

VAMMAISTYÖN OSAAMISEN VAHVISTAMINEN

Kehittämishanke mentoroinnin käytöstä osana
vammainen osaamisen vahvistamista
sosionomi (AMK) koulutuksessa

Mari Niinivirta

Opinnäytetyö
Kesäkuu 2011

Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma, ylempi AMK
Sosiaali, - terveys- ja liikunta-ala





Tekijä NIINIVIRTA, Mari	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 01.06.2011
	Sivumäärä 68	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus () saakka	Verkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi VAMMAISTYÖN OSAAMISEN VAHVISTAMINEN, Kehittämishanke mentoroinnin käytöstä osana vammaistyön osaamisen vahvistamista sosionomi (AMK) koulutuksessa		
Koulutusohjelma Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma, ylempi amk		
Työn ohjaajat KOSKIMIES, Helena SUOMI, Asta		
Toimeksiantaja Jyväskylän ammattikorkeakoulu		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyö toteutettiin kehittämishankkeena yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön, erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Työelämäyhteistyö toteutui opiskelijoiden opintoihin liittyvien opintojaksojen kautta yhteistyössä vammaistyön toimijoiden kanssa.</p> <p>Kehittämishankkeen viitekehys muodostui sosionomi (AMK) opiskelijan ammatillisesta kasvusta työelämän ja koulutuksen välisessä yhteistyössä. Tavoitteena oli luoda integratiivinen oppimisympäristö, jossa työelämä, opiskelija ja kehittämisryhmät kohtaavat. Kehittämishankkeen tärkeimmän kehyksen muodosti vammaistyön osaaminen, jonka vahvistamiseen pyrittiin mentoroinnin ja sen kautta toteutuvan dialogin avulla. Tavoitteina oli vahvistaa sosionomi (AMK) opiskelijoiden vammaistyön osaamista ja lisätä koulutuksen ja työelämän välistä integraatiota. Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksen viitekehyksessä.</p> <p>Kehittämishankkeessa toteutettiin kaksi erilaista mentorointikokeilua. Samalla kerättiin tietoa mentoroinnin merkityksestä opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumisesta. Pääpaino arvioinnissa asetettiin sosionomi (AMK), erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumisen arvioinnille. Arviointi painottui opiskelijoiden subjektiiviseen kokemukseen vammaistyön osaamisen vahvistumisesta. Arviointi toteutettiin vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyllä.</p> <p>Kehittämishankkeen tuloksia arvioitaessa todettiin, että opiskelijoiden vammaistyön osaaminen vahvistui heidän subjektiivisena kokemuksena. Ei kuitenkaan voitu osoittaa, mikä mentoroinnin merkitys oli osaamisen vahvistumiseen. Kehittämishankkeen kokemusten valossa voitiin kuitenkin todeta, että mentorointiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset mentoroinnista olivat myönteisiä. He kokivat mentoroinnin vahvistaneen omaa vammaistyön osaamistaan.</p>		
Avainsanat (asiasanat) vammaistyön osaaminen, ammatillinen kasvu, koulutuksen ja työelämän integraatio, integratiivinen oppimisympäristö, mentorointi ja dialogi		
Muut tiedot		



Author NIINIVIRTA, Mari	Type of publication Master's Thesis	Date 01.06.2011
	Pages 68	Language Finnish
	Confidential () Until	Permission for web publication (X)
Title IMPROVING THE DISABILITY SERVICE SKILLS, Development project of using mentoring as a part of improving the disability service skills in education of Bachelor of Social Services(BSS)		
Degree Programme Master's Degree Programme in Health Care and Social Services Development and Management		
Tutors KOSKIMIES, Helena SUOMI, Asta		
Assigned by JAMK University of Applied Sciences		
Abstract The thesis was implemented as a development project in co-operation with the School of Health and Social Studies in JAMK University of Applied Sciences and with the students and teachers of the specialization option in Special Education and Disability Services. The cooperation with working life was carried out with the agencies providing disability services in connection with the students' study modules. The frame of reference in this development project was based on the Social Service-Degree students' professional growth in the co-operation between working life and education. The goal was to create an interactive learning environment where working life, students and development groups would meet. The most important frame of the development project was the disability service skills the enhancement of which was implemented by mentoring and the related dialogue. Other objects were to improve the skills of the social service students in disability services and to increase the co-operation between education and working life. The development project was implemented in the frame of reference of educational action research. Two different mentoring experiments were executed in the development project. At the same time information was collected about how important mentoring was as a part of improving the students' disability service skills. The main focus in the evaluation was on the improvement the disability service skills of the students Specializing in Special Education and Disability Services. Moreover, the focus was on the students' own subjective notions on the development of their disability service skills. The evaluation was executed as a self-assessment survey. When evaluating the Development project it was noted that the students' subjective notions on their disability service skills were that they had improved. However, it could not be shown what the significance of mentoring had been in that process. In the light of the outcome of the development project it can be noted that experiences of the students who took part in mentoring were positive. They felt that mentoring had improved their own disability service skills.		
Keywords disability service skills, professional growth, interactive learning surroundings, integration between education and working life, mentoring and dialogue		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	3
2 VAMMAISTYÖ YHTEISKUNNALLISESSA MUUTOKSESSA	4
2.1 YHTEISKUNNAN MUUTOKSET.....	4
2.2 VAMMAISPOLITIikka	5
2.3 VAMMAISTYÖ.....	7
3 KOHTI VAMMAISTYÖN ASIANTUNTIJUUTTA.....	9
3.1 AMMATILLINEN KASVU	9
3.2 OSAAMINEN	11
3.3 VAMMAISTYÖN OSAAMINEN.....	12
4 KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN KOHTAAMINEN	15
4.1 KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN INTEGRAATIO	15
4.2 INTEGRATIIVINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	16
5 OHJAUKSEN VÄLINEITÄ OSAAMISEN VAHVISTAMISEEN.....	18
5.1 MENTOROINTI.....	18
5.2 DIALOGI	21
6 KEHITTÄMISHANKE.....	23
6.1 KEHITTÄMISHANKKEEN PERUSTELUT, TAVOITTEET JA YHTEISTYÖ	23
6.2 TOIMINTATUTKIMUS OSANA KEHITTÄMISHANKETTA	24
6.2.1 Kehittämishankkeesta kerätty tutkimusaineisto.....	27
6.2.2 Sisällönanalyysi aineiston analyysintapana.....	28
6.3 KUMMITOIMINTA OSANA SOSIONOMI (AMK) OPINTOJA.....	29
6.3.1 Kohti kummitoimintaa	29
6.3.2 Kummitoiminta käytännössä.....	31
6.4 KEHITTÄMISHANKKEESTA TOIMINTATUTKIMUKSEKSI	32
6.5 AIKUISELÄMÄN TAI DOT – KEHITYSVAMMAISTEN NUORTEN RYHMÄOHJAUS OSANA SOSIONOMI (AMK) OPINTOJA.....	34

6.5.1 Kohti Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjausta.....	34
6.5.2 Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjaus käytännössä.....	35
6.6 MENTOROINTIPROSESSI.....	36
6.7 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY.....	39
6.7.1 Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn suunnittelu.....	39
6.7.2 Itsearviointikysely tulokset.....	40
6.8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	47
7 POHDINTA.....	48
LÄHTEET.....	53
LIITTEET.....	61
LIITE 1 TOIMINTATUTKIMUKSEN SPIRAALI.....	61
LIITE 2 TOIMINTATUTKIMUKSEN SIVUSPIRAALI.....	62
LIITE 3 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY.....	63
LIITE 4 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY 2009–2010 1/2.....	64
LIITE 5 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY 2009- 2010 2/2.....	65
LIITE 6 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY 2010 (1/3).....	66
LIITE 7 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY 2010 (2/3).....	67
LIITE 8 VAMMAISTYÖN OSAAMISEN ITSEARVIOINTIKYSELY 2010 (3/3).....	68
KUVIOT	
KUVIO 1. Vammaistyön osaaminen kehittämishankkeenprosessi.....	26
TAULUKOT	
TAULUKKO 1. Sosionomien (AMK) vammaistyön osaaminen sosiaalialan koulutusohjelman valtakunnallisia kompetensseja mukaillen (Räty 2007).....	14
TAULUKKO 2. Kehittämishankkeen aineistot.....	27

1 JOHDANTO

Suomalainen sosiaali- ja terveydenhuolto elää voimakasta murroksen aikaa, niin myös vammaispalvelut osana sitä. Yhteiskunnalliset ja vammaispoliittiset muutokset asettavat vammaistyön toimintakentän ja koulutuksen uusien haasteiden eteen. Nämä muutokset eivät tuo helpotusta työskentelyyn vammaistyössä vaan lisäävät sen haastavuutta entisestään tulevaisuudessa. On löydettävä uudenlaisia yhteistyömuotoja, joiden kautta tulevien vammaistyöntekijöiden osaamista voidaan vahvistaa jo opiskelu vaiheessa. Samalla on mietittävä keinoja siihen miten jo työelämässä olevien vammaistyön osaajien ja asiantuntijoiden tietotaitoa voidaan siirtää ja hyödyntää vammaistyönopiskelijoiden osaamisen vahvistamiseksi entistä paremmin.

Keskusteluun on noussut myös huoli vammaistyön osaamisen ohentumisesta. Nuoret eivät osoita kiinnostusta vammaistyön opiskelua kohtaan. Samanaikaisesti suuret ikäluokat ovat jäämässä eläkkeelle. Tämän kehityksen myötä haasteeksi muodostuu vammaistyön asiantuntijoiden väheneminen vammaistyön toimintakentältä ja asiantuntijuuden katoaminen. Tämä asettaa niin koulutukselle kuin vammaistyön toimintakentälle haasteen siitä miten tehdä vammaistyöstä entistä kiinnostavampi ja houkuttelevampi tulevaisuuden työkenttä opintojaan suunniteleville nuorille.

Kiinnostukseni valitsemaani aiheeseen, vammaistyöosaamisen vahvistaminen juontaa omasta koulutus- ja työhistoriastani. Omat kokemukseni erilaisissa työyhteisöissä ja -ympäristöissä työskennelleenä kehitysvammaistenohjaajana ja kuntoutuksen ohjaajana (AMK) ovat herättäneet huolen vammaistyön osaamisen ohentumisesta ja myös siitä, että vammaistyö ei nykyisellään kiinnosta koulutukseen hakeutuvia nuoria.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on löytää keinoja vahvistaa sosionomi opiskelijoiden vammaistyön osaamista ja lisätä koulutuksen ja työelämän välistä integraatiota. Työ toteutettiin kehittämishankkeena yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön, sosionomi (AMK), erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2007 ja 2008. Työelämäyhteys toteutui sekä ns. kummitoiminnassa syksyllä 2009 mukana olleiden

työelämätoimijoiden, että syksyllä 2010 toteutuneen Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjaus kehittämishankkeen yhteistyökumppanin kanssa.

Tämän työn keskeisimmiksi käsitteiksi muodostui: vammaistyön osaaminen, ammatillinen kasvu, koulutuksen ja työelämän integraatio, integratiivinen oppimisympäristö, mentorointi ja dialogi.

2 VAMMAISTYÖ YHTEISKUNNALLISESSA MUUTOKSESSA

2.1 Yhteiskunnan muutokset

Suomalainen yhteiskunta elää muutoksen aikaa. Globalisaatio, talouselämän merkityksen korostuminen ovat tämän ajan ilmiöitä. Suomalainen hyvinvointivaltio eli kukoistuskauttaan 1980-luvulla. Tuota aikaa leimasi ajatus siitä, että yhteiskunnan ja hyvinvointivaltion tulee taata kansalaisilleen sosiaaliset oikeudet ja tietyt peruspalvelut. Tuolloin kaikkia tärkeitä asioita varten oli kunnallinen palvelu, joiden uskottiin laajenevan lähes jatkuvasti. Tämä kehitys pysähtyi kuin seinään 1990-luvun alussa alkaneeseen taloudelliseen lamaan. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 67–68; Niemelä 2007, 21.)

Siirtyminen hyvinvointivaltion laajenemisen ja taloudellisen laman ajasta kohti uutta hyvinvointipolitiikkaa on merkinnyt siirtymistä kasvusta karsinnan, rajoittamisen ja sopeuttamisen aikaan. Tuolloin ollut lama muutti kuitenkin peruuttamattomasti jotain. Nousukaudesta huolimatta kunnilla, joilla on nykyisin vastuu kansalaisten palveluista kuten sosiaali-, terveys- ja koulutuspalveluista, on ollut lähes toistuvia rahoitusvaikeuksia, jopa kriisejä. Tässä tilanteessa, 2000-luvun lopulla alkoi uusi taloudellinen lama. Nyt kunnissa yritetään selvitä vuodesta toiseen, virtaviivaistaen ja kehittämällä toimintoja. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 67–68; Niemelä 2007, 21.)

Sosiaalipoliittinen toimintaympäristö on maassamme muuttunut. Tähän muutokseen ovat vaikuttaneet monet seikat eikä ainoastaan vain 1990-luvun lama. Sen lisäksi murrostekijöitä ovat esimerkiksi maailman kaupan vapautuminen

ja muu globalisaatio, palveluvaltaistuminen, tietotekniikan kehitys, työelämän muutokset ja vaatimusten kasvu monilla aloilla, yksilöityminen, muuttoliike, ympäristöongelmat ja väestön ikääntyminen. Toimintaympäristön muutoksen seurauksia ovat olleet kansalaisten taloudellinen eriarvoisuus, pysyvä työttömyys, sosiaaliturvan leikkaukset ja entistä tiukempi tarveharkinta. (Mäkinen ym. 2009, 69.)

Suomalainen sosiaali- ja terveydenhuolto on suurten myllerrysten kohteena, kuten myös vammaispalvelut osana sitä. Niin lainsäädännölliset kuin rakenteelliset muutokset ovat osa vammaishuollon arkea. Kunta- ja hallintorakenteiden uudistus, vammaislakien yhteensovittaminen ja meneillään oleva kehitysammaisten laitoshuollon purkaminen haastavat koko vammaistyönkentän. Myös vammaispalveluissa palvelujen kilpailuttaminen on nykypäivää. Samalla vammaispalvelujen tuottajien joukossa säätiöiden, yhdistysten ja yritysten osuus kasvaa ja kunnallisten palvelujen osuus supistuu.

2.2 Vammaispolitiikka

Suomen vammaispolitiikka pohjautuu kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin ja Suomen perustuslakiin. Vammaispolitiikan tehtävänä on varmistaa vammaisille ihmisille täydet oikeudet ihmisinä ja kansalaisina, eikä vain periaatteessa vaan jokapäiväisen elämän käytännöissä ja yksilöinä (Niemelä 2007, 16). Vammaispolitiikassa on tapahtunut viimeisten vuosien aikana merkittäviä edistysaskelia niin Suomessa kuin kansainvälisestikin.

Suomen perustuslaki uudistettiin vuosina 1995–2000. Uusi laki pitää sisällään useita tärkeitä parannuksia kaikkien kansalaisten kannalta, kuten sosiaaliset, sivistykselliset ja taloudelliset perusoikeudet. Vammaisten ihmisten kannalta merkittävin lienee syrjinnän kieltäminen (6§). Uudessa laissa vammaisuus on mainittu yhtenä ominaisuutena, jonka perusteella ihmistä ei saa syrjiä. Uusi perustuslaki turvaa kansalaiselle vapauden valita asuinpaikkansa (9§), yksityiselämän suojan, kuten kotirauhan (10§) sekä oikeuden henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen ja turvallisuuteen (7§). Lisäksi uudessa perustuslaissa turvataan oikeus omaan kieleen tai käännös- tai tulkitsemisapuun (17§). (L 11.6.1999/731; Niemelä 2007, 17.)

Pääministeri Vanhasen I hallitus käsitteli syksyllä 2006 ensimmäisen vammaispoliittisen selonteon, joka sisälsi suomalaisen vammaispolitiikan keskeiset linjaukset. Suomalainen vammaispolitiikka perustuu kolmeen keskeiseen periaatteeseen:

- 1) Vammaisten henkilöiden oikeus yhdenvertaisuuteen
- 2) Vammaisten henkilöiden oikeus osallisuuteen
- 3) Vammaisten henkilöiden oikeus tarpeellisiin palveluihin ja tukitoimiin

(Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006, 3.)

Suomen vammaispoliittinen ohjelma (VAMPO) 2010–2015, Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle julkistettiin elokuussa 2010. Ohjelman lähtökohtana on kaikkien suomalaisten yhtäläiset mahdollisuudet elää ja toimia yhteiskunnassa. Tällä ohjelmalla hallitus haluaa turvata vammaisten henkilöiden oikeudenmukaisen aseman yhteiskunnassa puuttamalla epäkohtiin konkreettisin korjaus- ja kehittämistoimenpitein. (Vammaisten asemaa parannetaan konkreettisin toimenpitein 2010).

Vammaispoliittisen ohjelman kärjen muodostavat toimenpiteet, joilla varmistetaan seuraavat tavoitteet:

- 1) YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen ratifioinnin edellyttämien säädösmuutosten valmistelu ja voimaansaattaminen
- 2) Vammaisten henkilöiden sosioekonomisen aseman parantaminen ja köyhyyden torjunta
- 3) Erityispalvelujen ja tukitoimien saatavuuden ja laadun varmistaminen maan eri puolilla
- 4) Yhteiskunnan esteettömyyden laaja-alainen vahvistaminen ja lisääminen
- 5) Vammaistutkimuksen vahvistaminen, tietopohjan lisääminen sekä laadukkaiden ja monipuolisten menetelmien kehittäminen vammaispolitiikan toteuttamisen ja seurannan tueksi

(Suomen vammaispoliittinen ohjelma (VAMPO) 2010–2015.)

Euroopan neuvosto on jäsenvaltioidensa voimin linjannut ohjelman Vammaispolitiikka vuosille 2006–2015. Ohjelman peruseriaatteena on, että

”jäsenvaltiot jatkavat syrjinnänvastaista ja ihmisoikeudet turvaavaa työtään lisätäkseen vammaisten henkilöiden itsenäisyyttä ja valinnanvapautta, parantaakseen heidän elämänlaatuaan sekä lisätäkseen tietoisuutta vammaisuudesta osana ihmisten monimuotoisuutta.”

(Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma 2006, 3-4; Recommendation Rec(2006)5.)

Joulukuussa 2006 Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokous hyväksyi yleismaailmallisen vammaisten oikeuksien sopimuksen. Suomen valtio allekirjoitti sopimuksen maaliskuussa 2007. (Niemelä 2007, 19.) Sopimuksen yleisperiaatteita ovat mm. luontaisen arvokkuuden kunnioitus ja yksilöllinen autonomia ja omien valintojen tekemisen vapaus sekä syrjinnän kieltä (Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol). Näitä periaatteita on kiteytetty suomeksi julkaistussa selkokielisessä tiivistelmässä seuraavasti:

”Vammaissopimus korostaa, että vammaisella ihmisellä on samanlainen synnynnäinen arvo kuin muilla ihmisillä. Vammaisilla on samat ihmisoikeudet ja perusvapaudet kuin muilla ihmisillä. Ennen muuta vammaisilla on oikeus osallistua yhteiskunnan toimintaan yhdenvertaisesti muiden kanssa.”

(Vammaisia tulee kohdella samalla tavalla kuin muita ihmisiä 2007, 5.)

Markku Niemelä (2007) toteaaakin, että vammaispoliittinen ajattelu on muuttumassa perusteellisesti. Yhä enemmän korostuu vammaisten ihmis- ja perusoikeuksien todeksi tekeminen. Vammaisen kanssaihminen on lähtökohtaisesti yhdenvertainen. Holhoavan näkökulman huollosta ja hoidosta on siirrytty kojoajan enemmän ja enemmän vammaisen henkilön tukemiseen ja lisäksi häntä autetaan tekemään omia valintojaan ohjauksen ja neuvonnan keinoin.

(Niemelä 2007, 20.)

2.3 Vammaistyö

Vammaisten henkilöiden tarvitsemien erityispalvelujen järjestäminen ja tuottaminen edellyttää hyvää ammattitaitoa ja erityistä osaamista. Palveluita tuottavien tahojen ja niissä työskentelevän henkilöstön osaaminen on tärkeää.

Laadukkaiden vammaispalvelujen saatavuuden varmistaminen koko maassa on haastava tehtävä. Etenkin pienissä kunnissa ja syrjäseuduilla vastaan tulee monia ratkaistavia haasteita, jotka kärjistyvät vaikeavammaisten sekä pienten ja harvinaisten vammaisryhmien kohdalla. Kunnat tarvitsevat palveluja järjestäessään yhteistoimintaa ja kuntarajat ylittävien palveluntuottajien apua.

Vammaispalvelujen toteuttaminen koko maan alueella riippuu ratkaisevasti alan henkilöstötilanteesta. Erityisesti erityisosaamisen turvaaminen ja kehittyminen perustuu henkilöstön asiantuntijuuteen ja vahvaan osaamiseen. (Paara 2005, 47–48; Rätty & Tolvanen 2008, 153–154.)

Uhka henkilökunnan osaamisvajeen syvenemiseen on syntynyt monta tietä. Yhtenä syynä voidaan pitää sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön eläkkeelle siirtymisen lisääntymistä (Kaski 2007, 30). Myöskään nykyinen koulutusvolyymi ei vastaa esimerkiksi poistumaa kehitysvamma-alalta. Pula osaavasta henkilökunnasta pahentaa se, että vammaistyön suuntautumismuutosten valinneiden opiskelijoiden määrä on jäänyt niukaksi. (Koskimies 2011; Valo – vammaistyön laatuohjelman Valo1- ja Valo2 – hankkeet 2011.) Lisäksi eläkkeelle lähtevien omaama hiljainen tieto ei siirry itsestään nuoremmille työntekijöille (Kaski 2007, 30).

Kokonaisuutena sosiaalialan ammatillisuus ja sen sisällä vammaistyö on suhteellisen nuorta moniin muihin ammattiryhmiin verrattuna. Sille on ollut myös tyypillistä jatkuva rajankäynti terveydenhuollon kanssa, niin koulutuksessa kuin työtehtävissä. (Rätty & Tolvanen 2008, 149–150.) Vajaamielislain (1958) myötä organisoitiin kehitysvammahuollon palvelujärjestelmä ja sen myötä pätevän ja ammattitaitoisen henkilöstön saaminen kävi yhä tärkeämmäksi (Borgman & Henriksson 2000, 142). Laitostoiminnan aloittamisen yhteydessä aloitettiin vajaamielishoitajien koulutus laitosten yhteydessä toimivissa vajaamielishoitajakouluissa, jotta voitiin taata ammattitaitoinen ja osaava henkilöstö (Huhta 2007, 96–97; Pitkänen 2009, 82–83.). Vajaamielishoitajien koulutus siirtyi sairaanhoito-oppilaitokseen 1980-luvulla. Keskiasteen koulutus uudistuksen myötä koulutus siirrettiin vuosina 1986–1989 sosiaalialanoppilaitokseen, joissa koulutettiin kehitysvammaistenohjaajia ja -hoitajia. Seuraava merkittävä muutos koulutusrakenteessa tapahtui 1992 kun sosiaali- ja terveydenhuollon 10 koulutusammattia yhdistettiin sosiaali- ja terveysalan yhteiseksi perustutkinnoksi, lähihoitajakoulutukseksi. Samoihin aikoihin vuonna 1992 alkoivat

ensimmäiset kokeiluvalla käynnistyneet ammattikorkeakoulutuskokeilut. (Borgman ym. 2000, 142–143; Mäkinen ym. 2009, 13–14; Niemi 2008, 10.) Ammattikorkeakoulututkintojen myötä opistoasteen koulutukset päättyivät eikä niitä ole aloitettu enää vuoden 1998 jälkeen (Aho 1999, 15). Tänä päivänä ammattikorkeakoulusta valmistuvat sosiaalialan ammattilaiset ovat tutkintomikkeeltään sosionomi (AMK).

3 KOHTI VAMMAISTYÖN ASIAANTUNTIJUUTTA

3.1 Ammatillinen kasvu

Ammattikorkeakoulujen tavoitteena on edistää opiskelijoiden kasvamista ja kehittymistä työelämän asiantuntijoiksi. Ammatillinen kasvu on elinikäinen prosessi, johon koulutuksen tulee antaa lähtökohdat. Tavoitteena on, että opiskelijoille muodostuu opintojen aikana tahto ja kyky työelämän käytäntöjen uudistamiseen ja kehittämiseen. (L 9.5.2003/35; Suomala 2003, 97.)

Arkiajattelussa ammatillisella kasvulla tarkoitetaan yksilön valmiuksien ja erilaisten ammatillisten taipumusten ja pyrkimyksien kehittymistä ja muuntumista. Perustan ammatilliselle kasvulle luo yksilön omaehtoinen halu oppia ja kehittyä. (Uusitalo 2005, 55.) Ammatillinen kasvu perustuu jatkuvaan oppimisprosessiin. Sen aikana yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. (Ruohotie 2000, 9; Uusitalo 2005, 55).

Eteläpelto ja Onnismaa (2006, 9) toteavat, että ammatillista kasvua pidetään oman osaamisen jatkuvana kehittämisenä ja ammatillisen ja persoonallisen identiteetin uudelleen määrittelynä, niin sanotun oman jutun etsimisenä ja löytämisenä.

Ammatillinen kasvu voidaan nähdä myös vertikaalisena urakehityksenä. Tämän rinnalle on keskusteluun nostettu työelämän ja työn muutosten vuoksi uusi uranäkemyks, joka korostaa horisontaalista kasvua. Tälle on ominaista osaamisen laajeneminen tai monipuolistuminen ja työhön liittyvä kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa. (Uusitalo 2005, 55.)

Voidaan ajatella, että iso osa ammatillisesta kasvusta liittyy työtilanteisiin sidoksissa olevaan oppimiseen, jossa korostuu yksilön ja hänen toimintaympäristönsä välinen vuorovaikutus: ennen kaikkea sen sisältö ja laatu (Uusitalo 2005, 55). Ammatillisessa kasvussa onkin painotettu keskustelun ja jakamisen merkitystä (Isokorpi 2003, 122). Myös reflektiivisyyden merkitystä on korostettu mm. siksi, että siihen ei sisälly ajatusta yhdestä ainoasta oikeasta oppimis- ja toimintatavasta. Päinvastoin on katsottu reflektiivisyyden merkitsevän ammatillisen itsetuntemuksen kasvua. (Eteläpelto 1992, 29–30.)

Ammatillinen kasvaminen on vähittäistä oppimista ja sosiaalistumista työyhteisöön ja työelämään (Uusitalo 2005, 55). Kuitenkin kun työssäoppimisen erilaisia muotoja kehitetään koulutusjärjestelmän osaksi, vaarana on, että teoria ja käytäntö eriytyvät entisestäänkin toisista. Ammatillisen kehittymisen kannalta on tärkeää kehittää oppimista, jossa teoria, käytäntö ja itsesäätelytaidot integroituvat. (Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 37–38.)

Mäkinen ym. (2009, 43) toteavat, että voidaan katsoa asiantuntijaksi kehittymisen alkavan vasta työelämään siirryttäessä. Myös Tynjälä (2007) korostaa ammatillisen asiantuntijuuden hankkimisen edellytyksenä toimimista työelämässä käsitellen ja ratkoen ongelmia. Asiantuntijuuden peruselementteinä voidaan pitää 1) teoreettista, käsitteellistä ja faktuaalista tietoa, 2) käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa ja 3) toiminnan säätelyä koskevaa tietoa. Olennaista on, että asiantuntijuudessa nämä elementit yhdistyvät tiiviisti toisiinsa. On huomattava myös, että asiantuntija pystyy toimimaan kokemukseensa perustuvan hiljaisen tiedon varassa ja tarvittaessa jopa kyseenalaistamaan olemassa olevat rutiinit. (Tynjälä 2007, 28, 32–33.)

3.2 Osaaminen

Ammattikorkeakoulujen haasteeksi on asetettu tieteellisen ja ammatillisen perinteen kahtiajaon ylittäminen (Eteläpelto 1992, 19). Haasteen mukaisesti ammattikorkeakoulun tehtävänä on kouluttaa sekä tietäviä, että taitavia osajia, ammatillisia asiantuntijoita, joilla on sekä käytännöllistä että tieteellistä osaamista (Raij 2003, 43). Suomen ammattikorkeakoulut ovat olleet mukana eurooppalaisen korkeakoulutusalueen projektissa (Bolognan prosessi), jonka aikana ammattikorkeakouluissamme on kehitetty kansalliset suoritukset koulutusohjelmakohtaisista ja kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteisistä yleisistä osaamiskokonaisuuksista, kompetensseista. Ammattikorkeakouluissamme on päädytty käyttämään yleisiä ja koulutusohjelmakohtaisia kompetensseja. Näillä kompetensseilla kuvataan pätevyyttä ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. (Mäntylä 2007, 95.)

Osaamiskäsitteen sisällöllinen määrittely on osoittautunut vaikeaksi, koska siinä joudutaan ottamaan kantaa myös tulevaisuuden tapahtumiin ja ennustamaan niitä. Osaaminen sisältää kuitenkin oletuksen määrätyn alueen hallitsemisesta ja sen riittävästä tuntemuksesta. (Uusitalo 2005, 51.)

Raivola ja Vuorensyrjä (1998) määrittelevät, että osaaminen on taidon soveltamista sosiaalisessa kontekstissa. Osaamisessa opiskelulla ja kokemuksella hankittu tieto ja taito otetaan käyttöön. Osaaminen ei ole tietoa päättilana vaan se on aktiivista ja tietämistä, jossa yhdistyy tiedon sisältö ja sen soveltaminen. Tietoja sovelletaan sosiaalisessa kontekstissa, jolloin osaamisesta saadaan palaute tältä viiteryhmältä. (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 13.)

Osaajina kehitytään toimimalla sosiaalisten verkostojen jäsenenä ja osaaminen edellyttää myös toimintakulttuurin uskomusten, normien ja käytäntöjen ymmärtämistä. Osaaminen koostuu neljästä komponentista, joita ovat rakentuva tieto, taidot, ymmärtäminen ja uudelleen jäsentämisen kyky. (Raij 2003, 45.)

Uusitalo (2005) nostaa esille Hätösen (2002) kuvaaman osaamisen ns. jäävuorimallin. Mallissa osaamisesta voidaan erottaa näkyvä osa, joka muodostuu yksilön tiedoista, taidoista ja toiminnasta. Näkyvän eli havaittavan osaamisen alla on näkymätön osaaminen. Tämä osaaminen muodostuu yksilön mo-

tiiveista, luonteenpiirteistä ja käsityksestä itsestään eli minäkuvasta. Näkymätön osaaminen pitää sisällään piilevää ns. hiljaista tietoa, joka on ainutkertaista ja henkilökohtaista tietoa. (Uusitalo 2005, 52.)

On tärkeä tiedostaa, että osaaminen ei ole vain reagoitua työn asettamiin vaatimuksiin, vaan se on myös työntekijän kykyä kehittää työtään ominaisuuksiensa, vahvuuksiensa ja motiiviansa pohjalta (Nurminen & Pennanen 2007, 14). Osaamista ei voida palauttaa vain joidenkin työtehtävien hallitsemiseen, vaan osaaminen on toimintaympäristöstä ja sen muutoksesta aiheutuvien vaatimusten ja toimijan välisen pätevyyden välinen suhde (Keurulainen 2007, 31).

3.3 Vammaistyön osaaminen

Työ vammaisten ihmisten ja heidän läheistensä kanssa on hyvin monimuotoista ja se edellyttää erityisosaamista. Työ voi olla niin kasvatusta, opetusta ja ohjausta, palveluohjauksellista toimintaa kuin hoitoa ja avustamista sekä suunnittelua, kehittämistä ja hallinnollisia tehtäviä. Työn moninaisuus nousee vammaisten ihmisten yksilöllisistä tuentarpeista, toimintayksikön luonteesta ja työntekijän työtehtävistä käsin. Vammaisen ihmisen kohtaaminen on kokonaisvaltaista ja siihen kuuluu tarvittaessa myös avustaminen ja hoitaminen. (Mehtäläinen 2003, 117.)

Mehtäläisen (2003, 69) tutkimuksen mukaan vammaistyötä tekevien työntekijöiden ammatilliset tehtävänäalueet muotoutuvat seuraavasti mukailien Borgmanian (2001):

- kasvatusta, opetus ja ohjaus
- palveluohjaaminen vuorovaikutuksellisenä tukemisena
- hoitotyö
- suunnittelu, kehittäminen ja hallinnollinen työ

Vammaistyötä voidaan tarkastella myös palveluiden kautta, joita annetaan vammaisiksi määritellyille henkilöille sosiaalihuoltolain, vammaispalvelulain ja lain kehitysvammaisten erityishuollosta perusteella. Sosionomit (AMK) vammaistyön osaajina työskentelevät kuntien sosiaalihuollossa, järjestöjen sosiaa-

lipalveluissa ja järjestöorganisaatioissa, yksityisen sektorin tuottamissa sosiaalipalveluissa sekä työhallinnossa ja kansaneläkelaitoksella. Merkittävin työllistäjä on erilaiset kehitysvammaisten palvelut. (Räty ym. 2008, 143.)

Sosionomien (AMK) tehtävänä on edistää vammaisuuden takia tukea tarvitsevien yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen sosiaalista turvallisuutta, osallisuutta ja hyvinvointia. Hän tarkastelee eri-ikäisten vammaisten asiakkaidensa ja heidän perheidensä tilannetta, tarpeita ja voimavaroja tilannesidonnaisesti ja jäsentää arkielämän jatkuvuuteen, sosiaaliseen osallisuuteen ja toimintakykyisyyteen liittyviä tarpeita niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla. Samalla hän tarjoaa asiakkaan käyttöön elämäntilannetta jäsentävää tukea, ohjausta tai elämää helpottavia palveluita. (Räty ym. 2008, 147.)

Mehtäläinen (2003, 121) korostaa, että vammaistyön osaaminen muodostuu arvo-osaamisesta, vuorovaikutuksellisen tukemisen osaamisesta, palveluohjaamiseen liittyvästä osaamisesta sekä ylläpitämisestä osaamisesta. Lisäksi vammaistyöntekijältä odotetaan empaattisuutta, pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta ja luovuutta.

Räty ja Tolvanen (2008, 150) nostaa Rauni Rädyn (2007) käsikirjoitusvaiheessa olevaan lisensointitutkimukseen kootun haastatteluaineiston perusteella keskeisimmäksi vammaistyön osaamisalueeksi kyvyn kohdata ja tukea eri vammaisryhmiin kuuluvia asiakkaita kunnioittaen heidän itsemääräämisoikeuttaan

Vammaistyön erityisosaamista voidaan kuvata myös kompetenssianalyysia soveltaen. Tällöin kompetenssi kuvaa yksilön pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä, jotka jakautuvat ammatillisiin ja yleisiin kompetensseihin. Yleiset kompetenssit luovat perustan työelämässä toimimiselle, yhteistyölle ja asiantuntijuuden kehittymiselle. (Räty ym. 2008, 150–151.)

Rauni Räty (2007) kuvaa vammaistyön osaamista mukaillemalla Tuula Rouhainen-Valon (2006) kokoamaa ja ECTS-työryhmän 20.3.2006 vahvistamaa sosiaalialan koulutusohjelman valtakunnallisten kompetenssien perusmalleja vammaistyön osaamista kuvaavien osaamisalueiden kautta.

TAULUKKO 1. Sosionomien (AMK) vammaistyön osaaminen sosiaalialan koulutusohjelman valtakunnallisia kompetensseja mukaillen (Räty 2007)

Sosiaalialan eettinen osaaminen	Työntekijä arvostaa vammaistyötä ammattina ja sekä arvioi eettisten periaatteiden ja vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissaan sekä yleisemmin vammaistyössä, toimien niiden mukaisesti. Osaa tarkastella käytännötyössä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta
Asiakastyön osaaminen	<p>Tunnistaa ja ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet. Osaa rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen ja toimii dialogisesti, ottamalla vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista. Toteuttaa ja kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.</p> <p>Osaa toimia asiantuntijana vammaistyön hoito- ja palvelujärjestelmässä, kunnioittamalla vammaisen henkilön itsemääräämiskeutta ja tukemalla vammaisen ja hänen läheisensä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten tekoa. Vuorovaikutustaidot ja viestintävalmiudet ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja työntekijän tulee näiden avulla työssään kyetä tunnistamaan yksilöiden ja perheiden sosiaalisia ja terveydellisiä ongelmia ja niiden aiheuttamia muutoksia ja muutosten syitä elämässä.</p>
Yhteiskunnallinen analyysitaito	Havainnoi ja seuraa vammaistyön nykytilaa ja kehittämisen painopistealueita. Osallistuu kehittämis- ja innovaatio toimintaan luomalla uudenlaisia työkäytäntöjä sekä toimimalla mukana alan innovaatioverkostoissa. Tunnistaa ja tutkii omaa työtä ja työyhteisöä osana valtakunnallista kehittämistä ja sen mekanismeja.
Yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen	Toimii erilaisissa verkostoissa ja viestii vammaistyön aihealueista sekä kehittää osaltaan asiantuntijaorganisaatiota. Toimii työssään vammaistyötä kehittäväällä ja tulevaisuutta ennakoivalla otteella sekä vaikuttaa toimintaympäristöönsä.
Reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen	Osaa toimia idearikkaasti, luovasti ja ideoita kiteyttäen sekä saada muut kehittämiseen mukaan. Osaa käyttää erilaisia ideointimenetelmiä. Osaa johtaa itseään sekä työskennellä muutoksessa sekä erilaisissa hankkeissa ja projekteissa.

Sosionomin AMK-tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä ja kesto 3,5 vuotta. Koulutus rakentuu perus- ja ammattiopinnoista, joihin sisältyy 45 opintopisteen laajuinen käytännön harjoittelu. (Mäkinen ym. 2009, 14.; Sosiaalialankoulutusohjelma 2008.) Jyväskylän ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelman yksi kolmesta suuntautumisvaihtoehdoista on erityiskasvatus ja vammaistyö. Suuntautumisvaihtoehdon opintojen lähtökohtana ovat sosiaali-

nen näkökulma vammaisuuteen, vammaisen ihmisen kehityksen tukeminen, sosiaalisen turvallisuuden vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Suuntautumisvaihtoehdon eri osaamisalueilla korostuu palveluohjaus. (Sosiaalialankoulutusohjelma 2008.; Erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehto.)

4 KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN KOHTAAMINEN

4.1 Koulutuksen ja työelämän integraatio

Suomessa koulutuksen ja työelämän yhteistyön merkitys on 2000-luvulla korostunut kaikilla koulutuksen tasoilla (Tuomi-Gröhn 2001, 8). Muutokset työmarkkinoilla ja -tehtävissä on nostanut ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden rakentamisen merkittäväksi kehittämiskohteeksi monissa Euroopan maissa. Samalla on lisätty työnantajien osuutta koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. Euroopan Unionin koulutusta koskevan suosituksen mukaisesti koulutus nähdään monien taloudellisten ja yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisuna. (Valkoinen kirja koulutuksesta 1995. 1-4, 34–35.)

Ammattikorkeakoulun tulo vaikutti siihen, että alettiin entistä enemmän painottaa koulutuksen ja työelämän suhteen tärkeyttä. Tuolloin nähtiin, että koulutuksen on pystyttävä vastaamaan työelämän tarpeisiin ja oltava myös kehittämisessä sitä. (Konkola 2001, 154.) Koulutus ja työelämä kytkeytyvät toisiinsa siten, että opetusta tulisi kehittää työelämässä tapahtuvien muutosten vuoksi ja opetuksen tulisi olla mukana tätä muutosta tuottamassa (Konkola 2003, 7).

Opiskelijan oppimisprosessiin tulisi entistä useammin liittää työpaikoilla toteutettavia jaksoja. Tämä vaatii opiskelun ja työelämän nykyistä läheisempää integraatiota. (Salminen & Kajaste 2005, 117.)

Harjoittelu on perinteikäs yhteistyömuoto sosiaali- ja terveystieteiden koulutusten ja työelämän välillä (Konkola 2001, 154). Ammattikorkeakoulututkintoon sisältyy useita eritasoisia – ja tavoitteisia opintojaksoja, joihin sisältyy työkokemuksesta oppiminen (Virolainen 2004, 220). Niiden avulla luodaan luonnollisella

tavalla yhteistyökanavia oppilaitosten ja työelämän välille (Vertanen 2001b, 15). Samalla työelämässä tiedetään, mitä valmistuvat opiskelijat osaavat ja toisaalta opettajat tietävät paremmin työelämän tarpeet. (Vertanen 2001a, 8). Uutta yhteistyön muotoa edustaa oppilaitoksessa tuotettu palvelutoiminta, jossa opiskelijat saavat uudenlaisia mahdollisuuksia kohdata asiakkaita heidän arjessaan oppilaitoksen puitteissa järjestettävän palvelutoiminnan kautta (Konkola 2001, 154–155). Samalla verkostoidutaan ja tehdään yhteistyötä niin julkisen kuin yksityisen palvelujärjestelmän kanssa. Kolmantena yhteistyön muotona voidaan esiin nostaa erilaiset työelämälähtöiset kehittämis- ja tutkimushankkeet, joita ammattikorkeakouluissa toteutetaan projektioppimisen periaatteilla (Konkola 2003, 10). Näiden hankkeiden avulla ammattikorkeakoulut tuottavat uutta tietoa työelämästä ja ammatillisesta asiantuntijuudesta sekä tukevat samalla alueellista kehitystyötä (Komonen 2007, 38.) Ammattikorkeakoulut osallistuvat myös kokoajan enenevässä määrin erilaisiin projekteihin, joissa ne toimivat yhtenä yhteistyötahona muiden verkostotoimijoiden kanssa. Oppilaitosten ja työelämän keskinäisen suhteen ja yhteisen tehtävän hahmottaminen on olennaista. Sitä varten tarvitaan verkostopohjaista toimintaa, horisontaalista yhteistyötä ja yhteistä käsitteenmuodostusta. Yhteistyötä tulee monipuolistaa ja samalla vahvistaa aktiivisempaa yhteydenpitoa. Oppilaitokset nähdään aloitteen tekijöinä yhteistoimintaa ja verkostoja virittävänä ja rakentavan osapuolena. (Tynjälä, Nikkanen, Volanen & Valkonen 223–224.)

4.2 Integratiivinen oppimisympäristö

Komonen ja Miettinen (2007, 64.) ovat todenneet, että

”tutkimus- ja kehitystoimintaan integroidun opetuksen taustalla korostuu pyrkimys kehittää ammattikorkeakoulujen oppimisprosesseja edistämään työelämän asiantuntijuutta niin, että opiskelijat oppivat jo opintojensa aikana refleктоivaan työtapaan, eli kehittävää otetta niin työntekijöinä kuin oman alansa kehittäjinä.”

Integratiivisuus-käsite korostaa oppimisympäristöjen ominaispiirrettä koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä rakentuvina, kahden toimijajärjestelmän rajat ylittävinä vuorovaikutuksellisinä tiloina (Komonen 2007, 37; Komonen ym. 2007, 64). Voidaan todeta, että integratiivisissa oppimisympäristöissä

uuden oppiminen on työelämän, kehitysryhmien ja opintojen välillä tapahtuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta (Fräntti & Pirinen 2005, 20). Samalla se mahdollistaa oppimisen, aluekehityksen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan integroimisen toisiinsa (Fräntti 2008, 90).

Integratiivisen oppimisen pedagogista viitekehystä on lähestytty laatimalla kriteeristöä oppimisen tavoitteisiin, ympäristöön, luonteeseen sekä oppimisprosessien ohjaamisen liittyen. Oppimisen lähtökohdaksi integratiivisissa oppimisympäristöissä on otettu toiminnan kohteellisuus ja autenttisuus. (Komonen ym. 2007, 68–69.)

Integratiiviset oppimisympäristöt rakentuvat erilaisten oppimisympäristöjen vuorovaikutusta tukevalle oppimisajattelulle erotuksena työssä oppimisen ja luokahuoneopetuksen kategorisoimisesta omiksi, toisilleen vastakkaisiksi oppimisympäristöiksi. Integratiivisessa oppimisympäristössä teoria ja käytäntö limittyvät työelämän kehittämishaasteisiin vastatessaan tutkivaksi ja kehittäväksi työotteeksi. Samalla opiskelijat työkokemuksesta oppimalla kehittyvät sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. (Komonen ym. 2007, 69.) Integratiivisessa oppimisympäristössä uudistava oppiminen viittaa oppimisprosessiin, jossa korostuu uuden tiedon, uusien käytäntöjen ja jopa uusien toimintaympäristöjen kehittyminen (Komonen 2007, 41.)

Integratiivisessa oppimisympäristöissä oppimisen kontekstina eivät välttämättä ole perinteiset institutionalisoidut yhteisöt, kuten työssäoppimisessa, vaan erilaisten kehittämistarpeiden ympärille rakentuneet joustavat ja jopa tilapäisetkin yhteisöt, verkosto ja konteksti ja siellä tapahtuva yhteistoiminta. Voikin ajatella, että kyseessä on pikemmin innovatiiviset tietoyhteisöt, joissa haasteena on uuden tiedon luominen sellaisten sosiaalisten muutosten ja innovaatioiden toteuttamiseksi, jotka auttavat ylittämään nykyisten toimintakäytäntöjen rajoitukset. (Komonen ym. 2007, 70–71.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävän toteuttamiseksi ja kehittämiseksi on Laureaammattikorkeakoulussa luotu konseptit, integratiiviset oppimisympäristöt. Niistä ensimmäisiä BarLaureaa ja REDLabs ruvettiin kehittämään 2000-luvun alussa ja käyttöön ne otettiin vuonna 2002. (Fräntti ym. 2005, 7.) Mikkelin ammattikorkeakoulussa on toteutettu oppilaitoksen sisäisenä kehittämishankkeena Integratiiviset oppimisympäristöt – hanke, jossa avattiin ammattikorkeakoulupedagogiikan viitekehyksessä tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opetuksen

keskinäistä suhdetta ja etsittiin toimintaan uudenlaisia pedagogisia innovaatioita (Komonen ym. 2007, 65). Myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikössä on toteutettu opetuksen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan integraatioon liittyvä sisäinen kehittämishanke (Perttinen 2009).

5 OHJAUKSEN VÄLINEITÄ OSAAMISEN VAHVISTAMISEEN

5.1 Mentorointi

Mentorointi-sana tulee antiikin tarustosta. Odysseus pyysi ystäväänsä Mentoria olemaan poikansa tukena, ennen kuin lähti Troijan sotaan. Tarina kuvaa kreikkalaisten uskoa siihen, että tällainen nuoren ja seniorin välinen suhde pohjautuu ihmiskunnan säilymisen peruseräpäätteeseen: ihminen oppii taitoja, tapoja ja arvoja henkilöltä, jota hän arvostaa. (Juusela 2007, 4; Lillia 2000, 14; Onnismaa 2007, 84–85.)

Mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde kokeneen seniorikollegan (mentori) ja vähemmän kokeneen juniorikollegan (aktori) välillä. Vuorovaikutuksessa mentori antaa tukea, ohjausta ja palautetta esimerkiksi aktorin urasuunnitelmista ja henkilökohtaisesta kehittämisestä. (Juusela 2007, 7-8; Kulmala 2000, 43; Lillia 2000, 14; Ruohotie 2000, 222.) On tärkeää, että vuorovaikutus on rakentavaa, luottamuksellista ja avointa siten, että aktori oppii omien oivallustensa kautta (Juusela 2007, 8). Mentorointisuhde voidaan nähdä myös oppimissuhteena, joka saa erilaisia muotoja eri yhteyksissä. Parhaimmillaan sekä mentori, että aktori oppivat mentorointisuhteessa. (Jokinen & Sarja 2006, 188.)

Mentorointi voidaan jaotella tilannekohtaiseen, epävirallisen ja suunniteltuun mentorointiin. Tilannekohtainen mentorointi on spontaania kaverillista neuvontaa, jolla ei pyritä vaikuttamaan toisen ihmisen toimintaan. Sitä voi tapahtua kaiken aikaa, jopa niin, että sitä ei huomaa. Epävirallinen mentorointi on joustavaa ja sillä pyritään vastaamaan aktorin tarpeisiin. Tämä suhde syntyy ilman organisaation järjestelyjä. Vaikka mentorointi on vapaamuotoista sisältää se

aihealueen lisäksi tavoitteet ja näihin liittyvän arvioinnin. Suunnitellulla mentoroinnilla tähdätään tulevaisuuteen, jolloin sen tarkoituksena on vastata organisaation vaatimuksiin. Samalla se on osa organisaation kulttuuria. Se edistää sekä itseohjautuvaa että muiden ohjaamaa oppimista ja nostaa esille yksilön luontaisen halun tehdä parhaansa. (Juusela 2007, 9-10.)

Mentorointi on aina prosessi, jossa on alku ja loppu. Mentorointiprosessi voi kestää jopa useita vuosia. Prosessi voidaan jakaa neljään vaiheeseen: suunnittelu, aloitus, työskentely ja arviointi. Tärkein vaihe on työskentely, jonka aikana mentori ja aktori tapaavat toisiaan ja työskentelevät yhdessä sopimiensa aiheiden parissa. Mentoroinnin arviointi on usein koettu vaikeaksi ja ongelmalliseksi, joskus jopa kiusalliseksi tehtäväksi ja tilanteeksi. Arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja tarkistaa niitä tavoitteita ja suunnitelmia, joita prosessille on asetettu. Sen tehtävänä on antaa myös palautetta prosessin sujumisesta niin aktorille kuin mentorille. Säännöllinen ja huolellinen arviointi tuottaa palautetta ja suuntaa sekä aktorin että mentorin toimintaa. (Juusela 2007, 11–14.)

Mentorilta ei edellytetä mitään erityistä koulutusta mentorin tehtävään. Tärkeää on, että mentori tuo oman kokemuksensa, osaamisensa ja joskus myös kontaktinsa aktorin käyttöön (Kupias 2007, 143). Aikaisemmin sopivana mentorina pidettiin seniori-iässä olevaa, kokenutta ja viisasta, osaavaa ja arvostettua henkilöä, joka on halukas antamaan osaamisensa nuorempien käyttöön. Tänä päivänä arvostetaan sellaista osaamista ja viisautta, jota on myös erittäin monessa ”kokemattomassa” nuoressa ihmisessä. Näin ollen ikä ei ratkaise kaikissa tilanteissa. Mentorilta odotetaan asennetta ja taitoja, jotka edesauttavat mentoroinnin onnistumista. Näitä ovat valmius jakaa osaamista, kiinnostus oppimisesta, vuorovaikutustaidot, toisten henkilöiden arvostus, vastuun jakaminen ja aitous ihmisenä. (Lillia 2000, 30–31.)

Mentoroinnin avulla aktori voi oppia tarkastelemaan ja tiedostamaan paremmin merkittäviä asioita omassa elämässään ja pitämään huolta itsestään kokonaisuutena (Juusela 2007, 17). Aktiivisuuden ja innostuneisuuden lisäksi on hyvä, jos aktori ilmaisee selvästi halunsa itsensä kehittämiseen, uskaltaa olla oma itsensä, tuo esille omat näkemyksensä ja ajatuksensa, on avoin uusille ideoille ja näkökulmille, antaa palautetta, on valmis käsittelemään myös tunnetilojaan ja arvostaa toista ihmistä (Lillia 2000, 24).

Ryhmämentorointia pidetään yhtenä mentoroinnin erikoistapauksena. Tällöin yhdellä tai useammalla mentorilla on useampia aktoreita ohjattavanaan. Heillä on joku yhteinen syy olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Leskelä 2005 41.; Leskelä 2007 166–167.) Ryhmämentoroinnin tavoitteena on jakaa hiljaista tietoa ja kokemusta osallistujien kesken. Samalla aktorit toimivat toisilleen myös vertaistukena. Ryhmämentoroinnissa korostuu roolimallina toimiminen, kuuluminen ja mukaan ottaminen, verkottuminen ja psykososiaalinen tuki. (Juusela 2007, 10–11; Ruohotie 2000, 224.)

Mentorointi on vakiintunut kansainvälisesti, mutta Suomessa se on uudehko käytäntö, joka on nopeasti yleistymässä mm. siksi, että suuret ikäluokat ikäännyvät. (Juusela 2007, 8; Lillia 2000, 10; Leskelä 2006, 164.) Oppilaitokset ovat hyödyntäneet mentorointia lisääntyvästi 2000-luvun alusta lähtien. Ammatti- korkeakouluissa ja yliopistoissa mentorointia opetetaan ja lisäksi on kehitetty erilaisia mentorointiohjelmiä opiskelijoiden tukemiseksi. (Leskelä 2006, 164.) Mentorointi on kuitenkin keskittynyt vahvasti opettajakoulutukseen sekä yliopistoissa urakehityksen tukemiseen (Karjalainen 2010, 40). Opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatillisten opettajakorkeakoulut ovat yhdessä vuosina 2008–2010 toteuttaneet Osaava Verme-hankkeen. Tarkoituksena on ollut tukea uusien opettajien ammatillista kehittymistä. Lähtökohtana hankkeessa on ollut vertaisryhmämentorointi, jota on kehitetty Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkijoiden ja opettajakouluttajien yhteistyönä Verme-hankkeessa. (Osaava Verme 2011) Opetusministeriön rahoittamassa ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun vuosina 2007–2009 koordinoimassa opiskelijan ja työelämän yhteyksien kehittämisverkosto INTO:n yhtenä kehittämisen ja selvittämisen kohteena on ollut mentoroinnin kehittäminen mukana olevissa ammattikorkeakouluissa (Mäkinen, Hintikka, Kilpikivi, Laitinen-Väänänen & Salonen 2009).

Mentorointia on tutkittu maassamme osana opiskelijoiden osaamisen ja ammatillisen kasvun vahvistamista ainakin Jori Leskelän (2005), Paula Nojosen (2008) ja Johanna Puttosen toimesta. Leskelän väitöskirja käsittelee mentorointia aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Vastaavasti Nojosen ja Puttonen ovat keskittyneet Pro gradu-tutkielmissaan hoitotyön opiskelijajohjaukseen erikoissairaanhoidossa lähinnä mentoreina toimineiden henkilöiden kokemuksista käsin.

5.2 Dialogi

Arkipuheessa dialogi tarkoittaa keskustelua, vuoropuhelua tai keskustelun muotoista tekstiä (Aarnio & Enqvist 2001, 14; Sarja 2003a, 73; Sarja 2003b, 85). Tieteessä dialogin käsite ei ole kuitenkaan yksinkertainen, sen määrittely saa toisistaan poikkeavia piirteitä dialogia eri suunnista lähestyvien tutkijoiden kuvauksissa. Sokrates tutki omana aikanaan arkikieltä ja hänen filosofiansa oli etsivää vuoropuhelua. Hän keskittyi rakentaviin dialogeihin, joiden avulla hän pyrki laajentamaan ymmärrystä ja vastaavasti kumoavilla dialogeilla hän pyrki osoittamaan vastapuolen ajattelutavan epäloogisuuden. Kun taas venäläinen Baht puhui dialogisen sanan vastakohtasta autoritaarisesta sanasta. Hän myös korosti polyfoniaa tarkoittaen sillä sanojen moninaisuutta ja avaruutta. Oman merkittävän osansa dialogisuuden määrittelyyn on tuonut yhdysvaltalainen Bohm, joka näki dialogisessa ryhmässä mahdollisuuden muuttua osasta osaksi ratkaisua. Hänen työtään on jatkanut niin ikään Yhdysvalloissa Isaacs, joka on korostanut toisen kunnioittamista tarkoittaen sillä vastavuoroista kuuntelemista. (Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 10–18.) Dialogin määrittelyn tekee vaikeaksi myös se, että se voidaan ymmärtää kapea-alaisen teknisesti, muodollisesti ja suppeasti tai laajasti siten, että se koskettaa kokonaisvaltaisesti ihmisen olemista ja toimintaa (Aarnio 1999, 32–33).

Dialogilla tarkoitetaan keskustelevaa suhdetta ympäristön kanssa. Dialogi on aina kielellistä kanssakäymistä, keskustelua tai yksilön sisäistä vuoropuhelua. Se on aktiivista, vapaaehtoista, vastavuoroista ja reflektiivistä. Dialogi ei kuitenkaan ole vain pelkkää puhetta vaan se on aina jotain enemmän. Se edellyttää avoimuutta ja suvaitsevaisuutta, ja sen tavoitteena on yleensä vastavuoroisen ymmärryksen asteittainen rakentaminen. Kyseessä ei ole kuitenkaan pelkkä vuoropuhelu, vaan dialogiin osallistujat tulevat vähitellen tietoisiksi paitsi toisen ajattelusta myös omasta ajattelustaan. (Haarakangas 2008, 25; Sarja 2003a, 74; Sarja 2003b, 85–86; Silkelä 2003, 81.) Dialogi on luonteeltaan dynaminen prosessi ihmisten välillä määräytyen siitä sosio-historiallisesta kontekstista, kulttuurista, josta osallistujat tulevat. Sitä luonnehtii mitä suurimmassa määrin välitön vuorovaikutus ja vastavuoroisuus, joka toteutuu silloin kun osallistujien tietoisuuden virrat ovat täysin synkronissa. (Aarnio 1999, 32.)

Aarnio ja Enqvist (2003) määrittelevät dialogin ihmisten tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaksi yhdessä ajattelemiseksi ja perehtymiseksi johonkin asiaan ja toimintaan. Tasavertaisella osallistumisella tarkoitetaan, että jokainen osallistuja on aktiivinen. Lisäksi jokaisella osallistujalla on samanlainen oikeus ja arvo olla mukana yhtä painokkaasti dialogissa. Yhdessä ajattelemisella ja perehtymisellä tarkoitetaan, että tietoa ja sen yhdistämistä toimintaan haetaan yhteisen työstämisen avulla. Kyse on tutkimisesta, uuden ymmärryksen ja osaamisen löytämisestä. (Aarnio ja Enqvist 2003, 14–16.)

Dialogi on moniaineksinen, moniulotteinen ja monitasoinen ilmiö, jonka avulla on pedagogissa yhteyksissä pyritty kehittämään itsenäisen ajatteluntaitoja (Sarja 2003b, 85). Dialoginen maailma mahdollistaa vastuun ja eettisen asennoitumisen. Dialogi on älykkyyttä kuunnella ja lisäksi se on myös tilannetajua ja –herkkyyttä, tunneälykkyyttä ja empatiaa. Sitä voidaan pitää myös välitämän ottamisena omaan minuuteen. Samalla se on vaativaa vuoropuhelua ja edellyttää avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja toisen ihmisen toiseuden tiedostamista ja kunnioittamista. (Silkelä 2003, 81.)

Vastavuoroisuus tarkoittaa sitä, että osaamme kuunnella toista ja arvostaa hänen ajatuksiaan. Kuunteleminen on puhumista vaikeampaa. Tutkimusten mukaan uransa alussa olevat työntekijät puhuvat liikaa ja kuuntelevat vähemmän kuin kokeneet työntekijät. Kuunteleminen muuttaa meitä enemmän kuin puhuminen. Suomalaisessa puhekulttuurissa vaikeneminen on hyväksyttyä. Se voi kuitenkin tutkimusten mukaan viitata vallankäyttöön ja voidaan ajatella, että mitä vähemmän puhetta sitä enemmän valtaa. Parhaimmillaan kuitenkin hiljaisuus on toisen aktiivista kuuntelemista. (Väisänen ym. 2009, 19, 21.)

Sosiaalialan asiakastyön ytimenä voidaan pitää vuorovaikutusosaamista. (ks. 3.2 Osaaminen) Keskeistä asiakkaan ja työntekijän suhteessa on subjektin ja subjektin suhde eikä subjektin ja objektin suhde. Tämän suhteen tulee perustua avoimuuteen ja luottamuksellisuuteen. Mäkinen ym. (2009) nostavat esille Carl Rogerin ajatuksen siitä, että asiakassuhteen tulee edetä asiakkaan esiin nostamalla käsitteillä eikä niitä pidä tulkita työntekijän omien näkökulmien kautta. He ottavat esille myös Juhilan (2001) käsityksen siitä, että liiallinen yhteiseen ymmärrykseen pyrkiminen saattaa sulkea pois todelliset ristiriidat ja näkemuserot. (Mäkinen ym. 2009, 138, 140.)

Dialogisessa ajattelussa lähtökohta on se, että maailma on kaikille sama, mutta kokemukset siitä vaihtelevat yksilöllisesti. Shotter (1993) korostaa Mäkelän ym. (2009) mukaan dialogisuudessa erityisesti jaettua ymmärrystä, joka syntyy vain vastavuoroisissa neuvottelutilanteissa. Dialogissa osapuolet testavat, tarkistavat, kyseenalaistavat, haastavat ja uudelleen muotoilevat toisen puhetta. Shotter onkin kutsunut dialogista vuorovaikutusta sosiaalisiksi rounoudeksi, jonka avulla ihmisillä on mahdollisuus kiinnittyä ympäristöönsä. (Mäkinen ym. 2009, 139.)

6 KEHITTÄMISHANKE

6.1 Kehittämishankkeen perustelut, tavoitteet ja yhteistyö

Perustelut kehittämishankkeelle nousevat huolesta vammaistyön osaamisen ohentumisesta ja nuorten vähäisestä kiinnostuksesta vammaistyön opiskelua kohtaan. Tämän myötä haasteeksi muodostuu vammaistyön asiantuntijoiden väheneminen vammaistyön toimintakentältä ja asiantuntijuuden katoaminen. Kehittämishankkeen lähtökohdiksi määrittyvät sosiaali- ja terveydenhuollossa vaikuttavat yhteiskunnalliset ja vammaispoliittiset muutokset ja haasteet, jotka asettavat haasteita niin vammaistyön koulutukselle ja kuin vammaistyön toimintakentälle. On tärkeää löytää uudenlaisia yhteistyömuotoja, joiden kautta tulevien vammaistyöntekijöiden osaamista voidaan vahvistaa jo opiskelujen aikana.

Kehittämishankkeen viitekehys muodostuu sosionomi (AMK) opiskelijan ammatillisesta kasvusta työelämän ja koulutuksen välisessä yhteistyössä. Tavoitteena on luoda integratiivinen oppimisympäristö, jossa työelämä, opiskelija ja kehittämisryhmät kohtaavat. Kehittämishankkeen tärkeimmän kehyksen muodostaa osaaminen ja erityisesti vammaistyön osaaminen, jonka vahvistamiseen pyritään mentoroinnin ja sen kautta toteutuvan dialogin avulla.

Kehittämishankkeen tavoitteina on:

- vahvistaa sosionomi opiskelijoiden vammaistyön osaamista
- lisätä koulutuksen ja työelämän välistä integraatiota

Kehittämishanke toteutetaan yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön, sosionomi (AMK), erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2007 ja 2008. Työelämäyhteys toteutui sekä ns. kummitoiminnassa syksyllä 2009 mukana olleiden työelämätoimijoiden, että syksyllä 2010 toteutuneen Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjaus kehittämishankkeen yhteistyökumppanin kanssa.

6.2 Toimintatutkimus osana kehittämishanketta

Toimintatutkimusta ei varsinaisesti pidetä tutkimusmenetelmänä vaan pikemmin kysymyksessä on tutkimusstrateginen lähestymistapa, jossa voi käyttää välineenä erilaisia tutkimusmenetelmiä (Heikkinen 2010, 214.). Toimintatutkimusta voidaan pitää osallistavana tutkimuksena, jolle on tyypillistä toiminnan ja tutkimuksen yhtäaikaisuus. Näiden keinojen avulla pyritään yhdessä ratkaisemaan ongelmia ja saamaan aikaan muutosta. (Heikkinen 2008, 16; Metsämuuronen 2009, 234; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 58. & Heikkinen 2010, 214.) Voidaankin ajatella, että toimintatutkimuksessa teoria ja käytäntö nähdään saman asian eri puolina (Heikkinen 2010, 215). Heikkinen (2008, 16.) luonnehtii toimintatutkimusta ajallisesti rajatuksi tutkimus- ja kehittämisprojektiksi, jonka avulla suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. Tässä valossa katsottuna toimintatutkimus tarjosi tälle kehittämishankkeelle lisäarvoa niin kehittämisen kuin tutkimuksen tekemisen näkökulmasta katsottuna.

Perinteisesti on totuttu, että tutkija pitää etäisyyttä tutkimuskohteeseen ja pyrkii objektiiviseen tietoon. Toimintatutkimuksessa tämä asetelma käännetään pääläelleen. Toimintatutkimus perustuu interventioon. Tavoitteena on, että tutkija on mukana yhteisössä, jota tutkii ja tekee itse aloitteita sekä vaikuttaa kohdeyhteisöönsä. (Heikkinen 2008, 27–29. & Heikkinen 2010, 223.) Tässä kehittämishankkeessa oli alusta lähtien selvää tutkijan vahva mukanaolo

hankkeen eri vaiheissa. Yhteistyö ja vuorovaikutus Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön, erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opettajien ja opiskelijoiden kanssa oli kiinteää ja työtä tehtiin yhdessä.

Yhtenä toimintatutkimuksen lähtökohtana pidetään reflektiivistä ajattelua. Tämän avulla pyritään pääsemään uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen ja sen kautta kehittämään toimintaa. Reflektion keskeisyys osana toimintatutkimusta näkyy siinä, että toimintatutkimus hahmotellaan itsereflektiivisenä kehänä. Tässä kehässä toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. (Heikkinen 2010, 219–220.)

Näistä reflektiivisistä kehistä syntyy ajassa etenevä spiraali, kun syklejä asetetaan peräkkäin. Spiraalin avulla kuvataan kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoin, reflektion ja uudelleen suunnittelun sykleinä (Heikkinen 2010, 220.)

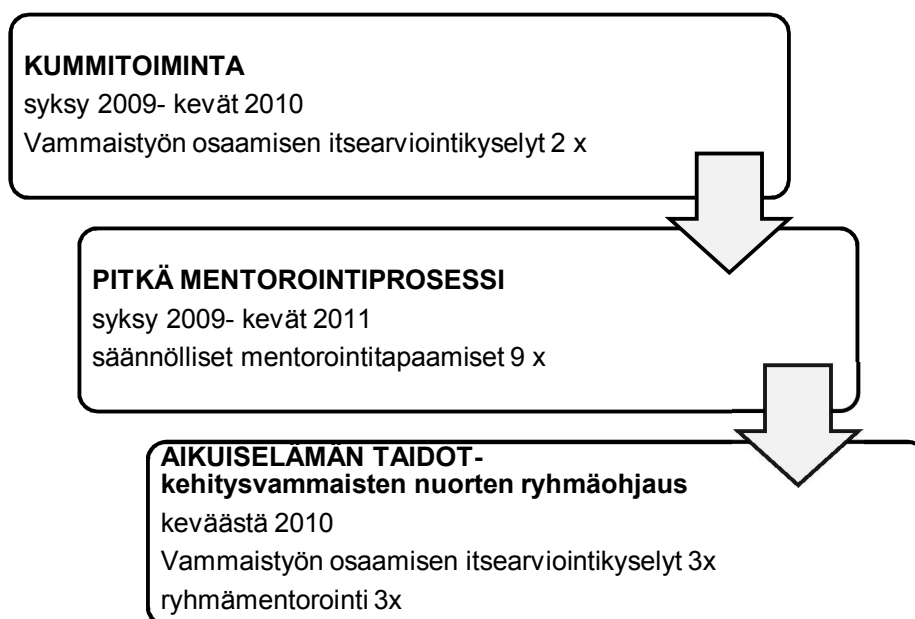
Heikkinen toteaa, että mm. Hopkins (1995) on arvostellut toimintatutkimuksen spiraalimallia sen kaavamaisuudesta. Tämän on katsottu jopa kahlitsevan tutkijaa, koska toiminnan etenemisessä ei voida erottaa tarkasti erillisiä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita. Toisena spiraalimallin heikkoutena on pidetty sen toiminnasta esiintuomaa progressiivista, eteenpäin menevää ja kehittyvää kuvaa. Todellisuudessa kuitenkin toiminnassa tapahtuu monenlaisia prosesseja, joita ei voi tiivistää yhteen ajassa eteenpäin menevää spiraaliin. Lisäksi myös pienistä ongelmista tai sivukysymyksistä alkaa kasvaa merkittävä uusi suunnanavaus koko tutkimukselle. Heikkinen nostaa esille McNiffin, Lomaxin, Whiteheadin (1996) esittelemän mallin spiraalista, jossa huomioidaan myös luontaiset sivupolut, joita toimintaan aina liittyy. (Heikkinen 2010, 221–222.)

Tälle kehittämishankkeelle toimintatutkimukselle merkittävän refleksiivisen kehän merkitys oli suuri, koska sen kautta kehittämishanketta tarkasteltiin, vietiin eteenpäin ja suunnattiin uudelleen. Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski (2008, 80.) toteavat, että kehittämishanke johtaa usein uuteen kehittämiseen. Niin kävi myös tässä kehittämishankkeessa. Uusi kokeilu mahdollisti mentorointimallin jatkokehittämisen, yhteistyön vahvistamisen työelämätoimijoiden kanssa sekä opiskelijoiden osaamisen vahvistamisen. Samalla se muodosti uuden toimin-

tatutkimuksen syklin. Näistä perättäisistä sykleistä muodostuu toimintatutkimuksen spiraali, jossa toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoin, reflektion ja uudelleen suunnittelun kehinä.

Tässä kehittämishankkeessa muodostui myös toimintatutkimuksessa tunnettu toimintatutkimuksen sivuspiraali, jonka muodosti mentorointivastuun siirtyminen tutkijalle. Tämä sivujuonne toi kehittämishankkeeseen uuden näkökulman tarkasteltavaksi. (Heikkinen ym. 2008, 80, 87.)

Toimintatutkimus pidetään prosessina. Tässä prosessissa ymmärrys ja tulkin- ta lisääntyvät vähitellen. Toimintatutkimus on intentionaalinen prosessi. Se on samalla tiettyyn aikaan ja paikkaan sijoittuva sosiaalisen toiminnan ketju, jos- sa tietyt tapahtumat seuraavat edeltäviä tapahtumia. Kausaalista ja intentio- naalista vuorovaikutusta ilmentävät määritelmät kuvaavat toimintatutkimuksen tehtäviksi todellisuuden muuttamista sitä tutkimalla ja todellisuuden tutkimista sitä muuttamalla. (Heikkinen 2008, 36.) Tämän kehittämishankkeen prosessia kuvataan seuraavassa kuviossa.



KUVIO 1. Vammaistyön osaaminen kehittämishankkeen prosessi

Kehittämishanke koostui kolmesta merkittävästä toiminnasta, jotka muodosti- vat kehittämishankkeen rungon. Näiden toimintojen ympärille muodostui toi- mintatutkimuksen syklinen malli ja sivuspiraali. Tarkemmin tämän kehittämis- hankkeen etenemistä kuvataan liitteissä 1 ja 2 toimintatutkimuksen spiraalin ja sivuspiraalin avulla (liitteet 1 ja 2).

6.2.1 Kehittämishankkeesta kerätty tutkimusaineisto

Tässä kehittämishankkeessa pyrittiin tuottamaan tietoa mentoroinnin merkityksestä opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumisesta. Pääpaino arvioinnissa on asetettu sosionomi (AMK), erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumisen arvioinnille. Arviointi painottuu opiskelijoiden subjektiiviseen kokemukseen oman vammaistyön osaamisen vahvistumisesta.

Kehittämishankkeen tutkimusaineisto koostuu vammaistyön osaamisen itsearviointi kyselyistä, tutkijan päiväkirjoista ja kehittämishankkeeseen osallistuneiden opettajan ja opiskelijoiden kirjoitelmista. Seuraavaan taulukkoon on koottu tähän kehittämishankkeeseen liittyvät aineistot.

TAULUKKO 2. Kehittämishankkeen aineistot

Aineisto	Aineiston muoto	Aineiston tuottaja	Keräämisajankohta
Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely	sähköinen aineisto	syksyllä 2007 opiskelunsa aloittaneet opiskelijat (SSO7SE)	<ul style="list-style-type: none"> helmikuu 2010 joulukuu 2010
Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely	sähköinen aineisto	syksyllä 2008 opiskelunsa aloittaneet opiskelijat (SSO8SE)	<ul style="list-style-type: none"> huhtikuu 2010 elokuu 2010 joulukuu 2010
Tutkijan päiväkirja	päiväkirja	tutkija	<ul style="list-style-type: none"> huhtikuu 2009-helmikuu 2011
Mentorin päiväkirja	päiväkirja	tutkija	<ul style="list-style-type: none"> syyskuu 2009-helmikuu 2011
Opiskelijoiden kokemukset mentorointiprosessista	kirjoitelma	pitkään mentorointiprosessiin osallistuneet opiskelijat	<ul style="list-style-type: none"> helmikuu 2011
Opettajan kokemukset kehittämishankkeesta	kirjoitelma	lehtori Sanna Häkkinen	<ul style="list-style-type: none"> huhtikuu 2011

Tietoa opiskelijoiden vammaistyön osaamisesta kerättiin vammaistyön osaamisen itsearviointi kyselyllä. (ks. tarkemmin luku 6.7 Vammaistyön itsearviointikysely). Opiskelijoiden subjektiivista kokemusta haluttiin kuitenkin peilata myös muiden toimijoiden näkemykseen opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumisesta. Tätä varten kehittämishankkeessa toimivilta yhteistyökumppaneilta pyydettiin palautetta. Valitettavasti tätä palautetta ei saatu. Myös erilaisissa keskusteluissa, palavereissa ja perehdyttämistilaisuuksissa muodostuu merkittävää tietoa, jota hyödynnettiin tätä kehittämishanketta arvioitaessa. Tärkeään rooliin nousee myös kehittämishankkeessa mukana olevan opettajan, opiskelijoiden ja tutkijan kokemukset kehittämishankkeen eri vaiheissa.

6.2.2 Sisällönanalyysi aineiston analyysintapana

Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja. Se mahdollistaa asioiden ja tapahtumien merkityksien, seurauksien ja yhteyksien tarkastelun. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91.) toteavat, että sisällönanalyysiä voi pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Analyysimenetelmällä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja selkeässä muodossa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi ym. 2009, 103, 108.)

Laadullinen analyysi voidaan jakaa induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Tämä jako perustuu tulkintaan tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta, joka on joko induktiivinen (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivinen (yleisestä yksittäiseen). Tuomi ym. (2009) nostavat esille Eskolan (2001; 2007) esittämän jaottelun: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Heidän mielestään tässä jaottelussa voidaan ottaa paremmin huomioon ohjaavat tekijät kuin edellä mainitussa. Eskolan jaottelussa korostuu teorian ja teoreettisen merkitys laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi ym. 2009, 95.)

Tässä kehittämishankkeessa aineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen kuitenkin sitä tiukasti noudattaen. Pyrkimyksenä on ollut luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tällöin analyysiyksi-

köt valitaan aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti. Lähtökohtana on se, että analyysiyksiköt eivät ole ennakolta sovittuja. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi. Näitä vaiheita ovat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterisointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi ym. 2009, 95, 108.)

Kehittämishankkeen aineistosta analysoitiin tutkijan päiväkirjat, opettajan ja opiskelijoiden kirjoitelmat ja vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn avoimet vastaukset. Ensimmäisestä vaiheesta niitä pelkistettiin siten, että niistä karsittiin tämän tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois. Lisäksi määriteltiin analyysiyksiköt, jotka voivat olla yksittäisiä sanoja tai lauseita. Aineiston pelkistämistä ohjasivat tutkimustehtävät. Toisessa vaiheessa aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Nämä ryhmiteltiin luokiksi, jotka nimettiin luokkaa kuvaavalla nimellä. Samalla aineisto tiivistyi, koska yksittäiset asiat sisällytettiin yleisempiin käsitteisiin. Kolmannessa vaiheessa aineistosta erotettiin tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostettiin teoreettisia käsitteitä. Yhdistelemällä käsitteitä aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saatiin vastauksia tutkimustehtäviin. (Tuomi ym. 2009, 108–113.)

6.3 Kummitoiminta osana sosionomi (AMK) opintoja

6.3.1 Kohti kummitoimintaa

Kehittämishanke toteutetaan osana opiskelijoiden Aikuiserityiskasvatus ja palveluohjaus opintojaksoon kuuluvaa kummitoimintaa. Toimintaan osallistuvat opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2007. Työelämäyhteys toteutetaan kahden keskeisen vammaispalvelujen toimijan kanssa. Kolmantena yhteistyö kumppanina toimii Jyväskylän ammattikorkeakoulun oma ryhmätoiminta. Kummitoiminta on toimintaa, jota on toteutettu jo useana vuonna aikaisemmin yhteistyössä vammaistyöntoimijoiden kanssa. Toiminnan tarkoituks-

na on tarjota opiskelijoille mahdollisuus ohjata ja tukea eri tavoin vammaisia henkilöitä heidän vapaa-ajan vietossaan. Samalla vammaisille henkilöille tarjoutuu uudenlainen mahdollisuus mielekkään vapaa-ajan viettämiseen.

Kehittämishankkeessa erityiskasvatuksen ja vammaistyön opiskelijat jaetaan kolmeen ryhmään. Jokainen ryhmä tarjoaa omalle kummitoimintayksiköille työpanoksensa kaksi kertaa kuussa suunnitellen ja toteuttaen asiakkaiden tarpeista ja toiveista lähtevää tavoitteellista toimintaa yhteistyössä toimintayksikön henkilöstön kanssa. Opiskelijoilla on käytössään kummitoimintaan opintojakson puitteissa noin 60 tuntia.

Vastaavasti jokaisesta toimintayksiköstä valitaan työntekijä, joilla on joko sosionomi (AMK) tutkinto suuntautumisvaihtoehtona erityiskasvatus ja vammaistyö tai opistoasteinen kehitysvammaistenohjaaja koulutus tai jokin muu korkea-asteen koulutus. Nämä työntekijät vastaavat opiskelijaryhmien ohjaamisesta ja ammatillisen kasvun tukemisesta kerran kuussa tapahtuvissa tapaamisissa, jotka toteutetaan mentorointia hyödyntäen. Tällöin opiskelijat voivat hyödyntää oikeista työtilanteista oppimisen ja niistä syntyvän vuorovaikutuksen osana omaa ammatillista kasvuaan (Uusitalo 2005, 55). Lisäksi ryhmämentoroinnin avulla voidaan jakaa hiljaista tietoa ja kokemuksia ryhmäläisten kesken. Samalla voidaan hyödyntää opiskelijoiden vertaistukea toisilleen ja kokeneemmat työntekijät voivat toimia nuoremmilleen roolimallina. (Juusela 2007, 10–11.; Ruohotie 2000, 224.)

Ennen ryhmätoiminnan aloittamista tutkija perehdyttää opiskelijat ja työelämäohjaajat kehittämishankkeen tavoitteisiin ja mentorointiin. Kummankin ryhmän perehdytys on oma tilaisuutensa. Lisäksi opiskelijat ja työelämän ohjaajat tapaavat toisensa ennen ryhmätoiminnan aloittamista tutustumisen ja suunnittelun merkeissä.

Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely toteutetaan kokonaistutkimuksena siten, että kaikki kehittämishankkeeseen osallistuvat opiskelijat vastaavat siihen (Vilkkä 2005, 78). Arviointi tapahtuu kolme kertaa toteutettavan vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn perusteella ja se perustuu opiskelijan omaan subjektiiviseen kokemukseen oman vammaistyön osaamisen vahvistumisesta. Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely toteutetaan syyskuussa ennen ryhmätoiminnan aloittamista, joulukuussa väliarviointina ja huhtikuussa ryhmätoiminnan päättyttyä. Tällöin kysymyksessä on pitkäikäis- eli seu-

rantatutkimus, jossa aineistoa kerätään vähintään kahdessa eri ajankohdassa samoilta vastaajilta (Vastamäki 2007, 126.) Tärkeää on arvioida myös kehittämishankkeen aikana saatuja kokemuksia yhteistyökumppaneiden näkökulmasta. Tämän vuoksi heiltä pyydetään kirjallista palautetta.

6.3.2 Kummitoiminta käytännössä

Opiskelijoiden kanssa yhteistyö aloitettiin yhteisessä perehdyttämistilaisuudessa syyskuussa 2009 yhdessä opintojaksosta vastaavan opettajan Sanna Häkkisen kanssa. Erilaisten yhteensattumien vuoksi ryhmässä oli syksyllä 2009 vain kuusi opiskelijaa. Tilaisuudessa käsiteltiin kummitoimintaa ja mentoimintaa. Opiskelijoille kerrottiin myös kehittämishankkeesta ja siihen liittyvästä Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselystä, jonka he tekisivät verkkoympäristössä kolme kertaa opintojakson aikana. Lisäksi tutkija tulee seuraamaan heidän kummitoimintaa yhden kerran opintojakson aikana. Opiskelijat ottivat kehittämishankkeen hyvin vastaan. Heidän ensimmäiset reaktiot mentoroinnista olivat myönteisiä. Opiskelijat kokivat, että näin he saavat lisätukea opintoihinsa. Yksi opiskelijoista totesikin *”ihanaa me saadaan terapiaa”*. Opiskelijoille tarjottiin myös mahdollisuutta kahdenkeskiseen keskustellun tutkijan kanssa kehittämishankkeen jälkeen liittyen opiskelijan omaan vammaistyön osaamisen kehittymiseen tutkimustulosten valossa.

Kummitoiminta jakaantui alkuperäisen suunnitelman mukaisesti kahteen vammaistyön toimintayksikköön ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun omaan ryhmätoimintaan. Kahden vammaistyöyksikön kanssa pidettiin yhteistyöpala- veri, jossa tutkijan lisäksi olivat mukana vastuupettaja, opiskelijat ja toimintayksiköstä työntekijät, jotka olivat heiltä mukana hankkeessa. Toisen toimintayksikön kohdalla päädyttiin siihen, että he jäävät pois kehittämishankkeesta. Toisen toimintayksikön kanssa käytiin läpi kummitoimintaa ja siihen liittyvää mentorointia. Vastuu mentoroinnin aloittamisesta jätettiin opiskelijoille. Lisäksi tutkija lähetti sähköpostilla toimintayksikköön kirjallista materiaali mentoroinnista. Yhteistyötä Jyväskylän ammattikorkeakoulun ryhmätoiminnan kanssa tehtiin kolmessa yhteistyöpalaverissa sekä sähköpostin välityksellä.

Vammaistyön toimijan kanssa toteutettu kummitoiminta toteutui suunnitelman mukaisesti. Tutkija kävi keväällä 2010 seuraamassa ryhmän toimintaa. Mentorointi ei kuitenkaan toteutunut opiskelijoiden toiveista huolimatta. Myös tutkijalle jäi epäselväksi mikä esti mentoroinnin toteutumisen. Asian selvittämiseksi ei kuitenkaan järjestetty erillistä yhteistyöpalaveria.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun ryhmätoiminnan kummitoiminta käynnistyi suunnitellusti. Ryhmä oli haasteellinen ja sen ohjaaminen vaati vahvaa vammaistyön näkemystä ja osaamista. Ryhmän toiminnan turvaamiseksi käytiin useita palavereita erilaisilla kokoonpanoilla. Lopulta päädyttiin siihen, että tutkija ottaa huolekseen opiskelijoiden mentoroinnin ja pyrkii näin tukemaan opiskelijoiden työskentelyä haastavan ryhmän kanssa.

Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely toteutettiin alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen vain kaksi kertaa. Tämä johtui muutoksista, joita kummitoiminnan toteuttamisessa tehtiin. Suurin osa opiskelijoista aloitti kummitoiminnan toteuttamisen vasta keväällä 2010. Ensimmäinen arviointi toteutettiin vasta helmikuussa 2010 ja toinen joulukuussa 2010. Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn valmistuttua opiskelijoilta tarjottiin sähköpostin välityksellä uudestaan mahdollisuutta keskusteluun tutkijan jokaisen henkilökohtaisista tuloksista. Opiskelijat eivät hyödyntäneet tätä mahdollisuutta.

6.4 Kehittämishankkeesta toimintatutkimukseksi

Syksyllä 2009 kummitoiminnan käynnistyttyä olimme tilanteessa, jossa toiminta käynnistyi vain kahdessa paikassa. Tämä muutti alkuperäistä kehittämishankkeen suunnitelmaa. Kehittämishankkeen kannalta tämä ohensi mahdollisuutta rakentaa yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Toisen haasteen syksyille 2009 asetti Jyväskylän ammattikorkeakoulun ryhmätoiminnan kummitoiminta, jossa roolini tutkijana muuttui mentoriksi. Tämä muutos käynnisti osaltaan pohdinnan kehittämishankkeen suunnasta ja uudelleen määrittelemisestä.

Kehittämishanke oli tutkijasta riippumattomista syistä muuttanut muotoaan ja tutkijan rooli siinä oli muuttunut merkittävästi. Jo alun alkaen tutkijan rooli oli suunniteltu siten, että hän osallistuu kiinteästi kehittämishankkeen ohjaamiseen ja tukemiseen omalla työpanoksellaan. Kuitenkin yhden opiskelijaryh-

män mentorointi muutti tutkijan roolia merkittävästi. Tutkija oli entistä tiiviimmin mukana kehittämishankkeessa. Huovinen ja Rovio (2010) nostavat esille, että harva toimintatutkija lähtee liikkeelle puhtaasti vain teoriasta tai käytännöstä vaan mukana ovat molemmat ulottuvuudet. He jatkavat todeten, että toimintatutkija on tutkijan ja toimijan välimaastossa ja hänen roolinsa muodostuu siitä millaisia haasteita hän kentällä kohtaa. (Huovinen & Rovio 2010, 95.)

Syksyllä 2010 koulutusohjelmassa oli käynnistymässä toinen kehittämishanke, joka liittyi Aikuiserityiskasvatus opintojaksoon jota oltiin toteuttamassa pitkän aikaisen yhteistyö kumppanin kanssa. Keskusteluissa hankkeen vetäjän lehtori Sanna Häkkisen kanssa päädyimme siihen, että liittäisimme kehittämishankkeemme yhteen. Kehittämishankkeissa kohtaavat teoria, ohjaaminen ja mentorointi. Opiskelijat ohjaavat kehittämishankkeen aikana aikuisista kehitysvammaisista koostuvaa ryhmää aikuiselämän taitoihin liittyen. Lisäksi työelämäkumppani sitoutui kehittämishankkeen aikana toimimaan opiskelijoiden mentoreina. (ks. Häkkinen 2010)

Heikkinen, Rovio & Kiilakoski (2008, 80.) toteavat, että kehittämishanke johtaa usein uuteen kehittämiseen. Niin kävi myös tässä kehittämishankkeessa. Uusi kokeilu mahdollistaa mentorointimallin jatkokehittämisen, yhteistyön vahvistamisen työelämätoimijoiden kanssa sekä opiskelijoiden osaamisen vahvistamisen. Samalla se muodostaa uuden toimintatutkimuksen syklin. Näistä perättäisistä sykleistä muodostuu toimintatutkimuksen spiraali, jossa toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoin, reflektion ja uudelleen suunnittelun keinä. Toimintatutkimusta voidaankin ajatella pyörteenä, joka johtaa kokoajan uusiin kehittämishaasteisiin. Tässä kehittämishankkeessa muodostui myös toimintatutkimuksessa tunnettu toimintatutkimuksen sivuspiraali, jonka muodosti mentorointivastuun siirtyminen tutkijalle. Tämä sivujuonne toi kehittämishankkeeseen uuden näkökulman tarkasteltavaksi. (Heikkinen ym. 2008, 80, 87.)

Näiden muutosten, keskustelujen kehittämishankkeessa mukana olevien sekä opinnäytetyötäni ohjaavien opettajien, itsereflektion ja toimintatutkimusta käsittelevään kirjallisuuteen perehtymisen jälkeen päädyin siihen, että kehittämishanketta oli perusteltua tarkastella toimintatutkimuksen viitekehyksestä käsin. Myös tutkijan siirtyminen sivutoimiseksi tuntiopettajaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointi yksikköön syksyllä 2010 ja kehittämishankkeessa

olevien opiskelijoiden opettajana toimiminen muutti rooliani tutkijana ja samalla vahvasti näkemystäni toimintatutkimuksen viitekehyksen sopivuudesta kehittämishankkeessa.

6.5 Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjaus osana sosionomi (AMK) opintoja

6.5.1 Kohti Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjausta

Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjaus kehittämishankkeessa mukana olevat opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2008. Kehittämishanke toteutetaan osana opiskelijoiden Aikuiserityiskasvatus opintojaksoon. Opintojaksoon liittyy kehittämishanke, joka raportoidaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämishankkeena (Häkkinen 2010). Työelämä kumppanina toimii oppilaitoksen pitkäaikainen yhteistyökumppani vammaistyön saralta.

Kehittämishankkeen työelämä vaiheessa erityiskasvatuksen ja vammaistyön opiskelijat jaetaan kahteen ryhmään. Kumpikin ryhmä ohjaa omaa aikuisista kehitysvammaisista henkilöistä koostuvaa ryhmää tarjoten heille aikuisen elämän taitoihin liittyvää tietoutta hyödyntäen erilaisia ohjausmenetelmiä. Työelämäkumppani tarjoaa vastavuoroisesti opiskelijoille mentointia kahdes- sa ryhmässä. Opiskelijoiden opintojakso kestää 7 viikkoa ja rakentuu teoriaopinnoista, ryhmän ohjaamisesta ja mentoroinnista. Ajanjaksolle sijoittuu kolme mentointikertaa.

Tutkija perehdyttää opiskelijat ja työelämäohjaajat ennen ryhmätoiminnan alkamista mentointiin kummallekin ryhmälle erikseen järjestetyssä tapaamisessa. Tutkija kertoo myös omasta opinnäytetyöstään kummallekin ryhmälle. Lisäksi opiskelijoille kerrotaan Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselystä ja sen toteuttamisesta osana opintojaksoa.

Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely toteutetaan tämän ryhmän kanssa kolme kertaa. Ensimmäinen arviointi tapahtuu vuonna 2010 huhtikuussa ennen kun kevätlukukausi päättyy, toinen arviointi tehdään elokuussa ennen teoria opetuksen alkua ja kolmas arviointi loka-marraskuussa kun opintojakso on päättynyt. Lisäksi kehittämishankkeessa toimivilta muilta toimijoilta pyydetään kirjallista palautetta.

6.5.2 Aikuiselämän taidot – kehitysvammaisten nuorten ryhmäohjaus käytännössä

Ryhmän tutoropettaja Sanna Häkkinen tiedotti ryhmää Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselystä ennen ensimmäistä kyselyä. Varsinainen yhteistyö kehittämishankkeen osalta aloitettiin opiskelijoiden kanssa keväällä huhtikuun vaihteessa vuonna 2010 ensimmäisellä Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyllä. Tuolloin ryhmässä oli 12 opiskelijaa. Työskentely jatkui toisen Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn parissa elokuussa 2010. Opiskelijaryhmästä oli tuolloin 11 opiskelijaa.

Syyskuun alussa 2010 kävimme opiskelijoiden kanssa yhdessä läpi mentoointia ja siihen liittyviä kysymyksiä sekä opiskelijoiden roolia mentoroinnissa. Tuolloin opiskelijoille kerrottiin tarkemmin myös tästä kehittämishankkeesta sekä käsiteltiin vielä uudelleen Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyä.

Työelämän yhteistyökumppanin perehdyttämisestä vastasi toisen kehittämishankkeen vetäjä lehtori Sanna Häkkinen. Valitettavasti yhteinen tapaaminen ajoittui sellaiseen ajankohtaan, että se oli minulle mahdotonta järjestää. Lisätietoa mentoroinnista ja kehittämishankkeesta lähetin työelämän yhteistyökumppanille sähköpostin välityksellä.

Opiskelijoiden työskentely kehitysvammaisten henkilöiden kanssa käynnistyi suunnitelman mukaisesti. Samoin sovitut mentoointikerrat toteutuivat suunnitellusti. Tutkijan rooliksi jäi tässä vaiheessa lähinnä kannustaa opiskelijoita heidän työskentelyssään kehitysvammaisten henkilöiden kanssa. Lisäksi opiskelijat halusivat keskustella mentoroinnista lähinnä sen toteuttamisen näkökulmasta. Viimeinen Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely toteutettiin vasta joulukuussa 2010.

Kehittämishankkeesta keskusteltiin ryhmän opettajien kanssa arvioiden kriittisesti toimintaa ja sen jatkokehittämistä. Ryhmän tutoropettajalta olen pyytänyt kirjallista palautetta mentoroinnin merkityksestä opiskelijoiden vammaistyon osaamisen vahvistamiseksi. Lisäksi hankkeessa mukana olleilta työelämän edustajilta on pyydetty omia kokemuksia mentoroinnista niin mentorin kuin toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Valitettavasti tuota palautetta ei ole saatu.

6.6 Mentorointiprosessi

Mentoroinnin siirtyminen tutkijalle edustaa tässä kehittämishankkeessa toimintatutkimuksen sivuspiraalia (Heikkinen ym. 2008, 8). Tähän päädyttiin useiden keskustelujen ja opiskelijoiden esittämän toiveen myötä siitä, että tutkija toimisi heidän mentorina. Näin opiskelijat saivat valita itselleen mentorin. Tämä mahdollistaa Leskelän (2007, 163.) mukaan sen, että aktorit hyväksyvät mentorinsa auktoriteetiksi.

Mentorointi toteutui kaksivaiheisena prosessina. Ensimmäisen vaiheen muodostaa kummitoiminnan aikainen mentorointi. Tämä vaihe alkoi syyskuussa 2009 ja päättyi tammikuussa 2010. Ensimmäisen vaiheen tavoitteeksi asetettiin opiskelijoiden tukeminen haasteellisessa ryhmätoiminnassa. Mentorointi suunniteltiin yhdessä mentorin ja aktoreiden kesken. Tapaamiskertoja tuolle ajanjaksolle sijoittui kolme. Näistä tapaamisista sovittiin aina edellisen kerran päätteeksi. Mentoroinnissa keskityttiin aktoreiden esiin nostamiin aiheisiin, jotka liittyivät ryhmätoiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä ryhmässä olleisiin haastaviin tilanteisiin. Näin mentorointi oli aktorilähtöistä, jolloin tavoitteet mentoroinnille ja mentorointisuhteelle asetti aktorit (Karjalainen 2010, 77).

Ryhmätoiminnan päättyessä mentorointiprosessi oli luonnollisesti päättymässä tehdyn suunnitelman mukaisesti. Opiskelijat esittivät kuitenkin toiveen mentoroinnin jatkumisesta. He olivat kokeneet mentoroinnin hyödyllisenä osaamisensa ja ammatillisen kasvun tukijana. Itselleni mentorina ensimmäinen prosessi tarjosi loistavan oppimiskokemuksen. Siinä toteutui erinomaisesti mentorin ja aktorin välinen oppimisprosessi, joka perustui avoimeen ja luotta-

mukselliseen keskusteluun ja dialogiin (Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 99). Tässä tasavertaisessa oppimissuhteessa, jossa mentori tarjosi tietämystään ja osaamistaan ja aktorit toivat uusia ajatuksia ja näkemyksiä keskusteluun mahdollistui molemminpuolinen oppiminen (Karjalainen 2010, 84). Näin ollen oli luontevaa jatkaa mentorointia. Sovimme, että mentorointi jatkuu opiskelijoiden loppuopintojen ajan.

Toisessa vaiheessa mentorointia tavoitteeksi asetettiin opiskelijoiden opintojen tukeminen ja työelämään siirtymisen tukeminen. Toinen vaihe asetettiin ajallisesti ajanjaksolle tammikuu 2010 – tammikuu 2011. Tuona aikana tapasimme kuusi kertaa siten, että kesäloman ajalle tuli neljän kuukauden mittainen tauko. Työskentely perustui siihen, että aktorit nostivat tapaamisissa keskusteluun itselleen tärkeitä aiheita. Käsiteltävät aiheet vaihtelivat niin opintojen vaiheeseen, haastaviin asiakastilanteisiin, opinnäytetyöhön ja ammattiin valmistumiseen liittyen. Mentorointiprosessi päättyi opiskelijoiden valmistumiseen ja siirtymiseen kohti työelämän haasteita. Prosessin päätteeksi pyysin opiskelijoita kirjoittamaan kokemuksistaan mentoroinnista otsikolla ”Kokemukseni mentoroinnista osana vammaistyön osaamisen vahvistamista”.

Mentorointiprosessi toteutettiin ryhmämentorointina. Tälle antoi hyvän lähtökohdan aktoreiden yhteinen kokemus ryhmätoiminnasta haasteineen. Tämä kokemus loi heille yhteisen syyn olla vuorovaikutuksessa mentorin kanssa samanaikaisesti (Leskelä 2007, 167). Yhteisen kokemuspohjan muodostivat myös sama opiskelun vaihe, yhteinen opinnäytetyö ja tavoite valmistua alkuvuodesta 2011. Toinen opiskelijoista toteaaakin, että

”Toisen mentoroitavan läsnäolo synnytti vastavuoroista keskustelua, jotka koin erittäin hedelmällisiksi.”

Mentorointiprosessi perustui vuorovaikutukseen ja dialogin syntymiseen. Jorma ja Kristiina Heikkilä (2007) korostavat, että toimiva dialogi on dynaamisesti etenevä oppimisprosessi. He korostavat psykologisesti turvallisen ja vapaan tilanteen merkitystä siihen, että osallistujat alkavat etsiä sellaisia ilmaisuja,

joilla he parhaiten kykenevät viestimään oman käsityksensä. (Heikkilä & Heikkilä 2007, 208.) Myös opiskelijat nostivat kirjoituksissaan esille toimivan dialogin merkityksen seuraavasti:

”Kutsuimmekin mentorointia leikillämme terapiaksi, koska koimme tärkeänä saada kertoa omista kokemuksistamme ja ajatuksistamme niin, että joku kuuntelee ja esittää oman näkemyksensä.”

”Saimme vastauksia moniin askarruttaviin kysymyksiin ja mikä parasta, oikeiden kysymysten avulla vastasimme itse omiin kysymyksiimme!”

Opiskelijoiden kirjoituksissa mentoroinnin merkityksestä heille itselleen nousee esille vammaistyön osaamisen ja ammatillisen kasvun vahvistuminen.

”Ilman mentorointia en varmastikaan olisi pohtinut ammatillisuutta tai vammaistyön osaamista yhtä syväluotaavasti ja monipuolisesti. Mentorointi vahvisti uskoani omaan ammatillisuuteeni ja toimi näin ollen henkisenä tsemppauksena.”

”Mentoroinnin avulla sain ikään kuin perustan omalle ammatillisuudelleni, johon voin rakentaa jatkossa lisää. Tärkeimpänä mentoroinnin vaikutuksista näen itseni kannalta kasvaneen itseluottamuksen. Mentorointi on rohkaissut ja antanut uskallusta luottaa omiin kykyihin ja menetelmiin.”

Nämä opiskelijoiden kokemukset mentoroinnista ovat hyvin samansuuntaisia Jori Leskelän (2005) väitöstutkimuksen tulosten kanssa. Tutkimuksessa nousi esille, että mentorointi edisti aktoreiden ammatillista kehittymistä. Heidän käsityksissään tapahtui uudistumista ja monen sisäinen voimantunne kasvoi. Mentoroinnilla oli myös vaikutusta aktoreiden käsityksiin, asenteisiin ja uskomuksiin niin itsensä ulkopuolisissa asioissa kuin omasta itsestään suhteessa ympäristtön. Tutkimuksen mukaan mentorointi vaikutti myönteisesti aktoreiden itsetuntoon ja voimaantumiseen. (Leskelä 2005, 61, 85.)

Omakokemus mentorina toimimisesta vahvisti näkemystäni mentoroinnin moniulotteisesta merkityksestä. Mentorointi tarjosi ammatillisen kasvun ja kehittymisenmahdollisuuden niin aktoreille kuin minulle mentorina. Tätä näkemystä vahvistavat aikaisemmat kokemukset mentoroinnista. Anna-Riikka Mikkonen (2004, 28) toteaaakin oman kokemuksen pohjalta, että mentoroinnissa sekä aktorin että mentorin urat ovat kehityksen kohteena.

6.7 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely

6.7.1 Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn suunnittelu

Vammaistyön osaamisen arvioiminen pohjautuu Tuula Rouhiainen-Valon (2006) kokoamaan ja ECTS-työryhmän 20.3.2006 vahvistamaan sosiaalialan koulutusohjelman valtakunnallisten kompetenssien pohjalta Rauni Rädyn (2007) muotoilemiin vammaistyön osaamista kuvaavien osaamisalueisiin. (liite 3). Näiden pohjalta on muotoiltu Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely (jatkossa itsearviointikysely), joka koostuu kolmesta teemasta. Näitä teemoja ovat eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen ja palvelujärjestelmäosaaminen. Lisäksi viimeiseen arviointiin lisättiin kysymys mentoroinnin merkityksestä vammaistyön osaamisen vahvistajana.

Itsearviointikysely toteutetaan Digium Enterprise-tutkimusohjelman avulla. Sähköinen vastaus on tällöin käännettävissä suoraan tiedostoksi tutkijan käyttöön, jolloin aineiston syöttö jää pois ja samalla se poistaa ns. lyöntivirheet, joita voi syntyä aineiston syötön yhteydessä (Valli 2007, 111).

Itsearviointikysely koostuu sekä strukturoiduista että avoimista kysymyksistä. Strukturoitujen kysymysten vastausvaihtoehdot ovat asteikkokysymyksiä, joiden vaihtoehdot muodostavat nousevan skaalan (Hirsjärvi, 2009, 200). Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyssä vastausvaihtoehdot ovat kohtalaisesti, hyvin ja erittäin hyvin. Avointen kysymysten kautta pyritään vastaajille antamaan mahdollisuus sanoa oma näkemyksensä laajemmin osaamisestaan ja sen kehittymisestä (Hirsjärvi, 2009, 200; Valli 2007, 124).

Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely esitettiin kahdella vuonna 2006 sosionomi (AMK) erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opinnot aloittaneella opiskelijalla. Vastattuaan kyselyyn he antoivat palautetta kyselystä ja tekivät siihen korjausesityksiä. Näin voitiin tarkistaa kyselylomakkeen toimivuus ja tehdä tarvittavat korjaukset ennen kyselylomakkeen lopullista käyttöä (Hirsjärvi 2009, 204; Ojasalo ym. 2009, 118; Vilkkä 2005, 88–89).

6.7.2 Itsearviointikysely tulokset

Opiskelijoiden osallistuminen

Itsearviointikysely toteutettiin kahden opiskelijaryhmän kanssa osana heidän opintojaan. Kyselyyn osallistuivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön, erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijat, jotka ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2007 ja 2008.

Vuonna 2007 aloittaneiden opiskelijoiden arvioinnit toteutettiin kaksi kertaa. Arvioinnit tapahtuivat helmikuussa ja toinen joulukuussa 2010. Kumpikin kysely lähetettiin kuudelle opiskelijalle vastausprosentin ollessa kummassakin kyselyssä 100 %.

Vuonna 2008 aloittaneiden opiskelijoiden kanssa arvioinnit toteutettiin kolme kertaa. Ensimmäinen arviointi tehtiin huhtikuussa, toinen elokuussa ja kolmas joulukuussa 2010. Kyselyt lähetettiin 12 opiskelijalle. Ensimmäisen kyselyyn vastasi kaikki 12 opiskelijaa vastausprosentin ollessa 100 %. Toiseen ja kolmanteen kyselyyn vastasi 10 opiskelijaa vastausprosentin muodostuessa 83 %. Toinen vastaamattomista opiskelijoista ei ollut ilmoittautunut läsnä olevaksi syyslukukaudelle 2010. Toisen opiskelijan kohdalla vastaamattomuuden syy ei ole tiedossa. Kyselyyn vastaaminen oli opiskelijoille vapaaehtoista.

Kyselyiden vastausprosentit muodostuivat erinomaisiksi. Tämä selittyy osaltaan opiskelijoiden motivaatiosta osallistua kyseisiin kehittämishankkeisiin. Osaltaan erinomaiseen vastausprosentti vaikutti varmasti kehittämishankkeen sijoittuminen osaksi opiskelijoiden Aikuiserityiskasvatus ja palveluohjaus ja Aikuiserityiskasvatus opintojaksoja. Näin opiskelijat varmasti mielsivät Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn myös osaksi opintojakson suoritusta.

Yhteenvetoa

Kummankin opiskelijaryhmän itsearvioinneissa korostui vammaistyön osaamisen ja ammatillisen kehittymisen prosessiluonteisuus. Samaa korostaa Mäntylä (2007, 94) todetessaan, että oppimisessa edetään rutiiniluontoisista tehtävistä itsenäistymistä suoriutumista vaativiin tehtäviin. Arviointien välillä kummassakin ryhmässä oli tapahtunut vammaistyön osaamisen vahvistumista

opiskelijoiden subjektiivisena kokemuksena. Tämä näkyi hyvin avoimissa vastauksissa, joissa korostui teorian ja käytännön vähittäinen yhdistyminen vammaistyön osaamiseksi opintojen edetessä.

Tarkasteltaessa kokonaisuutena kummankin opiskelijaryhmän vastauksia itsearviointikyselyyn keskiarvotaulukoiden valossa voi todetta, että vastauksissa näkyy hyvin osaamisen ja ammatillisen kasvun vahvistumisen prosessi (liitteet 4-8). Myös tarkasteltaessa opiskelijoiden avoimia vastauksia niissä on nähtävissä samanlainen prosessimainen kehitys. Kyselyiden välissä opiskelijoilla oli niin teoriaopetusta kuin työssä oppimista.

Verratessa opiskelijoiden avoimia vastauksia heidän opintosuunnitelmiinsa (Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2009–2010 ja 2010–2011) huomio kiinnittyy siihen, että kokemus osaamisesta on vahvasti sidoksissa opiskelijoiden opetuksen sisältöön. Ensimmäisissä kyselyissä korostuu opiskelijoiden epävarmuus ja kokemuksen puute kun taas viimeisissä kyselyissä esiin nousee kokemuksen lisääntyminen ja varmuus omasta osaamisesta vammaistyön saralla.

Kiinnostavaa on myös se, että syksyllä 2008 aloittaneen ryhmän osalta ensimmäisen ja toisen kyselyn välissä oli kesäloma. Kuitenkin myös tuona aika opiskelijoiden kokemuksen mukaan heidän vammaistyön osaamisensa oli vahvistunut. Tähän vaikuttaa varmasti osaltaan useiden opiskelijoiden kesätyökokemukset vammaistyön yksiköissä, mutta myös tiedon jäsentyminen.

Eettinen osaaminen

Eettinen osaaminen luo pohjan vammaistyölle. Opiskelijan oma arvostus vammaistyötä kohtaan luo merkittävän kasvualustan myös ammatillisen osaamisen kehittymiselle. Se luo perustan joka mahdollistaa eettisten ratkaisujen tekemisen asiakastyössä ja mahdollistaa erilaisten tilanteiden arvioimisen eri osapuolten näkökulmasta.

Ensimmäisessä kyselyssä 2007 aloittaneista opiskelijoista viisi koki osaavansa arvostaa vammaistyötä ammattina erittäin hyvin ja yksi hyvin. Vastaavasti 2008 aloittaneista opiskelijoista kymmenen koki osaavansa arvostaa vammaistyötä ammattina erittäin hyvin ja kaksi hyvin ensimmäisessä kyselyssä. Toisessa kyselyssä 2007 aloittaneista opiskelijoista kaikki kokivat osaavansa

arvostavaa vammaistyötä ammattina erittäin hyvin. Myös 2008 aloittaneet opiskelijat kokivat sekä toisessa että kolmannessa kyselyssä osaavansa arvostavaa vammaistyötä ammattina erittäin hyvin.

Muissa eettiseen osaamiseen liittyvissä kysymyksissä opiskelijoiden vastaukset eivät asettuneet niin selkeästi kohtaan erittäin hyvin vaan hajontaa oli enemmän. Kuitenkin siten, että vastaukset asettuivat enemmän kohtaan hyvin kuin kohtalaisesti.

Opiskelijoiden avointen kysymysten vastauksista näkyy heidän ammatillinen kasvu. Seuraavassa vuonna 2007 aloittaneen opiskelijan ajatuksia ensimmäisessä kyselyssä:

”En koe kuitenkaan olevani valmis ammatillisen eettisyyteni kanssa, koska se vaatii edelleen jatkuvaa tietoista ajattelua”

Kun taas vuonna 2007 aloittanut opiskelija kertoo toisessa kyselyssä:

”Olen joutunut pohtimaan aihetta ja siihen liittyviä tilanteita viime aikoina paljon työssäni ja perustelevaan kantojani useaan otteeseen. Huomaan ajattelevani asioita useammasta näkökulmasta, kuin ennen. Perustan toimintatapani siitä lähtökohdasta, mikä on asiakkaalle parasta ja kuinka hänen elämänlaatuun voidaan parantaa.”

Näissä vastauksissa näkyy Eteläpellon (1992, 33) esiin ottama aloittelijan ja kokeneemman ero, jolloin aloittelija näkee asian usein monitahoisesta ympäristöstään irrallisena kun taas kokeneempi havaitsee asiat monitahoisempina kuin aloittelijat.

Asiakastyön osaaminen

Itsearviointikyselyssä asiakastyön osaaminen koostui kysymyksistä, jotka käsittelevät asiakkaan vammaisuudesta johtuvien erityispiirteiden tunnistamista ja huomioimista, vuorovaikutusta, työskentelyyn liittyviä menettelytapoja ja asiakkaan itsemääräämisoikeutta sekä tuettua päätöksen tekoa.

Opiskelijoiden kokemusiin omasta osaamisestaan asiakastyön osalta heijastui opintojenvaihe. Epävarmuus omasta osaamisesta nousi esille avoimissa vastauksissa. Syksyllä 2008 aloittaneet opiskelijat toivat esille kokemuksen puutteen:

”Tästä ei hirveästi ole kokemusta.”

”Kaikista näistä asioista on teoriassa puhuttu, mutta niitä pitäisi vielä tietoisesti työstää käytännössä.”

Kun taas saman ryhmän kolmannessa kyselyssä opiskelijat kiinnittivät huomiota enemmän siihen kuinka osaaminen oli vahvistunut harjoittelun ja kehitysvammaisten henkilöiden ohjausprosessin myötä. Lisäksi opiskelijat arvioivat avoimissa vastauksissaan osaamistaan yksilökohtaisemmin:

”Ainakin selkokielistä puhetta ja dialogisuutta minun tulisi kehittää itsessäni.”

”Minun osallani asiakastyön osaaminen ilmenee eritoten asiakas- ja voimavaralähtöisyytenä, sekä asiakkaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisena”

Syksyllä 2007 aloittaneet opiskelijat olivat opinnoissaan suurin piirtein samassa vaiheessa ensimmäisen kyselyn aikana kuin syksyllä 2008 aloittaneet opiskelijat kolmannen kyselyn aikana. Myös heidän vastauksissaan korostuu käytännössä oppimisen merkitys ja oman osaamisen yksilökohtaisempi arviointi. Tämän ryhmän toisessa kyselyssä näkyy kokemus oman osaamisen vahvistumisesta ja siitä miten osaaminen vahvistuminen tukee asiakkaan kohtaamista ja työskentelyn moniulotteisuutta.

”Hienointa on ollut, kun olemme asiakkaan kanssa löytäneet yhteisen kielen näin molemmat ymmärtäneet toisiamme. Eri menetelytapojen ja tavoitteellisen toiminnan suunnittelu on yksi mieleisimmistä asioista vammaisalan työssä.”

Opiskelijoiden kokemassa vammaistyön osaamisen vahvistumisessa on nähtävissä erittäin hyvin Mäkisen ym. (2009) esiin nostama Rauste-von Wright ja Rauste-von Wright (1993) koulutuksen siirtovaikutus. Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi koulussa opitut asiat siirtyvät käytäntöön. (Mäkinen ym. 2009, 42.)

Tässä osiossa opiskelijat arvioivat myös omaa osaamistaan toimia vammaistyön asiantuntijana. Kummankin ryhmän opiskelijat kokivat osaavansa toimia vammaistyön asiantuntijoina joko hyvin tai kohtalaisesti. Kyselyiden välillä opiskelijoiden kokemus omasta asiantuntijuudesta oli muuttunut siten, että

kummastakin ryhmästä muutama opiskelija koki osaamisensa vahvistunut hyväksi. Opiskelijoiden kokemus osoittavat myös oman osaamisen kriittistä tunnistamista. Mäkisen ym. (2009, 43.) mukaan voidaan katsoa, että kehittyminen asiantuntijaksi alkaa vasta työelämään siirryttäessä.

Palvelujärjestelmäosaaminen

Palvelujärjestelmäosaaminen koostui tässä itsearviointikyselyssä oman toiminnan suunnittelusta, organisoinnista ja arvioinnista osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja, moniammatillisuutta ja vammaistyön nykytilan ja kehittämisen seuraamisen sekä niiden huomioimisen osana työskentelyä ja työkäytäntöjen kehittämisen.

Palvelujärjestelmä osaamisen opiskelijat kokivat oman osaamisensa kaikista heikoimmaksi osa-alueeksi. Opiskelijat korostivat avoimissa vastauksissaan kokemuksen puutetta ja myös rohkeuden puutetta ottaa näkemiään epäkohtia esille kuten seuraavassa syksyllä 2008 aloittanut opiskelija ensimmäisessä kyselyssä kiteyttää:

”Työkäytäntöjen kehittäminen on toistaiseksi sillä tasolla, että huomaan kyllä paljon kehittämisen paikkoja, mutta en ole vielä löytänyt omaa tapaani tehdä näille asioille jotain ja tuoda ajatuksiani niitä koskien ilmi.”

Opiskelijoiden oma kokemus vammaistyön nykytilan ja kehittämisen seuraamisen osalta oli hyvää tai kohtalaista etenkin kummankin ryhmän ensimmäisissä kyselyissä. Kuten syksyllä 2008 aloittanut opiskelija toteaa ensimmäisessä kyselyssä:

”Vammaistyön kehittymistä tulisi seurata enemmän esim. lehtien kautta.”

Katariina Raij (2003) korostaa, että osajalta edellytetään, että hänellä on riittävästi perusteltua tietoa, jotta hän kykenee ymmärtämään erilaisia työelämänilmiöitä. Tätä hän tarvitsee osatakseen tehdä ja toimia sekä kyetäkseen hallitsemaan erilaisia työelämään liittyviä tilanteita. (Raij 2003, 46). Opiskelijoiden vastauksissa näkyy tiedon ja kokemuksen puutteen mukanaan tuoma

epävarmuus. Syksyllä 2007 aloittaneet opiskelijat olivat viimeisen kyselyn teko-
kohdella lähellä valmistumista. Tämä näkyy myös opiskelijoiden kokemuk-
sena oman osaamisen vahvistumisena myös palvelujärjestelmä osaamisen
alueella.

*”Kuluneen vuoden aikana olen paremmin pystynyt hahmottamaan
palveluiden muodostamaa kokonaisuutta, ja niiden sijoittumista
asiakkaan elämään. Pystyn näkemään oman työni että palvelun
vaikutuksen asiakkaan elämässä. minusta on mielenkiintoista ja
tärkeää tietää, mitkä asiat ovat tällä hetkellä kehittämishaasteita
vammaistyössä.”*

Mentoroinnin merkityksestä vammaistyön osaamisen vahvistajana

Kummaltakin opiskelija ryhmältä kysyttiin viimeisen itsearviointikyselyn yhtey-
dessä heidän kokemuksistaan mentoroinnin merkityksestä vammaistyön
osaamisen vahvistajana. Näistä opiskelijoista neljä ei ollut osallistunut mento-
rintiin opiskelujensa aikana, kymmenen opiskelijoista osallistui kolme kertaa
toteutuneeseen ryhmämentorointiin ja kaksi opiskelijoista osallistui yli vuoden
mittaiseen mentorointiprosessiin.

Vuonna 2007 aloittaneista opiskelijoista kaksi koki mentoroinnin vaikuttaneet
vammaistyön osaamisen vahvistumiseen erittäin hyvin. Kun taas kaksi opiske-
lijaa koki sen vaikuttaneet hyvin ja yksi opiskelija kohtalaisesti. Yksi opiske-
lijoista ei vastannut kysymykseen. Tästä ryhmästä mentorointiin oli osallistunut
kaksi opiskelijaa. Kuitenkin useampi opiskelija oli nostanut mentorointiin osal-
listumisen vammaistyön osaamista vahvistavaksi tekijäksi. Tätä voi osaltaan
selittää sillä, että keskusteluissa opiskelijoiden kanssa nousi esille se, että he
uskoivat opiskelutovereidensa kokemusten perusteella, että olisivat saaneet
vammaistyön osaamisen vahvistumiselle lisäarvoa mentoroinnista.

Vuonna 2008 aloittaneista opiskelijoista kaikki osallistuivat ryhmämentoroin-
tiin. Heistä yksi koki mentoroinnin vaikuttaneet vammaistyön osaamisen vah-
vistumiseen erittäin hyvin. Vastaavasti viisi opiskelijaa koki sen merkityksen
hyvänä ja neljä opiskelijaa kohtalaisena.

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa korostui erilaiset mentorointikokemukset. Vuonna 2007 aloittanut opiskelija, joka ei osallistunut mentorointiin korostaa mentoroinnin merkitystä seuraavasti:

”Usein toiselle henkilölle puhuessa itsekin tajuaa asiat uudestaan ja keskustellessa voi saada uusia näkökulmia, mikä edesauttaa omaa toimintaa myöhemmin. Siksi mentorointi olisi hyvä asia.”

Vastaavasti vuonna 2007 aloittanut opiskelija, joka osallistui mentorointiin arvio siitä saamaansa hyötyä seuraavasti:

”Oikeastaan koko mentorointia voi kuvata ainutlaatuisena oppimiskokemuksena, joka on kasvattanut minua tulevaan työelämään. Uskallan seistä omien valintojen takana uskallan sanoa osaavani.”

Kun taas 2008 aloittaneista opiskelijoista toinen koki ryhmämentoroinista saadun hyödyn merkittävänä ja toiselle opiskelijalle hyöty ei ollut merkittävä.

”...mentorin/kokeneen työntekijän merkitys on meille untuvikoille todella suuri.”

”Käytännössä en saanut mentoroinnista kovin paljon irti”

Lisäksi yksi 2008 aloittaneista opiskelijoista nosti esille mentoreiden perehdyttämisen ja ohjaamisen seuraavasti:

”Siihen pitäisi varata enemmän aikaa ja valmistella myös mentoria paremmin - positiivista palautetta on mukava saada, mutta rakentavasta palautteesta on oikeasti hyötyä.”

Vuonna 2008 aloittaneiden opiskelijoiden osalta vastaukset olivat samansuuntaisia kuin heidän antamansa opintojaksopalaute Sanna Häkkisen (2010) kehittämishankkeessa. Tuossa palautteessa opiskelijat kokivat mentoroinnin sisällön koostuvan enemmän ammattilaisten antamasta palautteesta kuin opiskelijoiden mielessä olleiden asioiden ja kysymysten selkiyttämisestä. Osa opiskelijoista koki ammattilaisten antaman palautteen erittäin tarpeelliseksi ja omaa ammattitaitoa vahvistavaksi kun taas osa opiskelijoista oli pettynyt mentoroinnin sisältöön. (Häkkinen 2010, 24.)

6.8 Johtopäätökset

Kehittämishankkeen kautta toteutui koulutuksen ja työelämän yhteistyö, jossa samalla kehitettiin kummankin osapuolen toimintaa. Opiskelijan oppimisprosessin sijoittaminen työpaikalle vahvisti koulutuksen ja työelämän integraatioita (Salminen & Kajaste 2005, 117). Samalla toteutuu integratiivinen oppimisympäristö, jossa kehittämishankkeessa mukana olleiden opiskelijoiden uuden oppiminen tapahtui työelämän, kehitysryhmien ja opintojen välillä tapahtuvan kohtaamisen ja vuorovaikutuksen kautta (Fräntti & Pirinen 2005, 20).

Vammaistyön osaamisen itsearviointikyselyn tulokset osoittavat, että opiskelijoiden vammaistyön osaaminen vahvistui heidän subjektiivisen kokemuksen kautta arvioituna. Ei kuitenkaan pystytä sanomaan mikä tuon kehityksen sai aikaan. Jokaisen opiskelijan kohdalla vammaistyöosaamisen vahvistuminen on yksilöllinen prosessi, johon vaikuttaa niin teoriaopinnot kuin työssä oppiminen.

Tämän kehittämishankkeen tuloksista ei voida vetää suoria johtopäätöksiä eikä niiden avulla voida mitata yksiselitteisesti mentoroinnin vaikutuksia opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumisen. Mentoroinnin käynnistymistä voidaan pitää vaiheittaisena prosessina, jolloin myöskään sen tuloksia ei voida heti mitata (Lankinen ym. 2004, 96). Tuloksissa on kuitenkin nähtävissä opiskelijoiden mentorointia koskevista kokemuksista, että mentorointiin osallistuneet opiskelijat kokivat sen merkittävänä asiana oman vammaistyön osaamisen vahvistajana ja ammatillisen kasvun tukijana. Myös lehtori Sanna Häkkinen nostaa esille kirjoitelmassaan, että mentoroinnilla oli suuri merkitys opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukijana ja vammaistyön osaamisen vahvistajana.

Pekka Ruohotie (2006, 114) huomioi tärkeänä ammatillisen kasvun tekijänä sen kiinnittääkö opiskelija huomionsa omaan sisäiseen maailmaansa vai ulkoiseen maailmaan, kuten työelämän vaatimuksiin. Opiskelijan kokemus mentoroinnin myötä saavutetusta huomion kiinnittymisestä asiakaslähtöisenpään ajatteluun vahvistaa mentoroinnin merkitystä opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistajana.

Mentorointi mahdollistaa opiskelijoiden ja työelämän välisen luontevan vuorovaikutuksen. Mentorointiprosessi perustuu aina dialogiin ja siinä vaihdetaan molemmin puolin kokemuksellista tietoa (Mikkonen 2004, 32). Lehtori Sanna Häkkisen näkemyksen mukaan mentorointilanteet olivat rentoja ja ilmapiiriltään sellaisia, että opiskelijat rohkenivat kysyä mentoreilta itselleen epävarmoista asioista. Tällainen vuorovaikutus mahdollistaa myös opiskelijan teoreettisen tietämyksen, käytännöllisen tietotaidon ja itsesäätelyn yhdistämisen joustavaksi toiminnaksi kun opiskelijalle mahdollistuu teoreettisen ja käytännöllisen oppimisen yhdistäminen (Mäntylä 2007, 93). Kiteyttäessään mentoroinnin merkitystä opiskelijoille Häkkinen toteaa, että:

”Mentorointitapaamisten merkittävin anti opiskelijoille oli mielestäni opiskelijan hallitseman osaamisen vahvistaminen ja palaute siitä, opiskelijan vahvuuksien nimeäminen ja jatkokehitystavoitteiden pohtiminen yhdessä ryhmäläisten kanssa”.

Tästä kehittämishankkeesta saatujen kokemusten perusteella voi todeta, että mentorointi tarjoaa ammattikorkeakoulujen vammaistyönkoulutukselle erinomaisen välineen kehittää opiskelijoiden vammaistyön osaamista ja tukea heidän ammatillista kasvuaan. Ritva Mäntylä (2007, 93) korostaa, että ammatillinen kasvu on sisäistä kasvua, ammatillisen minäkäsityksen kehittymistä, omien asenteiden muuttumista, kriittisen arviointitaidon kehittymistä ja alan ammattitaidon kehittymistä. Näihin kaikkiin osa-alueisiin voidaan vastata onnistuneen mentorointisuhteen ja – prosessin keinoin.

7 POHDINTA

Opinnäytetyön tekeminen oli pitkä, mutta haastava prosessi. Huoli vammaistyön osaamisen vähenemisestä ja kiinnostus vammaistyön kehittämiseen antoivat minulle tarvittavan motivaation työskennellä tämän aiheen parissa nämä kaksi vuotta. Hetkellisesti mielessä kävi ajatus ”miten tästä eteenpäin” kun kehittämishankkeen ensimmäinen vaihe ei toteutunut suunnitelmien mukaisesti vaan sitä jouduttiin tarkastelemaan uusista lähtökodista käsin. Katsoesani nyt taaksepäin on helppo todeta, että suunnitelmien toteutumattomuus johti minut uusille ja tärkeille urille tämän kehittämishankkeen kannalta. Sain

mahdollisuuden toimia mentorina. Tuon kokemuksen merkitys oli tätä opinnäytetyötä tehdessä olennainen. Lisäksi sain mahdollisuuden olla mukana kehittämässä uudenlaista työskentelytyötapaa yhdessä opiskelijoiden, heidän opettajansa ja työelämän toimijoiden niin työntekijöiden kuin vammaisten henkilöiden kanssa. Tämä osa kehittämishanketta tarjosi minulle mahdollisuuden vertailuun ja mentorointimallin jatkokehittämiseen. Opinnäytetyön kirjoitusprosessi on tarjonnut osaltaan hedelmällisen mahdollisuuden pohtia ja työstää niitä ajatuksia ja kokemuksia, joita matkan varrella on syntynyt.

Kehittämishankkeena toteutettu opinnäytetyö mahdollisti integratiivisen oppimisympäristön syntyminen tämän kehittämishankkeen ympärille kun opinnäytetyön osapuolina olivat opinnäytetyöntekijä, työelämän yhteistyökumppani Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja ammattikorkeakoulun ohjaaja (Hytönen, Kämppi & Nykänen 2007, 165.). Muodostuneen kolmikannan välillä yhteistyö oli tiivistä ja hedelmällistä. Työskentely koulumaailmassa oli minulle uusi kokemus. Se tarjosi haastavan ja mielekkään ympäristön tehdä kehittämistyötä. Työskentely oli vaivatonta ja ilmapiiri avoin kehittämislle.

Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyölle asetetuissa tavoitteissa kiteytyy sekä tutkimusosaaminen että kehittämistyö työelämässä. Riitta Seppänen - Järvelä (2008, 24) on todennut, että tutkimuksen ja kehittämisen tärkeimpänä risteämisaikana voi pitää toimintatutkimusta. Myös Jorma Kananen (2009, 32.) nostaa toimintatutkimuksen ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen työväliseksi perustellen sen siinä kohtaavan tutkimuksen ja kehittämisen kautta. Toimintatutkimus oli minulle lähestymistapana uusi. Se tarjosi hyvän pohjan työskentelylle ja jäseni kehittämishankkeen kulkua. Toimintatutkimuksen kautta tuleva väljyys mahdollisti muutosten tekemisen joustavasti. Tästä väljyydestä huolimatta toimintatutkimus vaatii tutkijalta sitä, että hän pitää langat käsissään ja huolehtii prosessin eteenpäin menemisestä.

Kehittämishankkeen kulmakiveksi osoittautui niin aktoreiden kun mentoreiden perehdyttäminen, johon olisi pitänyt satsata merkittävästi enemmän aikaa ja voimavaroja. Kummankin ryhmän osalta ohjaus mentorointiin jäi liian ohueksi kehittämishankkeen kaikissa vaiheissa. Myös lehtori Sanna Häkkinen kiinnitti kirjoitelmaansa huomioita siihen, että mentoroiden kanssa on keskusteltava mentoroinnista ja sen luonteesta enemmän. Juusela (2007, 11) muistuttaa, että vaikka mentorointiin ei liity tiukkoja ohjeita ja sääntöjä niin onnistuminen

edellyttää kuitenkin tiettyjen peruseriaatteiden seuraamista. Yhtenä mentoroinnin onnistumisen edellytyksenä voidaan pitää hyvää suunnittelua ja valmistautumista (Lillia 2000, 40.) Jatkossa täytyy varata enemmän aikaa kummankin ryhmän kanssa työskentelyyn ennen mentoroinnin aloittamista. Lisäksi näen tarpeellisena, että mentorointiin liittyviä asioita käsitellään kummankin ryhmän kanssa yhteisessä tilanteessa, jolloin mentorointi voidaan aloittaa yhteiseltä pohjalta.

Tässä kehittämishankkeessa kohtaavat niin tutkimus kuin kehittäminenkin. Tällä kehittämishankkeella ei lähdetty hakemaan uutta teoreettista tietoa vaan kehittämään jo olemassa olevia käytänteitä. Kehittämishankkeelle asetettiin kaksi tavoitetta. Ensimmäinen tavoite oli vahvistaa sosionomi opiskelijoiden vammaistyön osaamista. Toinen tavoite oli lisätä koulutuksen ja työelämän välistä integraatiota. Näihin tavoitteisiin kehittämishankkeella pystyttiin vastaamaan. Opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistamiseksi toteutui kaksi erilaista mentorintikokeilua, joilla pyrittiin tukemaan opiskelijoiden vammaistyön osaamisen vahvistumista. Samalla kehitettiin myös oppilaitoksen ja työelämäkumppanien yhteistyötä vastavuoroisuus periaatteella siten, että vammaiset henkilöt saivat opiskelijoiden tarjoaman työpanoksen käyttöönsä ja opiskelijat vastaavasti vammaistyön ammattilaisten.

Mielestäni mentorointi tarjoaa opiskelijoille oivallisen tavan kehittää omaa vammaistyön osaamistaan. Kokemus pitkästä mentorointiprosessista oli myönteinen niin opiskelijoille kuin minulle mentorina. Katsonkin, että opiskelijat hyötyisivät pitkästä mentorointiprosessista, joka alkaisi heidän opintojensa alkuvaiheessa ja kulkisi mukana läpi opintojen aina valmistumiseen asti. Seuratessani ja keskusteltuani kuluneen lukuvuoden aikana eri vaiheissa opintojaan olevien opiskelijoiden kanssa olen vakuuttunut siitä, että mentorointi tarjoaisi heille loistavan tilaisuuden jäsentää omia ajatuksia ja vahvistaa vammaistyön osaamistaan.

Kokemukset tässä kehittämishankkeessa kehitetystä mentorointimallista oppilaitoksen ja työelämäntoimijoiden yhteistyönä olivat myönteisiä. Tästä tärkeänä osoituksena voidaan pitää sitä, että toiminta jatkuu syksyllä 2011 osana

sosionomi (AMK) erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiden opintoja. Syksyllä toiminnassa mukana ovat jo kehittämishankkeessa mukana ollut vammaistyöntoimija ja toinen oppilaitoksen pitkäaikainen yhteistyökumppani vammaistyön saralta.

Kehittämishankkeesta saadut kokemukset ja mentorointitoiminnan juurtuminen pysyväksi käytännöksi koulutuksen ja työelämän välille osoittavat, että opiskelijoiden ja ammattilaisten välillä tapahtuva mentorointi tarjoaa hyvän oppimisen ja kehittämisen alustan kummallekin osapuolelle. Tässä kehittämishankkeessa keskityttiin mentorointiin osana vammaistyön osaamisen vahvistamista. Mentorointi kuitenkin soveltuu kaikille toimialoille ja sitä on helppo varioida alakohtaisten tarpeiden mukaan. Opiskelijoiden ja työelämän yhteyksien kehittämisverkosto INTO:n mentoroinnin kehittämisryhmä on raportissaan todennut, että mentoroinnin käynnistäminen ja toiminnan laajentaminen ammattikorkeakouluissa on haasteellista, mutta tarpeellista (Mäkinen ym. 2009, 34.). Tässä valossa on helppo todetta, että mentorointi tulisi nostaa yhdeksi yhteistyön muodoksi koulutuksen ja työelämän välille kaikissa ammattikorkeakouluissa.

Mentoroinnin tutkiminen ja kehittäminen antaa jatkossa useita mahdollisuuksia tutkijalle. Huomion kiinnittäminen mentorointiprosessiin, sen avulla saavutettuihin tuloksiin ja mentoroinnin mahdollisuuksiin yhteistyön ja kehittämisen välineenä koulutuksen ja työelämän välillä antaisi lisäarvoa mentoroinnin parissa tehtävälle työlle. Vammaistyön näkökulmasta tarkasteltuna pidän tärkeänä, että jatkossa tutkimusta ja kehittämistä suunnataan pitkiin mentorointiprosesseihin siten, että niiden kautta pyritään löytämään vastauksia vammaistyön erityisosaamisen vahvistamiselle ja vammaistyöntekijöiden ns. hiljaisen tiedon siirtämiseksi tuleville ammattilaisille.

Mentorointiprosessissa opiskelijat haastoivat minut mentorina pohtimaan niin omaa ammatillisuuttani ja kuin vammaistyön osaamistani. Tuo prosessi asetti minut tarkastelemaan itseäni vammaistyön ammattilaisena uudesta näkökulmasta käsin. Katson tuon kokemuksen valossa, että haluan haastaa kaikki vammaistyön ammattilaiset ja heidän tausta organisaationsa mukaan kehittämään mentorintia osaksi vammaistyötä opiskelevien opintoja ja vammaistyön ammattilaisten oman työn kehittäjäksi.

Kokonaisuudessaan tämä opinnäytetyö, joka toteutettiin kehittämishankkeena, on tarjonnut minulle oivallisen tilaisuuden vahvistaa omaa ammatillista osaamista ja kasvua asiantuntijuuteen. Kehittämishanke tarjosi uusia näkökulmia ja sen myötä uudenlaisen mahdollisuuden reflektoida jo aiemmin opittua uuden tiedon rinnalla. Toimintatutkimus osana kehittämishanketta oli haaste, joka vahvisti reflektointia ja jäsensi kehittämishankkeen etenemistä. Tämä kokemus kasvatti monella tavalla ja jätti nälkää tutkia ja kehittää mentorointia uusista näkökulmista käsin.

On tärkeä muistaa, että tämä kehittämishanke ei olisi toteutunut ilman Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön, sosionomi (AMK), erityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoita ja opettajia sekä työelämätoimijoita niin vammaisia henkilöitä kuin vammaistyön ammattilaisia. Suuri kiitos kuuluu teille, jotka mahdollistitte tämän kehittämishankkeen toteutumisen aktiivisella mukanaolollanne ja mielenkiintoisilla keskusteluilla.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999.** Dialogia etsimässä. Opettaja opiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001.** Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Kehittyväkoulutus 2/2001 Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Aho, P. 1999.** Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä. Sosiaalialan amaattien vuosikirja 1999. Sosiaalityöntekijöiden Liitto ry. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Borgman, M. & Henriksson, L. 2000.** Laaja-alaista vai eriytyvää ammattikasvatusta? – sosiaali- ja terveysalan ammatillisia kohtaamisia. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Toim. A. Rajaniemi. Saarijärvi: Saarijärven Offiset oy, 140–145. Opetus-, kasvatus- koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön julkaisuja. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.** United Nations. Viitattu 18.8.2009.
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/conceptprot-e.pdf>
- Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma. 2006.** Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:18. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 27.7.2009. [http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Finland.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec(2006)5%20Finland.pdf)
- Eteläpelto, A. 1992.** Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Johdatus Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Toim. J. Ekola. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 19–42.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006.** Lukijalle. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Toim A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Vantaa: Dark, 9-10. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Eryityiskasvatuksen ja vammaistyön suuntautumisvaihtoehto.** Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 24.8.2009.
<http://www.jamk.fi/koulutus/tutkinnot/nuoret/sosiaalijaterveysala/sosiaaliala/erityiskasvatus>
- Fränti, M. 2008.** Oppimisympäristöt ja menetelmät. Teoksessa Virtaa verkostossa. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMK tutka, kehittämisverkosto yhteisellä asialla. Toim. A. Jaroma. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja. Viitattu 31.7.2009. 1473-A36jaroma[1].pdf
- Haarakangas, K. 2008.** Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveystyössä ja psykiatrisessa hoidossa. Helsinki: Hakapaino.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2007.** Voimaantuminen työyhteisön haasteena. 2.painos. WSOY.

- Heikkinen, H.L.T. 2008.** Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj.painos. Toim. H.L.T Heikkinen; E. Rovio & L. Syrjälä. Helsinki, Hansaprint Direct Oy, 16–38.
- Heikkinen, H.L.T. 2010.** Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja tarkistettu painos. Toim. J. Aaltonen & R. Valli. Juva, WS Bookwell Oy, 214–229.
- Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008.** Toimintatutkimusprosesseina. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj.painos. Toim. H.L.T Heikkinen; E. Rovio & L. Syrjälä. Helsinki, Hansaprint Direct Oy, 78–87.
- Hirsjärvi, S. 2009.** Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Toim. S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Hämeenlinna, Kariston Kirjapaino Oy, 191–220.
- Huhta, I. 2007.** I Osa. Teoksessa Vaalijala. Sata vuotta arvoja ja kokemusta. Toim. I. Huhta & N. Sillanpää. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15–136. Vaalijalan kuntayhtymä.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2010.** Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 3. korj. painos. Toim. H.L.T Heikkinen; E. Rovio & L. Syrjälä. Helsinki, Hansaprint Direct Oy, 94–98.
- Hytönen, S.; Kämppe, H. & Nykänen, M. 2007.** Opiskelijan, ohjaajan ja mentorin yhteistyötä. Työelämäläheinen ja työelämää kehittävä ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö. Teoksessa Uudistuvat oppimisympäristöt – puheen vuoroja ja esimerkkejä. Toim. K. Komonen. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja, 167–184. Viitattu 30.7.2009. - 1473-844-verkko_tutka[1].pdf
- Häkkinen, S. 2010.** Kokemuksista käyttöteoriaksi. Opetuksen kehittämishanke teoriaopintien ja käytännön ohjaustyön yhdistämisestä opintojaksolla. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 4.3.2011. <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22610/kehaSannaHakkinen.pdf?sequence=1>
- Fränti, M. & Pirinen, R. 2005.** Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä BarLaurea ja REDLabs. Viitattu 31.7.2009. <http://markkinointi.laurea.fi/julkaisut/b/b10.pdf>.
- Isokorpi, T. 2003.** Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Toim. H. Kotila. Helsinki: Edita Prima Oy, 111–128.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006.** Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen. Toim. A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183-198. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Juusela, T. 2007.** Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2009-2010.** Viitattu 13.3.2011. <http://www.jamk.fi/koulutus/tutkinnot/nuoret/sosiaalijaterveysala/sosiaaliala>.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-opas 2010-2011. Viitattu 13.3.2011.

<http://www.jamk.fi/koulutus/tutkinnot/nuoret/sosiaalijaterveysala/sosiaaliala>.

Kananen, J. 2009. Toimintatutkimus ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon työvälineeksi. Kauppaopettaja 1/2009. kauppa- ja kulttuuriopettajien järjestölehti.

Karjalainen, M. 2010. Ammatilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja Viitattu 6.3.2011.
<http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513938666.pdf>

Kaski, M. 2007. Käsitys kehitysvammaisuudesta syvenee – riittääkö kehitysvamma-alan henkilöstön osaaminen? Teoksessa Haasteellinen kehitysvamma-ala. Näkökulmia ammatilliseen osaamiseen. Toim. A. Räsänen, M. Kaski & M. Lehmusojä. Helsingin Diakoniaopisto, 15–22. KAMU-projektin artikkelikokoelma.

Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajakoulutus. Teoksessa Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Toim. A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 28–42. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Komonen, K. 2007. Integratiivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2”2007, 3646.

Komonen, K. & Miettinen, S. 2007 Opiskelijoiden oppiminen integratiivissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Uudistuvat oppimisympäristöt- puheenvuoroja ja esimerkkejä. Toim. K. Komonen. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja, 63–87. Viitattu 30.7.2009. [-1473–844-verkko_tutka\[1\].pdf](#)

Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Toim. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström. Helsinki: Yliopistopaino, 148–186.

Konkola, R. 2003. Yhdessä kehittäen. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteita. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 2. Helsinki: Yliopistopaino.

Koskimies, H. 2011. Yliopettaja, erityiskasvatus ja vammaistyö, Hyvinvointiyksikkö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Keskustelu 21.3.2011.

Kulmala, J. 2000. Työssä oppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa Työssä oppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Toim. P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset, 41-46. Hämeen ammattikorkeakoulu julkaisu D:126.

Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Yliopistopaino.

L 9.5.2003/35. Ammattikorkeakoululaki. Viitattu 18.4.2011. Valtionsäädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi>, ajantasainen lainsäädäntö.

L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Viitattu 18.8.2009. Valtionsäädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi>, ajantasainen lainsäädäntö.

- Lankinen, P.; Miettinen, A. & Sipola, V. 2004.** Kehitä osaamista - hyödynnä kokemusta. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001.** Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Toim. S. Janhonen & M. Nikkonen. Juva: Bookweell Oy.
- Leskelä, J. 2005.** Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 27.7.2009. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6331-5.pdf>
- Leskelä, J. 2006.** Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Toim A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Vantaa: Dark 164-190. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Leskelä, J. 2007.** Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Toim. K. Collini & S. Paloniemi. Juva: Bookwell, 155-188.
- Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa.** Teoksessa Mentoroinnin monet kasvot. Toim. T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino, 9-51.
- Mikkonen, A-R. 2004.** Mentorin muuntuvat roolit – kokemukseni mentorointi prosessista Sosiaali- ja terveystieteiden työvoiman tulevaisuus-projektissa. Teoksessa Mentorointi, ammatillisen kasvun ja työyhteisön kehittämismenetelmä sosiaali- ja terveystieteillä. Toim. R. Väistö. Pohjois-karjalän ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita 20.
- Mehtäläinen, H. 2003.** Ohjaajina sosiaalialan vammaistyössä - erityiskasvat-tajajako? Sosiaalialan vammaistyötä tekevien työntekijöiden näkemyksiä työs-tään. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan laitos. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Jyväskylä: Valos-Kopio.
- Metsämuuronen, J. 2009.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 4.laitos 1. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009.** Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro oy.
- Mäkinen, S.; Hintikka, T.; Kilpikivi, T.; Laitinen-Väänänen, S. & Salonen, T. 2009.** Mentorointi ammattikorkeakoulussa. Tukea ammatilliseen osaami-seen – onnistumisia rekrytointeihin. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Mäntylä, R. 2007.** Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Ammatillinen kasvu. professional growth. Professori Pekka ruohotien juhlakir-ja. Toim. S. Saari & T. Varis. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 92-102. tampe-reen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemelä, M. 2007.** Kehitysvamma-ala tienhaarassa. Teoksessa Haasteellinen kehitysvamma-ala. Näkökulmia ammatilliseen osaamiseen. Toim. A. Räsänen, M. Kaski & M. Lehmusojä. Helsingin Diakoniaopisto, 23–30. KAMU-projektin artikkelikokoelma.

Niemi, L. 2008. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen vakiintuminen. Teoksessa 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Toim. L. Viinamäki. Anjalankoski: SOLVER palvelut oy, 10–34. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008.

Nojonen, P. 2008. Hoitotyön opiskelijaohjaus erikoissairaanhoidossa – keyselytutkimus mentoreille. Pro gardu- tutkielma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Hoitotiede. Terveystieteiden opettajakoulutus.

Nurminen, R. & Pennanen, S. 2007. Osaamisen hallinta-työelämän ja koulutuksen yhteinen haaste. Teoksessa Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Toim. A. Laitinen, R. Nurminen & L. Soininen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 12–27. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80.

Ojasalo, K; Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. WSOYpro oy.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Osaava Verme. 2011. Viitattu 12.3.2011. <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme>

Paara, E. 2005. Vammaispalvelujen järjestäminen ja osaaminen. Selvitys vammaislakien yhdistämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 27.7.2009. <http://pre20090115.stm.fi/cd1109925807433/passthru.pdf>

Perttinä, P. 2009. Opetuksen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan integrointi. Helmikuu 2009. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Hyvinvointiyksikkö.

Pitkänen, P. 2009. Suojarinteen vuosikymmenet. kehitysvammahuoltoa Keski-Suomessa. Keski-Suomen Painotuote Oy.

Puttonen, J. 2009. Hoitotyön opiskelijoiden ja mentoreiden arvioita opiskelijaohjauksesta. Pro gardu- tutkielma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Hoitotiede. Terveystieteiden opettajakoulutus.

Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Toim. H. Kotila. Helsinki: Edita Prima Oy, 42-58.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Sitra 180. Viitattu 28.7.2009. <http://www.sitra.fi/julkaisut/Tietoyhteiskunta/sitra180.pdf?download=lataa+pdf>

Recommendation Rec(2006)5of the Committee of Ministers to member stateson the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015. Viitattu 6.9.2009. <https://webacc1.jamk.fi/gw/webacc?action=Item.Read&User.context=fc87a5b29b973d32858efd3bfb064a11cdc38f7&Item.drn=431z19z0&merge=msgitem&Url.Folder.type=Folder.UNIVERSAL>

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

- Ruohotie, P. 2006.** Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja*. Toim. A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Vantaa: Dark, 106–122. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Räty, R & Tolvanen, T. 2008.** Sosionomi (AMK) vammaistyön osaajana. Teoksessa 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Toim. L. Viinamäki. Anjalankoski: SOLVER palvelut Oy, 10-34. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008.
- Salminen, H. & Kajaste, M. 2005.** Laatu, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2005-2006. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Tampere: Tammer-Paino.
- Sarja, A. 2003a.** Dialogisuus ja aito kohtaaminen ohjausprosessissa. Teoksessa *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Toim. R. Silkelä. Suomen harjoituskoulujen vuosikirja N:o 1, 73-78. Viitattu 30.7.2009.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirjat.pdf>
- Sarja, A. 2003b.** Dialoginen oppiminen pienryhmässä. Teoksessa *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Toim. R. Silkelä. Suomen harjoituskoulujen vuosikirja N:o 1, 85-100 Viitattu 30.7.2009.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirjat.pdf>
- Seppänen-Järvelä, R. 2008.** Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin - Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa *Kehittämistyön risteys*. Toim. R. Seppänen-Järvelä & Karjalainen, V. Jyväskylä: Gummeruskirjapaino Oy, 16–33. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus.
- Sikkelä, R. 2003.** Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Toim. R. Silkelä. Suomen harjoituskoulujen vuosikirja N:o 1, 79-84. Viitattu 30.7.2009.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirjat.pdf>
- Sosiaalialan koulutusohjelma. 2008.** Opetussuunnitelma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Suomala, J. 2003.** Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Toim. H. Kotila. Helsinki: Edita Prima Oy, 95–108.
- Tuomi, J. & Sarajäri, A. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001.** Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Toim. T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström. Helsinki: Yliopistopaino, 148–186.
- Tynjälä, P. 2007.** **Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä.** Teoksessa *Taidon tieto*. Toim. H. Kotila, A. Mutanen & M V. Volanen. Helsinki: Edita Prima Oy, 11–36.
- Tynjälä, P.; Nikkanen, P.; Volanen, M.V. & Valkonen, S. 2005.** Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi – tutkimus osa II. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimusluotoita 23. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

- Tynjälä, P.; Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005.** Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi – tutkimus osa I. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimusselosteita 23. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Uusitalo, I. 2005.** Työ tekijäänsä opettaa – sosionomi (AMK) asiantuntijavalmiuksia oppimassa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 17. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.
- Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle.** Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010–2015. Sosiaali- ja terveysministeriön Julkaisuja 2010:4. Viitattu 3.3.2011.
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-12157.pdf
- Valkoinen kirja koulutuksesta. 1995.** Opettaminen ja oppiminen. Kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Euroopan yhteisöjen komissio. Bryssel 29.11.2995. KOM(95) 590 lopull.
- Valli, R. 2007. Kyselytutkimus.** Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2.korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 102-125.
- Valo – vammaistyön laatuohjelman Valo1- ja Valo2 –hankkeet. 2011.** Jyväskylän ammattiopisto. Viitattu 19.4.2011. <http://www.jao.fi/?deptid=12995>
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 423/2003.** Viitattu 13.3.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050423>
- Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006. 2006.** Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 27.7.2009.
[http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3655.pdf&title=Valtioneuvoston selonteko vammaispolitiikasta 2006 fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3655.pdf&title=Valtioneuvoston_selonteko_vammaispolitiikasta_2006_fi.pdf)
- Vammaisten asemaa parannetaan konkreettisin toimenpitein.** Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 233/2010. Viitattu 3.3.2011.
<http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/view/1523938#fi>
- Vammaisia tulee kohdella samalla tavalla kuin muita ihmisiä. Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. 2007.** Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2007:4 selkokieli. Viitattu 18.8.2009. <http://pre20090115.stm.fi/ka1180612770176/passthru.pdf>
- Vastamäki, J. 2007. Kyselytutkimus:** Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2.korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 126–138.
- Vertanen, I. 2001a.** Esipuhe. Teoksessa Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Toim. I. Vertanen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 8-9. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hameen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:137
- Vertanen, I. 2001b.** Johdanto. Teoksessa Työssäoppiminen – haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Toim. I. Vertanen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 14–20. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hameen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:137.

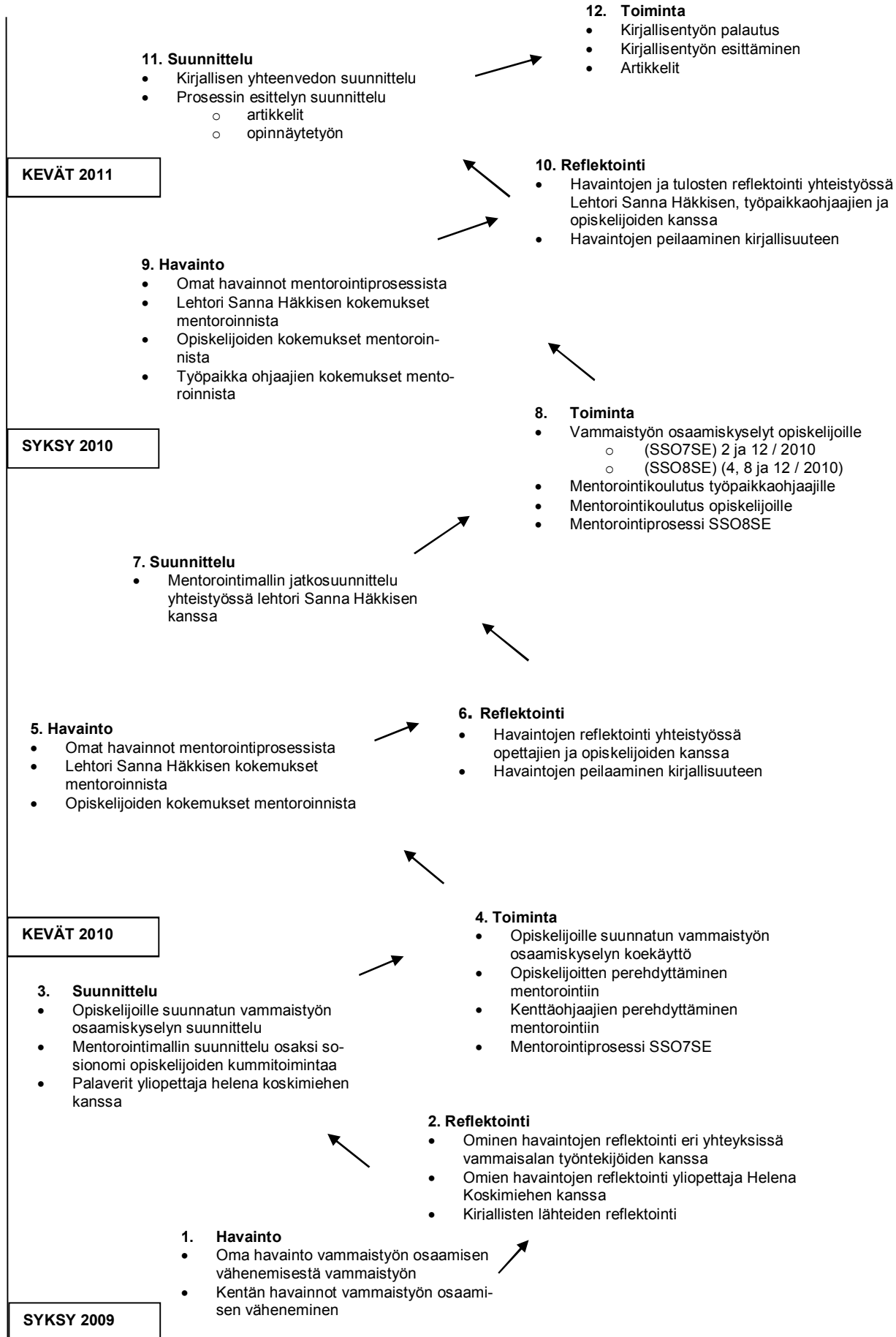
Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Virolainen, M. 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen – Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot ja työstä oppimisen mallit. Teoksessa Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Toim. P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen. Juva: Bookwell, 213-233. Opetus 2000. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia.

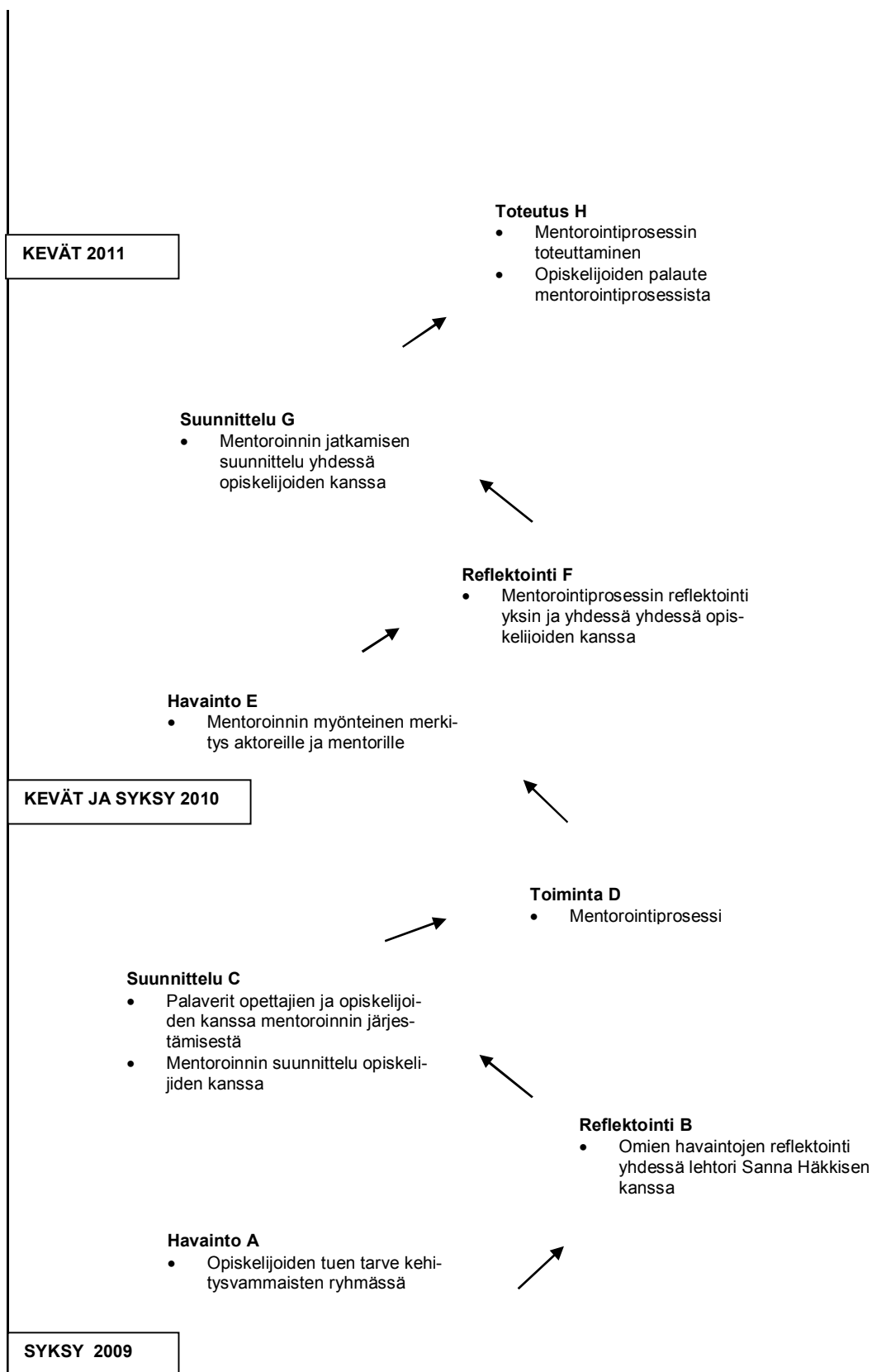
Väisänen, L., Niemelä, M. & Suua, P. 2009. Sanat työssä. Vuorovaikutus ammattitaitona. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

LIITTEET

Liite 1 Toimintatutkimuksen spiraali



Liite 2 Toimintatutkimuksen sivuspiraali



Liite 3 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely

Vammaistyön osaaminen

Osaamiskysely, opiskelijan osaaminen

Mukaillen Tuula Rouhiainen-Valoa (2006) ja Rauni Rättyä (2007) Mari Niinivirta (2009)

Arvio eettisestä osaamisestasi

1. Osaan arvostaa vammaistyötä ammattina.
2. Osaan arvioida eettisten periaatteiden merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.
3. Osaan arvioida vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.
4. Osaan tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta
5. Perustele tarkemmin eettistä osaamistasi

Arvio asiakastyön osaamisestasi

1. Osaan tunnistaa vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.
2. Osaan ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.
3. Osaan rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen.
4. Osaan toimia dialogisesti.
5. Osaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatioita.
6. Osaan ottaa vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista.
7. Osaan toteuttaa oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.
8. Osaan kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.
9. Osaan toimia asiantuntijana vammaistyön palveluissa.
10. Osaan kunnioittaa vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta.
11. Osaan tukea vammaista henkilöä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa
12. Osaan tukea vammaisen henkilön läheisiä hänen hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa
13. Perustele tarkemmin asiakastyön osaamistasi

Arvio sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamisestasi

1. Osaan suunnitella omaa toimintaani osana organisaation toiminta- ja palveluprosesseja.
2. Osaan organisoida omaa toimintaani osana organisaation toiminta- ja palveluprosesseja.
3. Osaan analysoida omaa toimintaani osana organisaation toiminta- ja palveluprosesseja.
4. Osaan hyödyntää työssäni moniammatillisuutta
5. Osaan havainnoida ja seurata vammaistyön nykytilaa ja kehittymistä.
6. Osaan ottaa huomioon vammaistyön kehittämishaasteet omassa työkäytössäni.
7. Osallistun työkäytäntöjen kehittämiseen.
8. Perustele tarkemmin palvelujärjestelmäosaamistasi

Liite 4 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely 2009–2010 1/2

Keskiarvotaulukko N=6 Julkaistu: 5.2.2010

	Kaikki vastaajat
	N=6
Osaan arvostaa vammaistyötä ammattina.	2,83
Osaan arvioida eettisten periaatteiden merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,50
Osaan arvioida vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,17
Osaan tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta.	2,33
Osaan tunnistaa vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	2,00
Osaan ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	2,17
Osaan rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen.	2,17
Osaan toimia dialogisesti.	2,17
Osaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota.	2,17
Osaan ottaa vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista.	1,50
Osaan toteuttaa oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	2,00
Osaan kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	1,83
Osaan toimia asiantuntijana vammaistyön palveluissa.	1,50
Osaan kunnioittaa vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta.	2,17
Osaan tukea vammaista henkilöä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	2,00
Osaan tukea vammaisen henkilön läheisiä hänen hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,83
Osaan suunnitella omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,83
Osaan organisoida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,67
Osaan arvioida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,50
Osaan hyödyntää työssäni moniammatillisuutta.	2,00
Havainnoin ja seuraan vammaistyön nykytilaa ja kehittymistä.	1,33
Osaan ottaa huomioon vammaistyön kehittämishaasteet omassa työskentelyssäni.	1,33
Osallistun työkäytäntöjen kehittämiseen.	1,50
Yhteenveto	1,93

1,00–1,66

1,67–2,32

2,33–3,00

Liite 5 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely 2009- 2010 2/2

Keskiarvotaulukko N=6 Julkaistu: 6.12.2010

	Kaikki vastaajat
	N=6
Osaan arvostaa vammaistyötä ammattina.	3,00
Osaan arvioida eettisten periaatteiden merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,67
Osaan arvioida vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,50
Osaan tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta.	2,67
Osaan tunnistaa vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	2,67
Osaan ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	2,33
Osaan rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen.	2,67
Osaan toimia dialogisesti.	2,50
Osaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota.	2,33
Osaan ottaa vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista.	2,00
Osaan toteuttaa oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	2,33
Osaan kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	1,83
Osaan toimia asiantuntijana vammaistyön palveluissa.	1,67
Osaan kunnioittaa vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta.	2,33
Osaan tukea vammaista henkilöä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,83
Osaan tukea vammaisen henkilön läheisiä hänen hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,67
Osaan suunnitella omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,17
Osaan organisoida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,67
Osaan arvioida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,17
Osaan hyödyntää työssäni moniammatillisuutta.	2,00
Havainnoin ja seuraan vammaistyön nykytilaa ja kehittymistä.	1,83
Osaan ottaa huomioon vammaistyön kehittämishaasteet omassa työskentelyssäni.	1,83
Osallistun työkäytäntöjen kehittämiseen.	1,83
Vahvistiko mentorointi vammaistyön osaamistasi?	2,20
Yhteenveto	2,20

1,00–1,66
 1,67–2,32
 2,33–3,00

Liite 6 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely 2010 (1/3)

Keskiarvotaulukko N=12 Julkaistu: 29.4.2010

	Kaikki vastaajat
	N=12
Osaan arvostaa vammaistyötä ammattina.	2,83
Osaan arvioida eettisten periaatteiden merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	1,92
Osaan arvioida vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	1,83
Osaan tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta.	2,00
Osaan tunnistaa vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	1,67
Osaan ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	1,67
Osaan rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen.	1,83
Osaan toimia dialogisesti.	1,75
Osaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota.	1,50
Osaan ottaa vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista.	1,67
Osaan toteuttaa oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	1,92
Osaan kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	1,67
Osaan toimia asiantuntijana vammaistyön palveluissa.	1,25
Osaan kunnioittaa vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta.	2,08
Osaan tukea vammaista henkilöä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,50
Osaan tukea vammaisen henkilön läheisiä hänen hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,25
Osaan suunnitella omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,75
Osaan organisoida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,67
Osaan arvioida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	1,58
Osaan hyödyntää työssäni moniammatillisuutta.	1,92
Havainnoin ja seuraan vammaistyön nykytilaa ja kehittymistä.	1,58
Osaan ottaa huomioon vammaistyön kehittämishaasteet omassa työskentelyssäni.	1,42
Osoittanut työkäytäntöjen kehittämiseen.	1,17
Yhteenveto	1,71

1,00–1,66

1,67–2,32

2,33–3,00

Liite 7 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely 2010 (2/3)

Keskiarvotaulukko N=10 Julkaistu: 24.8.2010

	Kaikki vastaajat
	N=10
Osaan arvostaa vammaistyötä ammattina.	3,00
Osaan arvioida eettisten periaatteiden merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,30
Osaan arvioida vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,10
Osaan tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta.	2,10
Osaan tunnistaa vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	1,90
Osaan ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	1,90
Osaan rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen.	2,30
Osaan toimia dialogisesti.	1,80
Osaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota.	1,90
Osaan ottaa vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista.	1,90
Osaan toteuttaa oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	2,00
Osaan kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	1,67
Osaan toimia asiantuntijana vammaistyön palveluissa.	1,20
Osaan kunnioittaa vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta.	2,30
Osaan tukea vammaista henkilöä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,50
Osaan tukea vammaisen henkilön läheisiä hänen hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,50
Osaan suunnitella omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,00
Osaan organisoida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,10
Osaan arvioida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,00
Osaan hyödyntää työssäni moniammatillisuutta.	2,10
Havainnoin ja seuraan vammaistyön nykytilaa ja kehittymistä.	1,50
Osaan ottaa huomioon vammaistyön kehittämishaasteet omassa työskentelyssäni.	1,50
Osallistun työkäytäntöjen kehittämiseen.	1,50
Yhteenveto	1,92

1,00–1,66


1,67–2,32


2,33–3,00


Liite 8 Vammaistyön osaamisen itsearviointikysely 2010 (3/3)

Keskiarvotaulukko N=10 Julkaistu: 6.12.2010

	Kaikki vastaajat
	N=10
Osaan arvostaa vammaistyötä ammattina.	3,00
Osaan arvioida eettisten periaatteiden merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,70
Osaan arvioida vammaiskäsityksen merkitystä omissa valinnoissani ja toimia niiden mukaisesti.	2,20
Osaan tarkastella käytännön työssä tilanteita eri osapuolten näkökulmasta.	2,30
Osaan tunnistaa vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	2,30
Osaan ottaa huomioon vammaisen henkilön erityispiirteet, tarpeet ja oikeudet.	2,00
Osaan rakentaa asiakaslähtöisen vuorovaikutussuhteen.	2,60
Osaan toimia dialogisesti.	2,30
Osaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota.	2,20
Osaan ottaa vastuuta myös asiakkaan yhteisön hyvinvoinnista.	2,00
Osaan toteuttaa oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	2,20
Osaan kehittää oikeudenmukaisia, asiakaslähtöisiä menettelytapoja.	1,80
Osaan toimia asiantuntijana vammaistyön palveluissa.	1,70
Osaan kunnioittaa vammaisen henkilön itsemääräämisoikeutta.	2,40
Osaan tukea vammaista henkilöä hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	2,00
Osaan tukea vammaisen henkilön läheisiä hänen hoitoa, kasvatusta ja kuntoutusta koskevien valintojen ja päätösten teossa.	1,80
Osaan suunnitella omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,30
Osaan organisoida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,10
Osaan arvioida omaa toimintaani osana työyhteisön toiminta- ja palveluprosesseja.	2,10
Osaan hyödyntää työssäni moniammatillisuutta.	2,00
Havainnoin ja seuraan vammaistyön nykytilaa ja kehittymistä.	2,10
Osaan ottaa huomioon vammaistyön kehittämishaasteet omassa työskentelyssäni.	2,00
Osallistun työkäytäntöjen kehittämiseen.	1,70
Vahvistiko mentorointi vammaistyön osaamistasi?	1,70
Yhteenveto	2,15

 1,00–1,66

 1,67–2,32

 2,33–3,00