muiden palvelutuottajien kanssa sekä palveluketjun aukkoja. Tavoitteena oli löytää ratkaisuja asiakkaan haastavaan elämäntilanteeseen.

Tapauskertomusten käyttö sosiaalialan opetuksessa on myös yleistä. Niiden kautta opiskelijat saavat mahdollisuuden nähdä itse, kuinka tärkeitä sosiaalinen oikeudenmukaisuus, voimaantumisen ja itsemääräämisoikeus ovat sosiaalityössä. Tapauskertomusten avulla voidaan myös arvioida sosiaalipolitiikan eettisiä arvoja sekä niiden kehittymistä ja toteuttamista. Käytännön ja teorian yhdistäminen voi tapahtua opetuksessa esim. tarjoamalla opiskelijoille orientaatio, luokkatilanneharjoituksia ja tapaustehtäviä. (McLauchlin 2014.)

Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan yhteisopintojen toteutus perustui paljolti edellä kuvattuun ideaan. Halusimme orientoida opiskelijat sosiaalialalla yleisesti käytettyyn ratkaisukeskeiseen ajattelun sekä dialogisuuden perusajatuksiin. Tapauskertomusten kautta opiskelijoille avautui mahdollisuus luokkatilanteessa harjoitella omaan tapaukseen pohjautuvaa tilannetta. Kukin ryhmä roolitti ja paikansi työskentelyn haluamallaan tavalla. Tavoitteena oli että opiskelijat näiden luomiensa tilanteiden avulla harjoittelevat asiakkaiden kanssa työskentelyä ratkaisukeskeisen ajattelun ja dialogisuuden hengessä. Työskentely tapauksen kanssa jatkui työskentelynä työpajojen välillä. Viimeisessä työpajassa ryhmät ”näyttivät” jonkin valitsemansa hetken työskentelystä oman tapauksensa kanssa. Näistä hetkistä syntyi paljon keskustelua ja oivalluksia sekä itse työskentelyyn että asiakkaan asemaan, oikeuksiin, osallisuuteen ja voimaantumiseen liittyen. Saman tapauskertomuksen kanssa työskennelleet ryhmät lähestyivät aihetta hyvinkin eri tavoin. Samoin työskentelyn keinot, menetelmät sekä kumppanit työskentelylle vaihtelivat suuresti.

- Kuka tekee (sosiaalityön suorittaja)
- Kenelle (sosiaalityön kohde)
- Mitä (sosiaalityön tehtävä yhteiskunnassa)
- Miten (sosiaalityön menetelmät, työmuodot)
- Miksi (sosiaalityön arvot ja etiikka) ja
- Millä vaikutuksella (sosiaalityön päämäärä, tavoite) (Raunio 2004)

Opiskelijat tuntuivat aidosti innostuvan erilaisista tavoista nähdä työskentelyn mahdollisuus. Oivalluksia ja huomioita sateli ryhmäkeskusteluiden aikana. Työskentely jatkui vielä niin, että ryhmä mietti ja esitteli muille valintojaan siitä kuka/ketkä työskentelee, millaisin menetelmin, kenen kanssa ja millaisia tavoitteita kohden.

Näin jälkikäteen arvioiden tapauskertomusten käyttö haastoi hyvin opiskelijat sekä opettajat miettimään ammatillisesti toimivia ratkaisuja ja niiden perusteita sekä konkreettisesti miettimään oikeudenmukaisuuden kysymyksiä sekä palvelujärjestelmän aukkoja.

Opiskelijoiden kokemus opintojen yhteistoteutuksesta oli myönteinen. Heidän kokemuksensa oli

”Työpajatyöskentely hyvää.”

”Tapausesimerkkiharjoitukset ovat hyvä oppimisen kannalta.”

”Työpajapäivät olivat opettavaisia ja konkretisoivat teoriaa.”

”Kurssit on nidottu yhteen, mikä on mielestämme hyvä asia.”

”Avoin ja vapaa keskustelu hyvä asia.”

”Kurssin yhdistäminen työpajojen osalta toimi. Käytännön harjoitukset plussaa, herättää hyvin keskustelua.”

”Iso ryhmä toimi hyvin keskusteluiden kannalta.”

Sosionomin työn perusorientaation oppimisessa sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan opintojen yhteistoteutus työpajoissa tapaustyöskentelynä oli onnistunut kokemus niin opiskelijoiden kuin opettajien mielestä. Yhteistoteutusta kannattaa jatkaa. Opetussuunnitelmauudistuksessa opintojen laajentamista kannattaa harkita, ollaanhan ammatin tiedollisen, taidollisen ja näkemyksellisen oppimisen kannalta olennaisten kysymysten vierellä.



Uudet voimavarat ongelmien ratkaisemiseen syntyvät suhteissa. Ihmisinä olemme rakentuneet suhteissa aivan alusta alkaen, muovautuneet suhteidemme kautta ja myös muutoksen mahdollisuus piilee niissä (Arnkil & Seikkula 2014, 115).

Lähteet

Arnkil, T. E. & Seikkula J. 2014. ”Nehän kuunteli meitä!” - dialogeja monissa suhteissa. Helsinki: THL. Viitattu 21.9.2015 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-402-1>

Bahtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin and London: University of Texas Press.

Bennett, Harper & Hedberg 2002. Designing Real Life Cases to Support Authentic Design Activities. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(1): 1–12.

Bohm, D. & Peat, F. D. 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.

Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. (Ich und Du, 1923.) Porvoo Helsinki Juva: WSOY.

DalMaso, R. & Kuosmanen, V. 2008. Subjektiuden ja emansipaation edistäminen on 2000-luvun sosionomin sosiaalipedagogisen ammatin ja työn ydintä. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 35–48. Viitattu 20.9.2015 http://www3.token.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_2_2008.pdf

- De Jong, P. & Berg, I. M. 2008. Ratkaisukeskeisen terapian oppikirja. Latvia: Lyhyt-terapiainstituutti Oy.
- Freire, P. 1973. Education for Critical Consciousness. New York: Continuum.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gerhardt, H-P. 1993. Paulo Freire (1921-). Prospects: Quarterly Review of Education (23) 3/4, 439–458.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 12.6.2015 <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/hannula/tiedosta.pdf>
- Helle, L. 2005. Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen näkökulma vuorovaikutuksessa. Teoksessa Vilen, M, Leppämäki, P. & Ekström, L. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.
- Honneth, A. 1994. Kampf um anerkennung. Zur moralische Grammatik sozialer Konflikte. Surkamp.
- Honneth, A. 1996. The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts. Polity Press.
- Kananoja, A. 1997. Murros on mahdollisuus. Sosiaalityön selvityshenkilön raportti. Stakes, raportteja 211. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 1997:8. Helsinki: Stakes, STM.
- Konstikas sosiaalityö 2003. Suomalaisen sosiaalityön todellisuus ja tulevaisuudennäkymät. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 21.9.2015 <http://urn.fi/URN:NBN:fife201504225991>
- Kuosmanen, V. 2007. Pakeneeko siveellinen maailmanjärjestys itseen syventyvää yksilöä? – Itsetietoisuudessa kohoamisen mahdollisuudesta Snellmanin Persoonallisuuden idea teoksen valossa. Teoksessa J. Ristaniemi (toim.) Aate ja arki. J.V. Snellmanin elävä perintö. Lapin yliopiston menetelmätieteen laitoksen raportteja, esseitä ja työpapereita 8/Filosofia/Symposiontekstejä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 67–94.
- Kuosmanen, V. 2012. Yhteiskunnan muutos haastaa palvelut, asiantuntijuuden ja asiakkuuden rakentumaan sosiaalipedagogiselle perustalle. Julkaisussa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2012. 13. vuosikerta. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry. 133–144.

- Kuosmanen V. 2015. Toisin kokeminen ja toisin eläminen ihmisen kasvun ja sosiaalipedagogisen kasvatuksen ja ohjauksen haasteena. Sosiaalipedagogiikan vuosikirja 2015. Tampere: Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry. Ilmestyy syksyllä 2015.
- Kuosmanen V. & Takkula T. 2014. Opas käytännön opiskelun ohjaukseen ja ohjaajana kehittymiseen – Erityisesti sosiaalityöntekijöiden ja sosionomien koulutuksessa. Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja B. Raportit ja selvitykset 6/2014. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu. Viitattu 20.9.2015 <https://www.theseus.fi/handle/10024/79637>
- Marburger, H. 1981. Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. 2. Auflage. Munchen: Juventa.
- McLauchlin, T.C. 2014. Tapauskertomusten käyttö sosiaalityön koulutuksessa. Teoksessa T. Toikko (toim.) Sosiaalityön menetelmien jäljillä. Seinäjoki: Anja Mäntylän rahasto.
- Moellenhauer, K. 1973. Erziehung und Emanzipation. 6. Auflage. Polemische Skizzen. Munchen: Juvanta.
- Pohjola A. & Laitinen M. 2010. Pohdintaa asiakkuuden punoksista. Teoksessa A. Pohjola & M. Laitinen (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Ratkaisukeskeisyys pähkinänkuoressa. Ratkes – yhdistys. Viitattu 21.9.2015 <http://www.ratkes.fi/tietoa-ratkaisukeskeisyydesta/artikkeleita/ratkaisukeskeisyys-paehkinaenkuoressa>
- Raunio, K. 2004. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rorty, R. 1980. Philosophy and the Mirror of Nature. Oxford: Basil Blackwell.
- Seikkula, J. & Arnkil, T.E. 2009. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Silander 2001. Case-pohjainen oppiminen. Teoksessa Koli & Silander (toim.) Verkko-opetuksen työkalupakki - oppimisaihiosta oppimisprosessiin. 163–166. Viitattu 20.9.2015 <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/tietotekniikan-opetuksen-perusteet/Opetusmenetelmista-ja-lahestymistavoista/pedagoginen-malli>
- Snellman, J. V. 2001. Persoonallisuuden idean spekulatiivisen kehittelyn yritys. Teoksessa R. Savolainen, S. Linnavalli & J. Selovuori (toim.) J.V. Snellman Kootut teokset 3. Helsinki: Opetusministeriö. 50–228.

Sosiaalihuoltolaki 2015. Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Säädöskokoelma, Finlex. Viitattu 9.11.2015 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>

Särkelä, A. 2012. Sosiaalityön tarkoitetut ja tarkoittamattomat seuraukset. Syrjäytyminen ja sosiaalityö seminaari 4.10.2012 Viitattu 20.9.2015 <http://www.luc.fi/sociopolis/Ajankohtaista/Menneet-tapahtumat/Syrjaytyminen-ja-sosiaalityo--seminaari>, <http://www.luc.fi/sociopolis/Sociopolis>

Toikko, T. 2014. Sosiaalityön menetelmien jäljillä. Seinäjoki: Anja Mäntylän rahasto.

7. OPISKELIJASTA KRIITTISEKSI YHTEISKUNTATOIMIJAKSI - ITSEOHJAUTUVAA JA TUTKIVAA OPPIMISTA KUMPPANUUKSIEN KEHYKSESSÄ

Ammattikorkeakoulujen ja työelämän kumppanuus on virallistettu lainsäädännöllä. Ammattikorkeakoulujen tehtävä on antaa työelämän ja sen kehittämiseen perustuvaa korkeakouluopetusta ja toimia yhteistyössä työelämän kanssa (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Työelämä ja siinä tapahtuvat muutokset ovat keskeinen lähtökohta myös ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman ja sen toteutustapojen kehittämiseksi (Laajala 2015). Sosionomiopintojen osalta tämä tarkoittaa sen kysymistä, mitä yhteiskunnassa yleisesti ja sosiaalialalla erityisesti tapahtuu? Mihin opetuksen uusilla järjestelyillä pyritään vaikuttamaan?

Sosiaalialan opintojen aikana kehittyvä asiantuntijuus on paitsi henkilökohtaista, niin myös kollektiivista. Oppimiskumppanuus edellyttää myös sitä tukevien toimintamuotojen ja rakenteiden luomista. Tässä artikkelissa kuvaamme ja reflektioimme kokemuksiamme yhteisopettajuudesta sekä työelämäläheisestä pedagogiikasta, josta on kertynyt kokemuksia aina vuodesta 1993 lähtien¹. Tarkastelemme erityisesti vuosina 2011–2013 Lapin sosiaalityön ja sosiaalialan opetus- ja tutkimuskeskisyhteistyössä mukana ollutta Savotta-hanketta sekä syksyllä 2014 toteutettua kokeilua, jossa kaksi opintojaksoa integroitiin ja toteutettiin yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Artikkelin lopussa kuullaan myös opiskelijan ja työelämän edustajan lyhyet kommenttipuheenvuorot.

1 Ensimmäiset opetuksen ja oppimisen integroinnit työelämäyhteyteen toteutettiin Kemi-Tornion AMK:n sosiaalialan koulutuksessa 1992 vuodesta lähtien. Silloin toteutettiin ns. moduuliovetussuunnitelmaa, jossa opetus toteutettiin tiimiopettajuutena ja se tapahtui kokonaan integroituna työelämään.

Pedagogisen kehittämistemme johtolankana on ollut paitsi löytää yhteisopettajuuden kautta syntyviä uusia ideoita ja avauksia sosiaalialan opetukseen, niin myös vahvistaa yhteistyötä ja dialogia työelämän kanssa. Esittelemillämme toteutuksilla on ollut tavoitteena myös luoda kumppanuuksien kehyksessä monipuolisia areenoita ammatilliselle kehittymiselle opiskelijan itseohjautuvuuteen ja tutkivaan oppimiseen perustuen. Lähtökohtana opintojaksojen toteuttamisessa on ollut se, että opiskelijat olisivat oppimisresursseja myös toinen toisilleen, mikä on mahdollistettu jalkautamalla työelämään pienryhmissä.

7.1 Kumppanuuksien kehysten rakentuminen

Oppimisen tila on moniulotteinen kompleksi, jonka osia ovat oppijat sekä heidän fyysinen, sosiaalinen ja virtuaalinen ympäristönsä (Kansallinen ennakoitiverkosto 2008, 20) ja yhä useammin myös avoimet verkostot ja sosiaalinen media, joiden myötä opiskelijat muuttuvat sisällön vastaanottajista sisällön tuottajiksi (Saloniemi 2014). Oppimisen ympäristöt ovat paitsi oppilaitosten sisäisiä myös perinteiset organisaatio-rajat ylittäviä verkostoja. Tulevaisuuden työympäristöjen muutokseen liittyy vahva yhteisöllisyys ja verkostoituminen. Työn(kin) kohtaamispaikat ovat yhä useammin myös virtuaalisia tiloja (Auvinen 2014).

Oppimisympäristöjen muutokset ovat havaittavissa myös sosiaalialan koulutuksessa. 2000-luvulla sosiaali- ja terveystieteille ovat tulleet toisen asteen näyttötutkinnot, työelämälähtöiset koulutusmallit ja työn opinnollistaminen, ts. erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetussuunnitelmien ammattitaitovaatimusten valossa (Lehtonen 2014; Niskala & Luukas 2014). Sosiaalityön yliopistollisessa opetuksessa on ns. käytäntötutkimusperustaisen opetuksen avulla pyritty rakentamaan vuoropuhelua asiakkaiden, työntekijöiden, opiskelijoiden ja opettajien välille. Ammattikorkeakouluissa sosiaalialan teoriaopintojen väliin liittyy harjoittelujaksoja ja työelämäkytkös on vahva myös erilaisten hankkeiden ja yhteistyöprojektien kautta.

Sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa yhteiskunnallinen viitekehys työn tietoperustana ja sosiaalipedagogisen työotteen omaksuminen kietoutuvat yhteen opiskelijan oman ammatillisen kasvun kanssa. Aikuissosiaalityön (toteutusten aikaan Yhteisö- ja perusturvatyön -nimikkeellä kulkeneissa) suuntaavissa opinnoissa pyritään vahvistamaan opiskelijan osaamista työn, toimeentulon ja sosiaalisen osallisuuden välisten suhteiden tunnistamisessa sekä niiden taustalla olevien yhteiskunnallisten ja yksilöllisten muutostekijöiden hahmottamisessa.

Sosionomin ammattitaitovaatimuksiksi on linjattu kriittinen yhteiskuntapoliittinen analyysitaito ja kyky paitsi tunnistaa yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, niin myös osata toimia niissä (ks. Kuosmanen & Viinamäki 2010). Yhteiskunnallisten ilmiöiden kriittinen tarkastelu ja työelämässä tarvittava osaaminen tarkoittaa

esimerkiksi sitä, että opiskelija osaa hahmottaa sosiaalisten ongelmien ja syrjäyttävien prosessien yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen luonteen. Oppimistavoitteena on myös tukea opiskelijaa pohdiskelemaan kriittisesti omia asenteitaan, arvojaan, mielipiteitään ja eettisiä käsityksiään sosiaalista todellisuutta koskien. Rakenteellisen työn jäsentämisen lisäksi asiakastyössä tulisi osata tukea kansalaisten osallisuutta ja hyödyntää yhteisösosiaalityön menetelmiä. Miten opiskelijaa voisi tukea hankkimaan tällaista osaamista sosionomiopintojensa aikana? Jotta tähän pystyisi vastaamaan, on hyvä paikantaa, minkälaisessa maastossa opiskelija oppimispolkuaan kulkee.

7.2 Sosiaalialan yhteiskunnallinen toimintaympäristö

Yhteiskuntatieteellinen tutkimus ja ajattelu, jota kytketään käytännön ammatilliseen toimintaan, muodostaa viitekehyksen sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelulle. Hyvinvointivaltioon liittyvää yhteiskuntatieteellistä tutkimusta lähestytään usein Anthony Giddensin, Ulrich Beckin, Zygmunt Baumanin ja Manuel Castellsin ajattelun kautta. Anthony Giddens määrittelee ”kolmannen tien” -käsitteellä pyrkimyksen uudistaa länsimaisten yhteiskuntien sosiaali- ja työllisyyspoliittisia instituutioita sortumatta markkinakeskeiseen yhteiskuntamalliin tai sitoutumatta vanhentuneisiin valtiokeskeisiin instituutioihin. Ulrich Beckin ajattelun mukaan riskiyhteiskunta syntyy, kun erilaiset sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit karkaavat perinteisten turvainstituutioiden kontrollista, eli yhteiskunta alkaa tuottaa sellaisia uhkia, jotka eivät pysy sen hallinnassa. Zygmunt Bauman on kyseenalaistanut koko hyvinvointivaltion paikan ”notkeassa modernissa”, jossa erilaiset vakauttavat instituutiot haurastuvat globalisaation luomassa murroksessa. Bauman näkee siis tulevaisuuden tilapäisyyden ja epävarmuuden maailmana rakenteisiin ja kulttuuriin nähden. Manuel Castellsin ajattelussa puolestaan sosiaaliset verkostot voidaan nähdä kriittisinä sosiaalisen syrjäytymisen kannalta, jolloin hyvinvointivaltion tehtävänä näytetään yksilön aseman turvaaminen globaaleissa verkostoissa. (ks. tarkemmin Saari ym. 2013.)

Ajankohtaista yhteiskunnallista keskustelua sosiaalialan ja hyvinvointipalvelujen tilasta luonnehtii palveluiden tarpeen ja saatavuuden kohtaamattomuus. Pohjoismaiden hyvinvointivaltioajattelu on muuttunut taloudellisten laskusuhdanteiden aikana keskusteluiksi siitä, kuka saa ja kenelle annetaan. Euroopassa kaikkialla keskeisiä intressejä ovat hyvinvointipalveluiden kustannusten kasvun patoaminen ja kontrollointi. Toimeentulotuen ja sosiaaliturvan markkinariippuvuutta pyritään palauttamaan samalla kun sosiaalipolitiikan on vaadittu kaipaavan ajanmukaistamista ja rationalisointia (ks. esim. Julkunen 2001). Pohjoismaisen mallin mukainen hyvinvointieteos on vaihtunut uusliberaaliin teknoliberaaliin eetokseen (ks. Kuosmanen 2010, 2008). Valtion ja kuntien rooli kehityksen suunnan määrääjänä on pienentynyt, markkinoiden ja kilpailulainsäädännön rooli puolestaan vahvistunut (Alasuutari 2004). Sosiaalisen kysymyksen painopiste ja ratkaisujen löytäminen on samalla siir-

tynyt kansalaisten arkielämään ja lähiyhteisöjen ratkaistaviksi. Onko tässä esikuvana Blairin ”kolmannen tien” jälkeen Cameronin ”suuri yhteiskunta”, jossa julkinen sektori entisestään vetäytyy tehtävistään ja palvelujen ”paikallistaminen”, jossa esimerkiksi yhteiskunnalliset yritykset vastaavat palvelujen paikallistuotannosta muiden paikallisten toimijoiden kanssa? Siinä myös entistä enemmän turvaudutaan vapaaehtoisuuteen ja hyväntekeväisyyteen sekä korostetaan epävirallisten toimijoiden vastuuta kansalaisten itsevastuullisuuden lisäksi (ks. Koskiaho 2014).

Yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa sosiaalisen kysymyksen ratkaisemisessa ollaan joka tapauksessa siirtymässä hyvinvointivaltiosta kumppanuuden sosiaalipolitiikkaan. Julkisen sektorin rinnalle ovat tulleet yhä vahvemmin järjestötoimijat ja yksityiset palvelujen tuottajat. On otettu lisää askeleita kansalaisten ja kansalaisyhteiskunnan vastuuttamisen suuntaan. (ks. Roivainen 2014, 14-16; Koskiaho 2014, 20-25, 209; Koskiaho 2015, 59). Yhteiskunnalliset muutokset ja toimijakentän monimuotoistuminen ovat haastaneet myös toimintakäytänteet. Monet järjestöt tarvitsevat toimivaa kumppanuutta, kuten esimerkiksi vapaaehtoistoimijoita. Mikä on ammattikorkeakoulun rooli tässä murroksessa ja minkälaisia mahdollisuuksia se avaa yhteistyölle ja oppimiselle? Voiko ammattikorkeakoulu olla järjestöjen kumppani? Näitä kysymyksiä avaamme seuraavaksi kahden eri esimerkin kautta, joissa kumppanuus ja yhteistyö rakentuivat luontevaksi osaksi pedagogista suunnittelua.

7.3 Savotta-pilotti vuosina 2011–2013

Savotta oli kokeilu, jossa opetusta, tutkimusta ja käytäntöyhteyttä alettiin toteuttaa uudella tavalla sosiaalialan opetus- ja tutkimuskeskusyhteistyörakenteessa. Lapin yliopiston sosiaalityön oppiaineen ja Kemi-Tornion sosiaalialan koulutusohjelman (1.1.2014 alkaen Lapin ammattikorkeakoulun) lisäksi hankkeeseen osallistuvivat Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, PaKaste II -kehittämishanke ja joukko Lapin kuntia (muun muassa Kemi, Tornio, Rovaniemi, Enontekiö ja Inari). (Ks. Savotta-pilotti.)

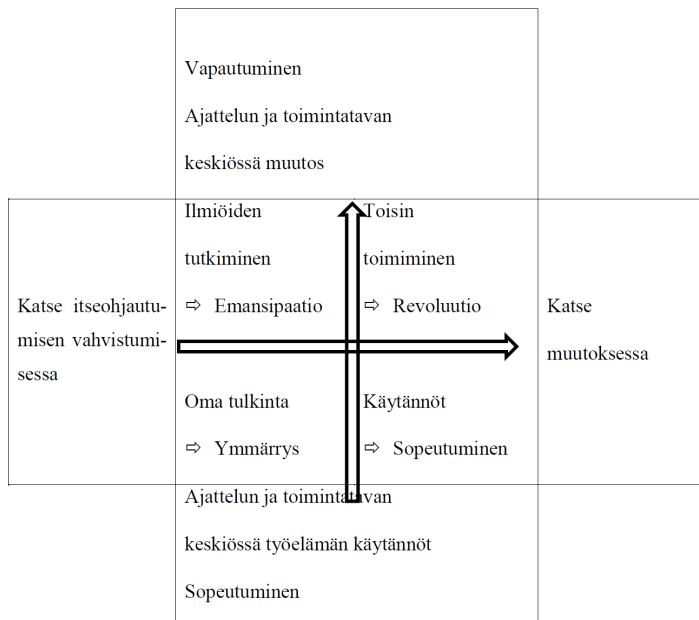
Kemi-Tornion ammattikorkeakoulusta mukana oli neljä sosionomiopiskelijaa. Heidän opinnäytetyönsä, syventävä- ja organisaatioharjoittelunsa sekä organisaation toiminta ja johtaminen -opinnot integroitiin työelämästä esiin tulleisiin tiedontuotanto- ja toiminnan kehittämistarpeisiin. Tavoite oli, että ammattikorkeakoulussa opetuksen, tutkimuksen ja kehittämisen käytäntöyhteyttä vahvistava toimintamalli vakiinnutettaisiin vaiheittain marraskuusta 2012 alkaen.

Miten toimittiin? Vuoden 2012 alusta alkaen opiskelijat toimivat koko vuoden työelämäyhteistyökumppaneiden toimipisteissä. Työelämäyhteistyökumppaneita olivat Rovaniemen monitoimikeskus, Kemin kaupungin sosiaalitoimi, Oulun Seudun Settlement ry, Pohjois-Suomen sovittelutoimisto sekä Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Lapin yliopiston sosiaalityön kanssa yhteinen toiminta-areena oli Kemin

kaupungin sosiaalitoimistossa, missä ylisukupolvisuuden, eli huono-osaisuuden periytyminen sukupolvelta toiselle, oli yhteisen tarkastelun kohteena niin opinnäytteissä kuin harjoittelussakin.

Toteutus tapahtui kolmessa vaiheessa: ensin ammattitaitoa syventävä työharjoittelu ja opinnäytetyön käynnistys, tämän jälkeen työelämän kehittäminen -opintojen toteuttaminen kumppanuusyhteisöissä ja lopuksi vielä ”teoria kohtaa työelämän tapaukset” -jakso, jossa yhdistyivät työyhteisö- ja organisaatioharjoittelu sekä siihen liittyvät teoriaopinnot, ja työelämästä esiin nostetut kehittämistarpeet. Työskentelyn aikana opiskelijan oppimisessa teoria kohtasi käytännön ja työelämän kehittämisen haasteet.

Opetuksen toteutusta työelämäyhteydessä opiskelijan oppimisen näkökulmasta havainnollistaa kuvio 1. Tutkivan ja itseohjautuvan opiskelun idea ammatillisessa kehittämisessä on ensin oppia työelämän käytännöt. Kysymysten esittäminen vallitseville käytännöille havahduttaa opiskelijan tulkitsemaan ja arvioimaan niitä. Käytännön kokemuksen kasvu ja ilmiöiden vahvempi teoreettinen tarkastelu alkaa nostaa esiin ammatilliseen toimintaan ja palvelujen järjestämiseen toisin ajattelemisen ja toisin toteuttamisen mahdollisuuksia. Työelämästä esiin nousevat kehittämisen haasteet antavat lisäksi opiskelijalle oppimisen haasteita sekä luovat tilaa ja mahdollisuuksia vapautua vallitsevaa tilaa tai jo mennyttä maailmaa puolustavista kannoista. Itseohjautuvuutta ja tutkivaa oppimista vahvistavassa toimintatavassa katse on sopeutumisen – työelämän käytännöt – vapautumisen – työelämän uudet käytännöt – sekä ajattelu- ja toimintatapojen ja yhteiskunnan muutoksessa.



Kuvio 1. Itseohjautuvuuden ja tutkivan oppimisen viritykset savotta-hankkeessa (vrt. kuosmanen 2015)

Miten opiskelijat kokivat työskentelyn? Opiskelijat lähtivät uteliaina ja innolla mukaan kokeiluun. Mahdollisuutena he näkivät erityisesti läheisen yhteistyön ja toiminnan sosiaalialan työskentällä. Kokeilussa luotiin turvalliset, mutta kohtuullisen väljät aikataulut ja tavoitteet oppimiselle; haluttiin antaa tilaa opiskelijan aktiivisuudelle ja improvisaatiolle. Opiskelijat olivat oppimishistoriansa aikana tottuneet melko valmiiksi organisoituun ja ohjattuun toimintaan, mikä näkyi hienoisena ahdistuksena työskentelyn alussa. Kun ilmeni, että opettajat eivät neuvottele – kannustavat kyllä – kaikissa asioissa työelämäkumppaneiden kanssa, opiskelijat ottivat pikkuhiljaa enemmän vastuuta asioiden hoidossa. Opetuksen – oppimisen – toteuttaminen työelämäyhteydessä oli lopulta myönteinen kokemus. Opiskelijoiden ajatuksia kokemuksesta:

”Alussa ahisti, välilläkin. Voi sanoa, että syksyllä olin kyllä jo oman oppimiseni ohjaksissa.”

”En olisi voinut paremmin ymmärtää teorian merkitystä kuin nyt kun sain tehdä opinnot käytännössä.”

”Hyvä oli kokemus asioiden tutkimisesta ja vastuuseen oppimisesta.”

”Oli hyvä, että opettajat eivät alkaneet paimennella liikaa, vaikka keväällä se tuntu kyllä vähä pahalta.”

Osana Savotta -hanketta kokeiltiin lukuvuoden 2012–2013 aikana Yhteisöjen uudet mahdollisuudet -opintojakson ja Elämäntavan muutokset ja sosiaaliset ongelmat -opintojaksojen osittaista integrointia keskenään ja toteutusta yhteistyössä työelämän kanssa. Työelämän edustajat vierailivat oppitunneilla ideoimassa ja suunnittelemassa yhdessä opiskelijoiden kanssa käytännön toteutuksia, joihin opiskelijat voisivat osallistua. Opiskelijat puolestaan jakoivat toisilleen käytännön kentältä hankkimaansa kokemusta. Kyseinen toteutus innosti myös jatkamaan kyseisten opintojaksojen integraatiota, jota jatkettiin seuraavaksi esitellyssä toteutuksessa vuosi myöhemmin.

7.4 Yhteisöjen uudet mahdollisuudet ja elämäntavan muutokset syksyllä 2014

Ajatus syksyn 2014 yhteisopettajuustoteutuksesta kahden yhteisö- ja perusturvatyöhön suuntaavan opintojakson osalta lähti viriämään aikaisempien kokemusten ja yhteisen ideoinnin pohjalta heti lukuvuoden käynnistyttyä. Alusta saakka opintojaksojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa keskeinen tekijä oli se, että opettajakollegoina jaoimme saman työhuoneen, jolloin omien ajatusten testaaminen, kokemusten reflektointi sekä tilanteisiin nopea reagointi tapahtui vaivattomasti. Yhteisopettajuuden toteutuminen edellyttää ”samalle kartalle pääsemistä” pedago-

gisten ratkaisujen ja sisällöllisten painotusten tekemisen suhteen, eikä se synny ilman aktiivista dialogia. Tärkeäksi tavoitteeksi opintojaksojen yhteistoteutukselle määritelimme tutkivan oppimisen sekä opiskelijan oman aktiivisen ja itseohjautuvan roolin korostamisen toimijana ja tiedon hankkijana. Oppimisprosessin tavoitteeksi otimme sen, että pyrimme yhdistämään teoreettisen, käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon ja kutomaan näistä langoista yhteen yhdessä opiskelijoiden kanssa mielekkään kokonaisuuden.

Jalkautuminen sosiaalialan hankkeisiin on perusteltua ja ajankohtaista monesta syystä. Yhtenä kontaktiopetuksen säikeenä on toiminut ns. käänteinen opetus (flipped classroom), jossa opiskelijat ovat ennen kontaktitunteja perehtyneet itsenäisesti sisältöalueisiin liittyviin aineistoihin tai valmistelleet niitä itse. Virtuaaliympäristö tarjoaa mahdollisuuden palata ja jatkokehittää yhteisissä Moodle-oppimisympäristön keskustelujuurissa niitä teemoja, joita on työstetty kontaktiopetuksessa ja jalkautumisissa. Oppiminen ”jalkautuu” ja toteutuu ihmisten yhteisöissä heidän kanssaan, esimerkiksi hankkeissa. Sen ytimeen kuuluu kumppanuuden rakentaminen, dialogisuus ja toimijoiden osallisuuden vahvistaminen. Tutkimusten mukaan (esim. Vaininen 2011; Toikko 2009) perinteinen sosiaalitoimistojen sosiaalityö toteuttaa muutostyötä lähinnä yksilö- ja perhenäkökulmasta ja asuinalueilla tai yhteisöissä tehtävä työ jää marginaaliseksi.

Työelämän yhteistyökumppanit löytyivät ja rakentuivat omien verkostojemme kautta. Yhteistyöstä sovittiin ensin opettajien ja yhteyshenkilöiden kesken ja yhteistoteutuksen suhteen kuulimme suunnittelupalaverissa myös työelämän edustajien näkemyksiä ja toivomuksia. Toteutuksemme kumppaneiksi valikoitui kaksi Kemissä toimivaa settlementtiyhdistystä, Toivola-Luotolan Settlementti ry ja Luotolan Nuoret ry. Valintansa mukaan opiskelijat saivat osallistua työskentelemään joko ikäihmisten, maahanmuuttajien tai peruskouluikäisten kanssa. Luotolan Nuoret ry:n peruskouluikäisille suunnatussa Isoveli & Isosisko -hankkeessa on tavoitteena järjestää vapaaehtoisvoimin tukihenkilöitä peruskouluikäisille lapsille ja nuorille sekä organisoida nuorille erilaista ryhmätoimintaa. Toivola-Luotolan Settlementti ry:n maahanmuuttajille suunnatussa Mikseri-projektissa taas on tavoitteena tukea maahanmuuttajien osallistumismahdollisuuksia, lisätä yhteisöllisyyttä sekä edistää kaksisuuntaista kotoutumista Meri-Lapissa. Kolmas yhteistyön rajapinta oli toteuttaa viriketoimintaa ikäihmisille Toivola-Luotolan Settlementissä. Viriketoiminta toteutettiin Palvelukeskus Purolassa. Isoveli & Isosisko sekä Mikseri-projekti ovat määräaikaista ja toimivat Raha-automaattiyhdistyksen rahoituksen turvin.

Toivola-Luotolan Setlementti tarjoaa monenlaisia yhteistyön mahdollisuuksia Lapin ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Vastavuoroisesti yhteistyöstä olemme saaneet arvokkaan opiskelijaresurssin käyttöömmee. Opiskelijat ovat järjestäneet Mikseriin teemailtoja, tutustumiskäyntejä eri kohteisiin ja he ovat toimineet apuohjaajina Mikserin ryhmissä. Osa opiskelijoista on myös itse-näisesti suunnitellut ja toteuttanut Mikserin ryhmätoimintoja. Palvelukeskus Purolan asukkaille opiskelijat ovat järjestäneet monenlaista viriketoimintaa. Opiskelijoiden mukanaolo yhdistyksemme toiminnoissa on arvokasta. Yhteistyön ja työelämän tehokkuuden näkökulmasta on hyvä, että opettajat hoitavat yhteyshenkilönä pohjatyön opiskelijoiden työhön tutustumiselle. Yhteistyön pelisäännöt tulee olla selkeät ja opiskelijoilla ja työpaikan ohjaajilla tulee olla etukäteen tiedossa, mitä opiskelijoilta odotetaan. Tullaanko esimerkiksi tarkkailemaan, osallistumaan vai otetaanko vetovastuu jostain toiminnasta. On hienoa, että Lapin ammattikorkeakoulun opettajat ovat olleet aktiivisia työnantajien suuntaan. Työhön tutustuminen osana opiskelua tarjoaa ammatillisen kokemuksen siitä, mitä tuleva työ voi pitää sisällään. Opiskelijoiden olisi hyvä nähdä kaikki opintoihin liittyvät työelämän oppimistilanteet myös verkostoitumismahdollisuuksiksi ja parhaimmassa tapauksessa ne voivat avata oven työpaikkaan. Siksi opiskelijoiden kannattaa tarttua ja panostaa jokaiseen tarjottavaan mahdollisuuteen olla mukana työelämässä jo opintojen aikana

Johanna Axelsson, Toivola-Luotolan Setlementti ry:n toiminnanjohtaja

Käytännössä opintojaksot käynnistyivät yhtä aikaa tietoperustaisella virittäytymisellä opintojaksojen tematiikkaan. Hyvin nopeasti annoimme kuitenkin opiskelijoille työelämän yhteyshenkilöiden yhteystiedot, jonka jälkeen he pääsivät suunnittelemaan käytännön toteutuksia yhdessä työelämän edustajien kanssa. Sabluuna tai idea yhteistyön tekemiseen työelämän kanssa ei ollut siis ennakoon strukturoitua tai opettaja-johtoista, vaan opiskelijat joutuivat ottamaan suunnitelman muotoutumisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista vastuuta itselleen yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Kun nämä kaksi opintojaksoa kytkettiin toisiinsa ja työelämäyhteisyyöhön, taustalla oli ajatus myös kokemuksellisesta oppimisesta. Erona työharjoitteluun on, ettei työelämään jalkautuessa muodostettu varsinaista ohjaussuhdetta, joskin opiskelijoiden työntekijöiden kanssa käymät palautekeskustelut toimivat parhaimmillaan myös reflektiopintana itse kunkin omalle ammatilliselle kasvuille ja kehitymiselle.

Opiskelijat jalkautuivat työelämään pienryhmissä. Isoveli & Isosisko -hankkeessa mukana olleet opiskelijat olivat mukana nuorille suunnatuissa toiminnallisissa ryhmissä, Mikseri-projektiin jalkautuneet opiskelijat osallistuivat maahanmuuttajille suunnattujen ryhmätoimintojen järjestämiseen ja palvelukeskuksessa työskennelleet opiskelijat suunnittelivat itsenäisesti osallistavaa viriketoimintaa ikäihmisille. Heiltä Setlementti toivoi nimenomaan asukkaiden omaa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä vahvistavaa toimintaa, koska sosiokulttuuristen menetelmien on todettu soveltuvan hyvin vanhustyöhön ja tukevan ikäihmisten omien mieltymysten huomioimista, muistin stimuloimista ja osallisuuden kokemista (Palomäki & Hemminki 2014,

96–99). Alla olevassa kuvassa on opiskelijoiden itsensä kehittänyt ”muistojen matkalaukku” -menetelmä, jossa he pyysivät osallistujia muistelemaan kunkin esineen käyttötarkoitusta tai tuomaan esille omia kokemuksia esinettä kuvastavasta aikakaudesta.



Opiskelijat olivat opintojaksojen erilaisesta toteuttamistavasta hämmentyneitä, yllättyneitä ja tyytyväisiä. Hämmentyneitä, koska ns. teoriaopinnot olivatkin suureksi osaksi kenttätöitä. Yllättyneitä, miten hyvin heidät otettiin vastaan asiakkaiden ja työntekijöiden toimesta. Ja loppujen lopuksi tyytyväisiä, että toteutus vei heidät kentälle.

”Kahden eri kurssin yhdistäminen ja vielä hanketyöskentelyn sisällyttäminen niihin aiheutti tunteen, että itse kurssien teemat jäivät hieman ”levälleen” ja irrallisiksi. Hanketyöskentelyn teemoja olisi ollut hyvä esimerkiksi pohtia teorian kautta tarkemmin. Käytännön työskentelyä ei kuitenkaan voi olla liikaa ja uudenlaiset sekä innovatiiviset kurssien toteutustavat ovat todella tervetulleita.

Pitämämme toimintatuokio oli muunnelma muistojen matkalaukku -toimintatuokiosta. Toimintatuokiossa pöydälle asetellaan vanhoja esineitä ja kuvia, joita ikäihmiset voivat koskea ja kierrättää piirissä sekä keskustella niistä ja niiden herättämistä muistoista. Sitten ohjaaja kyselee, mikä esine nosti esiin asiakkaiden muistoja ja millaisia muistot ovat. Lisäksi yhdistimme tuokioon musiikin sillä tavalla, että soitimme pianolla vanhoja suomalaisia lauluja samalla, kun asiakkaat kierrättävät ja katselevat esineitä. Ajattelimme, että myös tutut laulut ja musiikki voivat nostaa pintaan muistoja. Asiakkaat tulivat todella iloisiksi nähdesään tavarat, jotka olimme tuoneet. Toimme esimerkiksi vanhan pyykkilaudan, vanhan mankelin, vanhan ajan luistimien terät sekä todella vanhan suksen sauvan. Tuokiolla oli myös hyvin ryhmäyttävä vaikutus, sillä asiakkaat tutustuivat toisiinsa ja jakoivat keskenään muistoja.”

Silja Junes, opiskelija

7.5 Arviointia kumppanuuskehysten toimivuudesta pedagogiikan välineenä

Työelämäläheisyyden hyödyn opiskelijan näkökulmasta ajattelemme olevan paitsi uudenaikaisessa oppimistavassa, niin myös tiedollisena ja toiminnallisena rikastuttajana. Opintojaksojen tietoperusta täydentyy käytännössä esiin tulleista havainnoista ja kokemuksista luoden samalla jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden vaikuttaa oma-kohtaisesti opintojakson onnistumiseen ja kulkuun. Olemme pohtineet jo suunnittelutyön alussa, että opiskelijoiden olisi tärkeää nähdä ja saada kokemusta sosiaalialan hanketoteutuksista ja käytännön työn haasteista, mihin laskemme kuuluvan esimerkiksi epävarmuuden ja keskeneräisyyden jatkuvan sietämisen sekä yhteistyön merkityksen sisäistämisen osana oman työn suunnittelua ja toteutusta. Kahden opintojakson integroiminen sujui vaivattomasti myös siksi, että molemmissa opintojaksoissa tarkastellaan muun muassa osallisuuden tukemista erilaisin ammatillisin keinoin sekä pohditaan sosiaalialan työn vaikuttavuutta suhteessa sosiaalisiin ongelmiin.

Mahdollisuudet luoda foorumeita työelämäläheiselle oppimiselle edellyttävät uudenlaisia yhteistyömuotoja, niiden testaamista ja kokeilua yhdessä työelämän edustajien kanssa, kuten yhteisopettajuuskokeilussa olemme tehneet. Opintojaksojen kytkeminen luontevaksi osaksi sosiaalialan käytäntöä ja työelämän jo toiminnassa olevia sovellutuksia ei tapahdu vaivattomasti eikä valmiita malleja sen istuttamiseen tai juurtumiseen ole käytettävissä. Työelämäläheisyyden luonteva mukanaolo osana opiskelijan polkua kohti ammattikorkeakoulututkintoa edellyttää käytännön merkityksen ymmärrystä muutoinkin kuin työharjoittelujaksojen osalta.

Juustila ym. (2011) ovat pohtineet, tulisiko koulutusjärjestelmä nähdä selkeämmin osana työelämää eikä erillisenä saarekkeena työelämän ulkopuolella? Tässä artikkelissa kuvaamissamme toteutuksissa ovet olivat auki molempiin suuntiin. Ensimmäisessä toteutuksessa Savotta-hankkeen aikana työelämän edustajat mm. osallistuivat oppitunneille keskustellakseen käytännön toteutuksista, joihin opiskelijat voisivat osallistua. Toisessa toteutuksessa opiskelijat jalkautuivat kolmena pienryhmänä työelämään. Tässä artikkelissa kuvaamiemme opintojakso- ja työelämäintegraatioiden juuret ulottuvat kauas sosionomikoulutuksen alkujuurille. Työelämä monimuotoisine toimintaympäristöineen on aina ollut teoriaopinnoille arvokas kumppani. Tällä hetkellä Lapin ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämistyötä ollaan muissakin koulutusohjelmissa viemässä kohti yhteisopettajuuden ja yhteistoimijuuden nykyistä vahvempaa hyödyntämistä (Juola 2014; Kangastie 2015; Kangastie & Kärnä 2013, 55–56). Kokemuksemme yhteisopettajuudesta ja kumppanuudesta työelämän kanssa rohkaisevat jatkamaan tällä tiellä sosiaalialan ammattikorkeakouluopetusta myös jatkossa.

Lopuksi tiivistämme sen, mitä opimme itse opettajina näistä kokeiluista:

- Yhteistyö ja kumppanuus työelämän kanssa ei ole automaattisesti onni ja autuus (riskinä on mm. se, että opinnot jäävät ”levälleen” tai irrallisiksi piipahduksiksi, eikä ammatillinen ymmärrys tai osaaminen syvene tai kokonaisuus hahmotu).
- Opintojaksojen yhdistäminen, yhteisopettajuus ja työelämän mukaan kytkeminen yhteistyöhön vaatii huomattavasti ajallisia resursseja ja etukäteissuunnittelua.
- Käytännön aikataulutaminen: Toteutus vaatii ajallisesti pidemmän jakson ja opetusta myös jalkautumisen jälkeen, koska oppiminen on prosessimaista ja opiskelijan tarvitsema tuki korostuu uudenlaisten työtapojen omaksumisessa.
- Opiskelijoiden palautteen huomioiminen kehittämisessä: Alun varovaisuus lähteä mukaan ammattikorkeakoulun seinien ulkopuolelle, kriittisyys omasta työpanoksesta ja toteutuksen mielekkyydestä, mutta yhteisöllisen palautekeskustelun jälkeen kuitenkin kokemus siitä, että uutta on opittu.

Lähteet

Alasuutari, P. 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen: miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Yhteiskuntapolitiikka 69, 2004. 3–16.

Ammattikorkeakoululaki 932/2014.

Auvinen, A. 2014. Tulevaisuuden työelämä on jatkuvaa oppimista. Teoksessa J. Viteli, & A. Östman (toim.) Tuovi 12: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2014 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. TRIM Research Reports 12. Viitattu 14.9.2015 https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96051/tuovi_12_2014.pdf?sequence=1

Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos – 1900-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Juola, V. 2014. Lapin ammattikorkeakoulun pedagogisen kehittämisen ja opetussuunnitelmien uudistamisen suunnitelma vuosille 2014–2017. Opetusjohtajan päätös nro 15/2014.

Juustila, S., Mäkelä, M. & Vehkaperä, M. 2011. Kohti työelämäkumppanuutta – Suomen Matkatoimisto ja Haaga-Helia. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen & U. Hyvönen (toim.) Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen. Osamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Viitattu 14.9.2015 http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/33383/JAMKJULKAISUJA1212011_web.pdf?sequence=1

- Kangastie, H. 2015. Tiimiopettajuus. Henkilöstöinfo 16.9.2015. Kosmos: Lapin ammattikorkeakoulu.
- Kangastie, H. & Kärnä, V. 2013. Työelämäyhteistyö PBL-pilotissa – Insinöörit tulevaisuuden avaimia etsimässä. Teoksessa H. Kangastie(toim.) Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat ja ongelmaperustainen oppiminen - kokemuksia oppimisen ja opetuksen kehittämisestä Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=7762ff2a-164a-4564-b321-5c900d955cef>
- Kansallinen ennakointiverkosto. 2008. Oppimisen muuttuva maasto. <http://www foresight.fi/wp-content/uploads/2009/08/Oppimisen-muuttuva-maasto-Taloudellisesta-taantumasta-nousuun-oppimista-kehittamalla.pdf>
- Koskiaho, B. 2014. Kumppanuuden sosiaalipolitiikkaa etsimässä. Suomen Setlementtiliitto ry. Setlementtijulkaisuja 32/2014.
- Koskiaho, B. 2015. Tehdään enemmän vähemmällä. Kansalainen ja kansalaisyhteiskunta sosiaalipolitiikan voimavarana. Yhteiskuntapolitiikka 2015. 54–64.
- Kuosmanen, V. 2008. Mitä tapahtuu, kun eetos vaihtuu? Hyvinvointietoksesta kohti teknoliberaalin eetosin jälkeistä ajan henkeä. AGON 18, 1/2008, 7 VSK. Rovaniemi: Pohjoinen filosofiyhdistys AGON ry, 6-10. Viitattu 14.6.2015 <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=93e36fa6-94e0-444d-961d-4544791fbb17>
- Kuosmanen, V. 2010. Kohti ihmistä kunnioittavaa maailmaa. Katseita ihmiseen ja ihmiseksi kasvamisen maisemaan. Tampere: Juvenes Print. Viitattu 14.6.2015 <http://www3.tokem.fi/hku/vkuosmanen/Voitto%20Kuosmanen%202010%20Kohti%20ihmist%C3%A4%20kunnioittavaa%20maailmaa.pdf>
- Kuosmanen V. 2015. Toisin kokeminen ja toisin eläminen ihmisen kasvun ja sosiaalipedagogisen kasvatuksen ja ohjauksen haasteena. Sosiaalipedagogiikan vuosikirja 2015. Tampere: Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry. Ilmestyy syksyllä 2015.
- Kuosmanen, V. & Viinamäki, L. 2010. Kootut teesit ”sosiaalisen” puolustamiseksi. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. 228–246. Viitattu 30.9.2015 <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54727/viinamaki%20A%203%202010.pdf?sequence=1>
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Acta Electronica. Viitattu 30.9.2015 http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62138/Laajala_Tiina_ActaE_NRO_177_pdfa.pdf?sequence=2

- Lehtonen, P. 2014. Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla. Tapaustutkimukseen pohjautuva substantiivinen teoria. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1410. Viitattu 14.9.2015 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95226/978-951-44-9430-7.pdf?sequence=1>
- Niskala, J. & Luukas, T. 2014. Uusi väylä ammattiin. Opinnollistamisen mahdollisuuksia. Tornion Työvoimalasaatio. Viitattu 1.9.2015 www.tyovoimalasaatio.fi/uva2/julkaisu.pdf
- Palomäki, S. & Hemminki, A. 2014. Voimaa ja yhteisöllisyyttä vanhuspalveluihin – projektin menetelmien ja vaikutusten arviointi. Teoksessa T. Toikko (toim.) Sosiaalityön menetelmien jäljillä. Seinäjoki: Anja Mäntylän rahasto.
- Roivainen, I. 2014. Setlementtityö ja suuri yhteiskunta. Teoksessa B. Koskiaho 2014. Kumppanuuden sosiaalipoliittikkaa etsimässä.
- Saari, J., Taipale, S. & Kainulainen, S. 2013 Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia 38, Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia, 64 Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Saloniemi, K. 2014. Avoimet oppimisympäristöt tulevaisuuden arkipäivää. Teoksessa A. Pruikkonen & K. Saloniemi. Lappilaista pedagogiikkaa verkossa – nyt ja tulevaisuudessa. Lapin aikuiskoulutuksen tutkiminen ja kehittäminen -hanke. Lapin AMKin julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 33/2014. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu. Viitattu 30.9.2015 <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/85981/Pruikkonen%20Saloniemi%20B%2033%202014.pdf?sequence=1>
- Savotta -pilotti – Työelämälähtöisempää koulutusta ja tutkimusta sosiaalialalle. Lapin sosiaalityön ja sosiaalialan opetus- ja tutkimuskeskushanke. Viitattu 21.9.2015 <http://www.luc.fi/Suomeksi/Haku?q=savotta>
- Toikko, T. 2009. Tapauskohtainen sosiaalityö. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaininen, S. 2011. Sosiaalityöntekijät sosiaalisen ammattilaisina. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1127. Viitattu 1.9.2015 <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66803/978-951-44-8591-6.pdf?sequence=1>
- Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009.

8. LOPPUSOINNUT – MITÄ KOSMOSBLUES ANTOI?

Tuplana tai triplana - monella eri tavalla toteutuneet yhteisopettajuuskokeilut näyttäytyivät loppujen lopuksi, haasteista ja yllättävistä tilanteista huolimatta, mielenkiintoisilta ja anniltaan rikkailta kokemuksilta. Yhteisopettajuus tai tiimiohjaus, millä nimellä sitä halutaankaan kutsua, ei ole mitenkään uusi asia pedagogisessa toiminnassa. Kaikki artikkelit kirjoittamassa olleet opettajat ovat aiemmin toteuttaneet yhteisopettajuutta tai -toimijuutta, jolloin kumppanina on voinut olla työelämän edustaja. Uutta nyt kuvatuissa tilanteissa oli se, että niissä yhdistettiin perinteisesti erikseen toteutuneet opintojaksot, joita oli toteutettu yleensä yksin. Tämä toi mukanaan myös haasteita: oli sovittava yhteen aiemmin yksin pitämän opintojakson sisällöt ja toteutustapa toisen opintojakson opettajan kanssa, jolla myös oli ollut oma tapansa; oli löydettävä aikaa yhteiselle suunnittelulle ja erityisesti keskustelulle, mitä tästä yhteistoteutuksesta haluttiin, mitkä olivat ne keskeiset ilmiöt ja teemat, jotka ovat opiskelijan osaamisen kannalta oleellisimpia; oli tunnistettava ja tunnustettava oma ja työparin persoonallinen tapa toimia opetustilanteissa; oli mietittävä opintojaksojen yhteistä mitoitusta, jotta opiskelijat eivät ylikuormitu jne.

Kuten alussa Intro-luvussa todettiin, on sosiaalialan koulutuksessa aina annettu tilaa monenlaisille toteutuksille ja mahdollisuuksille hyödyntää omaa persoonallista otetta opiskelijoiden opetuksessa ja ohjauksessa. Tämä on myös opiskelijoiden palautteiden perusteella rikkaus: on vaihtelua toteutustavoissa ja opettajien erilaiset persoonat pääsevät vahvuuksineen esille. Näitä perusarvoja, suvaitsevaisuus ja jokaisen osaamisen kunnioitus, pystyttiin näissä kokeiluissa edelleen ylläpitämään, vaikka peruslähtökohta oli sama: yhteisopettajuus.

Lopputulemana kokeiluista oli monimuotoinen kudelma erilaisia melodioita ja sävelkulkua, jotka kaikki toteuttivat samaa päämäärää eli opiskelijan kasvamista sosiaalialan työhön. Melodioiden ja sävelkulkujen rakentaminen oli välillä työlästä ja sointujen harmonisointi vaati yhteistä keskustelua ja pohdintaa, ja suurilta riitasoinnuilta vältyttiin. Toteutuksissa kaikki ei, kuten ei musiikkikonserteissakaan, mene aina niin kuin on suunniteltu, mutta hyvällä ammattitaidolla varustetut opettajat pystyvät improvisoimaan jazz-muusikoiden tyyliin yllättävissäkin tilanteissa. Toteutusten kehittämiseksi löydettiin elementtejä niin oman pohdinnan kuin opiskelijoiden

palautteen avulla, ja yksittäisistä sävelistä saadaan entistä harmonisemmin yhteen sointuvia.

Samalla tavalla myös jatketaan – Kosmosblues on sävelletty.

Lapin AMKin osaamis- ja ongelmaperustaisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen ja ohjaus on opiskelijakeskeistä, aktivoivaa toimintaa, jota toteutetaan yhteis- ja tiimiopettajuudella. Oppiminen on yhteisöllistä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän sosiaalista vuorovaikutusta.

Suomen sosiaali- ja terveydenhuolto elää parhaillaan valtavaa muutosta, joka heijastuu myös sosiaalialan työntekijöiltä vaadittavaan osaamiseen. Yleiset työelämätaidot ja moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyön vahvistamiseksi tulevat olemaan entistä keskeisempi elementti sosiaalialan osaamista vahvan spesifin ammattiosaamisen lisäksi.

Lapin AMKn hyvinvointipalvelujen osaamisalalla kehitetään opetussuunnitelmia, oppimisympäristöjä sekä opetusmenetelmiä vastaamaan työelämän ja Lapin AMKn strategian asettamiin haasteisiin. Sosiaalialan koulutuksessa on korostunut läheinen yhteys työelämään ja avoimien oppimisympäristöjen hyödyntäminen, jolloin oppimisprosessi toteutetaan yhä laajemmin simuloituissa tai aidoissa työelämäympäristöissä.

Tässä julkaisussa kuvataan Lapin AMKn sosiaalialan koulutuksessa kokeiltuja pedagogisia ratkaisuja. Artikkeleissa on kuvattu opintojaksojen yhteistoteutukset, niistä saadut kokemukset sekä arvioinnit yhteisopettajuuden vaatimista tekijöistä ja siihen liittyvistä haasteista.

LAPIN AMK⁷
Lapland University of Applied Sciences

www.lapinamk.fi

ISBN 978-952-316-107-8