

Leena Viinamäki (toim.)

**Sosionomi (AMK & ylempi AMK)
kansainvälistyvillä
koulutus- ja työmarkkinoilla**



Leena Viinamäki (toim.)

Sosionomi (AMK & ylempi AMK) kansainvälistyvillä
koulutus- ja työmarkkinoilla

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2010

JULKAISIJA – PUBLISHER
Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu
PL 504
94101 Kemi
puh. +358 (0)10 38350
www.tokem.fi/kirjasto/julkaisut

© Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja tekijät
Toimittaja: Leena Viinamäki
Taitto: Pia Kuha (kuviot, kuvat) & Leena Viinamäki (teksti, taulukot)

ISBN: 978-952-9785-93-3
ISBN: 978-952-9785-94-0 (pdf)
ISSN: 1236-0570

Painopaikka: SOLVER palvelut Oy, Anjalankoski 2010

SISÄLLYS

PROJEKTIPÄÄLLIKÖN JA TOIMITTAJAN ALKUSANAT	9
KIRJOITTAJALUETTELO	10
KANSAINVÄLISYYDEN MONET ULOTTUVUUDET SOSIONOMI (AMK & YLEMPI AMK) -KOULUTUKSESSA	11
1. KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULUN SOSIONOMIKOULUTUS KANSAINVÄLISILLÄ VESILLÄ Heli Arola & Eliisa Kursula	11
1.1 Miksi kansainvälinen sosionomikoulutus?	12
1.2 Kansainvälisen sosionomikoulutuksen ensi askeleet Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa	16
1.3 Kansainvälisen korkeakoulutuksen antia, haasteita ja tulevaisuuden näkymiä	20
2. SOCIONOM (YH) I ANK DAMMEN – ETT FINLANDSSVENSKT PERSPEKTIV Susanne Davidsson & Eva Juslin	24
2.1 Inledning	24
2.2 Morjens! en kavalkad genom ankdammen	24
2.2.1 Rantaruotsalaiset i Ankdammen	24
2.2.2 Päivää – God dag!	27
2.2.3 Också på svenska, tack!	29
2.3 Svenska talande bättre folk?	30
2.3.1 Pappa betalar?	30
2.3.2 Det friska och lyckliga folket?	31
2.3.3 Helan går?	32
2.3.4 Körsång och Martharörelsen?	33
2.4 Socionom YH utbildning – samma på svenska?	35
2.5 Socionom YH i ankdammen – kiva?	37
3. KANSAINVÄLISTÄ KEHITTÄMISTYÖTÄ JA PERUSTUTKINTO-OPISKELUA Kirsi-Leena Frigren & Tuula Rouhiainen-Valo	41
3.1 Johdanto	41
3.2 Kansainvälisyysosaaminen sosiaalipalveluissa ja sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnossa	42
3.3 Kansainvälistä opetuksen kehittämistyötä – esimerkkinä lastensuojelun sijaishuollon laadun kehittämishanke	42
3.4 Kansainvälisen oppimisympäristön ja -materiaalin rakentuminen	45
3.5 Opiskelijat kehittäjinä	47
3.6 Sosiaalialan opetuksen saama hyöty	51
3.7 Pohdinta	52

4. VUORON VIERAISSA – KANSAINVÄLISTÄ YHTEISTOIMINTAA ROVANIEMEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA Iiris Happo	55
4.1 Uusia yhteistyömuotoja kansainvälistymiseen	55
4.2 Sosiaalialan eurooppalaisen verkoston toiminta	56
4.2.1 Kansainväliset intensiiviviikot yhteistyömuotona	56
4.2.2 Kansainvälisen toiminnan integroiminen opintoihin	58
4.2.3 Yhteistyön merkitys opiskelijoille	59
4.3 Kansainvälistä yhteistoimintaa ihmisten kesken	61
5. HEIKOT SIGNAALIT: ROMANIELÄMÄÄ ROMANIASSA JA SUOMESSA Katja Ihamäki	64
5.1 Globaalit haasteet	64
5.2 Romanian sosiaaliset olosuhteet Romaniassa	66
5.3 Romanian romanit Suomessa	68
5.4 Kulttuurisensitiivinen työote	69
6. SOSIONOMI (AMK) KOULUTUS EUROOPPALAISESSA VIITEKEHYKSESSÄ – HAVAINTOJA JA VERTAILUA Ulla-Maija Koivula & Aarno Lehmusto	73
6.1 Johdanto	73
6.2 Sosiaalialan työtä yhdistävät eurooppalaiset perinteet	75
6.3 Sosiaalialan korkeakoulutuksen rakenteet Euroopassa	76
6.3.1 Sosiaalialan korkeakoulutuksen heterogeeniset rakenteet	76
6.3.2 Bolognan prosessin vaikutus	77
6.4 Yhteiset eurooppalaiset ongelmat	77
6.4.1 Sosiaalisten ongelmien haasteet	77
6.4.2 Rakenteellisiin muutoksiin liittyvät haasteet	78
6.5 Sosiaalialan korkeakoulutuksen vertailua euroopan eri maissa	79
6.5.1 Sosiaaliryöön koulutus Euroopan eri maissa: yleiskatsaus	79
6.5.2 Saksa	80
6.5.3 Ruotsi	81
6.5.4 Iso-Britannia	82
6.5.5 Baltian maat	84
6.6 Lopuksi	85
7. SADUTUSTA SWAZIMAAHAN – OPINNÄYTETYÖNÄ HANKEHAKEMUS Tiina Laakso & Marika Routi & Ulla Ruuskanen	89
7.1 Johdanto	89
7.2 Turun ammattikorkeakoulun swazimaa yhteistyö	90
7.2.1 Yhteistyön käynnistyminen	90

7.2.2	Sosionomit Swazimaassa	90
7.3	Matkalla kehitysyhteistyöhön	93
7.4	Harjoitteluvaihdosta hankeideaksi	95
7.4.1	Sadutuksen hankeidean taustaa	95
7.4.2	Kasvatuksen sisältö ja toimintatavat Mahwalalan esikoulussa	95
7.4.3	Sadutuksen kokeilu Mahwalalan esikoulussa	96
7.5	Opinnäytetyönä hankehakemus	98
7.6	Oppimiskokemuksen arviointia	99
7.7	Sen pituinen se	100
8.	KULTTUURIENVÄLISTÄ VIESTINTÄÄ OPETTAMASSA Harri Mäkinen	104
8.1	Miksi kulttuurienvälistä viestintää?	105
8.2	Kulttuuri tulkintakehyksenä ja tapana elää	106
8.3	Viestintää sanoilla ja ilman	108
8.4	Viestinnälliset erot	109
8.5	Kulttuurierot	110
8.6	Kompastuskivet	111
8.7	Kohti kulttuuritietoisempaa auttajaa	112
8.8	Kysele, laita pohtimaan, hyödynnä kokemuksia!!	113
9.	PROJEKTISTA PROSESSIIN VIROSSA JA VENÄJÄLLÄ Tapio Salomäki	115
9.1	Kokemuksia projektiopiskelusta PIRAMK:n sosionomikoulutuksessa	115
9.2	Tarttumisista hetkiin Tarttossa, Viipurissa ja Pietarissa	117
9.3	Lapset elämänsä valtiaksi -hanke	119
9.3.1	Lapset elämänsä valtiaksi -hankkeen osaprojektit	121
9.4	Tästä hetkestä eteenpäin	125
	T&K -TOIMINTA LUONTEVAKSI OSAKSI SOSIONOMI (AMK & YLEMPI AMK) -KOULUTUSTA	128
10.	TUTKIVA TOIMINTA PEDAGOGISENA POLKUNA KOHTI AMMATTISIVISTYSTÄ Merja Borgman	128
10.1	"Työelämälähtöisyys" vai "ammattisivistys"	128
10.2	Mitä on tutkiva oppiminen?	131
10.3	Tutkivan toiminnan edellytykset	133
10.4	Oppivat tilat tutkivan toiminnan kontekstina	135
10.5	Perhetyö tutkivan toiminnan oppivana tilana	137
10.6	Johtopäätökset	141

11. ARVIOINTI OSANA SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN T&K -TOIMINTAA Arja Hemminki & Minna Kivipelto	144
11.1 Johdanto	144
11.2 Sosiaalialan arviointien luonne	144
11.3 Arviointi osana ammattikorkeakoulujen T&K -toimintaa	145
11.4 Arvioinnin integroiminen osaksi opetusta	147
11.5 Case -esimerkki	148
11.5.1 Case: erään lastensuojeluprojektin arviointi	148
11.6 Pohdinta	151
12. TKI-TOIMINNAN INTEGROINTI OPETUKSEEN. KESKI-POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULUN SOSIAALI- JA TERVEYSALAN YKSIKÖN TKI-TOIMINNAN JA OPETUKSEN KOKONAISVALTAINEN VIITEKEHYS Marja-Liisa Hiironen & Anne Jaakonaho	161
12.1 Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden yhteistyöryhmän suositukset	161
12.1.1 Opetuksen integrointi TKI-toiminnan suuntaan?	162
12.2 Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yksikön TKI-toiminnan ja opetuksen integrointi yrittäjyyden keinoin	163
13. ASiantuntijuus, ARKI JA LUOTETTAVA PÄÄTÖKSENTEKO Jyrki Konkka	168
13.1 Aluksi	168
13.2 Asiantuntijuus	169
13.3 Arki	171
13.4 Luotettava päätöksenteko	173
13.5 Lopuksi	175
14. T&K -HANKE UUDENLAISENA OPPIMISEN JA OPETTAMISEN YMPÄRISTÖNÄ Päivi Marjanen	179
14.1 Johdanto	179
14.2 Kehittämishanke osana ammattikorkeakouluopetusta	179
14.3 Lapsen ja nuoren hyvä arki -projekti ammattikorkeakoulun kehittämishankkeena	180
14.3.1 Kehittämishankkeessa työelämänedustajana	182
14.3.2 Hankkeessa opettajana	183
14.3.3 Hankkeessa opiskelijana	184
14.4 Yhteenveto	186

15. HYVINVOINTIYRITTÄJYYDEN MALLI YRITTÄJYYDEN EDISTÄMISEN VÄLINEENÄ SOSIAALIALAN KOULUTUS-OHJELMASSA Helinä Nurmenniemi	189
15.1 Johdanto	189
15.2 Hyvinvointiyrittäjyyttä edistävä toimintamalli yrittäjyyden eteenpäin viejänä	189
15.2.1 Työelämän haasteet erikoistumisopintojen suunnittelun perustana	191
15.2.2 Hyvinvointiyrittäjyyden erikoistumisopinnot yrittäjiksi ja esimiehiksi aikoville	191
15.2.3 Hyvinvointiyrittäjyys ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto	193
15.3 Hyvinvointiyrittäjyys haasteena kouluttajan näkökulmasta	194
16. SOSIONOMIEN (ylempi AMK) TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA JOHTAMISOSAAMINEN Teemu Rantanen & Leena Viinamäki	199
16.1 Taustaa	199
16.2 Organisatorinen ja tutkimuksellinen kehittäminen	200
16.3 Sosionomin (ylempi AMK) kehittämisosaaminen tutkimuskohteena	202
16.4 Tutkimusasetelma	203
16.5 Sosionomien (ylempi AMK) tutkimus- ja kehittämisosaamisen sekä johtamisosaaminen opetussuunnitelmien valossa	205
16.6 Sosionomien (ylempi AMK) kehittämis-, tutkimus- ja johtamisosaaminen valmistuneiden kyselyn valossa	206
16.7 Sosionomien (ylempi AMK) kehittämis-, tutkimus- ja johtamisosaaminen työnantajakyselyn valossa	208
16.8 Pohdinta	210
17. KRIITTISIÄ POHDINTOJA SOSIAALIALAN ASiantuntijuuden Kehittymisestä Työelämän Kehittämiprojekteissa Asta Suomi	217
17.1 JOHDANTOA: kehittämistoiminnan pieniä puroja ja suurempia koskia	217
17.2 Sosiaalialan asiantuntemuksen paikantumista	218
17.2.1 Teorian ja käytännön haastava liitto: Ennaltaehkäisevä työ ja palveluohjaus, Case 1	219
17.2.2 Myötätuulta ja isoa vettä: lastensuojelutyön asiantuntijuutta paikantamassa, Case 2	222
17.2.3 Vastavirtaan uimisen taito: palveluohjausta Säynätsalossa, Case 3	224
17.3 Pohdintaa: kehittämiskumppanuuden haasteita	226

18. OPINNÄYTETYÖ JA T&K -TOIMINTA OPISKELIJAN, OPPILAITOKSEN JA TYÖELÄMÄN NÄKÖKULMISTA Leena Viinamäki & Jukka Tissari	230
18.1 Kvalifikaation kysymys oppilaitoksen näkökulmasta	232
18.2 Kvalifikaation kysymys opiskelijan ja opettajan kompetenssien näkökulmasta	235
18.3 Kvalifikaation kysymys työelämän kvalifikaatiovaatimusten näkökulmasta	238
18.4 Seitsemän “empiiristä pähkinää” sosiaalialan eri intressitahoja edustaville AMK-toimijoille	245

PROJEKTIPÄÄLLIKÖN JA TOIMITTAJAN ALKUSANAT

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koordinoiman ja opetusministeriön rahoittaman Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeen (2007–2010) tavoitteena on syventää käsitystä sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuottamasta teoreettisesta ja metodologisesta osaamisesta sekä jäsentää sosionomin (AMK) työmarkkina-asemaa, työtä ja osaamista alan työmarkkinoilla. Hankkeen tavoitteena on myös selkiinnyttää ja tehdä näkyväksi sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottamaa tutkimus- ja kehittämisosaamista, työmarkkina-asemaa ja työmarkkinakelpoisuutta. Lisäksi hanke pyrkii vahvistamaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen keskinäisiä ja kansainvälisiä verkostoja sekä lisäämään yhteistyötä yliopistojen sosiaalialan koulutusohjelmien kanssa.

”Sosionomi (AMK & ylempi AMK) kansainvälistyvillä koulutus- ja työmarkkinoilla” on hankkeen kolmas artikkelijulkaisu. Julkaisussa tarkastellaan sosionomin (AMK & ylempi AMK) paikkaa kansainvälistyvillä koulutus- ja työmarkkinoilla sosiaalialan korkeakoulutuksen, T&K -toiminnan ja sosiaalialan yritysyrityksen näkökulmista.

Myös kolmannen julkaisun toimitustyötä on helpottanut hankkeessa ilmestyneiden kahden artikkelijulkaisun (2008; 2009) kokemukset. Samoin kuin kahdessa edellisessäkin julkaisussa, myös tässä julkaisussa on huolehdittu toimituksellisesti riittävästä artikkeleiden yhdenmukaisuudesta. Tämänkin julkaisun kirjoittajat ovat saaneet tukea artikkeleiden kirjoittamiseen taloudellisen tuen lisäksi ns. vertais- ja refereekomentointitukena. Tampereella järjestettiin kirjoittajatapaaminen 4.9.2009.

Refereetyyppisestä kommentoinnista vastaa tällä kertaa pääosin Lapin yliopiston sosiaalityön professori *Anneli Pohjola*. Hän on kommentoinut artikkeleita perusteellisesti ja rakentavan kriittisesti. Artikkelin kirjoittajat vastaavat artikkelinsa sisällöstä sekä refereekomenttien jälkeisestä sisällöllisestä viimeistelystä.

Esitämme vilpittömät kiitoksemme tähän julkaisuun artikkelinsa kirjoittaneille ja heidän käyttämilleen kommentoijille sekä kaikille julkaisun valmistumisen mahdollistaneille henkilöille.

Kemissä Maailman ympäristöpäivänä 2010

Voitto Kuosmanen
Hankepääällikkö

&

Leena Viinamäki
3. julkaisun toimittaja & taittaja

KIRJOITTAJALUETTELO

Arola, Heli (VTM) koulutusohjelmavastaava, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

Borgman, Merja (YTT) yliopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu

Davidsson, Susanne (PM) Inriktningsansvarig Lektor, Yrkeshögskolan Novia

Frigren, Kirsi-Leena (YTM) lehtori, Satakunnan ammattikorkeakoulu

Happo, Iiris (KT) yliopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Hemminki, Arja (YTL) vs. yliopettaja, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Hiironen, Marja-Liisa (KTT) tutkimus- ja kehittämispäällikkö, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Ihamäki, Katja (VTL) lehtori, Metropolia ammattikorkeakoulu

Jaakonaho, Anne (KM) lehtori, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Juslin, Eva (PM) Avdelningschef, Programansvarig lektor, Yrkeshögskolan Novia

Kivipelto, Minna (YTT) tutkimuspäällikkö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

Koivula, Ulla-Maija (YTL) yliopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu

Konkka, Jyrki (VTT) yliopettaja, Metropolia-ammattikorkeakoulu

Kursula, Eliisa (FM) lehtori, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

Laakso, Tiina (YTM) lehtori, Turun ammattikorkeakoulu

Lehmusto, Arno (YTM) lehtori, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Marjanen, Päivi (KL, LTO) yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Mäkinen, Harri (YTM) lehtori, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu

Nurmeenniemi, Helinä (TtM) lehtori, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

Rantanen, Teemu (VTT) yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Rouhiainen-Valo, Tuula (VTM) koulutusjohtaja, Satakunnan ammattikorkeakoulu

Routi, Marika (sosionomi AMK), Turun ammattikorkeakoulu

Ruuskanen, Ulla (sosionomi AMK), Turun ammattikorkeakoulu

Salomäki, Tapio (KM) lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu

Suomi, Asta (YTT) yliopettaja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Tissari, Jukka (VTM) lehtori, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu,
(† 12.2.2009)

Viinamäki, Leena (YTT) yliopettaja, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu

KANSAINVÄLISYYDEN MONET ULOTTUVUUDET SOSIONOMI (AMK & YLEMPI AMK) -KOULUTUKSESSA

1. KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULUN SOSIONOMIKOULUTUS KANSAINVÄLISILLÄ VESILLÄ Heli Arola & Eliisa Kursula

*"Näillä rannoilla asumme
 aamuruskon ja punertavan iltataivaan välissä,
 näemme valon kaikki vivahteet,
 kuljemme rajujen tuulten läpi.
 Kaukaisilla rannikoilla kohoavat
 toisenlaiset kaupungit,
 värähtelevät lämpimät ihmiskasvot.
 Meret ovat yhteiset
 ja auringon välke,
 yhteinen on toivo.
 Kaikilla rannoilla tähyilemme
 lempeämpiä päiviä kohti."
 (Rauhala 1985.)*

Elämme maailmassa, jota luonnehtivat yhä enemmän paikkojen sijasta erilaiset virrat. Pääoma, ylikansalliset kulttuurivaikutteet, vapaaehtoiset muutajat sekä sortoa, sotia ja nälkää pakenevat ihmiset pyrkivät yli rajojen. Tietotekniikan kehitys on osaltaan mahdollistanut uusien yhteisöjen ja identiteettien synnyn. Paikkojen muodostama tila on muuttumassa virtojen tilaksi. Tämä kehitys vaikuttaa siihen, miten koemme kansat, rajat ja identiteetit. Suomi – niin kuin mikään muukaan valtio – ei enää ole irrallinen saareke. Kansalaisuus on hieman enemmän maailmankansalaisuutta ja hieman vähemmän riippuvuutta omasta kansallisvaltiosta. (Alasuutari & Ruuska 1998, 241, 7.)

Globalisaatio vaikuttaa väistämättä monella tavalla myös koulutukseen. Kansainvälistymisosaamisesta on tullut yksi yhteinen osaamiskompetenssi kaikkiin korkeakoulututkintoihin. Kansainvälistymisosaamisella tarkoitetaan sitä, että opiskelija kykenee monikulttuuriseen yhteistyöhön, osaa ottaa työssään huomioon alansa kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia ja hallitsee alansa työtehtävissä sekä niissä kehittämisessä tarvittavan kielitaidon (Suositus tutkintojen kansallisen ... 2010).

Tarkastelemme artikkelissamme Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen kansainvälistymiskehitystä sen ensimmäisistä iduista lähtien kansainvälisen koulutusohjelman toteuttamiseen asti. Aluksi käsittelemme korkeakoulujen kansainvälistymiskehitystä yleensä Suomessa. Pyrimme myös valottamaan niitä näkökulmia, jotka ovat olleet vaikuttamassa siihen, että Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa on päädytty aloittamaan kansainvälinen sosionomi (AMK) -tutkintoon johtava koulutus. Pohdimme

kansainvälistymisen merkitystä sosiaalialan koulutukselle ja sosionomin ammattitaidolle sekä kuvaamme vieraskielisen koulutuksen aloittamisprosessia ja ensimmäisiä kokemuksiamme siitä. Tarkastelemme myös kansainvälisen koulutuksen antia ja haasteita sekä tulevaisuuden näkymiä.

1.1 Miksi kansainvälinen sosionomikoulutus?

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kansainvälistymisen taustalla on valtiollan tietoinen, kansainvälistymiskehitystä ohjaava politiikka. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian laatiminen sisältyi Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmaan. Strategiassa todetaan, että tavoitteena on luoda Suomeen kansainvälisesti vahva ja vetovoimainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka edistää yhteiskunnan kykyä toimia kansainvälisessä ympäristössä, tukee monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta. Tähän pyritään käyttämällä suomalaisten korkeakoulujen tutkimusta ja asiantuntemusta sekä myös vahvistamalla mm. kehitysmaiden omaa osaamista. Hyöty on molemminpuolinen, sillä strategia korostaa myös, että kansainvälistymistä vahvistamalla suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen laatua parannetaan. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2000–2015, 3, 18.)

Strategia edellyttää suomalaisen korkeakoulutuksen antavan valmiudet toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä. Korkeakoulujen odotetaan olevan aidosti kansainvälinen yhteisö ja tarjoavan laadukasta, vahvuusalueilleen keskittyvää vieraskielistä opetusta. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden, tutkijoiden ja opettajien määrää Suomen korkeakouluissa lisätään. Samoin vaihtoon tulevien/lähtevien opiskelijoiden ja opettajien määrää pyritään kasvattamaan. Maahanmuuttajataustaiset ja ulkomaalaiset opiskelijat sekä henkilöstö nähdään voimavarana, joka myös lisää mahdollisuuksia niin sanottuun kotikansainvälistymiseen korkeakoulu-yhteisössä. Kansainvälisyysosaaminen on osa korkeakoulututkinnon suorittaneiden ammattitaitoa. Korkeakouluopiskelijat tarvitsevat valmiuksia ymmärtää globaaleja ongelmia sekä nähdä omat vaikutusmahdollisuutensa maailmanlaajuisen oikeudenmukaisuuden ja kestäväen kehityksen edistämisessä. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015, 4–5, 32.)

Valtakunnallisen strategian mukaisesti tavoitteena on, että vieraskielisen opetuksen laatua parannetaan ja kehitetään aidosti kansainvälistä opetusta. Vieraskielinen (yleensä englanninkielinen) opetus tukee ulkomaisen työvoiman saatavuutta, mahdollistaa vastavuoroisen opiskelijaliikkuvuuden ja tarjoaa suomalaisille opiskelijoille mahdollisuuden vieraskieliseen opetukseen kotimaassa monikulttuurisessa ympäristössä. Kansainväliset koulutusohjelmat osaltaan mahdollistavat myös suomenkielisissä ohjelmissa opiskelevien kansainvälistymisosaamisen kehittymistä.

Eri alojen ammattilaiset työskentelevät tulevaisuudessa yhä monikulttuurisemmissä ja kansainvälisemmissä työympäristöissä. On hyvin luonnollista, että etnisiltä taustoiltaan, iältään ja sukupuoleltaan erilaiset kansalaiset työskentelevät samoissa ryhmissä ja yhteisöissä sekä kotimaassaan että ulkomailla. Työ- ja opiskelutovereiden sekä itsensä erilaisuuden tunnistaminen, hyväksyminen, arvostaminen ja kunnioittaminen ohjaavat tarkistamaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä suvaitsevaisuus- ja ihmisoikeuskäsityksiä. Monikulttuurisuus, kulttuurien välinen ymmärtäminen, rodullinen ja etninen tasa-arvo, uudet kommunikointitavat ja kestävä kehitys haastavat ammatillista koulutusta uudella tavalla (Lasonen 2005).

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa on siis vastattu korkeakoulujen ja yhteiskunnan kansainvälistymisen haasteeseen tarjoamalla englanninkielinen koulutusohjelma suomenkielisen rinnalle. Kun tarkastelemme Lapin korkeakoulukonsernin (Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, Rovaniemen ammattikorkeakoulu, Lapin yliopisto) ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun toiminnan tavoitteita ja strategioita, löydämme perustelujen pohjaksi kaikista vahvan sitoutumisen kansainvälistymiseen.

Lapin korkeakoulukonserni kuvaa itseään korkeakoulu yhteisönä,

”jossa osaaminen yhdistetään Lappia, Suomea ja globaalia maailmaa palvelevaksi korkeatasoiseksi ja vaikuttavaksi kokonaisuudeksi.” (Lapin korkeakoulukonserni n.d.)

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu taas asettaa visiossaan tavoitteekseen olla ”valtakunnallisesti ja kansainvälisesti arvostettu osaja” ja toteaa kansainvälisyyden olevan kaikkea toimintaansa läpileikkaava osaamisalue. Kehittämisen painopisteinä ovat englanninkieliset koulutusohjelmat. (Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu n.d.)

Useimmiten oppilaitoksen kansainväliseksi toiminnaksi mielletään liikkuuus: opiskelija- ja opettajavaihdot. Opiskelu, harjoittelu tai työskentely ulkomailla avartaa näkemyksiä ja edistää suvaitsevuuutta vieraita kulttuureja ja yhteiskuntia kohtaan – omaa toimintaansaakin on mahdollista ymmärtää paremmin suhteuttamalla sitä kansainvälisesti. Ammatillisesti on mielenkiintoista verrata erilaisia toimintatapoja ja ratkaisuja sekä kehittää omaa osaamistaan ja alaansa.

Kansainvälistyminen ei kuitenkaan välttämättä edellytä lähtöä ulkomaille opiskelemaan, harjoittelemaan tai työskentelemään. Kotikansainvälistyminen on mahdollista, kun toisilleen vieraista kulttuureista tulevat ihmiset kohtaavat ihan omassa tutussa ympäristössä. Opiskelutovereina tai opettajina sekä sosiaalialan asiakkaina tai työtovereina voi olla eri kulttuuritaustoista tulleita ihmisiä. Kulttuurienvälinen kompetenssi on osa sosionomin ammatitaitoa monikulttuurisessa Suomessa. Sosionomin työhön voi sisältyä esimerkiksi kansainvälisyys-, monikulttuurisuus- ja suvaitsevaisuus-

kasvatusta. Niinpä monikulttuurisen työn opinnot ovatkin osa Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan opetussuunnitelmaa.

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan opiskelijat ovat pääsääntöisesti menneet ulkomaille työharjoitteluun, eivät kovinkaan usein opiskelijoiksi oppilaitoksiin. Vastaavasti Kemiin vaihtoon tulevat partnerioppilaitostemme opiskelijat suorittavat tavallisesti työharjoitteluaan. Yhtenä syynä tähän on ollut se, ettei oppilaitoksissa meillä, eikä muualla ole juurikaan ollut englanninkielistä sosiaalialan koulutustarjontaa. Tilanne ehkä muuttuu tulevaisuudessa, sillä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan tavoin monissa muissakin Euroopan oppilaitoksissa lisätään englanninkielistä opetusta.

Toimiminen kansainvälisissä verkostoissa ja hankkeissa on myös sosiaalialan koulutuksen kansainvälistymistä. Valmius verkostomaiseen kansainväliseen yhteistyöhön korostuu nykyään osana ammattitaitoa. Monet sosiaalialan ongelmakohdat ovat maailmanlaajuisestikin yhteisiä. On mielenkiintoista ja avartavaa pohtia alan ajankohtaisia kysymyksiä yhdessä eri maiden asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyö rikastaa kaikkien osapuolten näkemyksiä, tarjoaa erilaisia lähestymistapoja ja ratkaisuja sekä edistää alan kehitystä. Uusia mahdollisuuksia kansainvälisen vuorovaikutuksen lisäämiseen avautuu myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä. Aktiivinen osallistuminen kansainvälisten verkostojen toimintaan avaa mahdollisuuksia sekä opiskelijoille että henkilökunnalle osaamisensa kehittämiseen.

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusyksikkö pyrkii jo alkuaikoinaan olemaan aktiivinen alan kansainvälisen korkeakoulu-yhteistyön kehittämisessä. 1990-luvulla oltiin esimerkiksi mukana Virossa kehittämässä opetussuunnitelmia Tallinnan pedagogisen oppilaitoksen kanssa. On ollut rohkaisevaa huomata, että yhteistyötä voi syntyä melko yksinkertaisistakin aineksista. Eri maiden välinen verkostoyhteistyö voi saada alkunsa esimerkiksi kumppaneita yhdistävästä, kiinnostavasta teemasta, jota kokoonnutaan käsittelemään yhdessä tasavertaisesti keskustellen. Näin syntyi Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan koordinoima Older Care International Network, joka on toiminut säännöllisesti vuodesta 2005 alkaen.

Kansainvälisessä toiminnassa on olennaista se, että samassa maailmassa, vaikkakin erilaisissa ympäristöissä ja kulttuureissa elävät ihmiset oppivat ymmärtämään toistensa todellisuuksia ja toimimaan niissä. Kansainvälistyminen ei siis ole vain sitä, että lähdetään ulkomaille – ylitetään konkreettisesti maiden rajoja. Vähintäänkin yhtä tärkeää on avata omia miellessä, asenteissa ja arvoissa olevia rajoja.

Sosiaalialan koulutuksen kansainvälinen konteksti

Pohdittaessa kansainvälisen sosionomikoulutuksen perusteita, täytyy ottaa huomioon myös sosiaalialan koulutuksen kansainvälinen konteksti. Sosiaalialan ammattilaisen tulee osata ennakoida kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla alallaan. Mitä maapalloistuminen merkitsee ihmiselle ja yhteisöille? Globalisaatiota on usein käsitelty ensisijaisesti taloudellis-teknisenä kysymyksenä. Taloudellisten kysymysten rinnalla yhtä merkittäviä ovat taloudellisesta eriarvoisuudesta syntyvät yhteiskunnalliset ja sosiaaliset kysymykset.

Sosiaalialan työssä kohdataan ongelmia, joista osa on maailmalaajuisia ja osa erityisesti tiettyjen maiden ongelmia. Esimerkiksi pakolaisuus, ihmisoikeuskysymykset, ihmiskauppa, kansainvälinen rikollisuus, huume-kauppa, prostituutio ja lasten hyväksikäyttö koskettavat sekä vauraita teollisuusmaita että maailman köyhimpiä maita. USA:n suurkaupunkien, Euroopan metropolien ja osittain myös kehitysmaiden suurkaupunkien sanotaan jakautuvan yhä enemmän yhteiskuntaluokkien ja kulttuurien mukaan. Metropoleissa on omat alueensa hyvin toimeentulevalla, koulutetulla ylä- ja keskiluokalla. Niitä ympäröivät slummiutuvat alueet, joissa rehottaa köyhyys, väkivalta, rikollisuus ja toivottomuus.

Maailman köyhimmillä mailla on sotien ja konfliktien lisäksi ratkottavanaan sellaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä, joita Euroopan mailla oli teollistumisen alkuvaiheessa, absoluuttinen köyhyys ja siitä johtuvat laajat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ongelmat, lapsikuolleisuus, lapsityövoiman käyttö, koulutuksen puute, puuttuva työsuojelu, olematon sosiaaliturvajärjestelmä, väestön korkea sairastavuus ja alhainen elinikä.

Sosiaalityöntekijöiden ammattieettisissä teeseissä on sitouduttu noudattamaan YK:n ihmisoikeuksien julistusta ja kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia. Näin ollen sosiaalialan työn ja sosiaalialan koulutuksen pitäisi puolustaa ihmisoikeuksien toteutumista, ihmisarvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä vastustaa väkivaltaa kaikkialla maailmassa.

Vaikka jokainen maa joutuu ratkomaan yhteiskunnallisia ristiriitojaan ja sosiaalisia ongelmiaan ensisijaisesti itse, osa kysymyksistä on sellaisia, että niiden ratkaisemisessa voitaisiin hyödyntää joitain jo toteutettuja sosiaalipoliittisia malleja ja sosiaalityön työmenetelmiä ja toimintatapoja. Pohjoismaat ovat (hyvässä taloudellisessa ja poliittisessa yhteiskuntakehityksen vaiheessa) kyenneet toteuttamallaan sosiaalipolitiikalla takaamaan suhteellisen vakaan yhteiskunnallisen kehityksen sekä koulutuksellista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Tästä osaamisesta voisi esimerkiksi koulutuksen kautta olla jotain annettavaa sosiaalisten ongelmien käsittelyssä ja ratkaisemisessa. Toisaalta globaalien kysymysten laajempi tarkastelu koulutuksessa avaa erilaisia näkökulmia sosiaalialan todellisuuteen.

1.2 Kansainvälisen sosionomikoulutuksen ensi askeleet Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa

Jo 1990-luvun puolivälissä havahduttiin kansainvälistymisosaamisen tarpeellisuuteen ja sinne johtavatkin sosiaalialan koulutuksen kansainvälistymiskehityksen juuret. Silloisessa Kemin sosiaalialan oppilaitoksessa toteutettiin kansainvälisyyttä painottava, monikulttuuriseen hoito- ja huolenpityöhön suuntautunut lähihoitajatutkinto. Oppilaitos oli myös mukana suunnittelemassa yhteispohjoismaista ammattikorkeakoulua syksyllä 1996. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu järjesti tuolloin suunnittelupäivät lähinnä pohjoisten alueiden korkeakoulu yhteistyön edistämiseksi otsikolla ”En samnordisk yrkeshögskola och ett samnordiskt högskolenätverk på Nordkalottområdet”. Visiona horisontissa siintelivät jopa nykyään niin ajankohtaiset kansainväliset yhteistutkinnot. Vaikka edelläkävijöiden visiot eivät sellaisinaan koskaan toteutuneetkaan, luotiin kuitenkin pohja kansainvälisen koulutuksen kehittämiseksi.

Ensimmäinen sosiaalialan kansainvälinen koulutus käynnistyi Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa syksyllä 2006. Bachelor of Social Services -koulutusohjelman opetuskielinä olivat englanti ja ruotsi. Englannin- ja ruotsinkielistä sairaanhoitajakoulutusta oli Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa toteutettu hyvin tuloksin jo kymmenisen vuotta ja vastaavanlaiselle sosionomikoulutukselle ilmeni selvää kysyntää. Koulutuksen toteutusta suunniteltiin yhteistyössä ruotsalaisen Högskoleförbundet Östra Norrbottenin edustajien kanssa.

Ruotsin ja englanninkielinen ’pilottikoulutusohjelma’ oli iso haaste, mutta se toimi myös ponnahduslautana vieraskielisen koulutuksen edelleen kehittämiseksi. Syksyllä 2008 Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa aloitettiin sosionomikoulutus kokonaan englanninkielisenä. Se on avannut osallistumismahdollisuuden kansainväliseen sosionomikoulutukseen yhä useammalle ulkomaalaiselle ja suomalaiselle opiskelijalle – ruotsin kielen käyttäminen opetuskielenä kun näytti osoittautuvan usein rajoitteeksi tai jopa esteeksi. Kemissä tehdään vieraskielisen koulutuksen kehittämisessä uraauurtavaa työtä, sillä tähän asti englanninkielisiä sosiaalialan ammattikorkeakouluopintoja on tarjottu vain muutamissa oppilaitoksissa Etelä-Suomessa.

Englanninkielisen sosionomikoulutusohjelman suunnittelun pohjana oli vastaava suomenkielinen ohjelma. Opetussuunnitelmatyöryhmän tavoitteena oli tietysti huolehtia siitä, että myös englanninkielisen koulutuksen käyneet saavat Suomessa sosionomin pätevyyden. Lisäksi tuli ottaa huomioon kansainvälisten kysymysten ja monikulttuurisuuden painottaminen ammattitaitotavoitteissa ja sisällöissä.

Hakuajan päätyttyä todettiin, että hakemusryöppy oli valtava. Suurin osa hakemuksista vuonna 2008 oli Afrikan maista (kuten muihinkin Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun tarjoamiin englanninkielisiin ohjelmiin). Yleensä

säkin suosio tuntui olevan suurin Euroopan ulkopuolisissa maissa. Pääsyko-
keessa testattiin hakijoiden englannin kielen taito ja selvitettiin hakijan
motivaatiota hakeutua sosiaalialan koulutukseen.

Pääsykokeiden tuloksena sosionomiohjelmaan valittiin lopulta 24 opis-
kelijaa, joista 21 aloitti opintonsa syksyllä 2008. Ryhmä oli hyvin erilainen
verrattuna englannin- ja ruotsinkieliseen ryhmään, josta meillä oli jo koke-
musta. Sen ryhmän opiskelijoista pääosa oli ollut Pohjois-Ruotsista läheltä
Suomen rajaa kun taas ensimmäisessä englanninkielisessä ryhmässä oli
aloitettaessa opiskelijoita 10 eri maasta. Eri kulttuurien lisäksi opiskelijoi-
den opiskelu- ja työkokemustausta oli hyvin heterogeeninen. Nuorimmat
opiskelijat tulivat suoraan lukiosta, mutta hyvin monella oli jo suoritettuna
jokin tutkinto omassa maassaan. Mukana oli esimerkiksi muutamia bache-
lor-tason tutkinnon hankkineita. Työkokemuskkin oli monilla merkittävää ja
sen kirjo oli laaja: opetustyötä, ohjausta, neuvontaa, vapaaehtoistyötä,
päihde- ja HIV-valistusta, yrittäjänä toimimista, erilaisten liike-elämän teh-
tävien hoitamista (esim. myyntityötä, pankkityötä), atk-töitä, lastenhoitoa,
tutkimusapulaisen toimia, matkailuyrityksen töitä, asiakastyötä, hallinto- ja
johtotehtäviä. Opiskelijoiden kielitaito oli hyvä: useimmat olivat käyneet
koulunsa englannin kielellä.

Syyslukukauden alkaessa vain pieni osa aloittavan ryhmän opiskeli-
joista oli päässyt perille Kemiin. Käytännön lupajärjestelyt veivät arvioitua
enemmän aikaa ja joidenkin kaukaa tulleiden opiskelijoiden saapuminen
opiskelupaikkakunnalle viivästyi. Ammattikorkeakoulun täytyi myös huoleh-
tia opiskelijoiden käytännön elämän järjestelyistä – asuminen, rekisteröi-
tyminen ja muut viranomaisasiat, pankki- ja puhelinasiat, uuden opiskelu-
ympäristön hahmottaminen. Opettajien ja muun henkilökunnan lisäksi tässä
prosessissa oli mukana opiskelijatuutoreita. Opintojen alkuun kuuluva opin-
toihin, oppilaitokseen, opiskelijayhteisöön ja ryhmään integroituminen vaa-
tikin enemmän aikaa ja vaivaa kuin silloin, kun aloittavat opiskelijat tulevat
samasta kulttuuritaustasta.

Ryhmän motivaatio ja odotukset olivat korkealla ja monilla opiskelijoil-
la oli hyvin kunnianhimoiset tavoitteet. Pedagogisesti haastava tilanne syn-
tyi, kun monikulttuurisen ryhmän jäsenet toivat mukanaan erilaiset oppimis-
ja tiedonkäsityksensä. Koulu- ja opiskelukulttuurit voivat poiketa paljonkin
siitä, mihin olemme Suomessa tottuneet. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä
opiskelijat että opettajat joutuvat pohtimaan ja perustelevaan itsestään
selvinäkin pitämiään asioita. Aikaa ja energiaa kuluu paitsi itse substanssin
käsittelyyn, myös erilaisten oppimis- ja vuorovaikutuskulttuureiden tunnis-
tamiseen. Sekä opiskelijoiden että opettajien täytyy oppia tiedostamaan
omat tapansa ja vastaavasti tunnistaa toisten ajattelu- ja toimintatavat.
Näistä täytyy sitten luoda yhdessä mahdollisimman ideaali oppimisympä-
ristö monikulttuuriselle ryhmälle. Tämä sopeutumis- ja kehitymisprosessi
koskee ryhmän kaikkia jäseniä. Jokaisen opiskelijan (myös suomalaisten)

on sopeuduttava uuteen monikulttuuriseen oppimisympäristöön. Prosessissa korostuu toistensa kuuntelemisen tärkeys, ajattelu- ja toimintatapojen tekeminen näkyväksi, asioiden tarkastelu ja vertaaminen yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi. Vaikka tähän kuluu aikaa, se on välttämätöntä molempipuolisen oppimisen edistämiseksi.

Suomen kielen mahdollisimman nopea omaksuminen helpottaa opiskelijoiden sopeutumista ja edistää osallisuutta korkeakoulu yhteisöön ja uuteen elinympäristöön. Kansainvälisen sosionomikoulutusohjelman ulkomaiset opiskelijat olivat erityisen halukkaita aloittamaan suomen kielen opiskelun. Ensimmäisen ja toisen lukuvuoden aikana suomen kielen opintoja onkin järjestetty jatkuvasti. Myös muissa opinnoissa on jonkin verran opetettu alan sanastoa suomeksi englanninkielisen opetuksen rinnalla.

Jo opetussuunnitelmaa laadittaessa ennakoitiin, että harjoittelupaikkojen saaminen Kemi-Tornion alueelta voisi olla vaikeaa opiskelijoille, jotka tulevat vieraista kulttuureista ja osaavat vain vähän suomea. Tällaisista vaikeuksista olimme jo kuulleet käydessämme tutustumassa muihin vieras-kielisiin sosionomiohjelmiin Etelä-Suomessa. Harjoittelupaikkojen järjestämisprosessi aloitettiin siis hyvissä ajoin. Heti lukuvuoden alussa alueen mahdollisiin harjoittelupaikkoihin lähetettiin ensimmäiset kirjeet, joissa esiteltiin englanninkielinen koulutusohjelmamme ja tiedusteltiin työpaikkojen mahdollisuutta/kiinnostusta ottaa harjoittelijoita. Hienoiseksi yllätykseksemme jo tässä varhaisessa vaiheessa saimme useita myönteisesti kiinnostuneita vastauksia ja kaikille ulkomaalaisille opiskelijoillemme olisi löytynyt harjoittelupaikka Kemi-Tornion alueelta. Muutama opiskelija halusi kuitenkin hankkia paikan itse muualta Suomessa.

Harjoittelupaikkojen ohjaajille tarjottiin mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään monikulttuurisen ohjauksen kurssiin (Multicultural Issues in Mentoring Students). Lisäksi heidät kutsuttiin keskustelutilaisuuteen oppilaitokseen harjoittelua ohjaavien opettajien kanssa ennen harjoittelun alkamista. Osana harjoitteluun valmistautumista myös opiskelijat kävivät etukäteen tutustumassa alueella oleviin harjoittelupaikkoihin. Näiden toimenpiteiden tarkoituksena oli tukea harjoittelun onnistumista. Harjoitteluun orientaatiokäytännöistä saatiin hyvää palautetta sekä opiskelijoilta että ohjaajilta. Ohjaajat toivoivat vieläkin tiivimpää yhteistyötä koulutusyksikön kanssa ennen harjoittelua.

Kansainvälisen sosionomiohjelman ensimmäinen orientoiva harjoittelujakso oli ensimmäisen lukuvuoden loppupuolella. Paitsi sosiaalialan työhön ja sosionomin ammatillisiin tehtäviin, harjoittelu suomalaisessa ympäristössä avasi ulkomaalaisille opiskelijoille näkökulman suomalaiseen yhteiskuntaan, kulttuuriin ja työelämään. Lisäksi harjoittelu antoi heille mahdollisuuden luoda kontakteja suomalaisiin ja oppia suomen kieltä käytännössä.

Ulkomaalaiset opiskelijat osana korkeakoulu yhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa

Vieraskielisten koulutusohjelmien toteutuksessa on usein jouduttu sen haasteen eteen, että ulkomaalaisten opiskelijoiden on vaikea päästä aidosti tasavertaiseksi osaksi korkeakoulu yhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa. Palautteesta tulee jatkuvasti esille toive saada enemmän kontakteja suomalaisiin opiskelijoihin. Toisaalta myös monet suomalaiset opiskelijat toivisivat enemmän yhteyksiä kansainvälisiin opiskelijaryhmiin. Keskinäinen vuorovaikutus syntyy luontevimmin, kun opiskellaan yhdessä samoja asioita. Tällöin opiskelusta muodostuu eräänlainen yhteinen kulttuurien välisen oppimisen tila. Joitakin onnistuneita kokeiluja suomenkielisten ja englanninkielisten opintojen integroinnista on tehty parin vuoden aikana. Yhdessä oppiminen on parhaimmillaan rikastuttanut molempia ryhmiä.

On otettava myös huomioon, että ulkomaalaiset opiskelijat eivät ole vain pyrkimässä osaksi korkeakoulu yhteisöä. He ovat Suomeen muutettuun käymässä läpi omaa akkulturaatioprosessiaan – integroitumista vieraaseen yhteiskuntaan, uuteen kulttuuriin ja sosiaaliseen elinympäristöön. Opiskelu ympäristöltä edellytettäisiin siis myös kulttuuritietoisuutta ja akkulturaatioprosessin tuntemusta. Sekä ulkomaalaisten ja suomalaisten opiskelijoiden että opettajien olisi hyvä tuntea esimerkiksi kulttuurishokin vaiheita ja ymmärtää, mitkä asiat voivat edistää – tai toisaalta estää – sopeutumista uuteen elin- ja opiskelu ympäristöön. Olennaista on myös huomata, että akkulturaatioprosessi on aina molemminpuolinen – myös suomalaisen korkeakoulu yhteisön tulee sopeutua siihen, että oppimisympäristö kansainvälistyy ja arki onkin monikulttuurinen.

Opiskelijoiden palaute koulutuksesta

Koulutusohjelman sisältöjen ja pedagogisten ratkaisujen kehittämiseksi kansainvälisen ryhmän opiskelijoilta on kerätty palautetta koulutuksesta kehityskeskusteluissa sekä suullisesti että kirjallisesti. Heitä on pyydetty pohtimaan oppimiskokemuksiaan ja käsityksiään koulutusohjelman sisällöstä, opetus- ja oppimismenetelmistä sekä ryhmästä. Yleensä opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä koulutusohjelman sisältöön ja opetusjärjestelyihin. Ensimmäisen vuoden perusopintojen jälkeen erityisesti harjoittelu ja toisen vuoden ammattiopintoihin syventyminen on koettu antoisaksi. Opiskelijat ilmaisevat tyytyväisyyttään pääsääntöisesti mielekkäisiin ja vaihteleviin opetusmenetelmiin ja opintokäynteihin. Jotkut ulkomaalaiset opiskelijat mainitsevat vaikuttaneensa varsinkin suomalaisesta sosiaaliturvajärjestelmästä.

Opiskeluryhmä sinänsä on koettu hyvänä oppimisympäristönä ja sen monikulttuurisuus ja useat eri näkökulmat rikastavat oppimista. Keskustelut oppitunneilla sekä ryhmätyöt mainitaan erityisen opettavaisiksi kokemuksiksi. Erään opiskelijan kommentti ”opimme paljon toisiltamme” kuvastaa

useimpia palautteita moninaisen ryhmän rikkaudesta. Ryhmästä löytyy tietysti myös ristiriitoja – aina työnjakoa ryhmätöissä ei pidetä tasapuolisuena ja ryhmän sisällä voi olla hankauksia. Muutamat suomalaiset opiskelijat ovat jonkin verran kritisoinut sitä, että muualta tulleita kohdellaan liian ”ymmärtäväisesti”. Tällöin viitataan enimmäkseen suhtautumiseen poissaoloihin ja niiden korvaamiseen, mitä ei aina koeta oikeudenmukaisena.

Yleisesti ottaen palautteissa ilmenee tyytyväisyys saatuun ohjaukseen ja tukeen. Jonkin verran esiintyy kriittisyyttä henkilökunnan kielitaitoa kohtaan, samoin joillakin on ollut vaikeuksia ymmärtää ryhmän jäsenten erilaisia englannin aksentteja. Tutuksi onkin tullut molemminpuolinen toive hitaammin puhumisesta – oli sitten kyseessä englanti tai suomi.

Varsinkin alussa monia ulkomaalaisia opiskelijoita huoletti ihan konkreettisesti ”hengissä säilyminen” kylmässä ilmastossa. Jotkut olivat pohtineet myös kysymystä työelämään sijoittumisesta tulevaisuudessa. Parannusta on toivottu esimerkiksi vapaa-ajanviettomahdollisuuksiin ja tietysti ennen kaikkea ansaintamahdollisuuksiin osa-aikatöissä.

1.3 Kansainvälisen korkeakoulutuksen antia, haasteita ja tulevaisuuden näkymiä

Vieraskielisen koulutuksen ja monikulttuurisen opiskelijaryhmän myötä koulutusympäristön arki kansainvälistyy, mikä rikastaa korkeakoulu yhteisöä. Sekä opiskelijat että henkilökunta saa mahdollisuuksia kehittää kansainvälistymisosaamistaan aidosti kansainvälisessä oppimisympäristössä. Suomalaisen ja kansainvälisten ryhmien opintojen ainakin osittainen integrointi palvelee kotikansainvälistymistä. Tätä pedagogista mahdollisuutta koulutusohjelman opettajat ovatkin rohkeasti alkaneet kokeilla ja kokemukset ovat olleet hyviä. Yhdessä samaa asiaa opiskeltaessa näkökulma laajenee ja opiskelijat saavat harjoitella kieltä ja kulttuurien välistä kanssakäymistä käytännössä. Tämä on aidosti kansainvälistä korkeakoulu yhteisöä parhaimmillaan. Eri maista tulevat opiskelijat tuovat esille eri kulttuurien ja yhteisöjen tapoja ratkaista ongelmia. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön välinen suhde ja vastuukysymykset voidaan nähdä hyvin eri tavalla. Vieraskielisen koulutusohjelman tarjoaminen lisää myös alueen työelämän kansainvälistymismahdollisuuksia, erityisesti opiskelijoiden työharjoittelujen kautta.

Ulkomaisten opiskelijoiden integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan edellyttää suomen kielen oppimista. Vaikka opetuskielenä onkin englanti, on tarkoituksenmukaista tehostaa suomen kielen opintojaksojen systemaattista järjestämistä heti opintojen alusta alkaen. Jatkuva integrointi ammatillan suomenkieliseen sanastoon on myös paikallaan. Suomalaisen ja kansainvälisten ryhmien opetusta tulisi osittain yhdistää, jotta opiskelijat

oppisivat luontevasti käyttämään kieliä ja tuomaan esille erilaisia kulttuurisia näkökulmia asioihin

Kansainväliset koulutusohjelmat ovat haasteellisia, mutta sekä opettajat että opiskelijat ovat kokeneet saavansa uudenlaista osaamista ja näkökulmia omaan työhönsä ja kansainväliseen toimintaan. Oppituntien valmistelu ja kommunikointi vieraalla kielellä on vaativampaa kuin vastaavassa opetuksessa suomenkielisille ryhmille. Lisäksi monikulttuurisessa ryhmässä törmätään muun muassa opiskelijoiden hyvinkin erilaisiin opiskelutottumuksiin sekä oppimis- ja vuorovaikutuskäsityksiin, jotka tuovat myös haasteita pedagogiikalle. Yhteiseen ymmärrykseen pääseminen edellyttää enemmän aikaa ja tietoista ponnistelua kommunikaation onnistumiseksi.

"Intercultural communication is a negotiation process of meanings between people of different cultures. We need to explain and make explicit what makes us do what we do. We need to disclose our protective membrane and reveal the rules of our social game, those that we have learnt from our in-group peers; at the same time, we need to learn the game that the others play. In so doing, we come to an agreement, by making concessions and refusals, on the best way to achieve the goal of our communication: understanding each other." (Garcea 2005, 2.)

Monikulttuurisen ryhmän opettamiseen sisältyvät kommunikaatioon ja pedagogiikkaan liittyvät haasteet edellyttävät opettajien kieli- ja kulttuurikoulutusta sekä monikulttuuriseen pedagogiikkaan paneutumista. Osa koulutusohjelman opettajista onkin suorittanut 30 opintopisteen laajuiset vieraalla kielellä opettamisen tai monikulttuurisen pedagogiikan opinnot.

Eräs konkreettinen hyöty vieraskielisestä sosionomikoulutuksesta oppilaitoksen kansainvälistymiselle on, että se antaa uusia mahdollisuuksia vaihtoon tuleville ulkomaalaisille opiskelijoille ja opettajille. Opiskelijat pystyvät nyt harjoittelun lisäksi osallistumaan myös koulutusyksikön tarjomiin englanninkielisiin opintojaksoihin. Tämä edistää kansainvälisen liikkuvuuden vastavuoroisuutta.

Suurimpia haasteita vieraskielisen koulutuksen toteuttamisessa pienellä paikkakunnalla Pohjois-Suomessa on ollut opintojen keskeyttäminen. Opiskelijoiden pysymistä Kemi-Tornio alueella on vaikeuttanut se, että he eivät ole saaneet osa-aikatyötä. Opintonsa keskeyttäneiden määrä oli ensimmäisenä vuonna suuri pääasiassa juuri siksi, että monet ulkomaalaiset opiskelijat tarvitsevat osa-aika työtä opintojensa rahoittamiseen ja sitä ei ollut alueelta saatavissa. Ensimmäisenä keväänä opiskelijoita siirtyikin Etelä-Suomen oppilaitoksiin.

Valmistumisen jälkeen niin ulkomaisia kuin suomalaisiakin opiskelijoita siirtyy pääkaupunkiseudulle työn perässä. Osa kuitenkin todennäköisesti haluaisi jäädä Pohjois-Suomeen, koska muun muassa elinkustannukset ovat

täällä alhaisemmat ja ihmisillä on mahdollisuus valita paremmin asuin- ja elinympäristönsä.

Minkälaisia tulevaisuudennäkymiä Suomen korkeakoulujen kansainvälistymisellä ja vieraskielisellä koulutuksella on? Keskusteluissa nousee joskus esiin kysymys vieraskielisen koulutuksen mielekkyydestä – mitä hyötyä tällaisesta koulutuksesta Suomelle on. Opetusministeri Henna Virkkunen arvostelee ammattikorkeakouluja siitä, että ne eivät luovu koulutusohjelmista, joihin on vähän hakijoita. Hän väittää, että ”sen sijaan saatetaan tehdä niistä englanninkielisiä ja haalia niihin ulkomaisia opiskelijoita” (Liiten 19.5.2010, A10). Opetusministerin viesti tuntuu kovin ristiriitaiselta korkeakouluille, jotka ovat vastanneet kansainvälistymishaasteeseen perustamalla vieraskielisiä koulutusohjelmia, koska toisaalta opetusministeriön strategiassa korostetaan kansainvälistymisen tärkeyttä Suomelle ja kehoitetaan lisäämään ulkomaisten opiskelijoiden määrää.

Korkeakoulut tukevat monikulttuurisen yhteiskunnan syntymistä ja toimivat kansainvälisissä ympäristöissä monella tasolla. Maahanmuuttajataustaiset sekä Suomeen saapuvat ulkomaalaiset vaihto- ja tutkinto-opiskelijat, opettajat, tutkijat sekä muu korkeakoulujen ulkomainen henkilöstö nähdään voimavarana, joka tukee myös kotikansainvälistymistä. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015, 29.) Opetusministeriön strategian mukaan korkeakoulujen tuleekin sisällyttää kaikkiin tutkintoihin kansainvälisyttä tukeva osio. Se voidaan suorittaa liikkuvuusjaksolla tai laadukkaalla kansainvälisellä opetustarjonnalla. Korkeakoulujen tulee panostaa myös korkeakouluopettajien täydennyskoulutukseen, kieli- ja kulttuurikoulutukseen sekä vieraalla kielellä opettamisen pedagogiikkaan. (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2000–2015, 20.)

Työperäistä maahanmuuttoa pyritään edistämään ja Suomessa jo asuvien maahanmuuttajien koulutustasoa nostamaan (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015, 12). Työmarkkinat ovat tulevaisuudessa yhä kansainvälisemmät, joten koulutuksen kansainvälistyminen on välttämätöntä. Opiskelijoiden edellytetään hankkivan entistä enemmän kansainvälistymisosaamista – esimerkiksi kansainvälisiä harjoittelujaksoja ja opiskelukokemuksia – osaksi ammattitaitoaan.

Minkälaiset ovat ulkomaalaisten, vieraskielisestä koulutusohjelmasta valmistuneiden sosionomien mahdollisuudet sijoittua työmarkkinoille? Sosionomitutkinto on laaja-alainen ja sen vuoksi opiskelijalla on mahdollisuus sijoittua hyvin erilaisiin työtehtäviin. Mikäli opiskelija ei valmistuttuaan jää Suomeen, hän voi sijoittua sosiaalialan työhön kotimaassaan. Sosiaalialan työ- ja pätevyysvaatimukset eivät ole kaikissa maissa samalla tavoin säädetyjä kuin Suomessa. Tutkinnon suorittaminen kansainvälisessä koulutusohjelmassa antaa opiskelijoille valmiuksia sijoittua kansainvälisiin tehtäviin myös muualle kuin Suomeen tai kotimaahansa. Vieraskielisen sosionomiohjelman ulkomaalaiset opiskelijat ovat aktiivisesti verkostoituneet ja monet

ovat mukana kansainvälisten järjestöjen toiminnassa. Useat heistä näyttävät hakevan sijoittumispaikkaansa aktiivisesti ja luovasti jo opiskeluaikana. Myös jatko-opinnot tuntuvat olevan joidenkin opiskelijoiden suunnitelmassa. Ammattikorkeakoulu saa ulkomaisista opiskelijoistaan tulevaisuudessa myös mielenkiintoisen kansainvälisen alumniverkoston.

Kansainvälisen koulutuksen toteuttaminen on haastavaa korkeakoulu-yhteisölle. Jatkossakin riittää kehitettävää esimerkiksi monikulttuurisessa pedagogiikassa, kotikansainvälistymisen mahdollisuuksien hyödyntämisessä, kansainvälistymisen huomioon ottamisessa työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa toimittaessa sekä ulkomaisten opiskelijoiden integraation tukemisessa. Toisaalta vieraskielinen koulutus on mahdollisuus: se on antoisaa ja opettaa paljon uutta sekä itsestämme että muista. Puolin ja toisin itsestään selvyyksien kyseenalaistaminen, toimintatapojen perustelu, näkyvä tekeminen näkyväksi ja toistensa kuuntelu voi olla ainakin alku tiellä kohti parempaa ymmärrystä yhteisestä maailmastamme.

Lähteet

- Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) 1998. Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Vastapaino. Tampere.
- Garcea, E. A. A. 2005. Culture as starting point and framework for guidance and counselling, Basic concepts and perspectives. Teoksessa Launikari, M. & Puukari S. (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe. Centre for International Mobility CIMO, Helsinki. Institute for Educational Research, Jyväskylä.
- Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu n.d. Strategia 2012. URL: <http://www.tokem.fi/?deptid=11356>.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf?lang=fi>.
- Lapin korkeakoulukonserni n.d. URL: <http://lkkk.infoweb.as.tietotalo.fi/Suomi.iw3>.
- Lasonen, J. 2005. Monikulttuurisuus ja koulutuksen kansainvälistyminen. KeVer-verkkolehti 1/2005. URL: <http://www.kever-osaja.fi/index.php/kever/article/view/870/719>.
- Liiten, M. 2010. Ammattikorkeakoulut nihkeitä yhdistymään. Helsingin Sanomat. 19.5.2010.
- Rauhala, N. 1985. Kemi – Meren ja jään kaupunki. Kemin kaupunki. Kemi.
- Suositus tutkintojen kansallisen viitekehysten (nqf) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa 23.2.2010. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene). URL: http://www.haaga-he-lia.fi/fi/amatillinenopettajakorkeakoulu/taydennyskoulutus/liitteet/ARENEn_suositus.pdf.

2. SOCIONOM (YH) I ANKDAMMEN – ETT FINLANDSSVENSKT PERSPEKTIV Susanne Davidsson & Eva Juslin

2.1 Inledning

Den finlandssvenska utbildningen inom det sociala området för Socionom (YH) examen bedrivs av två yrkeshögskolor: Arcada – Nylands Svenska Yrkeshögskola och Yrkeshögskolan Novia. Utbildningen är förlagd till tre centrala orter i Svenskfinland: Helsingfors, Åbo och Vasa. Syftet med den här artikeln är att beskriva den finlandssvenska verkligheten för finskspråkiga Socionom YH studerande. Artikeln kan exempelvis användas i undervisningen i svenska med motiveringen att de studerande samtidigt med språkinläringen får ta del av finlandssvenska särdrag i samhället, hos befolkningen och i utbildningen. Med artikeln vill vi även öka förståelsen för finlandssvenska särfrågor inom yrkeshögskoleutbildningen för det sociala området och i viss mån också väcka diskussion om dessa. Det här gör vi genom att beskriva den finlandssvenska verkligheten från utbildarens synvinkel. Den finlandssvenska litenheten är något som är viktigt att lyfta fram också i utbildningssammanhang. Andelen svenskspråkiga studeranden inom det sociala området är ytterst litet i jämförelse med de finskspråkigas antal och svenska särfrågor blir ofta i skymundan i ett nationellt perspektiv.

Vi har valt att inte närmare diskutera högre yrkesutbildningen, eftersom en enbart socialt inriktad sådan ännu inte förverkligats på svenska. Artikeln riktar sig främst till finskspråkiga utbildningsaktörer och studeranden inom det sociala området.

2.2 Morjens! en kavalkad genom ankdammen

2.2.1 Rantaruotsalaiset i Ankdammen

Den finlandssvenska befolkningen är geografiskt koncentrerad till Finlands kustområden och utgör ca 5,6 % (290 000) av totalbefolkningen. Ungefär 4 % av finlandssvenskarna bor i enspråkigt finska kommuner i det övriga Finland. Åland utgör ett enspråkigt svenskt landskap med 26 000 invånare. Finlandssvenskarna finns i alla yrkesgrupper, men procentuellt sett finns det fler finlandssvenskar inom handel och jordbruk. (Svenskt i Finland 2003, 5.)

Svenskfinland är benämningen på sådana områden där majoriteten av den svenska befolkningen bor. Svenskfinland utgör dock inte bara en geografisk definition utan innebär också ett socialt nätverk på svenska. (Svenskt i Finland 2003, 6.) Det blir allt ovanligare att områden i Svensk-

finland är helt enspråkigt svenska. År 2008 var det endast kommunerna Närpes, Korsnäs och Larsmo på fastlandet som var enspråkigt svenska (Figur 1.).



Figur 1. En karta över ankdammen (Svenskt i Finland 2003, 4).

Svenskfinland kan ses som ett samlande begrepp för de svenskspråkiga i Finland. Begreppet syftar även till det nätverk av svenskspråkiga institutioner som finns. Man kan se det som ett slags samhälle i samhället som ibland självironiskt kallas Ankdammen. (Herberts 2008a, 158.) I det populära uppslagsverket Wikipedia (Ankdammen 2009) beskrivs begreppet ankdammen på följande sätt:

"Ankdammen är en humoristisk benämning på Svenskfinland och finlandssvenskheten. Ankdammen förekommer ofta i många finlandssvenska sammanhang, inte minst i den finlandssvenska pressen. Med Ankdammen menar man att Svenskfinland ofta är ett litet samhälle där alla känner alla och är dessutom en rätt sluten krets."

Enligt Herberts (2008a, 158–160) är i dag allt fler finlandssvenskar tvåspråkiga och det vardagliga livet präglas av språklig flexibilitet. Det blir allt svårare att definiera något som man kunde kalla en typisk finlandssvensk identitet. Finlandssvenskarna kan inte ses som någon homogen befolkningsgrupp, utan olika närsamhällen med sina specifika språkliga och kulturella särdrag präglar finlandssvenskarna i stor utsträckning. Som exempel kan nämnas att Helsingfors karaktäriseras av många välutbildade som ofta lever i enpersonshushåll. Esbo i sin tur präglas av ett stort antal barnfamiljer, medan andelen tvåspråkiga hushåll är stort i Vanda och vardagen utanför hemmet är tämligen finsk.

Åboland kan demografiskt och statistiskt tänkas utgöra ett Svenskfinland i miniatyr. Regionen består av bland annat det urbana finskdominerade Åbo, Väståbolands stad, som bildades 1.1.2009 av det genuint tvåspråkiga Pargas samt skärgårdskommunerna Nagu, Korpo, Houtskär och Iniö. I regionens östra del bildades Kimitoön genom motsvarande sammanslagning av Kimito, Dragsfjärd och Västanfjärd. I dessa områden lever man i ganska små närsamhällen med en hög föreningsaktivitet och de sociala nätverken torde även bidra till att befolkningen här har en stark lokal och finlandssvensk identitet. (Herberts 2008a, 161.)

Österbotten tenderar att ofta ses som ett ganska homogent enspråkigt område. Så är dock inte fallet utan området består av tre österbottniska regioner. Södra Österbotten (från Korsnäs till Kristinestad) kännetecknas av en stark svenskhet men med en ganska ofördelaktig åldersstruktur. Detta fenomen beror på att emigrationen till Amerika varit stor i området. Efter Åland är Södra Österbotten den del av Svenskfinland som kulturellt ligger närmast Sverige. Detta syns bland annat genom att befolkningen följer med TV och massmedia i Sverige samt genom familjekontakter till Sverige. (Herberts 2008a, 161–162.)

Mellersta Österbotten (Vasa, Malax, Korsholm, Vörå-Maxmo och Oravais) bildar ett område där näringslivet idag präglas av en minskning av jordbruksnäringslivet och en ökning av företagsamhet inom högteknologin. Norra Österbotten dvs Nykarleby, Jakobstad, Pedersöre, Larsmo. Kronoby och Karleby kallas ofta för bibelbältet och den religiösa aktiviteten är tydlig i denna region. Norra Österbotten är det demografiskt mest stabila området i Svenskfinland med en naturlig befolkningstillväxt. Här förekommer varken större inflyttning eller utflyttning. Det sociala kapitalet har konstaterats vara högt och här förefaller man att må bra. (Herberts 2008a, 162.)

Åland är en viktig del av det svenska Finland och är den mest enspråkiga delen av Finland (Herberts 2008a, 162). Åland är ett enspråkigt svenskt landskap som har självstyrelse sedan 1921. Åland har en befolkning på ca 26 000 personer. Självstyrelsen innebär att Åland har lagstiftningsrätt samt har en egen förvaltning inom många olika områden. De viktigaste områden som påverkas av självstyrelsen är utbildnings- och kultursektorn, hälso- och sjukvården, den sociala sektorn och kommunförvaltningen. (Svenskt i Finland 2003, 5, 13.)

Ungefär 15 000 finlandssvenskar eller 5 % av den svenskspråkiga befolkningen bor i regioner utanför det geografiska Svenskfinland. I ett femtiotal kommuner bor mer än 50 svenskspråkiga och antalet växer speciellt i kranskommuner såsom S:t Karins, Vichtis och Nurmijärvi. Svenskspråkiga finns dock i nästan alla kommuner i landet. Gemensamt för dessa är att vardagen är tämligen finsk och många tenderar att tala finska också i hemmet. (Herberts 2008a, 163.)

2.2.2 Päivää – God dag!

Kännetecknande för Svenskfinland är enligt Herberts (2008a, 164) en självreglerande polarisering. I de finskdominerande miljöerna blir svenskan ofta ett hemspråk, eftersom den individuella tvåspråkigheten har lett till en språklig flexibilitet, där majoritetsspråket i allt större grad kommer att dominera i det offentliga rummet. Exempelvis kan den reella efterfrågan på service bli otydlig då den många gånger kanske på grund av detta blir outtalad. Den ökade individuella tvåspråkigheten möjliggör konsumtion utanför den tidigare rätt så tydliga språkgränsen, vilket innebär att de traditionellt svenska institutionerna utsätts för konkurrens från motsvarande finska aktörer. Den finlandssvenska skolan, församlingen, föreningen mm konkurrensutsätts på ett annat sätt än tidigare då speciellt tvåspråkiga individer och familjer kan välja aktiviteter över språkgränsen. (Herberts 2008b, 11.)

Inställningen till tvåspråkighet varierar i Svenskfinland. I tätorterna i södra Finland måste nästintill alla vara tvåspråkiga med goda färdigheter i finska. I dessa områden är även andelen äktenskap över språkgränsen större än i andra delar av Finland. De individer som är tvåspråkiga ser denna dubbla språkliga kompetens som en nödvändighet och som en rikedom. Situationen är däremot en helt annan om vi fokuserar på Åland och Österbotten, där det går att både leva privat och vara ute i arbetslivet uteslutande på svenska. Det finns även individer som ser på tvåspråkigheten som något som kan försvaga och hota den finlandssvenska minoriteten. (Svenskt i Finland 2003, 15.)

Den ur finlandssvensk synvinkel viktigaste förändring som har skett är under de senaste decennierna är utvecklingen i de tvåspråkiga familjerna.

Familjer i vilka makarna har olika språklig bakgrund blir inte lika ofta som förr enspråkiga i praktiken utan man använder båda språken, åtminstone i samvaron med barnen. Detta innebär att man satsar mer på svenska än tidigare, vilket också syns i statistiken både i form av att en större andel registreras som svenskspråkiga och att elevtillströmningen till de svenskspråkiga skolorna nu är stark. Av de svenskspråkiga som idag är över 50 år, vilket utgör över 40 % av befolkningen har de allra flesta en enspråkigt svensk familjebakgrund och en övervägande andel har vuxit upp på svenskdominerade orter. Bland dagens unga är situationen helt annorlunda och förändringarna har varit särskilt stora under de senaste årtiondena. (Finlandssvenskarna 2005 – en statistisk rapport 2007, 32–33.)

Andelen nyfödda barn i tvåspråkiga familjer som registrerats som svenskspråkiga har kraftigt ökat under 2000-talet. Enligt rapporten Finlandssvenskarna 2005 – en statistisk rapport (2007, 22) är cirka två tredjedelar av barnen i tvåspråkiga familjer idag registrerade som svenskspråkiga. Det är fortsättningsvis moderns språk som är en avgörande faktor för vilket barnets språk blir. Det kan även konstateras att ju högre utbildningsnivå föräldrarna har, framförallt den svenska föräldern, desto högre är andelen svenskspråkiga barn. På grund av detta föds fler barn som registreras som svenskspråkiga än antalet barn med svenskspråkiga mödrar.

Framtiden för den finlandssvenska befolkningen kan utgående från demografiska fakta anses vara ljusare än för några årtionden sedan. Under 1960-talet förutspåddes en decimering av den finlandssvenska befolkningen. Denna prognos har dock inte förverkligats och finlandssvenskarna föder i dagens läge fler barn i medeltal än vad hela befolkningen gör. Flyttningsrörelsen till Sverige har avstannat och allt fler barn i tvåspråkiga familjer registreras som svenskspråkiga. (Svenskt i Finland 2003, 16.)

Utbildningen på alla nivåer kan anses som en viktig garant för det svenska språket och för att det finlandssvenska ska leva i Finland. Skolan utgör en viktig samlingspunkt och arena för finlandssvenskarna där nätverk skapas. Både svenskspråkig barndagvård, förskola och skola är naturliga val för svenskspråkiga och idag även för många tvåspråkiga familjer. Svenskspråkig utbildning på mellannivå fås i gymnasier, yrkesläroanstalter och folkhögskolor. I Finland finns även tre svenskspråkiga yrkeshögskolor (Arcada-Nylands svenska yrkeshögskola, Yrkeshögskolan Novia samt Högskolan på Åland). Utbildning på universitetsnivå anordnas av två enspråkigt svenska universitet: Åbo Akademi och Svenska handelshögskolan. Dessutom finns det flera tvåspråkiga universitet såsom Helsingfors universitet och Tekniska högskolan. (Svenskt i Finland 2003, 6.)

2.2.3 Också på svenska, tack!

Språkbarometern gjordes under våren 2008 med målet att svara på frågan om vad de som talar minoritetens språk anser om den kommunala och statliga servicen på eget språk. Utredningen är den hittills mest omfattande invånarenkäten som gjorts om språklig service i Finland. Herberts konstaterar att 56 % av de svenskspråkiga och 27 % av de finskspråkiga uttryckte sin oro över att de nya storkommunerna i och med kommunsammanslagningarna leder till att servicen på eget språk blir sämre. Sammanfattningsvis framkommer det att de svenskspråkiga minoriteternas service på eget språk varierar i högre grad än de finskspråkiga minoriteternas service. Ett annat resultat är att de svenskspråkiga visar en stor språklig flexibilitet och att de ganska ofta behärskar både svenska och finska och känner till var de får eller inte får service på svenska. Enligt undersökningen är det ofta särskilt svårt att få hälso- och sjukvårdstjänster på eget språk.

I anslutning till diskussionen om förvaltningsreformerna och regeringens strävan att sammanlå kommuner poängterar Sundberg och Wilhelmsson (2008, 155) att denna trend får bara marginellt stöd av finlandssvenskarna. De betonar vidare att den kommunala strukturreformen kan få betydande effekter för lokaldemokratien och för det svenska språket i Finland. Sundberg och Wilhelmsson (2008) uttrycker även sin oro över att befolkningen i tvåspråkiga kommuner som blir enspråkigt finska har att se fram emot enbart sämre språkligt bemötande. De betonar vidare att risken kan anses liknande i samarbetet kring hälsovården.

Strukturomvandling, reviderad språklagstiftning och övriga samhällsförändringar har resulterat i en allt aktivare språkpolitisk debatt. I media – också inom finskspråkig sådan (Ruotsinkielisten kasvava huoli oikeusistään on aiheellinen 2009), har diskuterats följderna för finlandssvenskheten i samband med exempelvis Karlbyregionens orientering mot norr eller söder vilket samtidigt innebär en språkorientering mot det finska respektive det svenska. Andra strukturomvandlingar som ses som hotfulla är införlivandet av delar av Sibbo i Helsingfors stad, nedläggningsbeslutet för Ekenäs BB samt minskningen av antalet tingsrätter.

Följs då denna önskan om förståelse för det finlandssvenska åt av en visad tolerans mot andra språkgrupper? I Magmas och Taloustutkimus OY:s undersökning (Finlandssvenskarna mer positiva till invandring än folkmajoritete n 14.10.2009) framkommer resultat som både bekräftar antagandena om att de svenskspråkiga är mera toleranta än de finskspråkiga, men också resultat som överraskar. Undersökningen visar att finlandssvenskar i teorin förfaller vara mer öppna mot omvärlden. Finlandssvenska kvinnor har en positivare inställning till invandring och flyktingar än män och denna positiva inställning förekommer generellt mera hos yng-

re finlandssvenskar. Samtidigt tyder undersökningen på att man känner en oro för ökad invandring, vilken kopplas ihop med hotbilder som präglas av konflikter och våld.

2.3 Svenska talande bättre folk?

2.3.1 Pappa betalar?

Finlandssvenskarna är en minoritet med en särställning som i internationella perspektiv ofta väcker beundran, men nationellt ger upphov till ifrågasättande och tidvis livliga debatter. En mängd begrepp är kopplade till finlandssvenskheten och finlandssvenskarna. "Hurri", "rantaruotsalaiset" används i folkmun med varierande laddning medan begrepp som i likhet med "pappa betalar" eller "studerar på hanken – pengar på banken" innehåller ett antagande om en privilegierad språkgrupp. I forsknings-sammanhang där man poängterat de svenskspråkigas särart har man kopplat ihop finlandssvenskarna med begrepp som lycka, mumindalsfolket och det friska folket. Rosenberg (2004, 29) konstaterar att en debatt där man betonade skillnader mellan finlandssvenskar och finner inte alltid varit politiskt korrekt. Exempelvis under den senare halvan av 1900-talet i efterkrigstidens anda, bejakades likheterna mellan språkgrupperna medan man under andra perioder kunnat tala om skillnader i ras, kultur eller geografi. Diskussionen under 2000-talet har igen betonat skillnader mellan folkgrupperna och det förekommer också kritik mot synsättet på finlandssvenskheten som enbart en positiv förstärkare av välbefinnande. Rosenberg (2009, 44–45) behandlar fenomen som internationalisering, regression samt politiska strömningar i relation till de svenskspråkiga och talar i varnande ordalag om en utveckling mot en försämrad ställning för de svenskspråkiga.

Saarela (2004, 80–82) har i sin forskning tagit fasta på en allmänt rådande uppfattning att finlandssvenskarna är förmögnare än de finskspråkiga. Antagandet har sin naturliga förklaring i landets historiska maktkonstellationer, där de svenskspråkigas andel bland den styrande överklassen var större. Är då de svenskspråkiga överrepresenterade bland dem som har det bättre ekonomiskt bättre ställt och ser språkgruppsfördelningen ut i den högsta gruppen för välståndsfördelningen? För att få svar på dessa frågor använde Saarela data från Statistikcentralens longitudinella sysselsättningsfil och urvalet var avgränsat till tvåspråkiga och svenskspråkiga kommuner. Saarela studerade tre indikatorer på ekonomisk framgång: beskattningsbar inkomst, beskattningsbar förmögenhet och bostadsägande. De två sistnämnda indikatorerna var enligt Saarela mera utslagsgivande eftersom de var mera beständiga och mind-

re konjunktur känsliga. Individerna som studeras var i arbetsför ålder, det vill säga 16–65 år. Finlandssvenskarna hade enligt undersökningen en högre benägenhet till privatföretagande och en lägre arbetslöshetsgrad. Andelen högskoleutbildade är större medan skilsmässoprocenten är lägre. Inom Vasa stad har konstaterats att svenskspråkiga arbetslösa män har mindre benägenhet att lyfta utkomststöd. I Helsingfors har man konstaterat att svenskspråkiga män har högre lön än finskspråkiga. Resultaten visade att andelen personer med stor förmögenhet och bostadsägande var större bland finlandssvenskar än bland finskspråkiga, medan andelen personer med hög inkomst är större bland finskspråkiga. I undersökningen konstaterades att inflyttningen av finskspråkiga till svenskspråkiga områden varit stor, medan rörlighet bland finlandssvenskar är lägre och sambandet mellan rörlighet och förmögenhet/bostadsägande var större än sambandet mellan rörlighet och inkomstnivå. Gällande förmögenhet återfanns de svenskspråkiga över de finskspråkiga i alla studerade regioner liksom i fråga om bostadsägande med undantag för detta för infödda finskspråkiga i Åbo. Regiontillhörigheten påverkade i högre grad resultaten gällande inkomstfördelning. I Helsingfors, Åbo och övriga Åboland fanns mera svenskspråkiga höginkomsttagare än finskspråkiga. I Österbotten, Östra Nyland och övriga Nyland hade icke-infödda finskspråkiga högre inkomster än infödda finskspråkiga och svenskspråkiga. (Saarela 2004, 84, 86, 88.)

Konklusionerna i undersökningen var att om man studerar beskattningsbar förmögenhet och bostadsägande som indikatorer för välstånd har de svenskspråkiga en överrepresentation också efter att skillnader i socioekonomiska och demografiska faktorer har beaktats. Förmögenhet har en tendens att vara större ifall individen har rötter i regionen. Språkgruppsskillnaderna gällande personer med stor förmögenhet var störst i traditionella svenskspråkiga regioner: Österbotten, övriga Åboland och huvudstadsregionen. Resultaten gällande inkomst var inte lika entydiga och men det tyder på att regionala skillnader i näringslivsstruktur och sociala skillnader påverkar. Saarela (2004, 80) konstaterade att trots att det finns mycket kunskap om finlandssvenskarna, är mycket ändå outforskat (Saarela 2004, 94).

2.3.2 Det friska och lyckliga folket?

Hyypä (2009, 23; Hyypä 2007b, 52) betonar att intresset för finlandssvenskarnas hälsa och livslängd redan fanns på 1930-talet då man använde termen ”bättre folk” i språkstridens argumentering. Redan då var finlandssvenskarnas förväntade livslängd längre än hos de finskspråkiga – 3,5 år för flickor och 2,5 år för pojkar. Den finlandssvenska befolkningens långa livslängd uppmärksammades också år 1975 av Statistikcentralen.

De svenskspråkiga i Finland hade mellan 10–20 procent lägre dödlighet än de finskspråkiga oberoende av social ställning eller boningsort. Också dödligheten i hjärt- och kärlsjukdomar samt i olycks- och våldsrelaterade dödsfall var betydligt lägre. Senare har man konstaterat att den finlandssvenska livslängden hör till den längsta i världen. Hälsoskillnaderna konstaterades också i en mindre förekomst av folksjukdomar och i färre förtidspensioneringar på grund av arbetsförmåga. Inga konventionella förklaringar med hjälp av riskfaktorer har kunnat påvisas.

Rosenberg (2004, 32) hänvisar till dagstidningen Helsingin Sanomats presentation år 1994 över en lista över Finlands städer, från den lyckligaste till den mest olyckliga. Städerna hade poängsatts utgående från ekonomiska, sociala och hälsorelaterade variabler baserade på officiell statistik. Sju av de tio lyckligaste städerna fanns i Svenskfinland, med Nykarleby som den lyckligaste staden. Den mest olyckliga halvan var helt finsk, med undantag av Lovisa (nr 87), Helsingfors (nr 94) och Hangö (nr 95).

Paljärvi, Suominen, Koskenvuo, Winter och Kauhanen (2009, 1) konstaterar att den svenskspråkiga befolkningen i Finland till skillnad från minoriteter i allmänhet inte är förfördelad. Den svenskspråkiga befolkningen i Finland har lägre arbetslöshet, högre utbildningsnivå samt stabilare äktenskap än den finskspråkiga befolkningen. Bättre hälsosituation har konstaterats både med hjälp av dödstal och med andra hälsoindikatorer, vilka inte kan förklaras med varken demografiska, geografiska, genetiska eller beteendefaktorer. Tidigare har man exempelvis i Sverige och USA funnit att hög alkoholkonsumtion är negativ korrelerad till socialt deltagande och tillit. Ett annat exempel på icke specifika minoritetskaraktäristika är den finlandssvenska äldre befolkningen som har bättre hälsa, lägre risk för sjukdomsrelaterad förtidspensionering och äldre livslängd. Äldre personer som hör till en minoritet tenderar vanligtvis ha sämre hälsa och kortare förväntad livslängd än majoriteten, vilket förklaras med nackdelar beroende av både etnisk och åldertillhörighet. (Kulla & Sarvimäki & Fagerström 2006, 51.) Gällande barn i skolåldern har man konstaterat att de svenskspråkiga högstadieläverna har en bättre självrapporterad hälsoupplevelse medan inga skillnader i objektiv hälsa finns i jämförelse med majoritetsbefolkningen (Saarela & Finnäs 2003, 56).

2.3.3 Helan går?

I en undersökning (Paljärvi & Suominen & Koskenvuo & Winter & Kauhanen 2009, 3–7) vars syfte var att undersöka skillnader i alkoholkonsumtion hos finsk- och svenskspråkiga rapporterade finskspråkiga män betydligt mera berusningstillstånd, baksmälla, och slocknande än svenskspråkiga män trots att medelintaget av alkohol var likadant. Undersökningen visade

att de finskspråkiga har signifikant mera drag av skadligt dricksbeteende än de svenskspråkiga. Både finskspråkiga män och kvinnor rapporterade mera frekvent fylla, baksmälla och slocknande. Resultaten visar också att skillnader i demografiska, social eller miljöfaktorer inte kan förklara skillnaderna. Resultaten förstärker tidigare resultat som visat att socialt deltagande, socialt engagemang och tillit till andra har en skyddande effekt på skadligt drickande. Dryckesvanor påverkar hälsolivån, vilket kan förklara en del av skillnaderna i hälsa mellan språkgrupperna men är sannolikt inte orsaken till skillnaderna i socialt kapital mellan språkgrupperna.

2.3.4 Körsång och Martharörelsen?

I Tidskriften Skärgård tar Hyypä (2009, 23) upp kustfolksfenomenet som handlar om social delaktighet, mångsidig kulturaktivitet, deltagande i frivilliga organisationer, samhörighetskänsla och ömsesidig tillit, vilket utgör socialt kapital. Tanken utvecklas vidare genom påståendet att socialt kapital leder till social kompetens som definieras som de kognitiva och känslomässiga egenskaper som hjälper människor att aktivera tankar känslor och beteenden som värderas inom deras egen kultur och sedan blir samhällslivets norm. I Hyypäs (2007a, 26, 2007b, 53) modell om orsak - verkan förhållandet hos socialt kapital och hälsa riktad från grundläggande kultur till vi-anda och vidare till socialt kapital, som i sin tur befrämjar välbefinnande och folkhälsa.

Hyypä (2007a, 87, 161) utgångspunkt är tidigare forskningsresultat som visade att de svenskspråkiga i Finland hade mindre sjuklighet, lägre nivåer av invaliditetspension och dödlighet samt längre livslängd jämfört med finskspråkiga i samma boendeområde. Han förklarar skillnaderna i hälsa hos den svenskspråkiga befolkningsgruppen med att den svenskspråkiga gemenskapen har större grad av socialt kapital. Hälsa är enligt Hyypä (2007a, 87, 122) en gemenskapens egenskap. Hälsoriskfaktorerna rökning, alkoholkonsumtion och övervikt är likadana för svensk- och finskspråkiga i Österbotten. Olikheter i hälsobeteende förklaras enligt följande hypotes: "Finlandssvenskarnas goda hälsosituation beror på deras aktiva deltagande i frivilliga organisationer, deras samhörighetskänsla och tillit till medmänniskor; allt sådant som kallas socialt kapital!"

Devisen "Ju mer kultur och konstupplevelser som ingår i gemenskapens (folkgruppens, nationens) sociala kapital, desto bättre mår medlemmarna i den" är central i Hyypäs resonemang (2007a, 123). Religiös gemenskap har en positiv inverkan på hälsan (Hyypä 2007a, 132–133). I Österbotten är finlandssvenskarna mera religiösa än majoriteten i Finland. Den religiösa finlandssvensken är ofta trofast sin hembygd, har en positiv attityd till arbete, intresse för befolkningens kultur och politiska verksamhet, finlandssvenskarna och svenskspråkigheten samt samhörighetskänslan.

Den religiösa finlandssvensken lever oftare i parförhållande med en annan svenskspråkig. Uttrycken för den religiösa gemenskapen är kyrkbesök, deltagande i religiösa sommarfester och aktiv församlingsverksamhet exempelvis deltagande i kyrkokören. Hyyppä (2007a, 161–162) betonar att barns behov av trygghet och tillit är prioriterat i finlandssvensk livsstil och ger som exempel evenemangen Skolmusik och Stafettkarnevalen som källor till nätverk och gemenskap. En välfungerande tredje sektor (Folkhälsan, Marthaföreningar, ungdomsföreningar, Röda Korset, seniorklubbar, kyrkokörer mm.) är tillgängliga för alla svenskspråkiga medlemmar.

En av de senaste forskningarna kring finlandssvenskarnas sociala kapital och hälsa är Nyqvists (2009) doktorsavhandling vars syfte var att undersöka gruppvariationer i socialt kapital självupplevd hälsa samt sambanden mellan dessa bland språkgrupperna. Nyqvist (2009, 46) visar i sin avhandling att de svenskspråkiga hade högre förekomst av strukturellt och kognitivt socialt kapital också efter att man beaktat sociodemografiska faktorer som kön, ålder, utbildningsnivå, civilstånd och urbaniseringsgrad. Finlandssvenskarnas bosättningsområden var således inte avgörande för skillnaderna. Tidigare antaganden att tiden man bott i en region/område påverkat resultaten visade ingen signifikans och beaktades således inte i undersökningen.

Orsaken till skillnaderna mellan språkgrupperna är fortfarande oklar. Enligt Nyqvist (2009, 47–48) är skillnaderna i självrapporterad hälsa liten men existerar efter beaktande av sociodemografiska faktorer. Ett undantag från detta var psykisk hälsa för kvinnor 30–64 år, och behov av hjälp för kvinnor 65+. Tydlig skillnad fanns för somatiska symptom och psykisk hälsa för män 30–64 år och för somatiska symptom för kvinnor 65+. Nyqvist (2009, 48) resultat stöder tidigare forskning gällande svenskspråkigas lägre mortalitet, lägre antal sjukpensionerade på grund av funktionshinder. Varför det finns hälsoskillnader mellan språkgrupperna är inte helt klarlagt och förklaringen kan inte till fullo vara utbildningsnivå, civilstånd och socioekonomisk situation. Könsskillnader i förklaringarna till hälsoskillnaderna verkade finnas eftersom den lägre dödlighetssiffran bland svenskspråkiga kvinnor kunde förklaras på basen av fördelaktigare geografiskt läge och socioekonomisk position. Hos män kvarstod en stor skillnad också då dessa faktorer beaktades. Också födelseorten påverkade; många finskspråkiga som bott i svenskspråkiga områden har fötts i områden med högre dödlighetstal. Genetiska skillnader fanns mellan språkgrupperna, men man har inte kunnat relatera dem till skillnaderna i hälsa. Nyqvist (2009, 48–50) konstaterar att intresset för att förklara skillnaderna i hälsa med socialt kapital var en följd av att de sociodemografiska faktorerna inte var signifikanta. Forskningsresultaten visade att socialt kapital ofta – men inte alltid – var relaterade till hälsa. Ett exempel var resultaten gällande äldre där man använde depressionssymtom som häl-

soindikator. Förekomsten var relaterad till strukturellt socialt kapital. Äldre personer som levde i institutionsmiljö var mera beroende av hjälp ifrån andra än de som levde på egen hand. Den kognitiva delen av socialt kapital var relaterad till självuppskattad hälsa och psykisk hälsa mera än deltagande i sociala aktiviteter och sociala kontakter. Ett överraskande resultat var att god psykisk hälsa var relaterad till färre sociala kontakter. Orsaken kan vara att mätinstrumentet inte var tillräckligt nyanserat för att skilja på positiva/negativa aspekter av socialt engagemang och hälsa. I enlighet med tidigare studier var socialt kapital en av förklaringarna till hälsoskillnader mellan språkgrupperna. Detta gällde i synnerhet svenskspråkig män där socialt kapital var en förstärkare av hälsa. Förhållandet mellan socialt kapital och psykisk hälsa var mera vagt och bland kvinnor försvann skillnaderna då sociodemografiska faktorer beaktades.

Nyqvists (2009, 50) undersökning visade att förhållandet mellan socialt kapital och hälsa kan vara olika för yngre och äldre personer eller för en minoritetsspråkgrupp och en majoritetsspråkgrupp. Studier i socialt kapital är komplexa och behöver således beakta olika grupper inom den studerade gruppen.

2.4 Socionom YH utbildning – samma på svenska?

För att garantera tillgången till arbetskraft och regionalt förankrad utbildning är den svenska högskoleutbildningen inom det sociala området idag geografiskt koncentrerad till tre orter; Helsingfors, Åbo och Vasa. Utbildningen följer dualmodellen så att Åbo Akademi och Helsingfors universitet ger universitetsutbildning medan yrkeshögskoleutbildning ges av Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola, samt Yrkeshögskolan Novia. I Strategin för den svenska högskoleutbildningen i Finland (2005, 14) betonas att den svenska högskoleutbildningen ska ansvara för att den svenskspråkiga befolkningen har samma utbildningsmöjligheter som den finska. För att tillgodose hela den svenskspråkiga befolkningens behov måste den svenska högskoleutbildningen också ta hänsyn till Åland. En fråga som varit aktuell är att över hälften av studenterna från Åland flyttar till Sverige för fortsatta studier. De åländska studenterna är ca 8 procent av hela rekryteringsbasen till svenskspråkig högre utbildning i Finland.

Utbildningen vid YH Novia och Arcada leder till socionom (YH) examen. YH Novia erbjuder som enda svenskspråkiga yrkeshögskola möjlighet att studera inriktningen kyrkans arbete, vilket innebär behörighetsgivande studier tjänster för diakonin samt som ungdomsarbetsledare och missionssekreterare. Socionomutbildningarna vid de två yrkeshögskolorna har en stark förankring i socialpedagogik och socialpedagogiskt arbete. Både Arcada och YH Novia i Åbo har problembaserat lärande (PBL) som peda-

gogisk strategi i avsikt att stöda och stärka studerandes yrkesspecifika kompetenser (Rosengren 2007, 3, 8). Det årliga intaget till de svenskspråkiga socionomutbildningarna har sammanlagt varit omkring 100, medan de finskspråkiga enheterna har 1500 nybörjarplatser (Rosengren 2007, 3, 8, 11; Ammattikorkeakoulujen valintaopas. Yrkeshögskolornas urval 2009, 209, 233–234).

Enligt undervisningsministeriets utredning Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta (2007, 53–54) bör antalet svenskspråkiga nybörjarplatser vid yrkeshögskolornas utbildningsprogram inom det sociala området utökas. Det ökade antalet platser bör enligt utredningen koncentreras till huvudstadsregionen där behovet av svenskspråkig personal är stort särskilt inom barndagvården, handikappomsorgen samt inom äldreomsorgen. Det ansågs redan då utredningen gjordes år 2007 att Arcada hade svårigheter att kunna fylla behovet av svenskspråkig arbetskraft med 40 nybörjarplatser inom grundutbildningen och 20 nybörjarplatser inom högre YH utbildningen. I framtiden kommer behovet av svenskspråkig arbetskraft att öka speciellt inom äldreomsorgen. En av orsakerna till att man initierat en ökning av antalet utbildningsplatser för Socionom (YH) är den enorma arbetskraftsbrist som råder i landet. Den demografiska utveckling som pågår i det finländska samhället påverkar de svenskspråkiga regionerna på samma sätt som de finskspråkiga. Hotet om en sinande arbetskraftsresurs inom social- och hälsovård är redan ett faktum. Ur ett svenskspråkigt perspektiv har tillgången till dagvårdspersonal varit den fråga som väckt mest uppmärksamhet med tanke på utbildningsenheternas studerandeantagning. Särskilt i huvudstadsregionen är behovet av behörig svenskspråkig dagvårdspersonal stort. Kartläggningen "Situationen bland svensk dagvårdspersonal i Sydkustens landskapsförbunds medlemskommuner 2007" utförd av Sydkustens landskapsförbund r.f. (2007–2008) om situationen bland svenskspråkig dagvårdspersonal i Sydkustens landskapsförbunds medlemskommuner indikerar att behovet av behörig personal inom dagvården är stort speciellt i Mellanland (Helsingfors, Esbo, Grankulla, Kyrkslätt och Vanda). Sydkustens landskapsförbund kartlade personalsituationen inom huvudstadsregionens svenskspråkiga dagvård år 2007. I kartläggningen framgick att andelen obehöriga barnträdgårdslärare och barnskötare varierade mellan 20 och 46 % i huvudstadsregionen inklusive Kyrkslätt och Sibbo. Det betonades även att pensionsavgången bland personalen inom dagvården kommer att vara betydande inom de närmaste åren.

I samband med ovan nämnda kartläggning poängterade de ansvariga tjänstemännen behovet av barnpedagogisk utbildning i södra Finland. I Helsingfors (20 % av barnträdgårdslärarna är obehöriga) konstateras att det är svårt att rekrytera behörig personal och att situationen upplevs väldigt svår. I Esbo (47 % av barnträdgårdslärarna är obehöriga) är

läget detsamma och här betonas även att situationen med vikarier är svår, eftersom nästan alla vikarier är obehöriga. Även i Grankulla (32 % av barnträdgårdslärarna är obehöriga) sägs utbudet av behörig personal vara katastrofalt. I Kyrkslätt (39 % av barnträdgårdslärarna är obehöriga) utgör personalunderskottet samt rekryteringssvårigheter den största utmaningen inom dagvården. Det finns konstant lediga tillsvidareanställningar och vikariat inom sektorn. Enligt rapporten borde mer barnträdgårdslärar- och närvårdutbildning ordnas i huvudstadsregionen. Även i Vanda är 25 % av barnträdgårdslärarna obehöriga. På grund av denna brist på behörig personal inom den svenska dagvården i huvudstadsregionen är ett samarbete mellan Arcada och enheten för barnpedagogik vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet under planering.

2.5 Socionom YH i ankdammen – kiva?

De särdrag som har konstaterats finnas bland finlandssvenskarna påverkar i olika grad utbildningsverksamheten. Skillnader i exempelvis socioekonomiska faktorer, livslängd och hälsa är intressanta men inte avgörande sett ur ett utbildarperspektiv. Däremot vill vi lyfta fram några aspekter som vi under vår utbildarverksamhet upplevt vara betydande.

Trots utökat nybörjarplatsantal är den svenskspråkiga utbildningsverksamheten inom det sociala området liten. Just denna litenhet är ett fenomen som påverkar både utbildningens uppläggning och förverkligande. Utbildningsområdet är vitt och mångfacetterat. Vid varje svenskspråkig utbildningsenhet finns endast få lärare, vilket innebär att arbetsbilden blir splittrad. Möjligheterna till specialisering och fokusering blir ofta lidande. Litenheten innebär också att studerandes valmöjligheter beträffande kursutbud är snävare. Nationella rekommendationer om exempelvis studerandegrupperns minimistorlek kan sällan uppnås.

Det svenska perspektivet bland studerande är litet och skyddat men också mångfacetterat i både positiv och negativ bemärkelse. Många studerande härstammar från typiska finlandssvenska regioner, vilket ibland medför bristande kunskaper eller rädsla för att använda majoritetsspråket. Begränsningar i det finska språket innebär att studerande inte kan ta del av exempelvis flertalet av de virtuella studiemöjligheterna. Det finns också en risk för ett snävt perspektiv i praktikinläringen då det inom regionen kanske inte finns exempelvis svenskspråkiga praktikmöjligheter inom missbrukarvård eller barnskyddet. Ett annan praktisk utmaning är tillgången till studiematerial på det egna modersmålet. Litteratur och material gällande det sociala området i Finland är i huvudsak finskspråkiga. Här bör man speciellt betona de åländska studerandes särbehov och särställning. En åländsk studerande är befriad från språkraven i finska och har begränsade förutsättningar att ta del material på finska. Många

åländska ungdomar väljer att studera i Sverige. För studerande som har en fungerande tvåspråkighet blir praktikplatsens förväntningar ofta språkligt inriktade. Studerande översätter dokument, fungerar som tolkar i klientkontakter och som hjälplärare i språkstudier. Också ur ett lärarperspektiv kan språktillhörigheten vara en nackdel i nationella utbildningssammanhang. Fokuseringen på språklig tillgänglighet kan hämma innehållsmässiga aspekter i sakfrågor. Det finlandssvenska samhället i all sin litenhet är i många fall orsaken till att studerandes möten med sociala problematik är en ny upplevelse. Livsvillkoren bland marginaliserade är helt främmande för många och studierna inom det sociala området medför nya utmaningar. Exempelvis i stadsdelar med hög andel kommunala bostäder och en mångkulturell befolkning kan dagvårdsklienternas behov kräva helt andra färdigheter än inom de privata svenskspråkiga daghemmen. Litenheten innebär också positiva inslag i utbildningen. Studerandes utvärderingar ger ofta beskedet att kontakten mellan lärare och studerande är god och nära. Också kontakten till praktikfält och andra aktörer inom det egna yrkesområdet är lätta att etablera. Många studerande hittar sin framtida arbetsplats redan under studietiden. Också ur utbildarens synvinkel är nätverkskontakterna med inslag av många personliga kontakter till finlandssvenska serviceproducenter, organisationer och andra aktörer en viktig resurs.

Många fenomen inom den finlandssvenska verkligheten är lokalt förankrade. Ett av dessa är exempelvis det mångkulturella inslaget i svenska Österbotten. Här har man aktivt berett plats för invandrare och erbjudit dem service och stöd på svenska. Denna servicestruktur är även synlig inom YH Novias utbildning i Vasa. I jämförande syfte kan konstaterats att det i Åboland inte finns svenskspråkiga arbetsmöjligheter för Socionom (YH) inom det här området. Också annan svenskspråkig serviceverksamhet är regionalt koncentrerad. Som exempel kan nämnas Kårkulla samkommun, som erbjuder service för personer med utvecklingsstörning och bedriver missbrukarvård på svenska.

Vi avslutar med några farhågor och förhoppningar. Språkpolitiska åtgärder riskerar att försämra svenskans ställning. Exempelvis har intresset för det svenska språket i studentexamen minskat efter det att provet blev valbart. Kommer kraven på språklig förmåga att minska då beredskapen inte finns bland de professionella inom den sociala sektorn? Ändras arbetsbilden då språkkonstellationerna förändras?

Det svenska perspektivet kräver att all verksamhet har en språklig dimension. Det gäller att delta i språkpolitisk debatt och verksamhet för att bevara servicen på det egna modersmålet. Ur en svenskspråkig utbildares synvinkel bör man förutom att känna till trender inom det sociala området också vara uppdaterad gällande regionala utvecklingsbehov och sociodemografiska förändringsprocesser i Svenskfinland. En diskussion om

finlandssvenskheten är nödvändig och vi hoppas på att man kan fortsätta en fördomsfri diskussion om finlandssvenska särdrag och särfrågor.

Källor

- Ammattikorkeakoulujen valintaopas. Yrkeshögskolornas urval 2009. Opetushallitus. Utbildningsstyrelsen. URL: http://www02.oph.fi/koulutusoppaat/AMK_valintaopas.pdf.
- Ankdammen 2009. URL: <http://sv.wikipedia.org/wiki/Ankdammen>. Hämtad 31.7.2009.
- Finlandssvenskarna 2005 – en statistisk rapport. Finlandssvensk rapport nr 43. Svenska Finlands folkting 2007. URL: <http://www.folktinget.fi/Site//Widget/Editor/137/files/finlanssv2005.pdf>. Hämtad 10.8.2009.
- Finlandssvenskarna mer positiva till invandring än folkmajoriteten. Magma Finlands svenska tankesmedja. URL: <http://www.magma.fi/nils-erik-forsgard/finlandssvenskarna-mer-positiva-till-invandring-aen-folkmajoriteten>. Hämtad 30.10.2009.
- Herberts, K. 2008a. Slutord: Homogenitet och heterogenitet i ankdammen. Teoksessa Herberts, K. (toim.) 2008. *Opinioner och trender i Svenskfinland. Barometern/01–07*. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Åbo Akademi. Vasa, 157–164.
- Herberts, K. 2008b. Barometern – en kontinuerlig mätning av finlandssvenska opinioner. Teoksessa Herberts, K. (toim.) *Opinioner och trender i Svenskfinland. Barometern/01–07*. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Åbo Akademi. Vasa, 9–15.
- Hyypä, M. T. 2007a. *Livskraft ur gemenskap – om socialt kapital och folkhälsan*. Studentlitteratur. Lund.
- Hyypä, M. T. 2007b. Sambandet mellan socialt kapital och kardiovaskulära sjukdomar. URL: www.fl.s.fi/files/1-07_sid_52-56_Hyypa.pdf. Hämtat 4.5.2009.
- Hyypä, M. T. 2009. Socialt kapital kräver social kompetens. *Tidskriften Skärgård* 2/2009, 44–49.
- Kulla, G. & Sarvimäki, A. & Fagerström, L. 2006. Health Resources and Health Strategies among Older Swedish-speaking Finns – a Hermeneutic Study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 20 (1), 51–57.
- Nyqvist, F. 2009. *Social Capital and Health. Variations, Associations and Challenges*. Åbo Akademi. Åbo.
- Paljärvi, T. & Suominen, S. & Koskenvuo, M. & Winter, T. & Kauhanen, J. 2009. The differences in drinking patterns between Finnish-speaking majority and Swedish-speaking minority. *The European Journal of Public Health* 19 (3), 278–284.
- Rosenberg, T. 2004. Ett folk eller två? Om skillnaden mellan svenskt och finskt? *Tidskriften Skärgård* 3/2004, 28–35.
- Rosenberg, T. 2009. När beroendet blir en börda och nätverken en fälla – eller kan vårt sociala kapital också bli negativt laddat? *Tidskriften Skärgård* 2/2009, 43–46.

- Rosengren, Å. 2007. Den svenska högskoleutbildningen inom det sociala området i Finland. Särfrågor som berör utbildning, forskning och utbildning.
- Ruotsinkielisten kasvava huoli oikeuksistaan on aiheellinen. Helsingin Sanomat 25.10 2009.
- Saarela, J. 2004. De förmögna finlandssvenskarna? *Janus* 12 (1), 80–96.
- Saarela, J. M. & Finnäs, F. S. A. 2004. The health of Swedish-speaking and Finnish-speaking schoolchildren in Finland. *Teoksessa Child: Care, Health & Development*. Blackwell Publishing Ltd. 30, 51–58. URL: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118777252/PDFSTART>. Hämtad 10.8.2009.
- Situationen bland svensk dagvårdspersonal i Sydkustens landskapsförbunds medlemskommuner 2007. Sydkustens landskapsförbund r.f. URL: http://www.sydkusten.fi/material/dagv_utredning_2007.pdf. Hämtad 15.5.2009.
- Situationen bland svensk dagvårdspersonal i huvudstadsregionen 2008. Sydkustens landskapsförbund r.f. URL: http://www.sydkusten.fi/material/dagv_utredning_2007.pdf, 24. Hämtad 15.5.2009.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>.
- Strategi för den svenska högskoleutbildningen i Finland. 2005. Samordningsdelegationen för den svenskspråkiga högskoleutbildningen. URL: <http://sockom.helsinki.fi/arkiv/sod2005.pdf>. Hämtad 4.7.2009.
- Sundberg, J. & Wilhelmsson, N. 2008. Vad prioritera vid en kommunsammanslagning? *Teoksessa Herberts, K. (toim.) Opinioner och trender i Svenskfinland*. Barometern/01–07. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning Åbo Akademi. Vasa, 135–156.
- Svenskt i Finland. Svenska Finlands folkting. 2003. URL: <http://www.kaapeli.fi/~fti/pdf/publikationer/Svifin.pdf>. Hämtad 15.5.2009.

3. KANSAINVÄLISTÄ KEHITTÄMISTYÖTÄ JA PERUSTUTKINTO-OPISKELUA Kirsi-Leena Frigren & Tuula Rouhiainen-Valo

3.1 Johdanto

Tutkimus- ja kehitystyö sekä kansainvälinen yhteistyö ovat ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävän korkeakouluopetuksen antamisen ja kehittämisen ohella ammattikorkeakoulujen lakisääteisiä tehtäviä. Ammattikorkeakoululain (351/2003, 4 §) mukaisesti ammattikorkeakoulujen tulee harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (Laki 351/2003, 4 §). Ammattikorkeakoulujen tulee olla tehtävien suorittamisessa yhteistyössä paitsi suomalaisten myös ulkomaisten korkeakoulujen ja muiden oppilaitosten kanssa (Laki 351/2003, 5 §).

Euroopan unionin alueella sekä työmarkkinat että sosiaali- ja terveysalan asiakaskunta kansainvälistyvät. Globalisoitumisen, pakolaisuuden ja kehitysyhteistyön myötä sekä sosiaali- ja terveysalan tehtäväkentät että asiakaskunta voivat olla Euroopan unionin ulkopuolisissa maissa ja näistä maista Euroopan unionin alueelle muuttaneiden eri kansallisuuksien edustajien parissa. Paineet maahanmuuttajien omakielisten sosiaalipalvelujen kehittämiseen kasvavat kaiken aikaa. Sosiaalialan toimijoilta edellytetään oman alan sisällön osaamista, taitoa kehittää uudenlaisia palveluja, kulttuurien ja maahanmuuttajan lähtömaan yhteiskunnallisen tilanteen tunteesta ja kielitaitoa.

Maahanmuuttajien rekrytointi ja koulutus, suomalaisen ammattikoulutun työvoiman liikkuvuus Euroopan unionin alueella ja henkilöstön taito palvella muista kulttuureista peräisin olevia asiakkaita edellyttävät sekä työpaikoilta että koulutusjärjestelmältä monikulttuurista osaamista ja nykyistä monimuotoisempia ja joustavampia opetusjärjestelyjä sekä henkilöstön ja opiskelijoiden kielitaitoa.

Tässä artikkelissa kuvataan kansainvälisen kehittämishankkeen (The Quality of Substitute Care – Lastensuojelun sijaishuollon laadun kehittäminen) kokemusten kautta, miten Satakunnan ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutuksen opetustyössä pyrittiin hyödyntämään tutkimus- ja kehittämisenäkökulmaa ja kansainvälistä yhteistyötä. Artikkelin kuvaa, miten kansainvälisen yhteistyön kautta voidaan avartaa kansallista ymmärrystä palvelujen uudenlaisesta tuottamistavasta ja kehittää jo olemassa olevia palveluja ja niiden laatua ja yhdistää kansainvälinen yhteistyö perustutkinto-opintoja suorittavien opiskelijoiden opintoihin.

Kansainvälinen hanke oli haasteellinen, mutta monella tavalla myös hyödyllinen, kuten seuraavassa lyhyesti kerromme.

The Quality of Substitute Care -hankkeen tavoitteena oli kehittää sijaishuollon henkilöstölle suunnattua koulutusta, joka soveltuisi käyttöön paitsi mukana olevissa kumppanusmaissa myös muissa Euroopan unionin maissa. Tavoitteen mukaisesti työstettiin suositukset lastensuojelun sijaishuollon koulutuksen sisällöstä kaikissa hankemaissa niille koulutusorganisaatioille, jotka kouluttavat henkilöstöä sijaishuollon tehtäviin. Suositukset on julkaistu hankkeen tuottamassa raportissa, joka on noudettavissa hankkeen kotisivuilta (The Quality of Substitute care-hanke).

Olennaista tavoitteisiin pyrkimisessä ***oli*** päästä yksimielisyyteen siitä, ***miten kehittämistyössä mukana olevat kumppanit määrittelevät sijaishuollon laadun, minkälaista sijaishuoltoa hankemaissa tuotetaan, minkälainen on toimintaa säätelevä normisto ja minkälaiset ovat henkilöstölle asetetut osaamisvaatimukset.*** Määrittelyjen kautta päästiin arvioimaan ***täydennyskoulutuksen tarve*** ja erityiset painopistealueet.

Lähtökohdat neljässä hankemaassa olivat kovin erilaiset, koska maat olivat kulttuurisesti erilaisia. Brittiläistä yhteiskuntaa pidetään jäykkänä ja totunnaisiin, osittain itseriittoisiin arvoihin nojaavana yhteiskuntana. Italia-laista kulttuuria luonnehtii vanhakantaisuus, perinteisiin nojautuminen ja perhekeskeisyys. Vuorovaikutustilanteissa arvostetaan ilmaisullisuutta ja henkilökohtaista kanssakäymistä. Virolainen kulttuuri on murrosvaiheessa. Yhteiskunta on vasta uudistumassa ja luomassa omia uuden itsenäisyydenajan toimintatapojaan ja niitä luodessaan hakee mallia pohjoismaisesta ja eurooppalaisesta kulttuurikontekstista. Oma suomalainen toimintatamme oli hankkeita koordinoiville kuitenkin tuttu. Suomi ja Viro olivat maista kaikkein laitosvaltaisimpia. Esimerkiksi Suomessa valtaosa sijaishuollossa olevista lapsista ja nuorista kasvaa laitospöydässä ympäristössä kun taas Ison-Britanniassa tilanne on päinvastainen. Siellä ylivoimaisesti suurin osa sijaishuollon toiminnasta on perhehoitoa.

Erilaisten kulttuuristen merkitysten pohdinta olisi varmasti ollut tarpeen jo hankekumppaneiden haussa ja hankesuunnitelmaa luotaessa. Ihmiset käyttäytyvät ja ajattelevat eri tavoin, koska kuuluvat eri kulttuureihin. Kulttuuri liittyy kiinteästi yhteiskunnan arvomaailmaan ja kulttuuriset merkit ovat sopimuksenvaraisia, eivätkä ne avaudu toisen kulttuurin edustajalle kovin helposti. (Bauman 1997, 188–190.) Monia itsestään selvänä pidettyjä asioita olisi ollut tarpeen sopia tarkemmin. Yksi tällainen asia oli ilman muuta hankesopimuksessa kirjattujen aikataulujen sitovuus ja niiden noudattaminen.

Hyvinvointialan koulutusjärjestelmät eroavat toisistaan Virossa, Italiassa, Ison-Britanniassa ja Suomessa. Lastensuojelun työskentelytavoissa ja palvelujärjestelmässä on runsaasti eroja.

Kehittämistyön arjessa näkyivät hankemaiden toimintakulttuurien eroavaisuudet, jotka aiheuttivat ajoittain suurta hämmennystä ja väärinymmärryksiä. Johtamis- ja työyhteisökulttuurien eroavaisuuksista johtuen kumppanit tulkitsivat hankesuunnitelman sitovuutta ja aikataulutustakin eri tavalla. Kumppaneiden odotukset hankkeen hallinnointi- ja johtamistapaa kohtaan vaihtelivat ja kuvastivat hankemaiden totuttuja johtamiskulttuureja.

Hankkeen arviointiraportissa todettiin, että yksi suurimmista haasteista jo projektin alusta lähtien oli se, miten vastataan projektissa mukana olevien partnerialueiden talouden ja kulttuurin erityispiirteiden luomiin toimintaja käyttäytymiseroihin sekä pääasiassa yhden kielen (englanti) käyttämiseen kommunikoinnissa (Telin 2009). Yhteinen kieli oli yksi keskeisistä haasteista. Joissakin hankeryhmissä saattoi olla vain yksi henkilö, joka hallitsi englanninkieltä. Sinänsä pelkkä englanninkielen hallitseminen ei vielä takaa sitä, että oman maan sosiaalialan termit ja käsitteet käännettyinä englanninkielelle tarkoittaisivat kaikkien muidenkin hankemaiden toimintaympäristöissä samoja asioita ja käsitteitä. Tämän asian tiedostamattomuus johti hankkeen alussa epäselvyyksiin ja väärinymmärryksiin.

Kaikissa hankemaissa lastensuojelua ja sijaishuoltoa säädellään lainsäädännöllä, mutta palvelujen laatua lain tasoisella normistolla määritellään vain Iossa-Britanniassa, jossa perhehoitajien rekrytointiin, perehdyttämiskoulutukseen osallistumiseen ja perhehoitajien valvontaan on olemassa erityiset laatustandardit. Viron lastensuojelun lainsäädäntöä ollaan vasta uudistamassa, toimintatavat ovat pääosin perinteisiä ja viranomaiskeskeisiä ja palvelujärjestelmä on laitospainotteinen. Italiassa on lakkautettu suuria lastensuojelulaitoksia ja perustettu tilalle pieniä perhekotimuotoisia yksiköitä. Suomessa lastensuojelu on muuttunut 15 vuoden aikana yhä laitospainotteisemmaksi. Uuden lastensuojelulain (417/2007) odotetaan muuttavan suuntaa avohuoltokeskeisemmäksi.

Koulutus- ja palvelujärjestelmien sekä kulttuurisista eroista johtuen yhteisten, sijaishuollon koulutuksen sisältöä ja sijaishuollon toimintaa koskevien suositusten laatiminen oli haasteellinen tehtävä. Hankkeen kumppaneiden yhteinen johtopäätös oli, että suositusten pohjaksi on otettava kaikkien hankemaiden ratifioima ja YK:n vuonna 1989 hyväksymä Yleissopimus lasten oikeuksista. Hanketyöskentelyn loppuvaiheessa kumppanit päätyivät siihen, että yhteiseksi sijaishuoltoa ja koulutusta koskeviksi suosituksiksi hyväksytään eurooppalaisten lastensuojelujärjestöjen Euroopan unionin parlamentin myötävaikutuksella tuottama sijaishuollon laatusuositus (Quality4Children Standards 2004), joka pohjautuu YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista. Quality4Children Standards 2004 on käännetty usealle eurooppalaiselle kielelle mukaan lukien suomi, italia ja viro.

Yksi keskeisimmistä ammattikorkeakouluopetuksen kehittämisen ja toteuttamisen sekä hanketoiminnan lähtökohdista on työelämälähtöisyys, joka on määritelty ammattikorkeakoululaissa (351/2003, 4–5 §). Valtion-

talouden tarkastusvirasto on tuloksellisuustarkastuskertomuksessaan (188/2009) todennut, että työelämälähtöisyyttä käsitteenä ei ole virallisesti määritelty, mistä on seurannut se, että työelämälähtöisyys värityy intressipohjaisesti kulloisenkin puhujatahon mukaan. Ammattikorkeakoulujen näkemys koulutuksen työelämälähtöisyydestä saattaa poiketa huomattavasti siitä, mitä työelämä työelämälähtöisellä koulutuksella tarkoittaa. Työelämälähtöisyys saa toisistaan poikkeavia käsitteisisältöjä myös eri oppilaitosten ja työelämäedustajien kesken (Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009, 22).

Tarkastusviraston kertomuksen (188/2009) mukaan on olemassa jännite sen välillä, mitä työ- ja elinkeinoelämä odottaa opetussuunnitelmien työelämävastaavuudelta ja minkälainen on ammattikorkeakoulujen pyrkimys vastata työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin omaa näkemystään tyydyttävällä tavalla. Tämä on julkisessa keskustelussa purkautunut puheeksi ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyydestä ja työelämäläheisyydestä. *Työelämälähtöisyys koulutuksen* tavoitteena on tulkittu uusliberalistisia vaatimuksia myötäileväksi koulutuksen tavoitteiden supistamiseksi. Näin tulkittuna työelämälähtöinen opetussuunnitelma pyrki vastaamaan työelämän päiväkohtaisiin tarpeisiin. *Työelämäläheisyys* puolestaan on tulkittu pyrkimykseksi antaa sellainen koulutus, joka kantaa opiskelijaa ensimmäisiä työpaikkoja pidemmälle: sellaisten yleisten valmiuksien luomiseksi, joiden varassa työllistyminen ja uuden oppiminen on tukevalla pohjalla vaihtuvista työelämän tarpeista huolimatta (Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009, 22–23).

Sijaishuollon laadun kehittämishankkeessa mukana olleet lastensuojelulaitokset olivat ilmaisseet, että erityisesti sijaishuollon osaamiseen ajankohdaisia valmiuksia antavalle täydennyskoulutukselle on tosiasiallista tarvetta. Sijaishuollon henkilöstölle halutaan koulutuksen kautta myös tuottaa valmiuksia kehittää omaa työtään tulevaisuuden muuttuvia tarpeita silmäläpäpitäen. Mukana olevien koulutusorganisaatioiden edustajien mielenkiinto kohdistui työelämäedustajien kanssa yhteneviin kiinnostuksen kohteisiin ja sen lisäksi tavoitteeseen saada rakennettua työelämän tarpeista rakentunut täydennyskoulutuksen opetussuunnitelma, joka voi olla myös hankkeen jälkeisessä koulutuskäytössä ja jota voidaan edelleen muokata ja kehittää työelämätahojen jatkuvan palautteen perusteella.

3.4 Kansainvälisen oppimisympäristön ja -materiaalin rakentuminen

Tavanomaisen hankesuunnitelman mukaisen kokouskäytännön lisäksi hankkeumppaneiden välinen yhteydenpito, yhteisen tiedon ja aineiston kerääminen turvattiin sähköisessä Virtualia -oppimisympäristössä. Työskentelykieli sekä kokouksissa, sähköpostissa että Virtualia -oppimisympäristössä oli englanti. Vuorovaikutuksessa kohdattiin haasteita. Erilaisista toiminta-

muodoista johtuen sosiaalialan käsitteet ja sanasto saattoivat merkitä eri asioita eri maissa.

Hyvinvointipolitiikan kehittämisen eri vaiheissa oleminen eri partnerimaissa tuotti sekin jossain määrin ongelmia. Tämä ilmeni Viron partnereiden työskentelyssä. Koulutuksen ja työelämän yhteistyön huomioon ottamiselle sosiaalialan henkilöstön koulutuksessa ei heillä ollut vielä samanlaisia valmiuksia kuin muissa partnerimaissa. Se, että kaikkien partnerimaiden toimijoiden hyvän yhteishengen ja joustavuuden tuloksena kuitenkin saatiin kaikki tavoitteet toteutetuiksi, osoittaa parhaimmillaan yhteistyökumppaneiden sitoutumisen ja motivoitumisen korkean tason (Telin 2009).

Hankkeessa tuotettiin viiden opintopisteen täydennyskoulutus ja opettajan työskentelymateriaali, joiden sisältö- ja painopistealueiden määrittelyssä ja valinnassa kuunneltiin ”herkällä korvalla” työelämäedustajien, eli sijaishuollossa olevan henkilöstön mielipiteitä ja toiveita. Täydennyskoulutuksen sisältö hyväksyttiin kumppanimaiden yhteisessä työkokouksessa kaikkia hankeosapuolia kuunnellen. Samaa sisältöä noudatetaan kaikissa neljässä hankemaassa. Koulutuksen sisältöalueiksi vahvistettiin teemat ”Arvot ja etiikka”, ”Ammatillisuuden syventäminen”, ”Verkostoituminen sijaishuollossa”, ”Sijaishuollossa olevan lapsen erityiset tarpeet” ja ”Työyhteisön kehittyminen ja itsensä johtaminen”.

Maakohtaisissa koulutuksissa hyväksyttiin lainsäädännön ja palvelujen tuottamistavoista johtuen eroavaisuuksia teemojen sisällä. Koulutuksiin sisällytettiin katsaus muiden hankemaiden lastensuojelun käytännöistä, henkilöstöstä ja toimintaperiaatteista.

Satakunnan ammattikorkeakoulussa kokeiluvaiheen täydennyskoulutukseen osallistujat olivat Satakunnan alueen eri lastensuojelulaitosten henkilöstöä sekä sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintokoulutuksessa olevia projektioiskelijoita ja vapaasti valittavia opintoja suorittavia opiskelijoita. Kaikissa hankemaissa koulutuksessa mukana olevat olivat pääosin työelämässä olevia perhehoidon tai lastensuojelulaitosten henkilöstöä.

Täydennyskoulutus ja opetusmateriaali on käännetty englanniksi, suomeksi, viroksi ja italiaksi ja hyödynnettävissä ilmaisena aineistona hankkeen kotisivuilta (The Quality of Substitute Care -hanke).

Keväällä 2007 kerättiin palaute sekä koulutuksessa mukana olleilta sijaishuollon työntekijöiltä että luennoitsijoilta. Arviointiaineiston työstämisestä raportiksi vastasi italialainen hankekumppani, koulutusorganisaation edustaja, Enaip Sardegna (Evaluation Report 2008). Suomessa aineiston työstämisestä vastasivat sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkintoa suorittavat projektioiskelijat.

Hankkeen projektipäällikkönä toimi sosiaalialan lehtori Kirsi-Leena Frigren, joka on työskennellyt ennen opettajan uraa pitkään kunnallisen sosiaalitoimen eri tehtävissä sekä asiakastyössä että hallinnossa. Hankkeeseen käytetty työaika oli noin puolet opettajan kokonaistyöajasta.

Projektipäällikön tavoitteena oli kytkeä hankkeessa meneillään olevia toimintoja hankeaikana meneillään oleviin opintojaksoihin ja näin ollen tuottaa perustutkinto-opiskelijoille käytännön kokemuksia kansainvälisessä hankkeessa mukana olosta. Hankkeen aikana mukana oli projektio-pintoja suorittavia opiskelijoita kahdelta peräkkäiseltä vuosikurssilta.

Hankkeen moninaisia teemoja tarjottiin opiskelijoiden opinnäytetyöai-heiksi ja aihepiiri innosti monia opinnäytetyöntekijöitä. Satakunnan ammat-tikorkeakoulun sosiaalialan koulutus on mm. Satakunnan Lastensuojelun Kehittämisyksikkö-yhteistyön ja SAMK:n hallinnoiman Lapsiperheiden pe-ruspalvelut ja psykososiaalinen tuki -hankkeen (LAPSOS-hanke) kautta orientoitunut lasten ja nuorten palvelujen ja koulutuksen kehittämiseen.

3.5 Opiskelijat kehittäjinä

Kansainvälisessä hanketyöskentelyssä oli kahtena lukuvuotena sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoita. Mukanaolo kytkeytyi koulutusohjel-man toisena vuotena toteutettuun viiden opintopisteen Harjoittelu projektis-sa -nimiseen opintojaksoon. Ensimmäisessä ryhmässä (2006–2007) oli neljä sosionomi (AMK) -opiskelijaa ja toisessa ryhmässä (2007–2008) yhteensä viisi opiskelijaa sosiaalialan, hoitotyön, terveydenhoitotyön ja fysioterapi-an koulutusohjelmista.

Opiskelijat osallistuivat työskentelyyn sijaishuollon laadun kehittämis-hankkeen alku- ja päätösvaiheissa. Tarkoitus oli, että opiskelijat saavat oppimiskokemuksia projektityöskentelystä eri kansallisuuksia ja ammatti-ryhmiä edustavien kumppaneiden työskentelyä seuraamalla ja sopivalla tavalla toimintaan osallistumalla ja ottamalla kokonaisvastuuta sovitusta tehtävistä. Projektipäällikkö toimi näinä kahtena lukuvuotena Harjoittelu projektissa -opintojaksojen opettajana, joten opiskelijoilla oli mahdollisuus luontevasti tutustua hanketyöskentelyn ohella myös hankkeen johtamiseen.

Opiskelijat olivat mukana suomalaisten kumppaneiden työkokouksissa, huolehtivat muistioista, kokousasioiden valmistelusta ja erikseen sovitusta tiedottamisesta sekä hankekumppaneille että hankkeen aikana järjestetty-jen seminaarien osanottajille. Suomalaiset hankekumppanit pitivät sosiaali-, kuntoutus- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijoiden mukanaoloa suoma-laisen ryhmän työskentelyprosessissa hyvin mielekkäänä ja arvokkaana.

Ensimmäisellä opiskelijaryhmällä (2006–2007) oli mahdollisuus olla mukana hankkeen ensimmäisessä kansainvälisessä työkokouksessa, joka pidettiin Porissa joulukuussa 2006. Tämän mahdollisuuden opiskelijat koki-vat erityisen arvokkaana. Myös kansainväliset kumppanit olivat tyytyväi-siä saadessaan tutustua suomalaisiin sosiaalialan opiskelijoihin.

Ensimmäinen opiskelijaryhmä koki, että heihin suhtauduttiin tasa-arvoisesti hanketyöskentelyn kuluessa. Opiskelijat antoivat palautetta, että olisivat halunneet vielä enemmän vaikuttaa työskentelyyn ja olla mukana

eri toiminnoissa, ja että heidän kosketuksensa hankekokonaisuuteen jäi irralliseksi, koska he olivat mukana vain lyhyen jakson hankeajasta. He olivat tyytymättömiä siihen, että hankesuunnitelma oli valmis, eivätkä he voineet juurikaan vaikuttaa hanketyöskentelyn vaiheisiin. Opiskelijat kaipaivat enemmän kansainvälisen kokouksen valmistelun ja siinä mukanaolon kaltaisia toiminnallisia kokemuksia. Hankkeisiin väistämättä kuuluvaa kokoustyöskentelyä, kokousasioiden etukäteistyöstämistä ja kokouksien jälkeisiä toimia opiskelijat eivät mieltäneet mielekkääksi osallistumiseksi.

”Yleisesti projektista jäi hieman epätyytyväinen olo, eniten sen takia että projekti oli jo valmiiksi suunniteltu. Tämän takia meidän oli välillä vaikea motivoitua ja saada tuotoksia syntymään”. (Loppuraportti 2007.)

Positiivista opiskelijoiden näkökulmasta oli, että he kokivat saaneensa paljon arvokasta tietoa lastensuojelusta, siinä vaadittavasta osaamisesta ja erityisesti kansainvälisestä toimintaympäristöstä.

”Antoisaa projektissa toimimisessa oli myös se, että opiskelijaryhmä sai paljon uutta ja arvokasta tietoa lastensuojelusta sekä sen tilanteesta kansainvälisellä tasolla. Lisäksi yhteiskunnallinen sekä eettinen analyysitaito etä itsereflektointitaito kehittyi. Myös moniammatillinen työskentely muodostui mielikuvaa konkreettisemmaksi”. (Loppuraportti 2007.)

Opiskelijat kokivat saaneensa eväitä yhteiskunnalliseen ja eettiseen ajatteluunsa, ammatilliset pohdiskelut työkokouksissa kokeiluvaiheen sijaishuollon täydennyskoulutusta suunniteltaessa ja laatukäsitteitä mietittäessä olivat opettavaisia. Eräs opiskelija kertoikin kokeneensa olleensa etuoikeutettu saadessaan olla mukana tärkeässä kansainvälisessä kehittämishankkeessa.

”Opiskelijaryhmä on kiinnittynyt kohtalaisen hyvin The Quality of Substitute care -hankkeeseen, ottaen huomioon opiskelijoiden toiminnan rajoitukset. Hankkeessa on monta kohtaa, joissa opiskelija ei voi vaikuttaa tai toimia mukana. Tulevaisuudessa voisi ehkä miettiä opiskelijoiden kokonaisvaltaisempaa osallistumismahdollisuutta, joka tukisi opiskelijoiden motivaatiota työskennellä projektissa”. (Loppuraportti 2007.)

Toisella opiskelijaryhmällä (2007–2008) oli mahdollisuus olla mukana kansallisen kumppaniryhmän työskentelyprosessin lisäksi kansainvälisen yhteistyön tuotoksena syntyneessä sijaishuollon työntekijöiden täydennyskoulutuksessa. He vastasivat täydennyskoulutuksessa mukana olleiden osanottajien koulutuspalautteen kokoamisesta italialaisen kumppanin antamien ohjeiden mukaisesti, työstivät tilastoaineiston ja kokosivat yhteenvedoksi koulutuksessa mukana olleiden lastensuojelulaitosten työntekijöiden antamat sanalliset koulutuspalautteet. Opiskelijat osallistuivat mahdollisuuksien mukaan koulutuspäiviin ja olivat kuulemassa lastensuojelulaitoksis-

sa työskentelevien lastensuojelun ammattilaisten pohdiskelua sijaishuollon arjesta ja haasteista.

”Projektissa opimme lastensuojelun tilanteesta Suomessa sekä muissa partnerimaissa. Näimme myös lastensuojelun työntekijöitä ja kuulumme koulutuksessa erilaisista menetelmistä, joita voidaan käyttää lastensuojelussa.”
(Opiskelija 4.)

Toisen opiskelijaryhmän oppimistavoitteissa korostui ryhmän kokoonpanosta johtuen ensimmäistä opiskelijaryhmää enemmän moniammatilliseen hanketyöskentelyyn perehtyminen. Harjoittelu projektissa -opintojakson tavoitteina olivat moniammatillisuus, työelämälähtöisyys ja toiminnallisuus. Opiskelijat saivat käytännön kokemusta moniammatillisesta työskentelystä hankekumppaneiden, sijaishuollon täydennyskoulutukseen osallistuneiden ammattilaisten ja oman pienryhmänsä kautta.

Opiskelijat antoivat palautetta epävarmuuden tunnoistaan toimiessaan Harjoittelu projektissa -opintojakson pienryhmässä oman ammattialansa edustajana (sosiaali-, terveys- ja kuntoutusala). He kokivat oman ammattidentiteettinsä olevan vielä epäselvä opiskelujen ollessa alkuvaiheessa. Opiskelijat tunnistivat moniammatillisen työskentelyn olevan tulevassa ammatissa välttämätöntä.

”Moniammatillisessa ryhmässä työskentely oli opettavaista tulevaisuutta ajatellen. Eri alojen ammattilaisilla on paljon annettavaa toisilleen ja erilaisia näkökulmia asioihin. Yhdessä työskennellessä oppii ottamaan muiden mielipiteitä huomioon, vaikka ei itse ajattelisi samalla tavalla asiasta.”
(Opiskelija 4.)

Hanke oli kokonaisuudessaan työelämälähtöinen, mutta kokemuksia toiminnassa mukana olemisesta ja itse tekemisestä perustutkinto-opiskelijat olisivat odottaneet enemmän. Toisaalta opiskelijoilla oli vaikeuksia etsiä ja esittää oma-aloitteisesti mielekästä tekemistä tai kehittämisehdotuksia työskentelyprosessiin, vaikka heitä siihen kannustettiin ja suomalaisen hanketyöryhmän suhtautuminen perustutkinto-opiskelijoihin oli lämmintä, hyväksyvää ja kannustavaa.

Toisen opiskelijaryhmän (2007–2008) kiinnittyminen ja motivoituminen hankeprosessiin kangerteli aikataulullisista syistä. Varsinainen Harjoittelu projektissa -opintojakso alkoi muutamaa kuukautta ennen kuin Sijaishuollon laadun kehittämishankkeessa oli opiskelijoiden kannalta mielekäs työvaihe, joka oli kansainvälisen sijaishuollon henkilöstön täydennyskoulutuksen alkaminen, siihen liittyvät käytännön järjestelyt, tiedottaminen, koulutuksen palautetiedon kerääminen ja työstäminen yhteenvedoksi italialaisen hankekumppanin Enaip Sardegnan käyttöön. Opintojen etenemisen kannalta viivästyemisellä ei ollut merkitystä, mutta se vähensi opiskelijoiden kokemaa hanketyöskentelyyn motivoitumista.

"Ollaan nyt onnellisia kun projekti on päätöstä vaille. Tavallaan oli rankka, koska liittyminen projektiin oli vaikeaa sekä projektin kesto hieman vaikeutti työskentelyä (projektille kun varatut tunnit oli syksyllä). Olen tyytyväinen lopputulokseen sekä projektityöskentelyyn." (Opiskelija 5.)

Satakunnan ammattikorkeakoulun pedagoginen toiminta perustuu yhteisille periaatteille, joissa keskeistä on oppija- ja työelämälähtöisyys. Oppimista ja kasvua sekä työelämän tarpeiden edellyttämää monialaisen osaamisen saavuttamista tuetaan pedagogisesti mielekkäällä oppimisympäristöllä. (Satakunnan ammattikorkeakoulu 2008, 7.)

Oppiminen on opiskelijan vastuulla. SAMKin ja sen henkilöstön vastuulla on tuottaa sellaista opetusta ja ohjausta ja tarjota sellainen oppimisympäristö, joka tukee opiskelijan konstruktivistisen oppimisen mahdollisuuksia ja haastaa opiskelijan kehittymään ammattinsa hallitsevaksi asiantuntijaksi. Keskeistä on tukea opiskelijan halua oppia. Oppija nähdään itseään ohjaavana, kehittymään pyrkivänä yksilönä, joka omista ainutlaatuisista lähtökohdistaan pyrkii sivistymään, kasvamaan ihmisenä, kasvamaan henkisesti ja kasvamaan yhteiskuntaan. (Satakunnan ammattikorkeakoulu 2008, 7.)

Keskeistä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on, että käsitykset eivät koskaan siirry sellaisenaan opetuksesta tai opetusaineistosta opiskelijan osaamiseksi. Oleellista on se, mitä opiskelijan ajatuksissa ja mielessä tapahtuu. Oppiminen on aina konstruktivistista, uuden oman käsityksen muodostamista opittavasta asiasta tai ilmiöstä, ei koskaan jo valmiina olevan käsityksen siirtämistä sellaisenaan. (Satakunnan ammattikorkeakoulu 2008, 7.)

Projektipäällikön kannalta hoitotyön ja fysioterapian koulutusohjelmien opiskelijoiden kannustaminen lastensuojeluhankkeessa mukana oloon oli haasteellista. Projektipäällikkö antoi runsaasti tietoa lastensuojelusta ja sijaishuollosta varsinaisen projektikoulutuksen ja hankekuvauksen lisäksi. Aihepiiriin sisälle pääseminen olisi edellyttänyt opiskelijoilta paljon itsenäistä aineistoihin tutustumista, itseohjautuvuutta ja sen pohdintaa, miten oman ammattialan edustajana kiinnittyy lastensuojeluun ja sijaishuoltoon sekä hankkeen kehittämistyöhön.

Kansainvälinen hanke oli aihepiiriltään, kumppanuuksien, tavoitteiden ja toimintojen osalta ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen opiskelijoille erityisen vaativa. Mitään erityisosaamisvaatimuksia opiskelijoille ei kuitenkaan asetettu. Ensisijaista oli mahdollistaa heille tilaisuus osallistua ja saada oppimiskokemus kansainvälisessä kehittämishankkeessa mukana olosta.

Projektipäällikkö käytti mielestään runsaasti aikaa opiskelijoiden huomioimiseen, hanketyöskentelystä kertomiseen, kansainvälisen toimintaympäristön esittelyyn ja hankkeessa meneillään olevista asioista tiedottamiseen. Tavoitteena oli innostaa opiskelijoita esittämään omia kehittämishankkeita ja kiinnittymään kansainväliseen hanketyöhön. Opiskelijoiden

antaman opintojaksopalautteen perusteella vastuullista tekemistä olisi pitänyt olla enemmän, vaikka toisaalta opiskelijat kokivat, että he eivät tunne lastensuojelua, projektityöskentelyä ja kansainvälistä toimintaympäristöä riittävästi ja olivat siksi varovaisia esittämään omia ehdotuksiaan siitä, miten he voisivat suunnitella ja kokeilla itsenäisiä toimintoja hankkeen sisällä.

Projektipäällikön näkökulmasta oli haasteellista yrittää samanaikaisesti ottaa huomioon hankesuunnitelman ja aikataulutuksen velvoitteet, hankekumppaneiden ja toimijoiden erilaiset kulttuuriset, kielitaidolliset ja koulutukselliset lähtökohdat ja näistä johtuvat osin puutteelliset valmiudet hanke-työskentelyyn sekä kumppaneiden erilaiset odotukset hankkeen tuloksista ja omasta asemasta hanketyöskentelyssä. Samanaikaisesti oli otettava huomioon rahoittajan hanketyöskentelyä, raportointia ja avustuksien käyttöä koskevat määräykset ja vastata tuloksien syntymisestä sekä Suomessa että muissa hankemaissa. Tärkeä oli myös huomioida opintojensa alkuvaiheissa olevien opiskelijoiden odotukset ja valmiudet osallistua suhteellisen itsenäistä ja oma-aloitteisuutta edellyttävään hanketyöskentelyyn.

Myönteistä palautetta kaikilta opiskelijoilta tuli erityisesti mahdollisuudesta saada tutustua moniammatilliseen työskentelytapaan, tarkkailla hankeryhmän työskentelyä ja oppia siitä, tutustua erilaisten aineistojen, materiaalien ja kontaktien kautta kansainväliseen sijaishuoltoon, olla mukana hankkeen eri vaiheissa ja yhteistyössä lastensuojelun työntekijöiden kanssa ja näin rakentaa omia verkostoja työelämätahojen kanssa.

3.6 Sosiaalialan opetuksen saama hyöty

Lastensuojelulaitosten työntekijöiden mukanaolo jo koulutuksen suunnittelu-prosessissa ja opettajien työelämä- ja harjoittelukontaktit ovat tärkeitä opetuksen sisällön ja teemojen valintojen kannalta. Se, että työelämäedustajat ovat vahvasti mukana jo koulutuksen suunnittelussa, ei ole kaikissa hankemaissa yleinen käytäntö. Toimintatapa vakuutti kaikki hankekumppanit.

Keväällä 2007 toteutettiin kaikissa neljässä hankemaassa (Suomi, Italia, Viro, Iso-Britannia) yhteistyössä suunniteltu viiden opintopisteen laajui-nen sijaishuollon henkilöstön täydennyskoulutus ja se sai kokeiluvaiheessa kaikissa hankemaissa koulutukseen osallistuneilta lastensuojelun työntekijöiltä hyvän palautteen. Parhaimmat palautteet tulivat virolaisilta ja italialai-silta lastensuojelun työntekijöiltä. (Evaluation Report 2008.)

Kehittämisehdotukset koskivat käsiteltyjen asioiden laajuutta, teemojen keskinäistä painoarvoa ja tärkeyttä. Vahvistusta sai näkemys, että kansainvälisenä yhteistyönä työstettyjen ja päätettyjen teemojen valinnassa oli onnistuttu. Täydennyskoulutukseen osallistuneiden suomalaisten lastensuojelutyöntekijät kommentoivat koulutusta seuraavasti:

"Itsetuntemuksen lisääntyminen on aina hyödyksi, kun persoonallisuus on työväline. Myös vertaisryhmiltä saatava panos on tärkeä." (Vastaaaja 1.)

"Koulutus herätti pohtimaan omaa työskentelyä. Pysin jatkossa pysähtymään miettimään työskentelyäni ja sen tarkoitusta ja päämääriä." (Vastaaaja 6.)

"Itsen kehittäminen auttaa jaksamaan töissä paremmin, kun nyt sai uusia menetelmiä nuorten kanssa, niitä on helppo jakaa muille työntekijöille." (Vastaaaja 10.)

Täydennyskoulutus ja siihen liittyvä opettajan materiaali on verkossa kaikkien koulutusorganisaatioiden vapaasti käytettävissä sivustolla (The Quality of Substitute Care -hanke).

Koulutusmateriaalia hyödynnetään nyt kaikissa neljässä hankemaassa sijaishuollon henkilöstön koulutuksessa. Satakunnan ammattikorkeakoulu käyttää aineistoa vapaasti valittavien opintojen toteuttamiseen sekä suomen- että englanninkielisinä. Sijaishuollon koulutuksen lisäksi toteutuu avo- huollon lapsi- ja perhetyöskentelyyn valmentava koulutus ja seuraavassa vaiheessa koulutusta laajennetaan ja kehitetään yhteistyössä Turun ammattikorkeakoulun kanssa verkko-opintoihin perustuvaksi koulutukseksi.

3.7 Pohdinta

Käytännön kokemus kehittämishankkeista on osoittanut, että ammattikorkeakouluille annetun kolmen eri tehtäväalueen yhdistäminen on haastavaa ja vaatii opetushenkilöstöltä valmiuksia samanaikaisesti toimia opetustyössä ja tutkimus- ja kehittämistyössä sekä halukkuutta kansainväliseen yhteistyöhön. Näiden lisäksi tiivis yhteistyö ja verkostoituminen työelämätahojen kanssa ovat edellytyksiä työelämälähtöiselle kehittämistyölle ja opetukselle.

Opiskelijoiden kannalta on tärkeä huolehtia, että opiskelija saa opintojensa aikana oikea-aikaisesti ja riittävän haastavalla tavalla valmiuksia hanke- ja tutkimustyöhön, osallisuutta työelämälähtöisissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa ja valmiuksia kansainväliseen yhteistyöhön sekä kokemuksia ja tietoa eri kulttuureista, kansainvälisistä palvelujärjestelmistä ja toimintatavoista.

Ammattikorkeakouluille ja työelämätahoille haasteellisia ovat monenlaisien rahoitusjärjestelmien erilaiset hankesuunnittelu- ja raportointikäytännöt. Hanketyöskentelyyn liittyvä raportointi ja hallinnointi ovat jäykkiä ja raskaita. Rahoitusjärjestelmien painopistealueiden ja ensisijaisten avustusten saajien määrittely muuttuu ohjelmakaudesta toiseen suhteellisen nopeasti, joten hanketoimintojen innovoiminen ja suunnittelu eivät elä samaa aikakautta opetuksen kehittämistarpeiden ja rahoitusjärjestelmien kanssa.

Kansainvälisessä kehittämishankkeessa eri kulttuurien välisen yhteistyön vaikeudet ja haasteet luovat omat jännitteensä, joka on huomioitava hanketyöskentelyn aikataulutuksessa ja siinä, minkälaista osaamista ja osallistumista hankekumppaneilta odotetaan. Euroopan unionin alueella ei ole olemassa eurooppalaista yhtenäiskulttuuria sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen järjestämistavoissa. Koulutusjärjestelmien yhtenäistämässä ollaan myös vielä alussa. Suuri osa kansainvälisen hanketyöskentelyn voimavaroista kuluu kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja yhteisen ymmärryksen sekä käsitteistön rakentamiseen.

Kansainvälinen koulutuksen ja työelämän yhteistyö on kuitenkin hyvä mahdollisuus lisätä ymmärrystä, vuoropuhelua ja vertaisoppimista. Sosiaalialalla kehittämisen lähtökohtana ovat yhteiset sosiaalialan eettiset periaatteet, ihmisoikeudet ja lasten oikeudet hyvään elämään. Näitä pitää tukea sekä koulutuksen että kansainvälisen työelämälähtöisen hanketyöskentelyn kautta.

Lähteet

Ammattikorkeakouluasetus 352/2003.

Ammattikorkeakoululaki 351/2003.

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. URL:

<http://www.ncp.fi/ects/>. Viitattu 2.9.2009.

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 188/2009. URL:

http://www.vtv.fi/files/1783/1882009_AMKkoulutuksen_tyuelamalahtoisyyden_kehittaminen_NETTI.pdf. Viitattu 16.1.2010.

Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Vastapaino. Tampere.

Evaluation Report. 2008. The Quality of Substitute Care. Enaip Sardegna.

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit 2006. Sosiaalialan koulutusohjelma. Laadintatyön vastuhenkilö Tuula Rouhiainen-Valo. URL: <http://www.ncp.fi/ects/>. Viitattu 2.9.2009.

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.

LAPSOS-hanke. Lapsiperheiden peruspalvelut ja psykososiaalinen tuki. URL:

<http://www.samk.fi/lapsos>. Viitattu 2.9.2009.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Loppuraportti 2007. Harjoittelu projektissa -opintojakso.

Quality4Children Standards for out of home Child Care in Europe 2004. URL:

http://www.quality4children.info/navigation/cms,id,2,nodeid,2,_language,en,_country,at.html. Viitattu 18.1.2010.

Satakunnan ammattikorkeakoulu 2008. Opetussuunnitelma. Sosiaalialan koulutusohjelma 2008–2009. URL:

[http://kesy01.cc.spt.fi/intra/tiimit.nsf/daac366605152bd2882571cc007d9d60/FBCA60F617F121E9C2257432002DF7D2/\\$file/sosiaalialan_opetus_suunnitelma_20082009.pdf](http://kesy01.cc.spt.fi/intra/tiimit.nsf/daac366605152bd2882571cc007d9d60/FBCA60F617F121E9C2257432002DF7D2/$file/sosiaalialan_opetus_suunnitelma_20082009.pdf). Viitattu 18.1.2010.

Sosiaalihuoltoasetus 607/1983.

Sosiaalihuoltolaki 710/1982.

Suomen perustuslaki 731/1999.

Telin, T. 2009. Substitute care -projektin evaluointi. Satakuntaliitto.

The Quality of Substitute Care-hanke. Hankkeen kotisivut. URL:

www.samk.fi/substitutecare. Viitattu 2.9.2009.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoisainministeriö. URL:

<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=68142>. Viitattu 18.1.2010.

4. VUOROIN VIERAISSA – KANSAINVÄLISTÄ YHTEISTOIMINTAA ROVANIEMEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA Iiris Hoppo

4.1 Uusia yhteistyömuotoja kansainvälistymiseen

Kansainvälisyysosaaminen on yksi ammattikorkeakoulututkintoihin sisältyvistä yleisistä osaamisvaatimuksista. Tavoitteena on, että tutkinnon suorittanut henkilö osaa toimia yhteistyössä kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa, osaa hyödyntää oman alansa kansainvälisiä tietolähteitä ja tunnistaa kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan. Lisäksi tavoitteena on, että hän osaa käyttää vähintään yhtä vierasta kieltä työtehtävissään. (Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006.) Oppilaitoksille on suuri haaste suunnitella ja toteuttaa koulutusta niin, että jokaisella on mahdollisuus saavuttaa osaamistavoitteet opintojensa aikana. Kansainvälistä opiskelijavaihtoa on kehitetty, ja se onkin erinomainen tapa hankkia osaamista. Kaikilla opiskelijoilla ei ole tätä mahdollisuutta kuitenkaan hyödyntää, koska opiskelijavaihtoon suunnattu apurahajärjestelmä edellyttää vähintään kolmen kuukauden opiskelua ulkomaisessa oppilaitoksessa. Ammattikorkeakoulut pyrkivätkin panostamaan kotikansainvälistymiseen ja tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuuksia hankkia kansainvälisiä toimintavalmiuksia omassa oppilaitoksessa.

Joustavia mahdollisuuksia kansainvälistymiseen tarvitaan ja kehitetään ammattikorkeakouluissa jatkuvasti. Rovaniemen ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelma on tehnyt kiinteää yhteistyötä lukuisten yhteistyöoppilaitosten kanssa eri puolilla maailmaa ja opiskelijoiden liikkuvuus on ollut hyvää tasoa erityisesti Euroopan alueella. Opiskelija- ja opettajavaihdon myötä yhteistyökumppanit eri maista ovat tutustuneet toisiinsa vuosien aikana. Näin on muodostunut kansainvälistä yhteistyötä kehittämään sitoutunut verkosto, jota pitää koossa oppilaitosten koordinaattoreiden yhteinen innostuneisuus toiminnan kehittämiseen ja tietoisuus kansainvälisen toiminnan merkityksellisyydestä opiskelijoille.

Vuonna 2002 yhteistyökumppanit kokoontuivat pohtimaan uusia yhteistyömuotoja ja erilaisia mahdollisuuksia kansainvälisen toiminnan kehittämiseen. Tapaamisen myötä syntyi malli vuosittain toteutettavista kansainvälisistä intensiiviviikoista, jotka tarjoaisivat opiskelijoille mahdollisuuden lyhyeen opiskelijavaihtoon opintojensa aikana. Opiskelijoille tarjoutui mahdollisuus osallistua sosiaalialan opiskeluun kansainvälisessä ryhmässä sekä omassa oppilaitoksessa että yhteistyökumppaneiden järjestämiin intensiiviviikkoihin osallistumalla. Tavoitteena oli sosiaalialan ammatillisen osaamisen kehittymisen lisäksi myös kansainvälisyysosaamisen kehittymisen. Mukana kokoontumisessa oli edustajat seuraavista yhteistyöoppilaitoksista:

- o Hanze University of Applied Sciences, Groningen, Alankomaat
- o University of Applied Sciences Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven, Emden, Saksa
- o Bremen University of Applied Sciences, Bremen, Saksa
- o Jena University of Applied Sciences, Jena, Saksa
- o XIOS University College Limburg, Hasselt, Belgia
- o University of South Bohemia, České Budějovice, Tšekki
- o Telemark University College, Porsgrunn, Norja
- o University College Lillebælt, Odense, Tanska
- o Rovaniemi University of Applied Sciences, Rovaniemi, Suomi.

Kansainvälisten intensiiviviikkojen toteuttaminen alkoi vuonna 2003, mistä lähtien ne ovat toteutuneet vuosittain eri puolilla Eurooppaa. Viikkojen aikana opiskellaan sosiaalialaan liittyviä aihealueita ja tutustutaan järjestävän maan opiskeluun, elämään ja kulttuuriin. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata sosiaalialan eurooppalaisen yhteistyöverkoston toimintaa, kuvata verkoston luoman kansainvälisen intensiiviviikon mallia ja arvioida viikon toteutumista.

4.2 Sosiaalialan eurooppalaisen verkoston toiminta

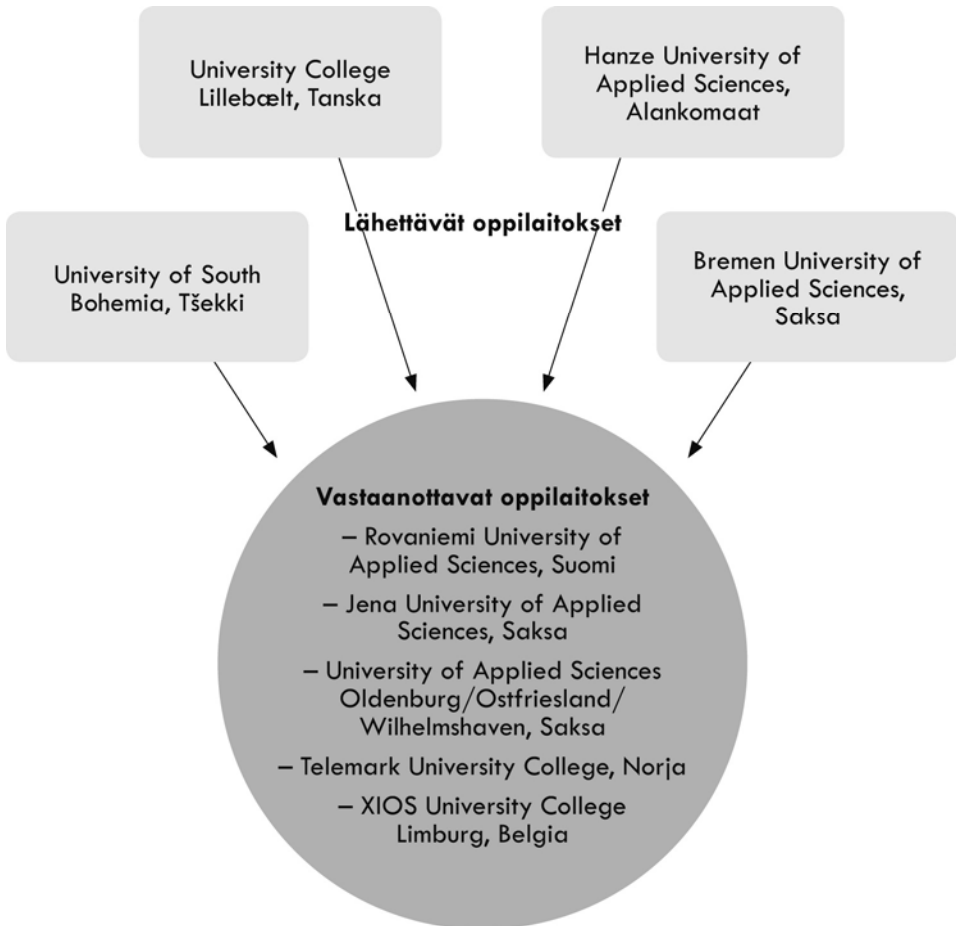
4.2.1 Kansainväliset intensiiviviikot yhteistyömuotona

Sosiaalialan eurooppalaisen verkoston suunnittelukokous pidetään vuosittain. Jokainen oppilaitos toimii vuorollaan kokouksen kokoonkutsujana. Kokouksessa pohditaan yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä, keskustellaan eri maiden opiskeluun ja sosiaalialaan liittyvistä käytännöistä ja suunnitellaan vuosittain toteutettavaa kansainvälistä intensiiviviikkoa. Yhteisessä tapaamisessa sovitaan viikon ajankohdasta ja organisoinnista, eri oppilaitosten ohjelmasta, kustannuksista ja muista käytännön asioista. Kokouksessa arvioidaan myös edellisen vuoden toteutuksen onnistumista, sovitaan kehittämis-toimista ja ideoidaan uusia yhteistyömuotoja. Verkosto ylläpitää myös opettajista koostuvaa asiantuntijapankkia, josta voi kutsua asiantuntijoita omaan oppilaitokseen esimerkiksi opettajavaihtoon tai erilaisiin koulutustilaisuuksiin.

Toiminnan suunnittelu ja organisointi on haluttu pitää mahdollisimman kevyenä, minkä vuoksi verkoston toiminnalle ei ole haettu ulkopuolista rahoitusta. Verkoston jäsenistä ei myöskään ole valittu toimintojen tai yhteistyö-alueiden vastuuhenkilöitä, vaan luotetaan yhteisvastuuseen. Verkostossa toimiminen perustuu jokaisen jäsenen vapaaehtoiseen haluun pitää kiinni yhteisesti sovituista asioista ja haluun kantaa vastuu toimintojen onnistumisesta. Kansainvälisen intensiiviviikon toimintaan osallistumisesta on myös mah-

dollisuus pitää vuoden tauko tai sanoutua kokonaan irti, vaikka yhteistyö muilta osin oppilaitosten välillä jatkuisikin. Lähes kaikki ensimmäisessä kokouksessa vuonna 2002 mukana olleet oppilaitokset ovat edelleen mukana ja uusia jäseniä Ruotsista, Itävaltasta ja Espanjasta on kutsuttu mukaan. Verkosto on laajentunut vähitellen henkilökohtaisten kontaktien kautta. Mahdollisten uusien jäsenten kutsumisesta sovitaan vuosittaisessa tapaamisessa.

Vuonna 2002 pidetyn suunnittelukokouksen tuloksena kansainvälinen viikko päätettiin järjestää ensimmäisen kerran keväällä 2003. Järjestävät oppilaitokset päättivät viikon aiheen ja ohjelman itsenäisesti, joten ohjelma oli mahdollista integroida osaksi opiskelijoiden tutkintoon sisältyvää opetusta. Ensimmäisenä vuonna toteutuksessa oli mukana yhdeksän oppilaitosta, joista neljä lähetti opiskelijoita ja opettajia järjestäviin oppilaitoksiin ja viisi oppilaitosta vastaanotti ja organisoi intensiiviweekon (Kuvio 1.).



Kuvio 1. Opiskelijoita ja opettajia vastaanottaneet ja lähettäneet oppilaitokset kansainvälisellä intensiiviweekolla vuonna 2003.

Seuraavana vuonna osat vaihtuivat: intensiiviwiikon edellisenä vuonna järjestäneet oppilaitokset lähettivät vuorostaan omia opiskelijoita ja opettajia osallistumaan viikkoon yhteistyöoppilaitoksessa. Vastuu viikon järjestämisestä on kullakin oppilaitoksella kahden tai kolmen vuoden välein. Lähettävistä ja vastaanottavista oppilaitoksista sovitaan vuosittain. Intensiiviwiikon kustannukset pyritään pitämään mahdollisimman alhaisina, jotta kaikilla opiskelijoilla olisi halutessaan mahdollisuus osallistua viikkoon myös ulkomaisessa oppilaitoksessa. Matkakustannuksista vastaa jokainen opiskelija itse, mutta muita kustannuksia opiskelijoille tulee vähän. Opiskelijoiden majoitus toteutetaan ”friend to friend” -periaatteella eli tulevat opiskelijat majoittuvat vastaanottavan oppilaitoksen opiskelijoiden luokse. Yhteisesti on myös sovittu, että vastaanottava oppilaitos voi tarvittaessa periä kohtuullisen osallistumismaksun, jonka voi käyttää esimerkiksi vapaa-ajan ohjelmaan, tutustumiskäynteihin tai muihin viikon organisoinnista syntyviin kuluihin.

Opetuskielenä kansainvälisellä viikolla on englanti ja viikon aikana pidetyt luennot ja työpajatyöskentely liittyvät kiinteästi sosiaalialaan. Opetus toteutetaan vierailevien opettajien ja oman oppilaitoksen opettajien toteuttamana. Opetus suunnitellaan niin, että opettajilla on mahdollisuus saada Erasmus-apurahaa opettajavaihtonsa kustannuksiin.

4.2.2 Kansainvälisen toiminnan integroiminen opintoihin

Kansainvälisen intensiiviwiikon aikana opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella sosiaalialaan liittyviä aihealueita monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä. Jokainen järjestävä oppilaitos voi määritellä intensiiviwiikon aiheen ja ohjelman, mutta yhteisesti on sovittu, että viikon teema ja työpajat liittyvät kiinteästi sosiaalialaan. Tarjolla on ollut mielenkiintoisia ja erilaisia aiheita. Rovaniemellä järjestetyissä intensiiviwiikoissa aiheina ovat olleet Work with Children and Young People with Special Needs (2003), Child and Family Welfare (2005) ja Ethnic-Sensitive Social Work Practice (2008).

Kansainvälisen viikon organisointi omassa oppilaitoksessa vaatii yhdes- sä tapahtuvaa suunnittelua ja valmistelutyötä järjestävän oppilaitoksen opettajilta ja opiskelijoilta. Opetus tapahtuu päivisin, mutta ohjelma on so- vittu laadittavaksi viidelle päivälle ja illalle, mikä vaatii opiskelijoilta sitou- tumista yhteiseen toimintaan koko viikoksi. Opettajien vastuulla on opetuksen ja tutustumiskäyntien suunnittelu ja toteuttaminen. Opiskelijat vastaavasti huolehtivat saapuvien opiskelijoiden vastaanottamisesta, majoituksesta ja yhteisen vapaa-ajan suunnittelusta ja toteutuksesta.

Rovaniemen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa on pyrkimyksenä, että kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus opintojensa aikana osallistua intensiiviwiikkoon ja opiskella kansainvälisessä ryhmässä sekä omassa oppilaitoksessa että ulkomaisessa yhteistyöoppilaitoksessa. Kan- sainvälisen viikon opiskeluun ja toimintaan osallistuminen ovat osa tutkintoon

johtavia opintoja. Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelmaan sisältyy kansainvälisyyteen liittyviä opintojaksoja, jotka vastaavat tavoitteelltaan kansainväliselle viikolle asetettuja tavoitteita. Opiskelijoilla on mahdollisuus liittää intensiiviviikon opinnot joko ammattiopintoihin tai osaksi vapaasti valittavia opintoja. Ammatillisten tavoitteiden lisäksi opiskelun tavoitteena on ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille asetettu yleinen osaamisvaatimus, kansainvälisyysosaaminen (Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006).

4.2.3 Yhteistyön merkitys opiskelijoille

Kansainvälisen intensiiviviikon tarkoituksena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus osallistua sosiaalialan opiskeluun kansainvälisessä ryhmässä ja näin kehittää kansainvälisyysosaamistaan. Tavoitteena kansainvälisyysosaamisen lisäksi on sosiaalialan ammatillisen osaamisen kehittyminen. Rovaniemellä vuosina 2003 ja 2005 kerätyn opiskelijapalautteen mukaan sekä oman oppilaitoksen opiskelijat että vierailevat opiskelijat ovat olleet erittäin tyytyväisiä intensiiviviikkoon sekä kansainvälisyysosaamisen että sosiaalialan osaamisen kehittymisen näkökulmista. Osallistujat kuvasivat viikkoon liittyneen lisäksi paljon positiivisia kokemuksia ja mieleenpainuvia elämyksiä. Intensiiviviikon pyrkimyksenä on aktivoita ja motivoita opiskelijoita kansainvälisyyteen ja edistää oppimista, minkä vuoksi viikon ohjelmaan ja opetusmenetelmiin pyritään liittämään mukaan kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä (Kuva 1.). Elämyksellisyydellä voidaan vaikuttaa tunteisiin, kokemuksiin ja asenteisiin (Vuorinen 1993, 52). Sosiaalialaan liittyvien aihealuiden opiskelun lisäksi intensiiviviikon ohjelmaan sisältyy tutustumista järjestävän maan kulttuuriin ja yhdessä toteutuvaa vapaa-ajan ohjelmaa. Mukana olleet opiskelijat ovat antaneet erinomaista palautetta vapaa-ajan ohjelmasta ja järjestävän maan tapoihin tutustumisesta.

“And the hospitality of everyone I will remember too! They were really nice and took us everywhere and did nice things with us during the free time!”

“The day (seikkailupedagogiikkaa Vaattunkikönkäällä 2003) was 1 of my most wonderful days here in Finland. The landscape, the makkara, pancakes... I'll take the ideas with me to home.”

“For me it was a fantastic experience which I never would have wanted to have missed.”



Kuva 1. Elämyspäivä Ounasvaaralla vuonna 2005.

Yleisiin kompetensseihin sisältyvään kansainvälisyysosaamiseen sisältyy tavoitteena vähintään yhden vieraan kielen taitaminen (Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006). Sosionomin (AMK) -tutkinnossa pakollisiin kieliopintoihin sisältyy ruotsin lisäksi englanti. Opiskelijapalautteen mukaan intensiiviviikkoon osallistuminen on tarjonnut hyvän mahdollisuuden kehittää englannin kielen taitoa sekä sosiaalialan opiskelussa että vapaa-ajalla.

“My English isn’t so good but I survive.”

“Sai rauhassa puhua englantia. Pienempi ryhmä, niin ei jännittänyt niin paljon. Olen nyt rohkeampi käyttämään englantia.”

“Englanniksi kommunikointi oli erittäin hyvää harjoitusta!”

Ammattikorkeakoulun yleiseksi tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten henkilöiden kanssa (Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006). Intensiivinen yhdessä opiskelu ja opiskelijoiden luona asuminen tarjoavat hyvän mahdollisuuden hankkia valmiuksia erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen. Opiskelijoiden kokemukset ovat olleet erityisen

myönteisiä siitä, että heillä on ollut mahdollisuus kokea tavallista opiskelijaelämää asumalla yhdessä eri maasta olevan opiskelijan kanssa.

"I think it is very important to put the exchange week students with RAMK students. That way they are really integrated."

"Olisin menettänyt paljon jos en olisi saanut vierasta luokseni viikoksi."

"It's a good way for social/cultural integration."

Ammattikorkeakoulututkinnon yleisenä tavoitteena on myös, että opiskelija ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja mahdollisuuksia omalla ammattialallaan (Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006). Maahanmuuttajien määrä kasvaa ja sen myötä myös sosiaalialan työtehtävissä monikulttuurisuus kasvaa (Sosiaali- ja terveysministeriön ja Kansanterveyslaitoksen tulossopimus kaudelle 2004–2007, 7). Muutokset asettavat työntekijöiden osaamiselle uudenlaisia haasteita. Kansainvälisen intensiiviviikon aikana opiskelijat ovat kokeneet oppineensa tarkastelemaan sosiaalialaa enemmän myös kansainvälisestä näkökulmasta.

"I learnt more on the Finnish way of life, culture, health & social systems & above all experienced working with people from different countries."

"I was able to understand social work more especially at international level."

"The field visit was very impressive and also I noticed how different the situation is between Holland and Finland."

4.3 Kansainvälistä yhteistoimintaa ihmisten kesken

Ammattikorkeakoulujen yhtenä haasteena voidaan pitää asiantuntijaverkostojen rakentamista. Verkostomainen toiminta koulutussektorilla on harvoin muodollisesti säädelyä toimintaa, vaan verkostot voivat olla yksilöiden rakentamia, yksilöllisiä, eivätkä suunnitelmallisesti organisaation tarpeisiin rakennettuja. Tällöin verkostot toimivat pääsääntöisesti yksilöiden aktiivisen ylläpidon varassa. (Hautala & Kantola 2007, 22.) Kansainvälisiä suhteita luovat ja ylläpitävät ihmiset. Sosiaalialan eurooppalainen verkosto on esimerkki verkostosta, joka on kehittynyt yksilöiden aktiivisuuden rakentamana ja muotoutunut osaksi oppilaitosten toimintaa. Yhteistyö on perustunut toimijoiden omaehtoiseen kiinnostukseen kehittää opiskelijoiden, oppilaitoksen ja omaa kansainvälisyysosaamista. Verkostoyhteistyön onnistumisen edellytyksenä on toimijoiden välinen luottamus, joka luo edellytykset vuorovaikutukselle, oppimiselle, innovaatioille, ihmisten sitoutumiselle ja asioiden mahdollisimman yksinkertaiselle sujumiselle (Silvennoinen 2008,

38). Luottamuksen lisäksi verkostoyhteistyön tärkeänä tunnusmerkkinä pidetään toiminnan vastavuoroisuutta, joka sosiaalialan verkoston toiminnassa tarkoittaa palvelujen antamisen ja vastaanottamisen tasapainoa ja yleistä kohteliaisuutta toisia ihmisiä kohtaan (Silvennoinen 2008, 36). Muutamia verkostossa toimineita yhteistyökumppaneita on jättäytynyt vuosien varrella pois aktiivisesta toiminnasta ja uusia on kutsuttu mukaan. Vastavuoroisuus ja luottamus ovat kuitenkin säilyneet, ja oman organisaation ulkopuolelle ulottuva kumppanuus toteutunut (ks. Helakorpi 2003). Kansainvälinen viikko järjestetään vuosittain, opiskelija- ja opettajavaihto on sujuvaa ja asiantuntijoiden hankkiminen verkoston ylläpitämästä asiantuntijapankista on mahdollista.

Vapaamuotoinen verkostoituminen edellyttää toimijoiden sitoutumisen lisäksi tukea myös omalta oppilaitokselta. Erilaiset kansainväliset kokeilut tulee nähdä mahdollisuuksina, ja niihin pitää kannustaa sekä opettajia että opiskelijoita. Rovaniemen ammattikorkeakoulussa hyvinvointialoilla on sosiaalialan eurooppalaisessa verkostossa toimiminen kirjattu osaksi kansainvälisyysuunnitelmaa, intensiiviviikon toteuttamiseen on kannustettu ja sen järjestämistä tuettu. Oppilaitoksen tuella yksilöiden luoma verkosto on kehittynyt vastaamaan paremmin organisaation tavoitteita ja tarpeita. Mäntylä (2007, 30) kuvaa yhteistoiminnassa tapahtuvan työn kehittämisen arvon tai merkityksen muodostuvan yhteisen toiminnan kautta. Parhaimmillaan toiminnan tavoitteisiin voidaan kytkeä sekä oman työn että oppilaitoksen toiminnan kehittäminen.

Tässä artikkelissa esitelty sosiaalialan eurooppalaisen verkoston toteuttama kansainvälinen intensiiviviikko on yksi tapa edistää kansainvälisyyttä ja kehittää osaamista. Aihetta voi opiskella myös itsenäisesti tai omassa opiskeluryhmässä, mutta kansainväliseen intensiiviviikkoon osallistuneiden opiskelijoiden palautteiden mukaan monikulttuurinen yhteistoiminta syventää osaamista. Tieto ja osaaminen rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja kokemukset saavat uusia merkityksiä (Kauppila 2007, 48). Kansainvälisyyteen oppimisessa elämyksellisyydelle ja kokemuksellisuudelle kannattaa antaa tilaa. Kokemukset kansainvälisestä viikosta ovat innostaneet osallistujia kansainväliseen toimintaan myös jatkossa. Kansainväliset intensiiviviikot kestävät vain muutaman päivän, mutta yksikin viikko voi olla opiskelijan kokemuksena merkittävä.

"Luulisi, että yksi viikko ei erotu millään tavalla niiden viikkojen, kuukausien ja peräti vuosien joukosta, jonka olen vaihto-opiskelijoiden kanssa viettänyt. Mutta olin väärässä. En olisi voinut ikinä kuvitellakaan, että viiden päivän yhdessäolo KV-viikkoon osallistuvien kanssa voisi olla jotenkin merkittävä. Viiden päivän yhdessäolo kansainvälisten vieraidemme kanssa teki maapallosta yhä pienemmän. Merkittävää KV-viikossa oli myös se, että löysin itsestäni täysin uuden puolen. Olen nimittäin ajatellut työskenteleväni

lasten ja lapsiperheiden parissa, mutta en ole koskaan tullut ajatelleeksi, että nämä perheet voisivat olla maahanmuuttaja- tai pakolaisperheitä.”

Lähteet

- Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006. Arene.
URL:
www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoinen%2019042006.pdf. Tulostettu 25.8.2009.
- Hautala, J. & Kantola, M. 2007. Yhteistyö ja tiedon jakaminen organisaatioiden välillä – esimerkkinä ammattikorkeakoulujen kansainvälisen toiminnan kehittämisverkosto. Teoksessa Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet. Opetusministeriön julkaisuja 2007:1. Helsinki, 18–29.
- Helakorpi, S. 2003. Koulut verkostoituvat. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (1), 47–56.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Mäntylä, R. 2007. Kokemuksia opettajan työn yhteisöistä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 9 (1), 29–37.
- Sosiaali- ja terveysministeriön ja Kansanterveyslaitoksen tulossopimus kaudelle 2004–2007; tarkistusvuosi 2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. 2006. Helsinki. URL:
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?p_l_id=11315&folderId=71598&name=DLFE-7544.pdf. Tulostettu 25.8.2009.
- Silvennoinen, M. 2008. Löydä aarteesi – verkostoidu! Tammi. Helsinki.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. 7. painos. Resurssi. Tampere.

5. HEIKOT SIGNAALIT: ROMANIELÄMÄÄ ROMANIASSA JA SUOMESSA Katja Ihamäki

5.1 Globaalit haasteet

Punavalkosiniraitainen muovikassi

Se kassi oli tehty muovista ja tunnettiin punaisista, valkoisista ja sinisistä raidoista. Se oli maailman halvin matkalaukku, Louis Vuittonin laukkujen proletaarikyhäelmä. Se suljettiin vetoketjulla, joka hajosi muutamassa päivässä... Nuo punavalkosiniraitaiset muovikassit vaeltavat pitkin Itä- ja Keski-Eurooppaa ja ehkä kauempanakin, Venäjällä, ja kenties vieläkin kauempana Intiassa, Kiinassa, Amerikassa, ympäri maailmaa. Tuo muovikassi oli köyhän miehen matkalaukku ja sitä käyttivät pikkuvargaat ja salakuljettajat, kauppiat ja välittäjät, kirpputorilla ja kemiallisissa ja itsepalvelupesuloissa käyvät ja halvat ompelijat, sitä käyttivät maastamuuttajat, pakolaiset ja asunnottomat. Noissa kasseissa on viety Triestestä farkkuja, t-paitoja ja kahvia Kroatiaan, Bosniaan, Serbiaan, Bulgariaan ja Romaniaan...// Noissa kasseissa on kuljetettu Istanbulista nahkatakkeja, käsilaukkuja, hansikkaita...// Noissa kasseissa on viety Budabestin kiinalaiselta kirpputorilta tavaraa kaikkialle: Makedoniaan, Albaniaan, Bosniaan, Serbiaan ja ties minne. Nuo punavalkosiniraitaiset muovikassit olivat nomadeja, pakolaisia ja asunnottomia mutta myös selviytymisen mestareita. Ne kulkivat rajan yli ilman passia ja matkustivat halvimmilla kulkuneuvoilla ilman matkalippua... // diggaan enemmän tällaista mustalaismallia: muovikassi, joka on sidottu kuin nahkasaapas, ja kultahammas! (Ugrešić 2007, 71–73.)

Tämän artikkelin esimerkkitapaus on Romanian romanit, joiden olosuhteita tarkastelen, ja sosiaalialan opintojen sekä työn valmiuksia kohdata erityisessä marginaalissa olevia yleisellä tasolla. Ilmiöt kilpistyvät moraalisiksi ja sosiaalisiksi ongelmiksi, joiden ratkaisu vaatii päätöksiä ja toimenpiteitä. Haasteeksi muodostuu eettinen tilanne, kun asiakkuutta ei ole, eikä sitä huomioida. Perinteinen sosiaalinen ongelma tarkoittaa, että asiakas tai hänen edustajansa voi hakea aktiivisesti apua. Erityisesti Itä-Euroopasta lähtenyttä harmaata, osin mustaa, muuttoliikettä voidaan eritellä monin tavoin esimerkiksi ihmiskaupan uhrien tai marjanpoimijoiden avulla.

Globalisaation tuomien ilmiöiden ymmärtämiseen tarvitaan kansainvälistä yhteistyötä. Se tarkoittaa tutkimuksen lisäämistä haasteellisissa kohde-ryhmissä, verkostoitunutta tiedeyhteisöä ja monikulttuurisen yhteiskunnan ymmärrystä. Sosiaalialan koulutuksessa asiakaskunnan monimuotoisuus ja ajankohtaiset, nykyisestä elämämuodosta nousevat uudet ilmiöt tarkoittavat kulttuurisensitiivisten lähestymistapojen tuottamista vastaamaan kentältä nouseviin haasteisiin.

Opintosuunnitelmassa sosiaalialan perus- ja ammatillisissa opinnoissa sekä harjoittelussa tulee huomioida myös vaikeasti lähestyttäviä kohde-ryhmiä. Huomion kohteeksi muodostuvat ns. heikot signaalit, joilla ei ole vielä merkitystä, mutta joiden avulla saatetaan ennakoida muutoksia. Valmistautumalla, vaikkapa kansainvälisessä vaihdossa vastaanottokeskuksessa ymmärtämään ihmiskauppaan liittyviä tunnistamisvalmiuksia, harjoittelun anti moninkertaistuu. Myös esimerkiksi vapaavalintaisissa opinnoissa voidaan lisätä opiskelijan kykyä kriittiseen lähestymistapaan sekä kehittää uusia näkökulmia. Myös tutkimuksellisen lähestymistavan yhdistäminen projektinomaiseen työskentelyyn lisää valmiuksia kohdata haasteita. Voimavaroja voidaan yhdistää oppilaitosten välillä ja myös toiminnan jatkuminen eri opintojaksoilla lisää opintojen mielekkyyttä ja kokonaisvaltaisuutta. Epätyypillisiin ilmiöihin perehtyminen tukee opiskelijan ammatillista kasvua.

Eri maissa tehtävän sosiaalialan työn ja sosiaalipolitiikan tavoite on tukea ja auttaa ihmisiä heidän arjessaan ja sosiaalisten ongelmien vaikeuttamisissa elämäntilanteissa sekä lisätä tasa-arvoa eri väestöryhmien välillä. Näin ollen arvopohja perustuu eettisyyteen ja humaniin ihmiskäsitykseen, jotka ylittävät maiden ja kulttuurien rajat.

Sosiaalialan työntekijöillä on mahdollisuus seurata yhteiskunnan muutoksen marginalisoivia piirteitä. Koska heillä on tietämystä ihmisten sosiaalisista kohtaloista, ammattilaiset voivat toimia yhteiskunnallisena omanatuntona. Jokaista kohdellaan kunnioittavasti riippumatta hänen teoistaan ja taloudellisesta tuottavuudestaan. Luovuttamaton ihmisarvo merkitsee, ettei ole olemassa jakoa kunniallisiin ja kunniaattomiin köyhiin. Työntekijä voi liittoutua asiakkaan kanssa yhteiseen työskentelyyn hänen elämäntilanteensa parantamiseksi sekä käytäntöjen kehittämiseksi. (Metteri 2009.)

EU:hun liittymisen myötä Itä-Euroopan romanit ovat saaneet vapaan muutto-oikeuden Länsi-Eurooppaan, jossa heistä on muodostunut pitkälti uusi alaluokka. Vaikka etnisiä ja rodullisia raja-aitoja on pyritty lieventämään, romanien kohdalla ne on otettu entistä voimallisemmin käyttöön. Romaneja pidetään muukalaisina, toisina, joihin kohdistetaan niin ymmärrystä, halveksuntaa kuin sääläkin. Tapauskohtaisen analyysin avulla vieraan kohtaaminen muuttuu sensitiivisemmäksi kuin puutelistanomainen ohjeistus. Yhteiskunnallinen viitekehys tukee kokonaisvaltaista perspektiiviä sekä tuo näkyväksi asioiden monimerkityksellisyyden. Samoin sosiaalialan työn rakenteellinen näkökulma lisää asiakaskunnan moninaisten tarpeiden ja kulttuurin tiedostamista. Eräsaaren (2007, 157–158) mukaan ns. hellittämättömiä ongelmia kuten syrjäytymistä tulee käsitellä tilannesidonnaista haastetta laaja-alaisempana. Siinä tarvitaan sekä syvennettyä että toisen asteen tietoa. Sosiaalisten ongelmien monimuotoisuus tarkoittaa sekä ainutlaatuisuuden että ilmiön lainalaisuuksien ja yleisten ehtojen toteutumista.

Yhteiskunnassa synnytetään erilaisia ilmiöitä, jotka ovat sopimuksenva-raisessa suhteessa toisiinsa. Muukalaiset toimivat ryhmän osana, mutta he

ovat tavallaan ulkopuolella ja kuitenkin vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Simmel 1950, 402–403). Leimautuminen tarkoittaa usein heikomman ryhmän ulossulkemista. Tällä ilmiöllä on myös tapana uusintaa itseään. Usein he myös kokevat itsensä huonommaksi näkemällä itsensä poikkeavana, jolloin kriteereiksi tuotetaan esimerkiksi etnisyys tai köyhyys (Goffman 1963). Syrjäytymiseen tai pikemminkin syrjäyttämiseen liittyy moniulotteisuutta, jota ei voida liittää vain tiettyihin ryhmiin tai elämäntilanteisiin (Raunio 2006). Myös normaalisuuden yksilöllinen ymmärtäminen ja siitä poikkeavien käsittäminen huono-osaisiksi yksinkertaistaa näkökulmaa, eikä tee oikeutta erilaiselle elämäntavalle.

5.2 Romanien sosiaaliset olosuhteet Romaniassa

Euroopassa arvioidaan asuvan 7–9 miljoonaa romania, joista noin 70 % asuu Keski- ja Itä-Euroopassa sekä entisen Neuvostoliiton alueella. Suurin osa heistä on Euroopan Unionin asukkaita. Romanian asukkaista heitä on noin 10 %, mikä tarkoittaa lähes 2 miljoonaa. (Ringold 2000.) Romanien lukumääräarviot vaihtelevat, koska väestölaskenta heidän keskuudessaan on puutteellista monestakin syystä. Asujaimistot ovat erillään toisinaan jättemailla ja siten vaikeasti löydettävissä. Lisäksi epäluottamus viranomaisia kohtaan on yleistä ja väestölaskentaan voidaan suhtautua kielteisesti. Puutteita esiintyi myös lukutaidossa ja kartoituksen ymmärryksessä. Tavanomaista on myös heidän haluttomuutensa lukeutua romaneihin syrjinnän vuoksi. (Druker 1997.)

Romanien liikkuvuutta ja ammatinharjoittamista on rajoitettu valtiollisesti. Vielä 1800-luvulla he elivät maaorjina Romaniassa. Sosialismi vaikutti voimakkaasti romanien asemaan. Sen avulla pyrittiin lieventämään etnisten ryhmien erilaisuutta assimiloimalla heitä pääväestöön. Romaneille tarjottiin peruspalveluita, työpaikka ja asunto tarkoituksena myös nomadismien eliminointi. Osittain ryhmän elämänlaatua kyettiin parantamaan. Kuitenkin paternalistiset pakkotoimenpiteet aiheuttivat vastustusta ja yhteentörmäyksiä pääväestön kanssa. (Ringold 2000.)

Romanit ovat yksi köyhimmistä ja marginalisoiduimmista ryhmistä Itä- ja Keski-Euroopassa. He asuvat yleensä erillään ja vuorovaikutus muun väestön kanssa on niukkaa, mikä lisää syrjintää ja synnyttää stereotyyppioita. Nämä etniset ryhmät asuvat usein perinteisissä suljetuissa ja itsenäisissä kulttuureissa. (Kelly & Amirkhanian & Kabakchieva & Csepe & Seal & Antonova & Mihaylov & Gyukits 2004.)

Romaniassa henkilöllisyystodistuksen saaminen edellyttää vuokrasopimusta tai todistusta talon omistamisesta. Tämä vaikuttaa siihen, ettei vailla virallista asuntoa saa koulutusta, terveydenhuoltoa, asuntoa, eikä useinkaan työtä. Vanhempien asema vaikuttaa lapsiin, jotka voivat osallistua

koulutukseen tai käyttää terveydenhuoltoa vain jos heidän vanhemmillaan on henkilöllisyystodistukset. (Seppälä 2008, 18.)¹

Taloudellisten seikkojen lisäksi lapsia tarvitaan hoitamaan perheen nuorempia sekä osallistumaan muuhun työhön. Alaikäiset osallistuvat epäviralliseen työhön, joka on toisinaan laitonta. Vanhempien kyvyttömyys auttaa koulutehtävissä tai osallistua koulun aktiviteetteihin on puutteellista. Lisäksi oppilaitos saattaa sijaita kaukana omalta asuinalueelta, eikä sinne sen vuoksi haluta päästää lapsia. (Ringold 2000, 25–26.) Romaniassa koulut, joissa käy paljon romaneja, ovat heikommin varusteltuja ja miehittyjä kuin muut oppilaitokset (Lazaroiu & Lazaroiu 2000). Seuraava haastattelukatkelma on erään romaniäidin kertomuksesta.

Talven tulon jälkeen emme lähetä heitä enää kouluun. Meillä ei ole vaatteita eikä kenkiä eikä myöskään ruokaa. Ja lapset eivät pysyisi, vaikka me veisimme heidät, he eivät pysy ja sitten he tulevat juosten kotiin, koska ovat nälkäisiä. (Nainen Covasnan piirikunnasta Romaniasta; Rughinis 2000.)

Romaniassa romanien työttömyysprosentti voi yltää lähes sataan joululakin alueilla. Heikko koulutus ja sen vaikutukset lukutaidottomuuteen aiheuttavat kehän, jossa ammattitaidottoman väestön työllistyminen on heikkoa. Tämä ongelma on johtanut epäviralliseen työllistymiseen, joka voi koostua työstä ulkomailla sekä väliaikaisista töistä maataloudessa. Lähes poikkeuksetta pyritään tekemään samanaikaisesti useita töitä. Tavanomaista heidän keskuudessaan ovat julkisen sektorin ei-ammattilliset työt. Nämä perustuvat työvelvoitteeseen kuten etenkin romaninaisten keskuudessa katujen puhdistaminen. Lisäksi heidän kykynsä hakea avustuksia ovat niukat yleisten valmiuksien, kuten lukutaidottomuuden ja rekisteröimättömyyden vuoksi (Ringold 2000, 16).

Romaniassa romanien eliniänodote on muuta väestöä lyhyempi. Elintason alhaisuus sekä vaikeat olosuhteet ovat omiaan aiheuttamaan monia elämäntapasairauksia. Asuntojen väestöpaljous ja saniteettitilojen puuttuminen ovat lisänneet kulkutautien riskiä. Tavanomaista romanien keskuudessa on piittaamattomuus omasta terveydestä, kuten päihteiden käyttö sekä tupakointi. Seksuaaliterveyden heikkous on vaikuttanut erityisesti naisiin, jotka menivät varhain naimisiin ja saivat useita lapsia. (Ringold 2000, 20–22.) Usein sukupuoliroolit romanien keskuudessa olivat perinteiset, jolloin naisia pidetään vastuullisina perheen hyvinvoinnista. Tyttöjen varhainen synnytysikä ja perhevelvoitteet ovat johtaneet vähäiseen kouluttautu-

¹ Esimerkiksi nelihenkinen perhe voi saada sosiaalitukina 35 euroa kuukaudessa, joka myönnetään harkinnanvaraisesti (Seppälä 2008, 18).

miseen. Seurauksena on ollut tietämättömyys perhesuunnittelusta sekä köyhyys, joka usein heijastuu myös seuraaviin sukupolviin. (ECOHST 2000.)

5.3 Romanian romanit Suomessa

Itä-Euroopasta lähtöisin olevien romanien tarkkaa lukumäärää Suomessa on vaikea arvioida heidän liikkuvan elämäntapansa sekä rekisteröimättömyytensä vuoksi. Pääsääntöisesti romanit tulevat Suomeen Romaniasta. Toiseksi suurimman ryhmän muodostavat bulgarialaiset. Enemmistö naisista toimii kerjäläisinä ja kaupustelijoina. Suosituimpia myyntituotteita ovat lähinnä ruusut ja korut. Sen sijaan miehet saattavat työskennellä esimerkiksi muusikkoina, mutta monien osana on olla vailla mitään erityistä työtä tai toimintaa. Usein lapset oli jätetty kotimaahan sukulaisten hoiviin. Keskenään romanit kommunikoivat useimmiten romanikielellä. (Päivästä... 2008.)

Matka Romaniasta Suomeen on usein taittunut linja-autolla Keski-Euroopan halki Tukholmaan, mistä matka on jatkunut laivalla Suomeen. Toisinaan tuloreitti on kiertänyt muiden pohjoismaiden sekä usein oman kielialueen kuten Italian tai Espanjan kautta. Myös Ranska, Puola ja Norja ovat suosittuja kohdemaita. Toisinaan matka rahoitettiin lainalla, johon tarvittiin vakuudeksi esimerkiksi asunto. Jos velkaa ei saatu maksettua, vakuus lankesi maksettavaksi. Suomeen tuloon on liittynyt usein suuria lupauksia hyvistä olosuhteista sekä työskentelymahdollisuuksista. Suomessa romanien asujaimistot sijaitsevat leirintäalueilla, maastossa, autoissa tai matkailuvaunuissa. Osa asuu myös tuttavien luona tai vuokralla. Tulojen epäillään jäävän mataliksi ja usein arkipäivän elämää haittaavat lisäksi aliravitsemus sekä heikko terveydentila. Perustarpeiden hoitamiseen on keksitty erilaisia ratkaisuja mahdollisuuksien mukaan. Ruoan hankkimiseksi on turvauduttu Pelastusarmeijan leipäjonoihin, peseytymässä on käyty leirintäalueilla sekä tuttujen asunnoissa, vaatetushankintoja on tehty keräyslaatikoista. Säästeliäisyyteen on syynsä, koska toiveena oli lähettää rahaa kotiin. (Päivästä... 2008.)

Suomessa romaneihin suhtaudutaan kuten muihinkin EU-kansalaisiin tai turisteihin, jotka voivat viettää maassa kolme kuukautta laillisesti. Jos asukas rasittaa sosiaalihuoltoon kohtuuttomasti tai syyllistyy vakavampiin rikoksiin, hänet voidaan palauttaa kotimaahan tai siihen EU-maahan, josta hän on saapunut. Myös sairaanhoitoa varten tarvitaan matkavakuutus tai eurooppalainen sairaanhoitokortti, mutta romaneilla ei ole näitä ollut. Kuitenkin kiireellistä hoitoa tulee tarjota kaikille sitä tarvitseville siinä maassa, jossa hän oleilee. (Seppälä 2008, 18–19.)

Jos henkilö viipyy yli kolme kuukautta alueella, hänen tulee hakea oleskelulupaa, jonka saamisen kriteereinä ovat usein toimeentulo, asunto ja työ. Itä-Euroopan romanien auttaminen Suomessa kohdistuu sosiaalihuoltolain mukaisesti lähinnä kriisiapuun, joka tarkoittaa lyhytaikaista tukea. Kun

ulkomaalaisen kohdalla muodostuu ongelmia, ensisijaisena tarkoituksena on, että lähtömaan lähetystö tai konsulaatti huolehtii henkilöstä avustamalla yhteydenpidolla sukulaisiin tai tukemalla kotiinpaluuta. Toisena vaihtoehtona on oleskelupaikan sosiaalipäivystys, joka voi auttaa tilapäisesti terveydenhuollossa, majoituksessa, ruuan antamisessa, vaatetuksessa tai neuvonnassa. Joissakin tapauksissa voidaan myös järjestää matkalippu kotimaahan toimeentulotukilain turvin. Tilanne arvioidaan tapauskohtaisesti. Lasten kohdalla lastensuojelulain toteutus Suomessa tarkoittaa, että lasta on kohdeltu kaltoin tai lapsi elää puutteellisissa olosuhteissa. Pääsääntöisesti romanien kohdalla lasten ja vanhempien tilanne on katsottu sellaiseksi, ettei erityistä suojelua ole tarvittu.

5.4 Kulttuurisensitiivinen työote

Edellä on kuvattu romanien elämää Romaniassa ja Suomessa. Suomessa romanialaisten kerjäläisten ilmaantuminen kertoo heidän ahdingostaan lähtömaassaan. Kerjäläisiä on myös luokiteltu heidän toimintojensa mukaisesti. Muusikkoina toimivat romanit nähdään helposti palkkansa ansaitsevina, kun taas kadulla kerjäävät sijaitsevat hierarkian pohjalla. Ryhmän ongelmat muuttuvat uudessa ympäristössä, kun sen toimintatavat ovat tuloille vieraita, eikä siihen tutustuminen ole aina mahdollista puuttuvien taitojen sekä muiden ennakkoluulojen vuoksi. Heidän tavanomaisten sosiaalivastustusten kuten lapsilisän saanti myös lähtömaassa saattaa päättyä.

Länsi-Euroopassa on keskustelua herättänyt Itä-Euroopan romanien avun tarve, missä ja miten sitä tulee antaa. Yleisesti tukea on saanut näkemys, jossa heille tulee taata inhimilliset olosuhteet kotimaassaan. Romanien aseman vahvistaminen on oleellista heidän lähtökohdistaan ja tulkinallisesta viitekehyksestään. Elämäntavallisten ratkaisujen ja omatoimisten osallistavien toimintatapojen kunnioittaminen tuottaa myös moni-ilmeisiä näkökulmia. Tuloksien hakeminen nopeasti mitattavilla toimenpiteillä ei ole eettisesti perusteltua, jos sen laaja-alaiset vaikutukset ihmisten elämään ovat kyseenalaisia.

EU:n romaneihin kohdistamat yksittäiset projektit Itä- ja Keski-Eurooppaan ovat tuottaneet monenkirjavia tuloksia. Jos pohditaan Romaniassa tien rakentamista romanien asuma-alueelle niin, mitkä ovat sen vaikutukset ja mihin tietä käytetään? Perinteiset vankkurit kulkuvälineenä ja asuinpaikkana ovat osa joidenkin arkipäivää. Lähdetäänkö niillä töihin, jota ei ole tarjolla, kouluun, jossa lapset saavat toisen luokan kansalaisen kohtelun, vai hakemaan terveydenhuoltoa, josta ei kyetä maksamaan? Vai onko tarkoitus helpottaa kulkua sosiaalihuoltoon, johon ei ole oikeutettu laittoman asuinpaikan vuoksi? Lopuksi voidaan vielä kysyä, pääsevätkö viranomaiset tarkastamaan teitä pitkin romanien elämää.

Romanien virallinen ja epävirallinen kontrolli on monisyistä, koska he ovat jättäytyneet tai heidät on jätetty järjestelmän ulkopuolelle. Näin ollen he eivät kykene käyttämään myöskään niitä mahdollisuuksia, joihin heillä olisi oikeus. Romanien keskuudessa perusoikeudet eivät helposti toteudu missään. EU:n vapaa liikkuvuus jopa tukee syrjinnän rakenteita ja toimii sen varaventtiilinä. (Puumalainen 2009, 158.)

Yleisesti kulttuurieroihin pohjautuvat työmenetelmät lisäävät yksilökeskeisyyttä, mutta jättävät rakenteelliset tekijät huomioimatta, kuten taloudellisen ja sosiaalisen tilanteen. Samalla se voi ylläpitää luokitteluja ja stereotypioita (Soydan & Jergeby & Olsson & Harms-Ringdahl 1999). Itä-Euroopassa entisten sosialististen maiden hyvinvointimallille eli sosiaalipoliittiselle järjestelmälle on ominaista sosiaaliturvan hakeminen lähinnä perheestä, markkinoilta ja yksityisistä vakuutuksista. Järjestelmä on lähellä angloamerikkalaista hyvinvointimallia, jolloin etuuskien taso on vaatimaton, eikä riitä köyhyysrajan ylittämiseen. Tässä marginaalisessa mallissa (ns. tarveharkintaan perustuvassa) sosiaaliturva kohdistuu lähinnä heikoimpaan kansanosaan. (Kari & Markwort 2008.)

Usein erityinen etninen tausta tarkoittaa erilaista yksilöä, mutta lähes aina he kuuluvat myös siihen väestöryhmään, jossa työttömyys on vallitseva, tulot matalia ja asuinympäristö sosiaalisesti heikko. Silloin määrääväksi piirteeksi muodostuukin luokka-asema, eikä etnisyys (Lundström & Sallnäs 2003). Usein etniset yhteisöt toimivat kollektiivisen itseilmaisun muotona ja suojana sekä suhteiden rakentajana muuhun yhteiskuntaan. Vaikka eroja ryhmien välillä ilmenee, niiden välillä esiintyy myös epävirallisia sosiaalisia verkostoja. Siten he voivat ylläpitää paremmin sosiaalista ja kulttuurista identiteettiä. (Valtonen 1999.)

Kulttuurisen kompetenssin viitekehyksessä lisätään vuoropuhelua vähemmistöryhmien kanssa. Tällöin huomioidaan heidän identiteettinsä ja arvostuksensa sekä sosiaalialan työntekijän oman tiedon tunnistaminen ja rakenteellisten tekijöiden, kuten vähemmistöpolitiikan sekä palvelujärjestelmän vaikutukset. Näiden tekijöiden yhdistäminen tarkoittaa erilaisten seikkojen huomioimista ja vuoropuhelua asiakastyössä (Green 1995). Hyvinvointipalveluiden tuottaminen kertoo auttamiskulttuurista ja asenteista sekä niiden institutionaalisista ehdoista. Ohjausjärjestelmät luovat kulttuuria ja muokkaavat asenteita. Työntekijät eivät voi suoraan vaikuttaa tehtyihin laaja-alaisiin ratkaisuihin. Kuitenkin on merkityksellistä, miten ammattilaiset kohtelevat tukea tarvitsevia ja millaisia kokemuksia heille tuotetaan. Viranomaisilta edellytetään sekä vahvuutta että nöyryyttä tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti ja asiakaslähtöisesti. (Metteri 2003, 19–21.)

Kulttuuripluralistinen sosiaalialan työ tarkoittaa asiakkaan erilaisten näkökulmien huomioimista ja hänen asemansa tiedostamista. Universaalit sosiaaliset oikeudet ovat oleellisia ja tarkoitettuja kaikille avun tarvisijoille, mutta niiden taso ja kohdentuminen ovat jääneet puutteellisiksi. Sen

lisäksi tarvitaan subjektiivisia painotuksia, jolloin yksilölle taataan kaikissa olosuhteissa palveluiden tai avustusten käyttö. Uusia haasteita syntyy pohdittaessa yhteiskunnan laajempia rakenteita, joissa tuotetaan tasa-arvoa eri yhteisöjen perheenjäsenten välille. Sen vuoksi tarvitaan myös vuoropuhelua etnisten ryhmien sisäisen järjestelmän muodostumisessa.

Sosiaalipolitiikan tai sosiaalialan työn tavoitteet harvoin toteutuvat romanien kohdalla, koska viranomaisten toiminta näyttäytyy lähinnä kontrollina ja ulossulkemisena. Koeteltujen teorioiden ja menetelmien käyttöönotto vaikeimmissa tilanteissa olevien parissa kertoo eettisyydestä sekä asiakkaan kuulemisesta ja ilmiön tunnistamisesta. Näin ollen mahdollisuudet valtauttaa kyseisiä ryhmiä lisääntyvät. Tutkiva ja kehittävä sekä kulttuurisensitiivinen työote lisäävät ymmärrystä asiakkaiden erilaisista tilanteista sekä auttavat kohderyhmän esteiden ja tarpeiden määrittelyssä missä tahansa asiakas kohdataankin.

Lähteet

- Druker, J. 1997. Present but Uncounted for: How Many Roma Live in Central and Eastern Europe? It depends on Whom You Ask. *Transitions* (4) 4. September. ECOHOST 2000. European Centre on Health of Societies in Transition. Health Needs of the Roma Population in the Czech and Slovak Republics: Literature Review. Draft.
- Eräsaari, R. 2007. Konteksti. Teoksessa Laine, M. & Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki University Press. Helsinki, 149–170.
- Goffman, E. 1963. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. NJ. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Green, J. W. 1995. *Cultural Awareness in the Human services. A Multi-Ethnic Approach*. Allyn and Bacon. Boston.
- Kari, M. & Markwort, J. 2008. *Sosiaaliturvajärjestelmät eri maissa*. FINVA. Gummerus. Helsinki.
- Katukerjääminen ja viranomaisyhteistoiminta 2008. Kerjäämiseen liittyvien viranomaistoimien yhdenmukaistamistarveta selittävä työryhmä. Sisäasiainministeriön julkaisuja 21/2008. URL: [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/3BC5FC068A0876D9C2257482001DCAF4/\\$file/212008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/3BC5FC068A0876D9C2257482001DCAF4/$file/212008.pdf).
- Kelly, J. A. & Amirkhanian, Y. A. & Kabakchieva, E. & Csepe, P. & Seal, D. W. & Antonova, R. & Mihaylov, A. & Gyukits, G. 2004. Gender roles and HIV sexual risk vulnerability of Roma (Gypsies) men and women in Bulgaria and Hungary: an ethnographic study. *AIDS Care Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV* 16 (2), 231–246.
- Lazaroiu, S. & Lazaroiu, Z. 2000. *Beneficiary Assessment of Education Services in Romania*. Background paper for the World Bank.
- Metteri, A. 2003. *Asiakkaan näkökulma ja kokemus. Kohtuuttomat tilanteet toimintatutkimuksen kohteena*. Teoksessa Metteri, A. (toim.) *Asiakkaan ääntä kuunnellen*. Kitkakohdistu kehittämisehdotuksiin. Edita. Helsinki.
- Metteri, A. 2009. *Tehtävänä hyvä elämä*. *Talentia* 2/2009, 16–19.

- Puumalainen, M. 2009. Poissa silmistä, poissa mielestä: Romanikerjäläiset ja liikumisvapaus. Teoksessa Mäkinen, V. & Pessi, A. B. (toim.) Kerjääminen eilen ja tänään. Vastapaino. Tampere, 121–170.
- Päivästä päivään, maasta maahan – tavoitteena toimeentulo. Rom po drom – Romanit tiellä -projektin väliraportti ajalta 3.6.–31.10.2008. Leinonen, T. & Vesterinen, M. Helsingin Diakonissalaitoksen raportteja 1/2009. Helsinki.
- Raunio, K. 2006. Syrjäytyminen: sosiaaliryöstöä kiinnostavia näkökulmia. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Helsinki.
- Ringold, D. 2000. Roma and the Transition in Central and Eastern Europe: Trends and Challenges. World Bank. Washington. D.C.
- Rughinis, C. 2000. Romania: Local Social Service Delivery Module on Roma Communities. Background paper prepared for the World Bank.
- Seppälä, J. 2008. Romanikerjäläinen – persona non grata. Sosiaaliturva 11/8, 18–19.
- Simmel, G. 1950. The stranger. Teoksessa Wolff, K. H. (toim.) The Sociology of Georg Simmel. The Free Press. New York.
- Soydan, H. & Jergeby, U. & Olsson, E. & Harms-Ringdahl, M. 1999. Socialt arbete med etniska minoriteter. En litteraturoversikt. Centrum för utvärdering av socialt arbete. Liber. Stockholm.
- Tomova, I. 1998. Ethnic Dimensions of the Poverty in Bulgaria. Report commissioned for the Bulgaria Social Assessment. The World Bank. Washington, D.C.
- Ugrešić, D. 2007. Kiputilahallitus/Ministarstvo boli. Like. Keuruu.
- UNICEF 1999. Women in Transition. Regional Monitoring Reports. No. 6. Florence.
- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu Nro 228. Työministeriö. Helsinki.

6. SOSIONOMI (AMK) KOULUTUS EUROOPPALAISESSA VIITEKEHYKSESSÄ – HAVAINTOJA JA VERTAILUA Ulla-Maija Koivula & Aarno Lehmusto

6.1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiaalialan korkeakoulutusta eurooppalaisessa viitekehyksessä sosionomi (AMK) koulutuksen näkökulmasta. Viimeistelyä vastausta siihen, miten suomalaista sosionomi (AMK) koulutusta vastaava koulutus sijoittuu Euroopan eri maiden koulutusmalleissa (koulutuksen institutionaaliset puitteet, tiedesuhteet, keskusteluperinteet, sisällöllinen osaaminen ja kelpoisuus sekä käytäntösuhde), ei pyritä antamaan. Tavoitteena on nostaa esiin keskeisiä sisällöllisiä ja rakenteellisia yhtäläisyyksiä ja eroja, ja osallistua näin keskusteluun suomalaisen sosiaalialan korkeakoulutuksen kehittämishaasteista.

Korkeakoulutuksen institutionaaliset rakenteet ovat lähtökohdiltaan kirjavia Euroopan eri maissa (ks. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella 2004, 22–26). Sosionomi (AMK) koulutusta vastaavia koulutusohjelmia löytyy sekä ammattikorkeakouluista että yliopistoista. Vaikka näistä koulutusohjelmista valmistuneiden englanninkieliset tutkintonimikkeet voivat vaihdella, vastaavuus suomalaisen sosionomi (AMK) koulutuksen kanssa näyttäisi muodostuvan 180–240 opintopisteen laajuudesta Bachelor-tasoisesta (jatkossa BA-taso) koulutuksesta ja siihen sisältyvistä samankaltaisista osaamistavoitteista ja koulutuksen tuottamista pätevyyksistä. Huomionarvoista on, että lähes kaikissa Euroopan maissa BA-tasoinen sosiaalialan korkeakoulutus antaa kelpoisuuden sosiaalityöhön. Poikkeuksen tästä muodostavat lähinnä Välimeren maat ja jotkut Itä-Euroopan entiset sosialistiset maat (esim. Puola, Unkari), joissa näyttäisi olevan eniten suoraan MA-tasoiseen sosiaalityön tutkintoon johtavia koulutusohjelmia (ks. Lorentz 2005). BA-tasoinen tutkinnon lisäksi voi yleensä suorittaa tutkimustyöhön ja/tai ylempiin hallinnollisiin tehtäviin tähtäävän kaksivuotisen MA-tasoinen tutkinnon sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Suomessa BA-tasoinen yhteiskuntatieteiden kandidaattitutkinto on välitutkinto kohti maisteritutkintoa, eikä se, sen enempää kuin sosionomi (AMK) -tutkinto, tuota sosiaalityöntekijän muodollista pätevyyttä.

Artikkelissa tarkastellaan aluksi lyhyesti sosiaalialan työn eurooppalaisia perinteitä ja niiden merkitystä sosiaalipalvelujen ja sosiaalialan ammatillisen koulutuksen kehittymiselle. Toiseksi tarkastellaan yhteisiä eurooppalaisia ongelmia sekä sitä, miten niihin pyritään Euroopan eri maissa vastaamaan. Lopuksi tarkastelu tiivistyy sosiaalialan korkeakoulutuksen lähtökohtien ja sisällön alustavaan esittelyyn ja vertailuun kolmessa maassa, jotka ovat Saksa, Ruotsi ja Iso-Britannia. Nämä maat edustavat kielellisesti ja jossain määrin myös kulttuurisesti samankaltaisia, mutta keskenään

erilaisia eurooppalaisia alueita: saksan- ja englanninkielistä Eurooppaa sekä Pohjoismaita. Niissä on hyvin erilaiset ja eri suuntiin kehittyvät hyvinvointivaltiorakenteet ja alueiden sisällä voi olla kulttuurisiin traditioihin liittyviä tai hallinnollisista rakenteista johtuvia suuriakin eroja (esimerkkinä Saksan osavaltiot). Sosiaalialan korkeakoulutuksen institutionaaliset rakenteet ovat myös erilaisia, mutta Bolognan prosessi yhdenmukaistaa tutkintojen rakenteita. Tämä ei tarkoita koulutusohjelmien sisällöllistä samankaltaisuutta eikä kysymyksessä ole harmonisointiprosessi. (ks. Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella 2004, 24–26.) Kannattaa kuitenkin selvittää, missä määrin sosiaalialan korkeakoulutuksen kehitys Euroopassa tuottaa koulutusohjelmia, jotka ovat rakenteeltaan ja osaamistavoitteiltaan lähellä toisiaan, ja verrata niitä suomalaiseen sosionomi (AMK) koulutukseen. Lopussa luodaan lyhyt katsaus sosiaalialan korkeakoulutukseen Baltian maissa, joihin suomalaisilla ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on tiiviit yhteydet.

Artikkelissa käytetään käsitteitä sosiaaliala ja sosiaalialan korkeakoulutus, millä viitataan sosiaalipalvelujen kokonaisuuteen, sosiaalialan työhön ja sosiaalialan koulutukseen sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa (vrt. Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007). Sosiaalihuollon eurooppalaisia perinteitä voidaan pitää yhteisinä sosiaalialan ammattien koulutukselle, koska perinteistä on monia polkuja nykyisiin sosiaalialan tai sosiaalityön koulutuksen sisältöihin ja institutionaalsiin muotoihin. Tämä pitää paikkansa myös Suomen osalta. Perinteet ja niiden pohjalta muodostuneet monet työkäytännöt ja -menetelmät ovat yhteisiä myös riippumatta siitä, onko taustalla ajatus sosiaalityön nais erityisyydestä, katolisen kirkon vaikutus tai läheinen yhteys erilaisiin sosiaalityön perinnettä muovanneisiin liikkeisiin.

Tässä artikkelissa ei käsitellä sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehtoihin kiinnittyvää suomalaista debattia yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen välillä. Se otetaan huomioon kansallisena erityispiirteenä, jolla on oma suomalaisen hyvinvointivaltion, koulutuksen ja työelämän kehitykseen liittyvä historiansa, mutta ei yksiselitteistä eurooppalaista vastaavuutta. Vastaaventyypinen asetelma löytyy Saksasta, missä kiistaa on käyty yliopistoihin sijoittuvan sosiaalipedagogiikan ja ammattikorkeakouluihin sijoittuvan sosiaalityön välillä. Tällä hetkellä näitä käsitteitä näyttää yhdistävän ”sosiaalinen työ” (Soziale Arbeit) -käsite, mikä näkyy myös uusien BA- ja MA -tutkintojen nimikkeissä (Matthies 2009, 252–253). Artikkelissa pyritään kehittämään argumentaatiota, jonka avulla suomalaisen sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen välinen melko dikotominen vastakkainasettelu olisi mahdollista ylittää molempien koulutusten omimmat vahvuudet huomioiden.

6.2 Sosiaalialan työtä yhdistävät eurooppalaiset perinteet

Kristinusko, hyväntekeväisyys ja naisasialiike, kuten myös muut kansalais- ja poliittiset liikkeet, ovat vaikuttaneet eurooppalaiseen kulttuuriin ja sosiaalityön kehitykseen (ks. Sipilä 1989; Lorentz 1994). Nämä liikkeet ovat myös vaikuttaneet sosiaalisen, kasvatuksellisen sekä hoiva- ja hoitotyön koulutusten aloittamiseen ja kehittämiseen Euroopan eri maissa. Ensimmäiset sosiaalialan koulutusta käynnistäneet oppilaitokset olivat katolisen tai joissain tapauksissa myös ortodoksisen kirkon ylläpitämiä ja johtamia yleensä vain naisille tarkoitettuja oppilaitoksia, ei-uskonnollisten yhteisöjen ylläpitämiä vain naisille tarkoitettuja oppilaitoksia sekä lähellä joitakin sosiaalisia liikkeitä tai sosialistisia poliittisia liikkeitä toimivia oppilaitoksia. Monilla tämän päivän eurooppalaisilla sosiaalipalveluja tuottavilla järjestöillä ja ei-akateemisilla sosiaalialan oppilaitoksilla on juurensa näissä liikkeissä, joiden synty ajoittuu viime vuosisadan vaihteeseen (ks. Lorentz 1994, 40–59). Tällaiset oppilaitokset ovat eri vaiheissa kohottaneet koulutuksellista statustaan, ja keskeinen trendi on, että monet niistä ovat jo hankkineet tai pyrkivät hankkimaan korkeakoulun statuksen osana jotakin laajempaa ammattikorkeakoulua.

Näistä taustoista on versonut monenlaisia sosiaalisen työn työmuotoja ja koulutuksia, jotka yleensä esitellään sosiaalityön juurina. Laajasti ymmärretyn sosiaalityön lähtökohta voidaan paikantaa reagoinniksi siihen ”sosiaaliseen tehtävään”, joka muodostui teollistumisen myötä. Tämän työn alkuperäisiä muotoja ovat köyhäinhoito, lastensuojelu ja perheiden kanssa tehtävä työ. Tähän liittyy samaan aikaan syntynyt sosiaalinen ja ammatillinen eetos, joka korostaa ihmisarvoa, yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta. Tästä näkökulmasta myös sosiaalityö näyttäytyy ja se ymmärretään eurooppalaisessa – ja kansainvälisessä viitekehyksessä – paljon laajempaan auttamisen toiminta-alueena kuin suomalainen sosiaalityö, mihin ainoastaan yliopistoissa hankitun koulutuksen ajatellaan tuottavan kelpoisuuden (ks. myös Santala 2008).

Kansainvälisen sosiaalityöntekijäin liiton mukaan sosiaalityö määritellään seuraavasti:

”The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilizing theories of human behavior and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work”. (Definition of Social Work 2000.)

Tähän määrittelyyn on Suomessakin sitouduttu. Määrittely ei ota kantaa sosiaalityöntekijän koulutustasoon vaan toteaa, että sosiaalityössä käytettävät menetelmät perustuvat

”todennettuun järjestelmälliseen tietoon, joka pohjautuu tutkimukseen ja käytännön kokemuksen arviointiin”

ja että

”sosiaalityössä käytetään ihmisen kehittymistä, käyttäytymistä sekä sosiaalisia järjestelmiä koskevia teorioita analysoitaessa monimutkaisia tilanteita ja työskenneltäessä yksilön elämän, yhteisön, yhteiskunnan tai kulttuurin muutosten aikaansaamiseksi”. (Sosiaalityön määrittely, Finnish version 2000.)

Määritelmästä voi lukea, että sosiaalityö katsotaan ammattialaksi, joka pohjautuu teoreettiseen tietoon ja siten vaatii korkeakoulutustasoista koulutusta.

Suomalaisessa termistössä on erotettu sosiaalityön koulutus (yliopistollinen koulutus) ja sosiaalialan koulutus (ammattikorkeakoulutasoinen koulutus). Samoin on myös eroteltu termit sosiaalipalvelutyö, sosiaaliohjaus ja sosiaalityö. Eurooppalaisessa keskustelussa nämä käsitteet useimmiten rinnastuvat ja sosiaalityö (social work, Soziale Arbeit, socialt arbete) -termi kattaa sekä sosiaalityön (ongelmanratkaisu- ja muutostyö) että sosiaalipalvelutyön (neuvonta, ohjaus, toimintakyvyn ja osallisuuden edistäminen) ja sosiaaliohjauksen (ks. esim. Horsma 2004, 90–91). Isossa-Britanniassa erotetaan myös käsitteet ”social work” ja ”social care”, joista jälkimmäisellä viitataan hoiva- ja huolenpitytyöhön. Käsite-ero näkyy myös koulutusvaatimuksissa (ks. tarkemmin luku 5.4.).

6.3 Sosiaalialan korkeakoulutuksen rakenteet Euroopassa

6.3.1 Sosiaalialan korkeakoulutuksen heterogeeniset rakenteet

Yhteisistä juurista johtuen sosiaalialan työ on identiteetiltään hyvin samankaltaista Euroopan eri maissa. Tästä huolimatta sosiaalialan korkeakoulutuksen rakenteet ovat muodostuneet hyvin heterogeenisiksi. Tämän heterogeenisyyden taustalla ovat kunkin maan historialliset perinteet ja hyvinvointivaltiomalli sekä siihen liittyvä kullekin maalle tyypillinen sosiaalipalvelujen tuottamisen tapa ja palvelurakenne. Esping-Andersenin (1990) tunnetun jaottelun mukaan hyvinvointivaltiomallit voidaan jakaa liberaaliin (esim. USA), konservatiiviseen (esim. Saksa) ja sosiaalidemokraattiseen (esim. Ruotsi). Tätä jaottelua on myöhemmin täydennetty eteläeurooppalaisella mallilla (esim. Espanja) (Julkunen 1992, 28–29). Näitä malleja vastaavat sosiaalipalvelujen tuottamisen tavat ovat liberaalin mallin omaa vastuuta ja harkinnanvaraisuutta korostava malli, konservatiivisen mallin kolmannen sektorin ja pluralististen tuottajien roolia korostava malli, jota paikallishallinnon toiminta täydentää, sekä sosiaalidemokraattisen mallin

julkiset palvelut, joita kolmannen sektorin toimijat täydentävät. Eteläeurooppalaisessa mallissa painottuu epävirallisten toimijoiden rooli samalla kun perheen ja lähiyhteisön vastuuta korostetaan. Esping-Andersenin jaottelun mukaan on mahdollista luoda yleiskuva tilanteesta eri maissa. Tämän pohjalta on myös mahdollista ymmärtää sosiaalialan korkeakoulutuksen institutionaalisten rakenteiden, koulutusten pituuksien ja vaadittavien pätevyysien erilaisuutta Euroopan eri maissa. Bolognan prosessi pyrkii vähentämään tätä kirjavuutta ja lisäämään tutkintojen läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta. Tämä rakenteiden yhdenmukaistaminen ei kuitenkaan tarkoita sisältöjen samankaltaistamista.

6.3.2 Bolognan prosessin vaikutus

Viime vuosina eurooppalaisessa kehityksessä on voitu havaita kaksi tärkeää kehityspiirrettä. Näistä ensimmäinen on koulutuksen, osaamisen ja korkeakoulutuksen korostus, mikä viimeksi mainitun osalta tarkoittaa Bolognan prosessin vauhdittaman rakenteellisen kehittämisen lisäksi ennen kaikkea lisääntyvää opetuksen ja tutkimuksen integrointia, osaamistavoitteiden ja saavutettavien pätevyysien tarkkaa määrittelyä sekä käytännön ja teorian tasapainoista suhdetta opetussuunnitelmissa (ks. myös Lorentz 2005, 228). Toinen piirre on jo aikaisemmin mainittu eri tahojen ylläpitämien eritasoisten sosiaalialan ammatillisten tai puoliakateemisten oppilaitosten, joilla on usein melko suora ja konkreettinen yhteys sosiaalialan eurooppalaiseen perinteisiin ja niiden eri ilmenemismuotoihin, hakeutuminen osaksi ammattikorkeakouluja tai yliopistoja. Englanninkieliset termit University of Applied Sciences ja University College kuvaavat niiden statusta ja suhdetta täysivaltaisiin yliopistoihin. Tällä hetkellä korkeakoulutusta kehitetään kaikkialla Euroopassa kehittämällä tutkintojen rakenteita (BA- ja MA -tasoiset koulutusohjelmat), niiden vertailtavuutta (ECTS-pisteytysjärjestelmä) sekä kehittämällä koulutusohjelmien osaamistavoitteita yhteisten eurooppalaisten osaamistavoitekuvausten (EQF) avulla.

6.4 Yhteiset eurooppalaiset ongelmat

6.4.1 Sosiaalisten ongelmien haasteet

Laajasti ymmärretty ja käytäntöön suuntautunut sosiaalityö etsii ratkaisuja ensisijaisesti kunkin maan paikallisiin ongelmiin. Toisaalta sen taustateoriat, arvot ja työmenetelmät sekä historialliset juuret ovat kansainvälisiä. Myös tämän hetken monet sosiaaliset ongelmat kuten ikääntymisen mukanaan tuomat haasteet, lisääntyvä köyhyys, lasten ja perheiden ongelmat, huumaiden käyttö ja muut päihdeongelmat, rikollisuus, prostituutio ja ihmis-

kauppa jne. ovat samankaltaisia useimmissa Euroopan maissa (ks. myös tässä julkaisussa artikkeli Ihamäki). Ne eivät ole vain lokaaleja ongelmia, vaan yhteisiä eurooppalaisia ongelmia, joista nouseva palvelutarve ja osaamisen haasteet ovat vielä osittain vailla vastausta. Tämän sosiaalialan koulutusohjelmat sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa pyrkivät opetus suunnitelmatyössään todennäköisesti ottamaan huomioon. Kyseiset ongelmat vaativat myös yhteistä eurooppalaista näkökulmaa ja niiden ympärille voidaan rakentaa yhteistä koulutusta ja tutkimusta.

6.4.2 Rakenteellisiin muutoksiin liittyvät haasteet

Edellä mainittujen sosiaalisten ongelmien lisäksi eurooppalainen sosiaalialan työ kohtaa myös monia hyvinvointivaltion tai yhteiskunnan rakenteellisiin liittyviä haasteita. Näistä keskeisin on, millaiseksi tulevaisuudessa muodostuu valtion, markkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan rooli ja työnjako sosiaalipalvelujen tuottamisessa. EU painottaa tällä hetkellä näkökulmaa, joka perustuu ns. Bolkesteinin direktiiviin (ks. Directive on services in the internal market). Sen mukaan sosiaalipalvelut ovat kaupallisia palveluja, joita kuka tahansa voi tuottaa eli palveluja pyritään määrätietoisesti markkinoistamaan. Käyttöön on otettu palvelutalouden käsite (Koskiahho 2008, 33–36). Sosiaalialan työn lähtökohta, joka perustuu ajatukseen asiakkaan tarpeista ja oikeudesta tarpeen mukaisiin palveluihin, tekee tilaa asiakkaiden markkinoilla tapahtuville valinnoille. Siitä, miten tämä kehitys vaikuttaa sosiaalialan työhön ja asiakkaiden asemaan, on jo olemassa tutkittua tietoa (esim. Koskiahho 2008).

Toinen tärkeä kysymys, mikä vaikuttaa myös sosiaalialan työn asemaan, on pyrkimys yhdenmukaistaa eri jäsenvaltioiden sosiaalipolitiikkaa edellä kuvatuista lähtökohdista. EU korostaa Lissabonin strategiassaan ”Sosiaalisen Euroopan” näkökulmasta kolmea seikkaa: kestävä taloudellinen kasvu, parempaan työllisyyteen tähtäävä työllisyysstrategia ja sosiaalisen koheesion korkea taso. Sosiaalinen nähdään erottamattomana osana näitä poliitikoita, mikä on positiivinen tavoite. Niitä tavoitellaan niin sanotun avoimen koordinaation avulla (ks. Open method of coordination), mihin sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön näkökulmasta saattaa liittyä ongelmia. Avoin koordinaatio on työkalu, jonka avulla verrataan eri maiden sosiaalipolitiikan menetelmiä, järjestelmiä ja tuloksia. Sen avulla on mahdollista enenevässä määrin myös koordinoita eri maiden sosiaalipolitiikkaa, mikä on vastoin EU:n alkuperäistä ajatusta sosiaalipolitiikan kuulumisesta jäsenmaiden toimivallan piiriin. Koskiahho kuvaa brittitutkijoihin viittaen avoimen koordinaation metodia menetelmäksi, missä tiedon ja parhaiden käytäntöjen esimerkkien avulla pyritään jäsenmaita, niiden julkista hallintoa ja kansalaisia saamaan käyttäytymään oletetulla tavalla (Koskiahho 2008, 16).

Avoimen koordinaation menetelmää käytettiin ensimmäiseksi Euroopan työllisyysstrategiassa ja sitä on myös sovellettu EU:n köyhyyspolitiikassa vuodesta 2000, eläkejärjestelmien vertailussa vuodesta 2001, koulutuksessa vuodesta 2001, koulutuspolitiikassa vuodesta 2002, nuorisotyössä vuodesta 2003 sekä terveydenhuollossa ja pitkäaikaishoidossa vuodesta 2009. Toimijoina ovat EU:n komissio, kansallisten hallitusten eri instituutiot ja monet työryhmät, joihin ei yleensä kuulu käytännön asiantuntijoita. (Möhle 2009.) Tavoitteena on, että avoimen koordinaation avulla asetetaan standardeja sosiaaliturvapolitiikalle, joiden mukaisia suosituksia jäsenvaltiot sitten noudattavat omissa uudistuksissaan. Kun tämä tavoite yhdistyy yhteisön muihin poliitikoihin kuten sisämarkkina- ja kilpailu- ja kauppapolitiikkaan, uhkana on sosiaalipolitiikan oman tilan kutistuminen. Tämäkin kehitys edellyttää sosiaalialan työn kehityksestä vastuussa olevien yhteistyötä, yhteisten argumenttien kehittämistä ja voimien kokoamista siten, että osallistuminen sosiaalialan lähtökohdista edellä kuvatun kaltaisiin keskusteluihin ja asioiden valmisteluun mahdollistuu.

6.5 Sosiaalialan korkeakoulutuksen vertailua euroopan eri maissa

6.5.1 Sosiaalityön koulutus Euroopan eri maissa: yleiskatsaus

Seuraavaksi sosiaalityön koulutusta Euroopan eri maissa on jäsennetty käyttäen hyväksi muun muassa EASSW:n (European Association of Schools of Social Work) sivuilla olevia tietoja ja eri maiden opetusministeriöiden internetsivuja. Jäsenitys saattaa jäädä puutteelliseksi, koska koulutuksen rakenteet muuttuvat kaikkialla nopeasti. Kuten Hamburger, Sander ja Wöbcke (n.d.) toteavat 1990-luvun loppupuolella laatimassaan yhteenvedossa ”Social Work Education in Europe”, tarvittaisiin erityinen käsikirja, jotta voitaisiin saada täydellinen kuva koulutusten kokonaisuudesta. Pääpiirteissään sosiaalityön korkeakoulutus Euroopan eri maissa jäsenyytensä seuraavalla tavalla:

- o Maat, joissa ammattikorkeakoulut ja yksittäiset sosiaalialan akatemit vastaavat sosiaalityöntekijöiden koulutuksesta (Itävalta, Tanska, Belgia, Ranska, Alankomaat)
- o Maat, joissa sosiaalityöntekijöiden koulutusta on sekä yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa että korkea-asteen ammatillisissa oppilaitoksissa (Tsekin tasavalta, Saksa, Latvia, Unkari, Puola, Bulgaria, Kreikka, Norja, Sveitsi, Slovakia).
- o Maat, joissa sosiaalityöntekijöiden koulutus tapahtuu yliopistoissa (Viro, Italia, Slovenia, Espanja, Suomi, Iso-Britannia, Ruotsi, Islanti).

Näistä maista Ruotsi ja Iso-Britannia ovat esimerkkejä korkeakoulujen ns. integroidusta mallista, mikä tarkoittaa korkeakoulutuksen integrointia

yliopiston institutionaalisiin puitteisiin. Sekä Ruotsissa että Ison-Britanniassa BA-tasoinen sosiaalityön tutkinto antaa pätevyyden sosiaalityöhön.

Enemmän kuin institutionaaliset puitteet, sosiaalityön korkeakoulutuksen piirteistä kertoo koulutusohjelmien rakenne ja sisällöt, joita seuraavassa lyhyesti tarkastellaan Saksan, Ruotsin, Ison-Britannian sekä lyhyesti myös Baltian maiden esimerkkien kautta.

6.5.2 Saksa

Osavaltioiden autonomian vuoksi Saksassa ei ole kattavia sosiaalityön koulutuksen kelpoisuusehtoja. Sosiaalityötä voi opiskella sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa (Fachhochschule). Yliopistoissa sosiaalityötä opiskellaan pääasiassa sosiaalipedagogiikan nimeä kantavana oppiaineena kasvatustieteellisissä tiedekunnissa. Varsinaiset sosiaalityön käytännön työntekijät valmistuvat Fachhochschule (tai Hochschule) tasolta.

Saksassa keskustelu sosiaalityön tiedepohjasta kietoutuu sosiaalipedagogiikan (Sozialpädagogik) ja sosiaalityön (Sozialarbeit) käsitteiden ympärille ja niiden väliseen suhteeseen. Käsitteitä käytetään usein myös toistensa synonyymeina. Vivahde-ero syntyy siitä, että kun sosiaalityön katsotaan kattavan käytännössä kaikki sosiaalisten ongelmien ja kohde-ryhmien kentät, sosiaalipedagogiikka mielletään ensisijaisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvaksi sosiaalisesti ja kasvattavaksi työksi. (Matthies 2009, 240–243.) Suurempia näkemuseroja syntyy keskusteltaessa sosiaalityön tiedepohjasta. Matthieksen mukaan sosiaalityötieteen kehittämistyön taustalla ovat ensisijaisesti ammattikorkeakoulut, jotka pyrkivät vahvistamaan omaa tieteellistä perustaansa ja etääntymään riippumattomiksi yliopistojen kasvatustieteellisestä sosiaalipedagogiikasta. Tätä tietysti kritisoidaan yliopistojen sosiaalipedagogiikan suunnasta (Matthies 2009, 258). Tämän debatin ratkaisuksi on esitetty sosiaalityö- ja sosiaalipedagogiikkakäsitteiden yhdistämistä ”Sosiaalisen työn” (Soziale Arbeit) -käsitteen alle, mikä termi ”onkin ikään kuin vahingossa vahvistunut yleisenä ja kattavana, sekä tieteenalan, koulutuksen, käytännön ammatillisten järjestelmien että yhteiskunnallisen osasyntymän nimenä” (Matthies 2009, 252). ”Soziale Arbeit” käsitettä vastaava suomenkielinen käsite on ”sosiaalinen työ”. Käsite vaikuttaa hyvin loogiselta eurooppalaisen laajasti ymmärretyyn sosiaalityön perinteiden ja kehityksen viitekehityksessä.

Saksassa sosiaalityön BA-tasoinen tutkinto (210 op) antaa pätevyyden sosiaalityön tehtäviin joskaan kattavia sosiaalityön kelpoisuusehtoja ei ole. Tämä johtuu osittain myös siitä, että saksalaisessa yhteydessä sosiaalityön identiteetti määräytyy enemmän alalohkojensa kuin yleiskäsitteen (sosiaalityö) kautta. (Matthies 2009, 239.) Tämä heijastuu myös tutkintojen sisältöön. Pääasiassa näyttäisi olevan niin, että BA-tasoisessa sosiaalityön kou-

lutuksessa koulutetaan ”generalisteja” kuten suomalaisessa sosionomi (AMK) koulutuksessa, mutta MA-tasolla on hyvin suuri määrä sosiaalityön alalohkoittain eriytyneitä koulutusohjelmia, joissa painotetaan usein myös hallinnollisia tehtäviä.

Sosiaalityön koulutusta Saksassa tarkastellaan seuraavaksi hieman yksityiskohtaisemmin käyttäen esimerkkinä Hochschule Esslingenin (University of Applied Sciences) sosiaalityön koulutusohjelmaa. Koulutusohjelmalla on tyypillisesti sosiaalityön perinteisiin liittyvä historia, joka alkaa Schwebian naisyhdistyksen (Schwäbischen Frauenverein) vuonna 1917 aloittamasta säätiön ylläpitämästä oppilaitoksesta nimeltään ”Soziale Frauenschule”. Myöhemmin oppilaitokseen perustettiin vielä naisille tarkoitettu nuorisotyön hallinnon koulutusohjelma. Näiden koulutusohjelmien pohjalta perustettiin osavaltion ylläpitämä sosiaalityön ”Fachhochschule”. Vuonna 1999/2000 terveydenhuollon hallinnon koulutusohjelma lisättiin tämän korkeakoulun tarjontaan. Vuonna 2006 Esslingenin teknologian ja sosiaalityön ammattikorkeakoulut yhdistettiin korkeakouluksi, jonka nimi on Hochschule Esslingen.

Hochschule Esslingenin sosiaalityön koulutusohjelma on Sosiaalityön, terveydenhuollon ja hoitotieteen tiedekunnassa. Koulutusohjelmassa on mahdollista suorittaa sekä BA- että MA-tasoinen tutkinto. MA-tasoinen koulutus on organisoitu erityiseen ”Graduate School” -tiedekuntaan. Sosiaalityön BA-tasoisella tutkinnolla voi sijoittua hyvin laaja-alaisesti sosiaalityön eri tehtäviin. MA-tasoisesta tutkinnosta suorittanut voi sijoittua soveltavaan tutkimus- ja kehittämistyöhön sekä hallinnollisiin tehtäviin. Tutkinto avaa myös mahdollisuuden tohtorikoulutukseen, mikä tapahtuu yhteistyössä Tübingenin yliopiston kanssa.

6.5.3 Ruotsi

Ruotsissa sosiaalityöntekijöiden (socionomer) koulutus tapahtuu yliopistoissa (universitet) ja korkeakouluissa (högskola), joiden nimi käännetään englanniksi ”university”, esimerkiksi University of Kalmar, Mälardalen University jne. Osassa niistä voi opiskella tohtorin tutkintoon saakka, osassa ei. Korkeasteen oppilaitoksia, joissa on sosiaalityöntekijän (socionom) BA-tasoisesta koulutusta, on yhteensä kuusitoista. Tähän joukkoon kuuluvat myös Tukholman, Göteborgin, Lundin ja Uumajan yliopistot. BA-tasoinen sosiaalityön tutkinto (210 op) tuottaa kelpoisuuden sosiaalityön tehtäviin, ja useimmilla sosiaalityöntekijöillä Ruotsissa on tämä tutkinto. Pienempi osa on suorittanut yliopistollisen maisterin tutkinnon. (ks. Edebalk 2008.) BA-tasoisesta tutkinnosta tavoite on pitkälle samankaltainen kuin suomalaisen sosionomi (AMK) koulutuksen: tutkinnon suorittaneet ovat ennen kaikkea vuorovaikutuksen ja arjen tukemisen ammattilaisia. Tämän lisäksi he voivat työskennellä suomalaisen sosionomin (AMK) tavoin esimiestehtävissä esi-

merkiksi vanhus- ja vammaispalveluissa sekä palveluohjaajina. Ruotsalaista sosiaalityön koulutusta tarkastellaan vielä lyhyesti esimerkkinä Karlstadin yliopiston sosiaalityön koulutusohjelma.

Karlstadin nuorena yliopistossa (perustettu 1999, aikaisemmin högskola) sosiaalityön BA-tasoinen koulutusohjelma kuuluu tiedekuntaan, jonka englanninkielinen nimi on ”Faculty of Social and Life Sciences”. Koulutusohjelmassa (210 op) on mahdollista suuntautua joko hallintoon ja esimiestehtäviin tai sosiaalipedagogiikkaan. Opetussuunnitelma on rakennettu siten, että se muodostuu viidestä kaikille pakollisesta opintokokonaisuudesta (150 op) ja kahdesta opintokokonaisuudesta (60 op), jotka voi valita suuntautumisvaihtoehdon mukaan.

Karlstadin yliopiston sosiaalityön koulutusohjelman opetussuunnitelmassa kuvataan tutkinnon osaamistavoitteita tiedon ja ymmärryksen, taitojen ja kykyjen sekä asenteiden ja arviointitaitojen alueilla. Saavuttaakseen ammatillisen sosiaalityön tutkinnon, opiskelijan tulee osoittaa osaamisensa kaikilla näillä alueilla. Osaamistavoitteet ovat hyvin samankaltaisia kuin suomalaisessa sosionomi (AMK) koulutuksessa. Esimerkkeinä voidaan esittää seuraavat: (1) tiedon ja ymmärryksen tasolla opiskelijalta edellytetään, että hän tuntee ja ymmärtää yksilöiden ja ryhmien elinolosuhteisiin, fyysiseen ja henkiseen terveyteen sekä toimintakykyyn vaikuttavat sosiaaliset ja muut yhteiskunnalliset tekijät, (2) taitojen ja kykyjen tasolla opiskelijalta edellytetään, että hänellä on kyky ymmärtää, tutkia ja analysoida sosiaalisia prosesseja ja ongelmia ja (3) asenteiden ja arvioinnin tasolla edellytetään, että hän on omaksunut ammatillisen asenteen ja lähestymistavan. Koulutus sisältää harjoittelua (30 op). Karlstadin yliopistossa ei voi suorittaa sosiaalityön MA-tasoista tutkintoa.

6.5.4 Iso-Britannia

Isossa-Britanniassa sosiaalialan työhön on voinut pätevyitä monella eri tavalla. Maassa tehdään ero ”rekisteröityneiden” (registered) sosiaalityöntekijöiden (social worker) ja ”ei-rekisteröityneiden” (non-registered) sosiaalialan (social care worker) työntekijöiden välillä. ”Social care work” tarkoittaa hoiva- ja huolenpitytyötä ja sen voi aloittaa jopa ilman mitään koulutusta ja koulutautua työn ohessa oppisopimustyyppisesti tai sitten hakeutua ammatilliseen alan koulutukseen. ”Social care worker” on rinnastettavissa lähinnä lähihoitajan työhön. (ks. Raising standards 2009.) Seuraavassa tarkastellaan kuitenkin sosiaalityöhön pätevöittävää korkeakoulutusta. Nämä koulutusväylät vaihtelevat hieman Englannin ja Skotlannin välillä.

Englannissa koulutus uudistettiin vuonna 2003. Sosiaalityöntekijän pätevyyden tuottaa nykyisin alempi sosiaalityön korkeakoulututkinto (BA, BSc tai BSW), mutta sosiaalityötä voi opiskella myös maisteritasolle saakka.

Korkeakoulututkinnot ovat korvanneet aiemman Diploma in Social Work (DipSW) -tutkinnon ja vielä tätäkin aiemman Certificate of Qualification in Social Work -tutkinnon, joskin vanhat suoritettut tutkinnot antavat vielä kelpoisuuden sosiaalityöhön. Englannissa sosiaalityöhön pätevöittävät koulutusohjelmat hyväksyy General Social Care Council (GSCC). Lukuvuonna 2007–2008 hyväksytyjä koulutusohjelmia oli 231 ja niitä toteutettiin yhteensä 79 korkeakoulussa. (Raising standards 2009.)

BA -tutkinto (BA Hons in Social Work) kestää 3–5 vuoteen. Kolmevuotiset ovat kokopäiväisiä opiskeluohjelmia ja pidemmät 4–5 vuotta kestävät ovat monimuotoisia, työn ohella suoritettavia koulutusmuotoja. MA -tutkinnot kestävät kahdesta kolmeen vuoteen riippuen samoin siitä, ovatko koko- vai osa-aikaista opiskelua vaativia. MA -tutkinnoilla voi pätevöityä sosiaalityöhön jonkun muun alan, esim. terveys- tai opetusalan BA -tutkinnon jälkeen tai jatkokoulututtua sosiaalityössä. BA-tason tutkinto on siis sosiaalityöhön pätevöittävä perustutkinto, eikä MA -tutkintokaan anna välttämättä pätevyyttä vaativan tason tehtäviin, joihin vaaditaan jatkokoulutus ”postqualifying award” (PQ). Näitä erityistason koulutuksia on viisi: lastensuojelu- ja perhetyö, aikuissosiaalityö, mielenterveysalan sosiaalityö, käytännön opetus (”practice education”) sekä esimiestyö ja johtaminen. (New Post-qualifying Framework 2005.)

Suomeen verrattuna koulutus on myös käytännönläheistä ja sisältää pakollisesti vähintään 200 päivää käytännön harjoittelua, mikä täytyy tehdä vähintään kahdessa eri paikassa, kahden eri asiakasryhmän kanssa ja sen täytyy sisältää myös sosiaalioikeudellisia toimia. Käytännön opiskelujaksoja on yleensä 2–4 opiskelun aikana. Käytännön opetusta korostaa myös se, että ohjaajan tulisi olla käytännön opetuksen PQ -tutkinnon suorittanut rekisteröitynyt sosiaalityöntekijä.

Vuonna 2007–2008 sosiaalityön opiskelijoista noin 75 % opiskeli BA -tutkintoa ja 25 % MA -tutkintoa. Suurin osa opiskelijoista opiskeli päätömisesti. Mutta sosiaalipalveluissa työskentelee siis myös vähemmän koulutettuja ja jopa ilman koulutusta olevia sosiaalipalvelu- tai hoivatyöntekijöitä (social service assistants, social care workers), jotka eivät kuulu ammattirekisteriin ja joilla ei välttämättä ole mitään sosiaalialan pätevyyttä. (Raising standards 2009.)

Skotlannissa sosiaalityön koulutukselle on luotu kansallinen standardi. Vuodesta 2004 lähtien sosiaalityöntekijältä vaaditaan ”honours degree in social work” eli kandidaatin tutkinto sosiaalityössä. Tutkinto korvaa aiemmin Diploma in Social Work -tutkinnon. Koulutusohjelmat hyväksyy Scottish Social Services Council (SSSC), joka edellyttää, että koulutus noudattaa laadittua standardia. Kuten Englannissa myös Skotlannissa sosiaalityöntekijät rekisteröidään ammattirekisteriin. Koulutusorganisaatiot voivat painottaa koulutusohjelmiaan erityisosaamiseensa perustuen eli standardi ei määrittele tarkasti koulutusohjelmien sisältöalueita, vaan on kompetenssi-

perusteinen, jossa määritellään erikseen ”ymmärtäminen” ja ”taidot”. Käytännön harjoittelua korostetaan ja vaatimukset siinä ovat samat kuin aiemmin esitellyn Englannin mallissa. Enintään 60 päivää minimissään 200 päivän harjoittelusta voidaan korvata aiemmalla käytännön kokemuksella sosiaalityöstä. (Framework of Social Work Education in Scotland 2003.)

Isossa-Britanniassa sosiaalityön koulutus on siten uudistettu vasta äskettäin ja erityisesti siinä korostuu käytännön opetus. Huomionarvoista on myös, että sosiaalityöntekijän ammatti on rekisteröity. Tämä perustuu siihen, että Isossa-Britanniassa sosiaalityöntekijä voi toimia myös yksityisesti ja toisaalta sosiaalityötä tehdään hyvin monenlaisissa yksityisissä, julkisissa ja kolmannen sektorin organisaatioissa.

6.5.5 Baltian maat

Baltian maissa sosiaalityön koulutus on verraten uutta, ensimmäiset koulutusohjelmat alkoivat 1990-luvun alussa. Pääsääntöisesti sosiaalityötä voi opiskella korkeakouluissa sekä BA- että MA-tason ohjelmissa. Perustutkinto on kolmi- tai nelivuotinen BA -tutkinto, joka antaa pätevyyden sosiaalityöhön. BA-tasolta, myös opiskeltuaan muuta kuin sosiaalityötä, eli muita sosiaali- tai humanistisia tieteitä, voi hakeutua MA-ohjelmiin, joita on sekä sosiaalityössä että sosiaalipedagogiikassa.

Virossa sosiaalityön koulutus alkoi vuonna 1991 ja nykyisin sosiaalityötä voi opiskella tohtoritutkintoon saakka. Esimerkiksi Tallinnan yliopiston Institute of Social Work tarjoaa seuraavaa sosiaalityön koulutusta:

- o social work bachelor program 180 ECTS
- o social work master program 120 ECTS
- o applied social work master program 120 ECTS
- o social pedagogics and child protection master program 120 ECTS
- o social work doctoral program 240 ECTS

Nämä koulutusohjelmat on akkreditoitu vuonna 2007. Akkreditointi kestää vuoteen 2014 saakka. Maisteriohjelmat ovat avoimia jo työelämässä toimiville henkilöille, jotka haluavat päteväytyä sosiaalityöhön. Maisteriohjelmat ovat monitieteisiä, joissa yhdistyvät sosiaalityön ja sosiaalipolitiikan, sosiologian, kasvatustieteen ja psykologian sisältöalueet. (Institute of Social Work 2009.)

Latviassa sosiaalityötä voi opiskella usealla eri tasolla, mutta sosiaalityöhön vaadittava valmius saavutetaan ammatillisen korkea-asteen tutkinolla. Seuraavassa lyhyesti maan vanhimman, vuonna 1991 perustetun, sosiaalialan korkeakoulun, Attistiban, koulutusohjelmat. Ensimmäisen tason ammatillisesta korkeakoulututkinnosta (1st level; 2–2,5 vuotta; 120 ECTS), missä opiskelija saa perusvalmiudet sosiaalialan työhön ja mikä vastaa lähinnä ammatillista tutkintoa, voi jatkaa sosiaalityön toisen tason ammatil-

liseen korkea-asteen tutkintoon (2nd level; 2–2,5 vuotta; 120 ECTS), mikä antaa pätevyyden sosiaalityöhön. Toisin sanoen sosiaalityön koulutus tätä koulutusväylää pitkin kestää neljästä viiteen vuoteen. Toinen väylä koulutautua on ammatillinen BA-tason tutkinto sosiaalityössä, joka on kestoltaan neljä vuotta (240 ECTS) ja siinä voi erikoistua sosiaalipedagogiikkaan. Opintoja voi, halutessaan, jatkaa maisteriohjelmaan (2 vuotta, 120 ECTS), missä voi erikoistua hallintoon, lapsi- ja perhetyöhön tai yleisemmin sosiaalipolitiikkaan ja sosiaalipalveluihin. (ks. Attistiba 2009.) Maisteritutkinto on siten täälläkin selkeästi jatkotutkinto, jolla voi joko erikoistua vaativaan sosiaalityöhön tai lisätä osaamistaan hallinnollisiin tai palvelujen suunnittelu- ja kehittämistehtäviin.

Liettuassa sosiaalityö vaatii myös korkeakoulutusta. Perustutkinto on BA -tutkinto, mutta MA -tutkinto antaa enemmän valmiuksia hallinto- ja johtotehtäviin. BA -tutkinnon pituus on 3,5 vuotta, MA-taso kaksi vuotta. Liettuassa sosiaalityötä voi opiskella joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Ammattikorkeakoulussa opiskelu on käytännönläheisempää ja sisältää enemmän harjoittelua (2,5 kuukautta) kuin yliopistossa BA -tutkinnon tehneillä. Ammattikorkeakouluista valmistuneet voivat myös jatkaa suoraan, ilman välivuosiopintoja, MA -tutkintoon yliopistoon. (Grincevicius 2009.)

Baltian maissa sosiaalityö on kehittyvä koulutus- ja ammattiala. Sosiaalityön koulutuksen saaneita työskentelee laajasti erilaisissa sosiaalipalveluissa, mutta esimerkiksi Liettuassa myös yksityissektorilla, esimerkiksi yritysten henkilöstöpalveluissa.

6.6 Lopuksi

Eurooppalainen tarkastelu – näin pienimuotoisenakin – nostaa esiin sekä yhtäläisyyksiä että eroavuuksia sosiaalialan korkeakoulutuksessa. Korkeakoulutusta on yhdenmukaistettu ja useimmissa maissa tutkinnot muodostuvat BA -tutkinnosta (3–3,5 vuotta) ja kaksivuotisesta Master -tutkinnosta. Sosiaalityön pääasiallinen tutkinto on bachelor-tasoinen sosiaalityön tutkinto, johon johtavaa koulutusta järjestävät sekä ammattikorkeakoulut että yliopistot. Yhteistä on, että sosiaalityön koulutus sisältää ohjattua käytännön harjoittelua. Isossa-Britanniassa käytännön harjoittelun osuus on suomalais-ta sosionomi (AMK) koulutustakin laajempi. Yhteistä tutkintojen sisällöille BA-tasolla näyttää olevan, että niissä korostuvat käytännön taidot.

Suomalainen korkeakoulutuksen dualimallista johtuva erityispiirre on, että ammattikorkeakouluissa suoritettua sosionomi (AMK) -tutkintoa ei hyväksi lueta kokonaan tai edes ”siltaopinnoilla” täydennettynä yliopistossa suoritettuun sosiaalityön tutkintoon. Muissa tarkastelluissa maissa tällainen jatkokoulutusväylä on mahdollinen. Isossa-Britanniassa ja Baltian maissa maisteritutkinnon opiskelu ei edellytä vastaavaa sosiaalityön BA-tason

tutkintoa, vaan maisteriohjelmaan voi hakeutua myös muun alan BA-tutkinnon jälkeen.

Suomalaisten sosiaalityön tutkijoiden ja kouluttajien näkökulmasta saatetaan pitää huolestuttavana uuden tutkintorakenteen mahdollistamaa kehitystä, jossa koulutus voi eriytyä siten, että BA-tason tutkinnossa korostetaan käytännöllisiä intressejä ja MA-tason tutkinnossa enemmän tutkimuksellista osaamista. Tämä seikka vaatii tarkempaa selvitystä, mutta nyt voidaan jo arvioida, että tällainen kehitys on jo pitkällä Euroopan eri maissa. Kysymys kuuluukin, missä mielessä se olisi ongelma tai huolenaihe?

Osaamisen, työvoimatarpeen ja ammatti-identiteetin kysymyksiin on mahdollista jatkossa palata Sosionomin (AMK) osaaminen alan työkentillä -hankkeen puitteissa. Tässä yhteydessä puututaan lyhyesti vain tutkimuksen asemaan koulutuksessa. Tämän artikkelin kappaleessa 6.3.2 viitataan tavoitteeseen, jonka mukaan kehittämistä palvelevaa tutkimusta pyritään sekä MA- että BA-tasolla voimistamaan. Menettelynä on opetuksen ja tutkimus- ja kehitystyön integrointi, mistä on olemassa hyviä malleja. Toinen erityisesti Suomeen liittyvä kysymys on sosiaalialan tutkimus- ja kehittämiskäytännön (osaamiskeskusten asema, kehittämissyksiköt, hankkeet) tuleva kehitys. Perustason työtä ja palveluja palvelevan tutkimuksen kehittämismahdollisuudet on turvattava, ja tähän työhön sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen tulee osallistua verkostojen tasa-arvoisina kumppaneina.

Tutkittuun tietoon perustuva sosiaalisen lukutaito kehittyy myös ammattikorkeakoulututkinnoissa, se ei ole huolenaihe. Samoin asiakastyön menetelmällinen osaaminen on vahvaa. Sen sijaan sosiaalialan työn yksityiskohdainen tutkiminen ja kehittäminen on yliopistojen tehtävä. Samoin yliopistoilla tulisi olla mahdollisuus kehittää sosiaalityön teoriakeskustelua ja tehdä tunnetuksi muun muassa sosiaalialan työn perinteestä kumpuavia näkökulmia. Sosiaalialan korkeakoulutuksen eurooppalainen tarkastelu nostaa välttämättömäksi ja ajankohtaiseksi tehtäväksi sosionomi (AMK) ja sosionomi (ylempi AMK) koulutusten ja yliopistojen sosiaalityön koulutuksen profiilien ja niiden tuottaman pätevyyden nykyistä huolellisemmän ja ennakkoluulottoman arvioinnin ja kehittämisen. Tällaisen arvioinnin ytimessä tulee olla näiden koulutusten suhde sosiaalityöhön, joka voidaan nähdä monitasoisena ja eritasoista osaamista ja koulutusta edellyttävänä toiminta-alueena, sekä suhde sosiaalityön teorian tieteelliseen tutkimukseen ja kehittämiseen.

Vallitsevista käytännöistä johtuen tässä esityksessä korostuu, että monessa maassa BA-tasoinen sosiaalialan tutkinto tuottaa pätevyyden sosiaalityöhön. Tämä ei tarkoita silmien sulkemista niiltä mahdollisuuksilta, joita sisältyy sosiaalialan ylempiin AMK -tutkintoihin. Vähintään tulisi päästä siihen, että ne tuottavat pätevyyden sosiaalityöhön. Lisäksi Opetusministeriön tulisi tarkastella näitä koulutusohjelmia maan eri osien tarpeet tasapuolisesti huomioiden, ja niiden kehittämisessä on mahdollista lisätä yhteis-

työtä myös yliopistojen kanssa molempia tahoja hyödyttävällä tavalla. Eri tahoilla tulisi olla myös rohkeutta ottaa sosiaalialan henkilöstön kelpoisuuslaki kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. On mahdollista sanoa, että kansainväliset kokemukset, osaaminen, työvoimatarpeet ja sosiaali- ja terveydenhuollon rakenteellinen uudistaminen edellyttävät tätä.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. Helsinki.
- Directive on services in the internal market. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/6.10.2009>.
- Attistiba 2009. Higher school of social work and social pedagogics. URL: <http://www.attistiba.lv/index.html?l=3&m=4&s=44>. 16.12.2009.
- Definition of Social Work 2000. International Federation of Social Work (IFSW). URL: <http://ifsw.org/p38000208.html>. 15.10.2009.
- European Association of Schools of Social Work (EASSW). URL: www.eassw.org/. 15.10.2009.
- Edebalk, Per Gunnar 2008. Some Trends and Issues in Social Work Education – the Case of Sweden. Presentation at the Conference “New Trends and Issues in Social Work Education”, Kyoto, December 13th 2008. URL: <http://gpsw.doshisha.ac.jp/pdf>. 15.9.2009.
- Esping-Andersen, Gösta 1990. The Three Worlds of Welfare Capitalism. Polity Press. Oxford.
- The Framework of Social Work Education in Scotland 2003. Quality Assurance Agency for Higher Education & Scottish Social Services Council. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47021/0025613.pdf>. 24.10.2009.
- Grincevicius, Ovidijus 2009. Haastattelu Liettuan sosiaalityön koulutuksesta 19.11.2009. Tampere.
- Hamburger, Frantz & Sander, Günther & Wöbcke, Manfred (n.d.). Social Work Education in Europe. URL: http://www.certs-europe.com/SITE_ANGLAIS/papers/swed-eur.pdf. 15.9.2009.
- Horsma, Teija 2004. Sosiaalityö ja sosiaaliohjaus sosiaalihuollossa. Teoksessa Horsma, Teija & Jauhainen, Elina (toim.) Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 10. Helsinki, 87–172.
- Institute of Social Work. Tallinn University. URL: <http://www.tlu.ee/?LangID=2&CatID=2835>. 16.12.2009.
- Julkunen, Raija 1992. Hyvinvointivaltio käännekohtassa. Vastapaino. Tampere.
- Koskiahho, Brita 2008. Hyvinvointipalvelujen tavaratalossa. Vastapaino. Tampere.
- Lorentz, Walter 1994. Social Work in a Changing Europe. Routledge. London and New York.
- Lorentz, Walter 2005. Social work and the Bologna Process. Social Work & Society 3 (2), 224–235. URL: <http://www.socwork.net/2005/2/debate/497/Lorenz2005b.pdf>.

- Matthies, Aila-Leena 2009. Saksalaisen sosiaalityön tiedepohja ja professionalistuminäkymät. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pöso, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Möhle, Marion 2009. Looking Forward: European Social Policy and Social Work. Luento Jyväskylän ammattikorkeakoulun hyvinvointiyksikössä 12.5.2009.
- The New Post-qualifying Framework 2005. URL: <http://www.gsc.org.uk/Training+and+learning/Continuing+your+training/Post-qualifying+training/>. 16.12.2009.
- Open method of coordination. URL: <http://europa.eu/scadplus/clossary>. 6.10.2009.
- Raising standards. Social work education in England 2007–2008. General Social Care Council. URL: <http://www.gsc.org.uk/NR/rdonlyres/2C21B04F-27A4-4151-BB68-A9D0D46E7867/0/Raisingstandards200708Fullreport.pdf>. 15.10.2009.
- Santala, Juha 2008. Sosiaalityö sosionomien (AMK) kodiksi – sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisestä työnjaosta kunnallisessa sosiaalityössä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 76–87. URL: http://www.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_2_2008.pdf.
- Sipilä, Jorma 1989. Sosiaalityön jäljillä. Tammi. Helsinki.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>.
- Sosiaalityön määrittely -finnish version. International Federation of Social Work (IFSW). URL: <http://www.ifsw.org/38000408.html>. 15.12.2009.

7. SADUTUSTA SWAZIMAAHAN – OPINNÄYTETYÖNÄ HANKEHAKEMUS Tiina Laakso & Marika Routi & Ulla Ruuskanen

7.1 Johdanto

Opiskelijoiden integroiminen kansainvälisiin projekteihin on haasteellinen tehtävä. Erityisen haasteellista se on kehitysmaayhteistyössä, jossa erityishaasteensa tuovat täysin erilaiset toiminta- ja hallintokulttuurit sekä opettajan ja ohjaajan (aikuisen) auktoriteettiasema suhteessa opiskelijaan. Turun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa opiskelijat otettiin mukaan jo hankkeen suunnitteluvaiheessa.

Opiskelijat kartoittivat Swazimaahan suuntautuneen harjoitteluvaihtonsa aikana mahdollisia hankeaiheita ja tekivät opinnäytetyönään hankehakemuksen Sadutusta Swazimaahan -intensiivikurssiin. Intensiivikurssin suunnitelma oli osa Turun ammattikorkeakoulun ja Diakonia ammattikorkeakoulun yhdessä jättämää COHSE 2 (Community and Environmental Health) -hankehakemusta. Artikkelissa käsitellään Turun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman harjoitteluyhteistyötä Swazimaassa ja Sadutusta Swazimaahan -hankkeen taustaa ja valmistelua.

Artikkelin taustalla olevassa hankehakemuksessa sadutus nähdään lähinnä asiakastyön menetelmänä. Laajasti tarkasteltuna sadutus voidaan ymmärtää sekä kulttuurin tuottamisena (sadutus-menetelmällä tuotetut sadut), narratiivisena tiedonmuodostusprosessina (tutkimusmenetelmä) että asiakastyön menetelmänä, jossa korostuu asiakkaan osallisuus, tunteiden käsitteleminen ja asiakkaan oppimisprosessi elämäntilanteensa jäsentämiseksi.

Kun sadutus nähdään asiakastyön menetelmänä, ajatellaan, että sadutuksen avulla asiakkaat muokkaavat ajatuksensa tarinoiksi, joiden kautta asiakas itse jäsentää elämäänsä ja antaa merkityksiä elämäkokemuksilleen. Näitä merkityksiä voidaan edelleen työstää ohjausprosessissa. Pitkällä tähtäimellä prosessissa voidaan katsoa syntyvän asiakkaan voimaantumista (kuulluksi ja osalliseksi tuleminen), muutosta työntekijän suhtautumisessa asiakkaaseen sekä yhteiskunnallista muutosta (hallintoalamaisesta aktiiviseksi kansalaiseksi) (government-governance). Hankkeen aikana kerättyjä satuja voidaan toki käyttää myös tutkimusaineistona (ks. esim. Laitinen & Uusitalo 2008), mutta tätä ei ole sisällytetty hankesuunnitelmaan.

7.2 Turun ammattikorkeakoulun swazimaa yhteistyö

7.2.1 Yhteistyön käynnistyminen

Turun ammattikorkeakoulun Swazimaa-yhteistyö käynnistyi hoitotyön koulutusohjelmassa yhteistyöstä SOS-lapsikylän kanssa vuonna 1996. 2000-luvun taitteessa harjoitteluvaihdosta kehitysmaassa kiinnostuivat myös muut koulutusohjelmat, varsinkin sosiaaliala ja kestävä kehitys. Vuosina 2003–2009 Turun ammattikorkeakoulu on lähettänyt Swazimaahan lähes 160 opiskelijaa. Kolmen kuukauden opiskelijavaihto on alkanut joko syyskuussa tai tammikuussa ja koko ammattikorkeakoulusta on kerralla lähtenyt 10–15 opiskelijaa. Pääsääntöisesti opiskelijat ovat majoittuneet samaan majataloon ja aivan viime vuosiin asti mukaan lähti aina myös opettaja ensimmäisiksi viikoiksi. Näin puitteista saatiin opiskelijalle varsin turvalliset. Terveysala on lähettänyt Swazimaahan ylivoimaisesti eniten opiskelijoita (85). Seuraavaksi eniten opiskelijoita on Swazimaassa ollut vaihdossa kestävän kehityksen (26) ja sosiaalialan koulutusohjelmista (25).²

Sosiaalialan koulutusohjelmasta kolmen kuukauden harjoittelujaksolla on vuosittain ollut 2–4 opiskelijaa. Turun ammattikorkeakoulun ja sosiaalialan koulutusohjelman jalkautumisessa Swazimaahan ovat olleet ensisijaisen tärkeitä Turun ammattikorkeakoulun Swazimaa yhteistyötä koordinoanut Merja Reynolds (ks. Reynolds 2007) sekä Swazimaassa vuosia asunut suomalainen yhteistyökumppani. Molempien kontakteja ja kulttuurista osaamista on tarvittu.

Sosionomi-opiskelijoiden harjoittelupaikat ovat järjestyneet mm. esi-kouluista, sairaalan sosiaalityöstä, Pelastusarmeijasta, Punaisesta Rististä, SOS-lapsikylästä ja erityiskoulusta. Kaikki ovat olleet arvokkaita kokemuksia – sekä opiskelijoille että ammattikorkeakoululle. Ne ovat kartuttaneet opettajien ja opiskelijoiden tietoa kehitysyhteistyöstä, tuoneet paljon kulttuurista osaamista ja lisänneet Swazimaan talouteen, hallintoon, palveluihin ja sosiaalisiin yhteisöihin liittyvää osaamista.

7.2.2 Sosionomit Swazimaassa

Swazimaa on pieni maa sekä pinta-alaltaan että väestöltään (Kuva 1.). Noin 170 000 neliökilometrin alueella asuu 1,1 miljoonaa swazimaalaista. Vaikka Swazimaa ei ole aivan maailman köyhimpiä maita. Se on rankattu alemman tulotason kehitysmaaksi.

² Tiedot poimittu Turun ammattikorkeakoulun Interdocs-liikkuvuustietokannasta.



Kuva 1. Swazimaa rajoittuu Etelä-Afrikkaan ja Mosambikiin (Swazimaa 2009).

Maailman Pankin mukaan vain puolella swazimaalaisista on käytössään puhdasta vettä. Aids-tilanne on pahimpia maailmassa. Väestöstä 39 prosenttia on HIV-tartunnan saaneita, ja keskimääräinen elinajan odote on alle 40 vuotta. Swazimaa on köyhä, koska maan taloudellinen kasvu on heikko. Swazimaan ohella HIV-epidemia hidastaa monen Afrikan maan talouskasvua ja alentaa bruttokansantuloa. Maassa on paljon työttömiä. Maatalouden olosuhteet ovat heikentyneet kuivuuden ja ilmaston muutoksen myötä. Väestönkasvu on nopeaa, mutta toisaalta työikäinen väestö vähenee HIV-epidemian vuoksi. Maaseudulla ja kaupunkien slummialueilla elävien köyhien ja kaupunkien suhteellisen rikkaan väestön välinen kuilu syvenee. (Akatama 2008, 30; Ndlela 2008.) Katukuvassa pääkaupungissa Mbabanessa näkee varsin keskiluokkaista elämänmenoa hampurilaisravintoloissa kännykköineen ja iPodineen notkuvine nuorisoporukoineen. Toisaalta maaseudulla ja Msunduzan slummialueella törmää savimajoissa asuviin perheisiin, joissa vanhemmilla (jos he ovat elossa) ei ole työtä ja lapset eivät voi käydä koulua, koska perheellä ei ole varaa koulumaksuihin. Swazimaa on kuningaskunta ja sen olot ovat suhteellisen vakaat ver-

rattuna moneen muuhun Afrikan maahan, tosin rauhattomuus on viimeaikoina jonkin verran lisääntynyt liittyen demokratisoitumiskehitykseen.

Kun opiskelija valitsee vaihtokohteeseen Swazimaan, hänen kanssaan käydään keskusteluja, joissa motivaatiota ja kypsyyttä selvitetään. Opiskelijan on myös käytävä läpi kieli- ja kulttuurivalmennus, jossa perehdytään vaihtokohteeseen. Vaihtoon lähtiessä käsitykset vaihtokohteesta ovat kuitenkin kovin hajanaisia. Opiskelija miettii luultavasti enemmän sitä, miten pärjää, jos asunnossa ei tule lämmintä vettä kuin sitä, miten hän reagoi saadessaan tehtäväkseen hoitaa sairaalaan hylättyä HIV-positiivista vastasyntyntä vauvaa. Sairauden ja köyhyyden kohtaaminen sekä lapsen ja naisen aseman erilaisuus suomalaisiin oloihin verrattuna ovat kuitenkin niitä asioita, jotka eniten ravisuttavat opiskelijan mieltä.

”Naiset eivät suostuneet siihen, että sosiaalityöntekijä olisi ottanut lapselta HIV-testin, koska mies ei antanut siihen lupaa. Naiset eivät myöskään välttämättä syö lääkkeitä, koska miehet ovat sen kieltäneet. On uskomatonta, miten lapsen ja naisen terveys voi olla riippuvaista miehen sanoista!”
(Jaakkola & Vuorinen 2008.)

Harjoitteluvaihdossa Swazimaassa opiskelija oppii Swazimaan terveys- ja sosiaalipalveluista ja niiden tuottajista (NGO:n tärkeä rooli), aidsista, köyhyydestä, asumisoloihin ja siitä, miten kolera, ripuli ja loiset leviävät puutteellisen vesihuollon ja viemäröinnin seurauksena. Opiskelija oivaltaa myös, miten kokonaisvaltainen merkitys aidsin leviämällä Afrikassa on. Aidsin jäljet kantavat maan talouteen ja kehittymismahdollisuuksiin (terveydenhuollon kustannukset ja työikäisen väestön sairastavuus ja kuolevuus), sosiaalisiin verkostoihin ja perherakenteisiin (orvot, vanhempien kuolema, isovanhemmat perheen elättäjinä, sukupuolten epätasa-arvo) sekä ihmisten käsityksiin tulevaisuudesta. Esimerkiksi tytöt jäävät helposti pois koulusta huolehtiakseen sairastuneista tai pienemmistä sisarusistaan kotona tai ansiotyössä käyneen sairastuminen voi viedä perheen kaikki tulot, eikä koulumaksujen maksaminen ole enää mahdollista. (Koivisto 2007, 20.) Aids-neuvonta on lisännyt tietoa, kuinka suojautua tartunnalta ja lisännyt tautiin liittyvää keskustelua. Kuitenkin aidsiin liittyy yhä vieläkin paljon perättömiä uskomuksia, kuten se, että HIV-positiivinen voi parantua yhdynnässä neitsyen kanssa. Monissa paikoissa Afrikassa teini-ikäisillä tytöillä on viisi tai jopa kuusi kertaa suurempi riski saada HIV-tartunta kuin teini-ikäisillä pojilla. (Kivistö 2008, 31.)

Suomalaiselle sosiaalialan opiskelijalle Swazimaa on eettisesti ristiriitainen kokemus. Opiskelija näkee ja kokee voimakkaita tunteita jatkuvasti, mutta auttamisen kokemuksesta voi olla vaikeata saavuttaa, vaikka opiskelija tekeekin arvokasta vapaaehtoistyötä (Reynolds 2007, 16). Miten opiskelija voisi auttaa teltassa asuvaa yksinhuoltajaäitiä tai perhettä, jossa on

kahdeksan lasta, mutta kotona ei yhtään ruokaa, jos siihen ei pysty paikallinen sosiaalityöntekijä tai kehitysyhteistyöjärjestö?

Kulttuurin erilaisuus tulee vastaan niin perhesuhteissa kuin tavassa kohdata asiakas. Asiakkaan aktiivisuus ja osallisuus harvoin näkyvät toteutuvassa asiakastyössä (byrokraattiset hallintorakenteet). Kun asiakkaalla ei ole aikaisempaa kokemusta osallisuudesta, ei opiskelija voi sitä hänelle lyhyen vaihtonsa aikana antaa. Voimaantumisessa ja osallisuudessa on kyse myös asiakkaan oppimisesta ja kyvystä ottaa oma elämä haltuunsa (Trevithick 2000, 142). Toisaalta opiskelija ihmettelee myös päivästä toiseen kantavaa elämäniloa silloin kun suomalaisesta opiskelijasta näyttää, ettei mitään syytä elämäniloon ole. Tai yhteisöllisyyden kantavaa voimaa, kun lapset asuvat milloin kenenkin sukulaisen perheessä ja naapuri ruokkii naapurinsa, vaikka kenelläkään ei ole kylliksi.

Yhteistyötä aloitettaessa ajatuksena on ollut integroida opiskelijat paikan päällä käynnissä oleviin kehitysyhteistyöhankkeisiin ja auttamistyöhön, joita organisoivat esimerkiksi Punainen Risti ja Pelastusarmeija. Vuosien kuluessa on kuitenkin käynyt ilmeiseksi, että paikallisten toimijoiden on lähes mahdotonta tunnistaa suomalaisten opiskelijoiden osaamista ja sijoittaa heitä tehtäviin, joissa opiskelijat todella kokisivat hyödyntävänsä sosiaalialan osaamistaan. Kyvyttömyys lähestyä eri kulttuurista olevaa kumppania kohtaa opiskelijan:

”... Kauhean vaikeata oli heille antaa mitään neuvojakaan. Tuntui, että jos yritettiin sanoa, että kannattaisi kokeilla tällaista, niin ei oikein tiennyt, miten sen olisi sanonut...” (Viitala 27.1.2010).

Opiskelijat kokevat ja näkevät kyllä paljon, mutta rooli jää helposti tirkistelijän rooliksi. Saavana osapuolena onkin hän, jolla on jo yllin kyllin.

7.3 Matkalla kehitysyhteistyöhön

Sosiaaliala on lähtenyt Afrikan kehitysyhteistyövaltaukseen suhteellisen hitaasti, kokemuksista on haluttu oppia. Kansainvälisyysosaaminen on yleisiä ammattikorkeakoulun kvalifikaatioita, joten harjoittelut Swazimaassa puoltavat kyllä paikkaansa. Vaikka kehitysyhteistyö ei ole sosiaalialan ydinosaamista, kulttuurinen ja yhteisöllinen osaaminen sen sijaan on. (Ammattikorkeakoulututkimnon suorittaneiden yleiset kompetenssit 2006.) Valmiudet analysoida yhteiskuntien tilanteita ja herkkyys ymmärtää, millaisin silmin asiakas tätä maailmaa tarkastelee, ovat tärkeitä mm. työskennellessä maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa. Tämä osaaminen karttuu tietämisen ja tiedostamisen tasolla ja sitä kartuttavat erityisesti konkreettiset kokemukset.

Sosiaalialan koulutusohjelman Swazimaa -yhteistyön aikana on selkiytynyt tarve tavoitteellisempaan työskentelyyn. Näin yhteistyöstä hyötyisi-

vät enemmän sekä opiskelijat että swazimaalaiset. Kysymys on lisäksi eettinen ja pedagoginen. Eettiseltä kannalta yhteistyön on oltava kehitysyhteistyötä: paikallisia oloja kehittämään ja parantamaan pyrkivää, tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Kehittämistoiminta kiinnittyy aina tiettyihin arvolähtökohtiin ja on lähellä käytännön toimintaa. Paikallisten toimijoiden on oltava mukana jo suunnitteluvaiheessa, jotta tarpeeksi hyvin ymmärretään ympäristön kehittämistyölle asettamia rajaehtoja. (Kirjonen 2006.)

Lähes 30 Afrikassa vaihdossa ollutta opiskelijaa ovat vahvistaneet näkemystä siitä, että sosiaalialan osaamiselle on Swazimaassa tilausta. Opiskelijoiden osaaminen ei ole kuitenkaan hyödynnettävissä ilman jatkuvuutta, rakenteita ja resursseja yhteyksien luomiseen ja oman asian tunnetuksi tekemiseen. Tätä resurssia on mahdollista saada vain projektirahoituksella. Tässä kestävän kehityksen koulutusohjelma on paljon sosiaalialaa edellä. Heillä on tällä hetkellä Swazimaassa kaksi projektia: Musunduzan kuivasanitaatiohanke 2007–2011 (hallinnoi Käymäläseura Huussi ry) ja Environmental Health Education Project in Musunduzan Township 2004–2010 (kumppanina Salon kaupunki).³

Haasteena kehitysyhteistyön aloittamisessa Swazimaassa on paikallisten yhteistyökumppaneiden osallisuus. Vaikka yhteistyökumppanit ovat tuttuja monen vuoden takaa, on hallintokulttuuri niin erilainen, että opiskelijoiden ja muiden toimijoiden voi olla vaikeata sitä sisäistää. Paikallishallinnon byrokraattisuus, demokraattisen päätöksenteon kokemuksen puute ja kokemus, että kehittämisresursseja maahan tulee pääsääntöisesti oman yhteiskunnan ulkopuolelta, ovat yhteistyön rakentamisessa haastavia tekijöitä. Helposti resurssit kohdentuvat sinne, mihin niitä ei alun perin ole tarkoitettu. (Hälkkä & Kainulainen & Voima 2009, 90.)

Kestävän kehityksen koulutusohjelman projekteissa projektien etene- mistä ovat eniten vaikeuttaneet juuri paikallisten yhteistyökumppaneiden passiivisuus ja matala osaamisen taso. Sen seurauksia ovat olleet mm. puutteet johtamisessa, väärinymmärrykset ja konfliktit. Asukkaiden kiinnostus yhteisiin asioihin projektialueella Msunduzan slummiyhteisössä on matala. Tähän lienee syynä tulevaisuuden näköalattomuus ja käsitys oman asu- mismuodon väliaikaisuudesta. Ihmisillä on hyvin vähän uskoa omiin mahdol- lisuuksiinsa vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Jotta paikallinen yhteisö on mahdollista saada mukaan yhteistyöhön, on yhteistyöstä saatava välitöntä hyötyä ja näkyviä tuloksia osallisille (esimerkiksi lisätuloa tai palveluja). Haasteita ovat tuottaneet myös yhteisön johtajien vahva asema ja valta-

³ Tiedot poimittu Turun ammattikorkeakoulun Projektori -tietokannasta.

taistelut ja toisaalta yhteisön jäsenten heikko status. (Koivisto 2007, 23–26; Akatama 2008, 33–35.)

Kansalaisten osallisuus ja sosiaalisen pääoman muodostuminen on pitkä prosessi. Kun lähtökohtana on paikallisten asukkaiden matala osaamisen taso, vähäiset kokemukset demokraattisesta päätöksenteosta ja heikko usko tulevaisuuteen, on selvää, ettei paikallisen väestön valmiuksien kehittäminen tule olemaan yksinkertainen prosessi. Projektien onnistumisen kannalta on välttämätöntä, että heti yhteistyön alussa kuullaan paikallisten näkemyksiä yhteistyöstä, tuloksista ja työskentelytavoista. Osallisuuden käsitteen perusajatus on, että yhteisön jäsenet ovat avaintekijöitä yhteisön kehittämisessä. Osallisuus on oikeutta ja välttämättömyyttä olla toimiva subjekti. (Ks. esim. Puntnam 1993; Gretschel 2002a.) Kehittämisprojektien pitäisi siis perustua yhteisön analyysille ja tutkimukselle ja yhteisön asukkaiden tarpeiden selvittämiselle ja niiden käynnistämisen peruskysymyksiä ovat vallan, vastuun ja luottamuksen jakaminen (Hälikkä & Kainulainen & Voima 2009, 91). Onnistuakseen omat projekti-innovaatiot täytyy adaptoida kehityksmaan olosuhteisiin. On myös opittava ymmärtämään niitä minimaalisia muutoksia, joihin kehittämisprosessin aikana on päästy. (Aubert 2004, 6–7.)

7.4 Harjoitteluvaihdosta hankeideaksi

7.4.1 Sadutuksen hankeidean taustaa

Keväällä 2008 Swazimaahan harjoitteluvaihtoon meneviä opiskelijoita pyydettiin kartoittamaan vaihtonsa aikana mahdollisia hankeideoita. Sadutukseen liittyvän hankkeen idea syntyi Ulla Ruuskasen kokemuksista, jolloin hän oli harjoittelemassa mm. Punaisen Ristin esikoulussa Swazimaan pääkaupungissa Mbabanessa. Harjoitteluvaihtonsa aikana Ruuskanen haastatteli myös Msunduzan slummialueen asukkaita selvittääkseen asukkaiden toiveita ja tarpeita sekä kykyä ja halukkuutta alueensa kehittämiseen ja olojen parantamiseen. (Ruuskanen 2008, 63–65.)

7.4.2 Kasvatuksen sisältö ja toimintatavat Mahwalalan esikoulussa

Punaisen Ristin esikoulu sijaitsee Mbabanessa, Mahwalalan alueella. Se on 3–6 -vuotiaille lapsille tarkoitettu, kaikille avoin ja maksuton esikoulu. Mahwalalan alueella asuu noin 9 000 asukasta, jotka ovat pääosin nuoria ihmisiä. Esikoululaisten määrä vaihteli Ruuskasen työskentelyn aikana viidestäkymmenestä seitsemäänkymmeneenviiteen. Esikoulu sijaitsi Punaisen Ristin HIV-klinikan yhteydessä. Esikoululaisilla oli käytössä yksi huone ja

rakennuksen takana oleva ruoho- ja leikkikenttä ulkoleikkivälineineen. Esikoulu toimi maanantaista perjantaihin klo 9.00–13.00.

Esikoulussa työskenteli kaksi opettajaa, jotka tekivät yhdessä päivittäiset toimintasuunnitelmat, valitsivat käsiteltävät aihekokonaisuudet (esim. aakkoset, numerot, rukoukset, ruumiinosat, kansallislaulu, uskonnolliset tarinat ja sadut) ja suunnittelivat tehtävät lapsille. Toimintatapoja olivat pääasiassa toistaminen, lausuminen tai laulaminen yhteen ääneen sekä mallista piirtäminen. Jos päivä oli aurinkoinen, lapset leikkivät noin tunnin ajan leikkikentällä, jossa myös syötiin eväät. (Ks. Routi & Ruuskanen 2009, 8–9.)

Kasvatustilanteet esikoulussa etenivät opettajien kehotusten ja määräysten pohjalta. Opettajat kertoivat, mitä tehdään ja miten mennään eteenpäin. Opettaja esitti kysymyksiä lapsille (who knows, what ... ?), lapset vastasivat innokkaasti viitaten kysymyksiin (me, teacher) ja opettaja arvioi, oliko vastaus oikein vai väärin. Toisinaan vääristä vastauksista seurasi koko ryhmän lapselle osoittama ilkkuminen. Vuorovaikutus perustui opettajien kehotuksiin, komennuksiin ja lasten arviointiin. Lapset eivät opetustilanteissa esittäneet omia ajatuksiaan ja käsityksiään. He olivat arkoja, eivätkä he osanneet, halunneet tai kyenneet kertomaan mielipiteitään ja ajatuksiaan. Lapset yrittivät sen sijaan innokkaasti ja parhaansa mukaan vastata heille esitettyihin kysymyksiin opettajan toiveiden mukaisesti. Lapsille annetut tehtävät olivat jäljennöstehtäviä, esimerkiksi opettajan taululle piirtämän kuvan jäljentämistä tai paperille kirjoitettujen kirjainten tai numerojen jäljentämistä. (Ks. Routi & Ruuskanen 2009, 9.)

Toiminnassa korostui lasten passiivinen rooli aloitteiden tekemisessä. Opettajat opettivat ja ohjasivat lapsille kuuliaisuutta ja kansalaistaitoja, ja kasvattivat lapsista koulukypsiä. Opetuksessa keskityttiin enemmän siihen, mitä lapset eivät osanneet, eivätkä opettajat ilmaisseet kiinnostusta lasten ajatuksiin. Opettajat olivat toiminnassaan herkkiä huomioimaan erilaisia kasvatustilanteita. Heillä oli huumorintajua ja leikkimielttä, ja he olivat myös kiinnostuneita kehittämään työtään. Syventyminen lasten ajattelumaailmaan ja lapsille tärkeisiin asioihin vaatii opettajilta kuitenkin asennemuutosta. Vaikutti siltä, että vanhat kasvatusta ja opetusperinteet olivat muo- vanneet toiminnan vahvasti opettajalähtöiseksi. Mahwalalan esikoulussa ei ollut käytössä lapsia osallistavia toimintamenetelmiä. (Ks. Routi & Ruuskanen 2009, 10.)

7.4.3 Sadutuksen kokeilu Mahwalalan esikoulussa

Lasten ja nuorten oikeudesta osallistumiseen itseään koskeissa asioissa on sovittu jo yli 20 vuotta sitten YK:ssa. Käytännössä lasten osallistuminen vaatii kuitenkin aikuisilta vastaantuloa sekä lasten ajatusten kunnioittamista ja niiden merkityksellisyyden tunnustamista. Osallistuvan toimintakulttuurin muodostuminen riippuu ratkaisevasti opettajien halusta kuunnella lapsia ja

antaa heille vaikuttamismahdollisuuksia. Sadutusmenetelmä on kehitetty lasten ajatusten ilmaisemiseksi heille ominaisella tavalla, ja sen toimivuudesta on tutkimustuloksia sekä Suomesta että kansainvälisesti. (Ks. esim. Karlsson 2000; Karlsson 2003.)

Toive muuttaa näkemäänsä autoritääristä kasvatuskulttuuria innosti Ruuskasen kertomaan esikoulun opettajille saduttamisesta. Saduttamista päätettiin myös kokeilla yhdessä niin, että opettajat toimivat tulkkeina. Saduttaminen ei kuitenkaan sujunut hänen odottamallaan tavalla, vaan opettajat johdattelivat lapsia kertomaan tietynlaisia tarinoita ja lapsille annettiin esimerkiksi piiskaa, jos he kertoivat opettajien mielestä huonoja satuja. Toisaalta opettajat innostuivat menetelmästä, ja kertoivat ymmärtävänsä saduttamisen perusajatuksen.

Ruuskasen kokemusten pohjalta vaikutti ilmeiseltä, että Swazimaan lapset ja varhaiskasvattajat hyötyisivät sadutusmenetelmästä. Esikouluissa työskentelevillä varhaiskasvattajilla ei ole pohjakoulutusvaatimuksia, eikä riittävästi mahdollisuuksia koulutukseen. Havaintojen perusteella Swazimaan esikouluopettajille pitäisi järjestää yhteisiä koulutuksia ja kokoontumisia, joiden tavoitteena on varhaiskasvatuksen kehittäminen. Myös lasten itsensä ilmaisemisen vahvistaminen ja lasten kuunteleminen olisi esikouluissa tärkeää tottelemisen ja rangaistuksien pelon opettamisen rinnalla. Näköalattomassa yhteiskunnassa eläville lapsille sadutus tuo kokemusta kuulluksi tulemisesta, se vahvistaa identiteettiä, itsetuntoa ja itsetuntemusta. (Ks. Routi & Ruuskanen 2009, 10.) Tavoitteena on, että se voisi myös vahvistaa uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin elämässä ja yhteiskunnassa. Maan demokratisoimiskehityksen edellytyksenä on kansalaisten usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa ja vaikuttamisen taidot.

Menetelmän kouluttamista ja käyttöönottoa ei voi kuitenkaan jättää yksittäisten vaihdossa olevien opiskelijoiden harteille, vaan asian eteenpäin viemiseen tarvitaan laajempaa verkostoa ja paikallisten yhteistyökumppaneiden saamista mukaan. Suurin osa esikoulunopettajista toimii vapaaehtoistyön periaatteella vailla minkäänlaista koulutusta tehtävään. Menetelmän vieminen vaatii siis vahvaa pedagogista tausta-ajattelua ja osaamista. Kyse ei ole vain sadutusmenetelmän viemisestä Swasimaahan, vaan todellisesta vuoropuhelusta ja yhteistyön kehittämisestä swazimaalaisten kanssa. Vuorovaikutuksen seurauksena syntyvät pedagogiset prosessit, jotka ovat aina kulttuurikeskeisiä. Swazimaalainen esikoulunopettaja omaksuu sadutusmenetelmän erilaisista lähtökohdista kuin suomalainen esikoulunopettaja. Tärkein pedagoginen taito on tulkita ja ohjata vuorovaikutustilanteita niin, että kaikki ymmärtävät toisiaan. Lopputuloksena syntyy Swazimaahan adaptoitunut tapa soveltaa sadutus-menetelmää.

7.5 Opinnäytetyönä hankehakemus

Ruuskanen harjoitteluvaihdon pohjalta koulutusohjelmassa selkeni näkemys, että sadutusmenetelmän viemisessä Swazimaahan ja esikoulunopettajien kouluttamisessa sadutusmenetelmän käyttämiseen, olisi ideaa sellaiseksi kehittämisprojektiksi, jota koulutusohjelmassa oli etsitty. Ensinnäkin menetelmän käyttö tulee kaikille sosionomiopiskelijoille jossakin vaiheessa opintoja tutuksi ja menetelmää kohtaan oli Swazimaassa tunnettu kiinnostusta. Menetelmää on myös jo viety mm. Etelä-Afrikkaan, joten näitä kokemuksia voitaisiin käyttää hyödyksi. Käydyissä keskusteluissa sovittiin, että Ruuskanen yhdessä opiskelutoverinsa Marika Routin kanssa, voisivat tehdä rahoitushakemusta opinnäytetyönään. (Ks. Routi & Ruuskanen 2009, 11–12.)

Kesän 2008 aikana opinnäytetyön tekijät selvittivät hankerahoitusmahdollisuuksia. Syyslukukauden 2008 alkaessa sovittiin, että sadutus yhdistetään Turun ammattikorkeakoulun COHSE 2 -hankehakemusprosessiin. Ohjelman asettamat reunaehdot huomioon ottaen tämä tarkoitti käytännössä sitä, että hankehakemukseen sisällytettäisiin sadutus-teemaan liittyvä intensiivikurssi.⁴

Perehdytyksen aiheeseen ja työkaluja hankesuunnitteluun opiskelijat hakivat Cimon järjestämästä North-South-South Higher Education Institution Network Programme -tiedotustilaisuudesta. Tilaisuudessa käytiin läpi muun muassa vuoden 2009 hakumenettely, Suomen kehityspoliittikkaa ja North-South-South-ohjelma. Opiskelijat saivat kokonaiskuvan NSS -hanke-työskentelystä ja perustan opinnäytetyönsä rajaukselle.

Opiskelijoiden osuus oli tehdä hankehakemus Sadutuksen intensiivikurssin osalta. Hakemukseen sisältyi selvitys sadutuksen intensiivikurssin lähtökohdista, kurssin alustava ohjelma, kuvaus toteutuksesta ja työnjaosta kumppanikorkeakoulujen kesken, tiedot osallistujista sekä kustannusarvio. (Routi & Ruuskanen 2009, 12–13.)

Opinnäytetyö sisältää myös Sadutuksen intensiivikurssin toteutussuunnitelman. Intensiivikurssin toteutuksen suunnittelu perustui osallistuvaan suunnitteluun (Ks. Gretschel 2002b), ja siihen osallistuivat sen eri vaiheissa muun muassa suomalaiset korkeakouluopiskelijat sekä Suomen, Swazimaan ja Botswanan korkeakoulujen edustajat. Intensiivikurssia suunniteltiin kolmessa

⁴ COHSE -hanke on North-South-South ohjelman hanke. North-south-south hankkeet ovat liikkuvuushankkeita, joihin voi opiskelija- ja opettajaliikkuvuuden lisäksi sisältyä intensiivikursseja. (Ks. Evaluation The North-South-South Higher Education Programme 2009; Hakuohje hakukierrokselle 2009). COHSE 2 on COHSE 1:n jatkohanke, jätetyssä hankehakemuksessa haettiin kahta intensiivikurssia. (Routi & Ruuskanen 2009, 15–17.)

työpajassa, joiden tarkoituksena oli saada lisää tietoa kohderyhmästä (korkeakouluopiskelijat Botswanaassa ja Swazimaassa), jotta intensiivikurssin tavoitteet, sisällöt ja toteutus tukevat heidän oppimistaan ja korkeakouluopintojaan. Lisäksi haluttiin herättää hankekumppaneiden kiinnostus intensiivikurssiin.

Työpajoissa tietoa kerättiin vuorovaikutteisten tehtävien avulla, joita olivat ohjattu ideakorttien täyttäminen sekä satupuun ja työkirjan tehtävien tekeminen. Työpajoihin osallistuneet mm. pohtivat, mitä sadut ja tarinat merkitsevät heille itselleen ja miten niitä heidän kulttuurissaan käytetään ja kerrotaan lapsille

”In pairs we think what fairytales and stories mean to ourselves, to our culture and to the children.”

Työpajoissa saatiin myös harjoitella ryhmäsatujen tekemistä. Työpajatyöskentelyssä tuli esille mielenkiintoinen seikka, että suomalaiset alkoivat kertoa niistä saduista, joita heille lapsena oli kerrottu, kun taas afrikkalaiset kertoivat oman elämänsä tarinaa. On välttämätöntä jakaa niitä mielikuvia ja käsityksiä, joita meillä saduista ja tarinoista kulttuurissamme on, ennen kuin voimme saavuttaa yhteistä käsitystä sadutuksesta ja sen käyttämisestä varhaiskasvatustilanteessa. Botswanan ja Swazimaan yliopistojen edustajat kuitenkin oivalsivat varsin nopeasti erilaisia tilanteita, joihin sadutusmenetelmä voisi heidän maassaan soveltaa. (Ks. Routi & Ruuskanen 2009, 38–44.)

Työpajoissa opiskelijat pystyivät refleктоimaan omia suunnitteluajatustiaan ja ymmärtämään kohderyhmän tarpeita paremmin kuin esimerkiksi olisi tapahtunut ohjauskeskustelussa. Opiskelijat myös osallistuivat kaikkiin kokouksiin, joissa hankesuunnitelmaa työstettiin eteenpäin. Näin heille mahdollistui konkreettinen hankesuunnitelman tekeminen ja osallistuminen yhteistyöverkostoihin (Diakonia-ammattikorkeakoulu ja Turun ammattikorkeakoulun kansainvälinen yksikkö sekä sosiaalialan, hoitotyön ja kestävä kehityksen koulutusohjelmat). Opinnäytetyössä opiskelijoiden osaaminen konkretisoitui sadutusmenetelmän tuntijoina, hankehakemuksen tekijöinä ja osallistavan suunnitteluprosessin suunnittelijoina ja toteuttajina.

7.6 Oppimiskokemuksen arviointia

Hankehakemus opinnäytetyönä oli opiskelijoiden mielestä mielenkiintoinen ja hyvä oppimiskokemus. Erityisen kiinnostavaksi työn teki tiivis yhteistyö Turun ammattikorkeakoulun kansainvälisen yksikön ja kansainvälisten hankekumppanien kanssa. Heiltä opiskelijat kokivat saaneensa paitsi työvälitteitä myös motivaatiota osallistuvan suunnittelun vaiheissa, joissa korostui ajan varaaminen keskeisten käsitteiden määrittelyyn yhteisen tietopohjan

puuttuessa sekä työskentelyn ohjauksen merkitys, jotta suunnittelussa päästiin eteenpäin.

Hakuprosessin opiskelijat kokivat innostavaksi ja jännittäväksikin – työ vei mukanaan. Onnistunut suunnittelutyöpaja afrikkalaisten yliopistojen edustajien kanssa sekä heidän kiinnostuksensa sadutusmenetelmästä rohkaisi opiskelijoita. Jännitystä piti yllä pitkään CIMO, joka päätti hankerahoituksesta. Tällä kertaa sadutuksen intensiivikurssin toteuttaminen Swazimaassa ei saanut rahoitusta. Hankehakemus meni kyllä läpi, mutta rahoitusta saatiin vain yhden intensiivikurssin järjestämiseen. Toukokuussa 2009 jätettiin kuitenkin toinen hankehakemus, jota samat opinnäytetyönään hankehakemusta tehneet opiskelijat työstivät Turun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitysrahoituksella opiskelija-assistentteina. Opinnäytetyöntekijöiden mielestä tämäntyyppinen työskentely sopii hyvin sosionomeille. Hanketyöskentely oli jälkeensä ajateltuna valinta, josta hyötyivät niin opiskelijat kuin ammattikorkeakoulukin. Erittäin tärkeänä antina opiskelijat pitivät verkostoitumista eri tahojen kanssa.

Opinnäytetyöntekijöiden oppimiskokemukset olivat erilaiset johtuen aiemmista kokemuksista työelämässä. Ulla Ruuskasen työhön kehityspäällikkönä kuuluvat hankehakemusten laatiminen ja koulutusten suunnittelu, joten opinnäytetyö piti sisällään tuttuja asioita. Afrikkalainen kulttuuri oli tullut tutuksi harjoittelujakson aikana sekä omassa työssä saadut kokemukset ulkomaalaisten edustajien kanssa antoivat varmuutta ja osaamista opinnäytetyöhön. Marika Routin osaamisalueeseen kuului varhaiskasvatus-toiminta lapsen ja aikuisen näkökulmasta. Hänellä ei ollut aikaisempaa kokemusta hankehakemusten laatimisesta, eikä ulkomaalaisten edustajien kanssa työskentelystä, joten opinnäytetyö antoi siitä kokemusta. Aikuisopiskelijan silmin tarkasteltuna hanketyöskentely tarjosi mahdollisuuden päästä mukaan kansainvälisen yhteistyön kiehtovaan maailmaan sekä sen toimijoiden ja sitä ohjaavien kehittämisohjelmien pariin.

7.7 Sen pituinen se

Sadutuksen hankehakemuksen teko on ollut mielenkiintoinen matka. Opiskelijan mukaan ottaminen hankehakemuksen tekoon ei ole helppoa, eikä aina tarkoituksenmukaistakaan. Opiskelijan osuus pitää olla riittävän rajattu, opiskelijalla pitää olla riittävä oma-aloitteisuutta ja ainakin vähän kokemusta hankehakemuksen teosta. Matkamme onnistui myös siksi, että opiskelijoilla oli vahvaa osaamista sisältöalueesta eli sadutuksesta ja Swazimaasta. Tässä kerrottuun työskentelyyn toi hankehakemuksen lisäksi oman haasteensa se, että hankehakemuksen teosta oli tarkoitus synnyttää opinnäytetyö. Sinänsä se vapautti opiskelijoille työskentelyaikaa ja sitoutti heitä paremmin kuin esimerkiksi vapaasti valittavat opinnot, mutta toisaal-

ta opinnäytteen ja hankehakemuksen erottaminen toisistaan ei ollut opiskelijoille kaikilta osin helppoa.

Jos opiskelija oli opinnäytetyötä tehdessään monessa roolissa: opiskelijana, työpajan vetäjänä, sadutuksen asiantuntijana, ammattikorkeakoulun työntekijänä opiskelija-assistenttina jne. niin monta roolia oli opettajallakin. En (Tiina Laakso) ollut opiskelijoiden opinnäytetyön ohjaaja, mutta olin sen sisällöllinen asiantuntija koskien Swazimaa yhteistyötä ja hankehakemuksen tekemistä sekä hankehakuprosessin ohjaaja (työelämäyhteistyökumppani). Hankepalavereissa rooli ei enää ollutkaan opettajan rooli, vaan enemmänkin työtoverin rooli. Opiskelijoiden vetämässä työpajassa opettajan rooli muuttui sujuvasti osallistujan rooliksi ja opiskelijan rooli ryhmänohjaajan rooliksi.

Opiskelijan ohjaus oli sidottu hankepalavereihin, joissa hankehakemusta työstettiin. Palavereissa arvioitiin aina siihen mennessä tehtyä suunnitelua ja pohdittiin korjauksia ja lisäyksiä. Opiskelijat saivat palavereissa suoraa palautetta ja myös neuvoja, jos he esimerkiksi tarvitsivat asiantuntijatietoa (esimerkiksi budjetin laadinta). Työstettyään omaa osiotaan saamansa palautteen pohjalta, he toimittivat materiaalinsa sosiaalialan koulutusohjelman kommentoitavaksi ennen kuin lähettivät sitä taas eteenpäin hankehakemuksen kokonaisuudesta vastaavalle kansainväliselle yksikölle.

Toisaalla opiskelijat osallistuivat opinnäytetyön ohjaukseen oman opinnäytetyöryhmänsä kanssa. Tältä ryhmältä he saivat ohjausta opinnäytetyötä kirjoittaessaan, mutta myös työstäessään toiminnallista opinnäytetyötään eteenpäin. Opiskelijat käyttivät omaa opiskelijaryhmäänsä tiedonkeruu- ja testiryhmänä teettäen heillä yhden intensiivikurssin osallistuvan suunnittelun työpajan (tarkemmin työpajoista edellä; Routi & Ruuskanen 2009). Näin he saivat omalta opiskelijaryhmältään myös ideoita sadutuksen intensiivikurssin toteuttamissuunnitelmaan liittyvissä asioissa.

Aikuisopiskelijat osasivat mukautua hakuprosessin kireisiin aikatauluihin, sähköpostikommentointiin, tuleviin kymmensivuisiin englanninkielisiin hankesuunnitelmaversioihin ja toimimiseen monen uuden yhteistyökumppanin kanssa suunnittelupalavereissa. Monelle opiskelijalle työskentely vastaavassa prosessissa olisi liian stressaavaa ja haastavaa. Opiskelijan rinnalla työskentely vaatii opettajalta luottamusta opiskelijan taitoihin ja kykyä heittäytyä todelliseen vuoropuheluun opiskelijan kanssa. Tämäntapaiset työskentelytavat sopivat hyvin joillekin opiskelijoille, vaikkakaan eivät kaikille. Kuten muissakin kehittämissprosesseissa, niin tässäkin, nousi keskiöön reaaliaikainen kyky oppia omasta kokemuksesta – tämä koski yhtälailla opettajan kuin opiskelijankin oppimista.

Lähteet

Akatama, Leena 2008. Need for Capacity building and community ownership in Musunduzo Township, Swaziland. Teoksessa Akatama, Leena (toim.) Expe-

- riences of Dry sanitation in Southern Africa. Turku University of Applied Sciences. Reports 78. Turku, 30–36.
- Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. 2006. Arene. URL:
<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoi%20ttain%2019042006.pdf>. Luettu 26.1.2010.
- Aubert, Jan-Erik 2004. Promoting innovation in developing countries: a conceptual framework. World Bank Institute. URL:
<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/137729/0-3097AubertPaper%5B1%5D.pdf>. Luettu 11.6.2009.
- Evaluation The North-South-South Higher Education Programme. Evaluation Report 2009:7. Ministry for Foreign Affairs of Finland. URL:
<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=183382&nodeid=15453&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu 25.1.2010.
- Gretschel, Anu 2002a. Kunta nuorten osallisuusympäristönä – nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadun arvioinnin keinoin. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85. Jyväskylä.
- Gretschel, Anu 2002b. Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina Artikkeleita osallisuudesta. Suomen Kuntaliitto. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Lohja.
- Jaakkola, Sanna & Vuorinen, Mari 2008. Harjoittelu Swazimaassa, syksy 2008. Julkaisematon raportti 5.12.2008. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.
- Hakuohje hakukierrokselle 2009. Cimo 22.10.2008. North-South-South Higher Education Institution Network Programme. URL:
https://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/apurahat/verkkoyht/north-south-south.htx?locale=fi_FI. Luettu 7.9.2009.
- Hälikkä, Riikka & Kainulainen, Sakari & Voima, Kyösti 2009. Enhancing sustainable development through universities' partnership: Diak's model. Teoksessa Leppiaho, Hellevi & Pulkkinen, Anneli & Pääskylä, Marjo & Salonen, Katri & Virtanen, Satu (toim.) *Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulujen arkea Turun ammattikorkeakoulun raporteja* 87. Turku, 89–95.
- Karlsson, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. *Ammattikäytännön perinteet murruksessa*. Edita. Helsinki.
- Karlsson, Liisa 2003. *Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kirjonen, Juhani 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) *Kehittämistyön risteysksiä*. Stakes. Helsinki, 117–133.
- Kivistö, Jari 2008. Koulun globaali punainen lanka. Teoksessa Kivistö, Jari (toim.) *Globaaliin vastuuseen kasvaminen. Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan*. Ulkoasiainministeriö. Helsinki. URL:
<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=105709&nodeid=34648&contentlan=1&culture=fi-FI>, 16–35. Luettu 26.1.2010.
- Koivisto, Jenni 2007. Kestävää kehitystä Swazimaassa. Teoksessa Koivuniemi, Sirkku & Sairanen, Raija & Tiilikka, Leila (toim.) *Maailma kotiovella* 2. Turun ammattikorkeakoulun raporteja 50. Turku, 19–27.

- Laitinen, Merja & Uusitalo, Tuula 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, Raimo & Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E. (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Juvenes Print. Tampere.
- Ndlela, William 2008. Swaziland's Rural and Urban Developing. Luento. Swaziland and Mbabane 1.10.2008.
- North-South-South Higher Education Institution Network Programme, Community and Environmental Health (COHSE), Project Plan 2008. Julkaisematon. Turun Ammattikorkeakoulu. Turku.
- Puntnam, Robert 1993. Making Democracy Work. Civil Traditions in Modern Italy. Princeton University Press. Princeton.
- Reynolds, Merja 2007. The background and history of students exchange and development cooperation in Swziland. Teoksessa Koivuniemi, Sirkku & Sairanen, Raija & Tiilikka, Leila (toim.) Maailma kotiovella 2. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 50. Turku, 14–18.
- Routi, Marika & Ruuskanen, Ulla 2009. Sadutuksen kansainvälisen intensiivikurssin suunnittelu. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.
- Ruuskanen, Ulla 2009. Assesment of social capital theory in Gobholo community, Swaziland. Teoksessa Akatama, Leena (toim.) Experiences of Dry sanitation in Southern Africa. Turku University of Applied Sciences. Reports 78. Turku, 30–36.
- Swazimaa. URL: <http://fi.wikipedia.org/wiki/Swazimaa>. Luettu 30.10.2009.
- Trevithick, Pamela 2000. Social work skills – a practice handbook. Open University Press. Buckingham.
- Viitala, Jaana 2010. Matkalla Mbabaneen. Esitelmä Kansainvälisty Kampuksella 27.1.2010. Turun ammattikorkeakoulu. Turku.

8. KULTTUURIENVÄLISTÄ VIESTINTÄÄ OPETTAMASSA Harri Mäkinen

*EU:n merkitys Suomelle korostuu
Maahanmuutto on osa Euroopan tulevaisuutta
Kuinka käy Suomen kansainvälisessä finanssikriisissä
Afgaanipoliisit saavat Suomi-oppia
Helsinkiin on hiipinyt jo noin 200 etnistä ravintolaa
Mies pelotteli maahanmuuttajia ampumalla parvekkeelta
Pakolaiset tuovat utta eloa Haukivuorelle*

Yllä mainitut otsikot Helsingin Sanomista kertovat monipuolisesti ja laaja-alaisesti Suomen kansainvälistymisestä ja samalla kulttuurienvälisten kohtaamisten lisääntymisestä. Porter (1997, 5–8) nostaa esille useita – kulttuurienvälisen viestinnän kannalta merkittäviä – syitä lisääntyneeseen kansainvälistymiseen. Kuljetusteknologian voimakkaan kehityksen seurauksena on helpompaa, nopeampaa ja halvempaa kuin koskaan liikkua paikasta toiseen. Ulkomaanmatkailu on nykyisin yhä useampien ulottuvilla. Kehitys viestintäteknologiassa on puolestaan mahdollistanut sen, että voimme olla välittömässä ääni-, kuva- ja tekstiyhteydessä lähes mihin päin maailmaa tahansa. Uutiset eri puolilta maailmaa saavuttavat meidät nopeammin kuin aikaisemmin. Talouden kansainvälistyminen on lisännyt riippuvuuttamme toisista ihmisistä. Kansainvälisen talouden muutokset – niin hyvässä kuin pahassa – vaikuttavat nopeasti myös meidän arkipäiväiseen elämäämme. Jäsenyys kansainvälisissä järjestöissä, erilaiset kansainväliset sitoumukset sekä kansallisvaltioiden rajojen yli operoivat monikansalliset yritykset monikansallisine omistusrakenteineen lisäävät entisestään monialaista kansainvälistä yhteistyötä. Kansainvälisyyttä lisää myös yhä kasvava ja muotoaan muuttava siirtolaisuus. Luonnonkatastrofien, sotien ja köyhyyden kaltaiset ilmiöt työntävät ihmisiä liikkeelle kotiseuduiltaan ja toisaalta monien teollistuneiden maiden elämän jatkuvuutta paremmin turvaavat elinolot ja paheneva työvoimapula vetävät ihmisiä puoleensa.

Suomalaisen sosiaalipolitiikan sekä sosiaalialan ammatillisten työkäytäntöjen kehitys on seurannut aina suomalaisen yhteiskunnan muutoksia. Niin tänäkin päivänä, jolloin kansainvälisyys on merkittävimpiä sosiaalialan toimintaympäristöä muokkaavia tekijöitä. Yhä useampi työntekijä kohtaa työssään vieraan kulttuuritaustan omaavia yksilöitä ja perheitä. Yhä useammalla on työoverinaan vieraan kulttuuritaustan omaava henkilö. Pystyäkseen tarjoamaan opiskelijoilleen niitä tietoja ja taitoja, jota kulttuuriltaan yhä monivahaiteisemmaksi muuttuvassa työelämässä tarvitaan, on sosiaalialan koulutuksenkin otettava tämä kehitys huomioon. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan yksikössä kansainvälistyminen näkyy tiiviimpänä yhteistyönä ulkomaisten oppilaitosten sekä sosiaalialan yksiköiden kanssa ja sitä kautta lisääntyneinä opiskelija- ja opetta-

javaihtoina. Kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden näkökulmat näkyvät lisääntyneinä painotuksina myös koulutusohjelman oppisisällöissä.

Tämä artikkeli pohjautuu kirjoittajan kokemuksiin kulttuurienvälisen viestinnän opetuksesta sekä työstä sosiaalialan koulutusohjelman kansainvälisyyskoordinaattorina. Artikkelin on kirjoitettu ensisijassa opettajille. Taavoitteenani on mielenkiinnon herättäminen kulttuurienvälisestä viestintästä kohtaan sekä valmiuksien ja ideoiden antaminen sen opettamiseen.

Artikkelissa käyn pääpiirteittäin läpi kulttuurienvälisen viestinnän opintojakson sisältöjä samalla niiden merkityksiä ja rooleja pohdiskellen. Lähden liikkeelle oppiaineen ajankohtaisuuden ja tarpeellisuuden perusteluista sekä avaan opintojakson peruskäsitteet – kulttuurin ja viestinnän. Opetuksessa suurimman painon saavia viestinnän kulttuurienvälisiä eroja tarkastelen yhdessä niiden taustalta löytyvien kulttuurierojen kanssa. Esille nousevat myös kulttuurienvälisen viestinnän kompastuskivet. Lopuksi hahmottelen kuvaa kulttuuritietoisesta auttajasta.

8.1 Miksi kulttuurienvälisestä viestintästä?

Oppiaineena kulttuurienvälinen viestintä on ajankohtaisempi ja tärkeämpi kuin koskaan aikaisemmin. Ympäristömme kansainvälistyessä kohtaamme yhä enemmän muualta tulleita, eri kulttuuritaustan omaavia ihmisiä. Samalla kohtaamme yhä enemmän uusia ja meille vielä vieraita ja tuntemattomia asioita ja ilmiöitä. Tämä on jo arkipäivää palvelusektorilla, eikä vähiten sosiaali- ja terveystaloudissa. Rädyn (2002, 8) mukaan tällaisessa työelämässä tarvitaan kulttuurista sensitiivisyyttä, joka sisältää teoretietoa kulttuurista ja sen osa-alueista sekä kykyä kohdata ja kommunikoida kielivaikeuksista, näkemysristiriidoista ja vaikeista elämäntilanteista huolimatta.

Samaan aikaan tutkimustulokset sekä käytännön kokemukset työelämästä ovat osoittaneet, että viranomaisilta, jotka työssään kohtaavat muualta tulleita, puuttuu sitä kompetenssia, jota tuossa kohtaamisessa tarvittaisiin. Pitkäsen (1999, 109–113) mukaan esille nousevat kielitaito sekä epävarmuus maahanmuuttajien erityistarpeista. Oma koulutus koetaan myös riittämättömäksi suhteessa muualta tulleiden erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin ja niiden taustalla oleviin arvo- ja normijärjestelmiin. Vieraiden uskontojen tuntemustakin kaivataan lisää.

Kulttuurienvälisen viestinnän opetuksen tarkoituksena on vastata juuri näihin kohtaamisen puutteisiin. Sen avulla opitaan ymmärtämään kulttuurienvälisen viestinnän merkitys kansainvälistyvässä maailmassa. Opiskelijat oppivat myös havainnoimaan ja analysoimaan kulttuurienvälisiä viestintätilanteita. Lisäksi sen avulla opitaan näkemään oman elämän kulttuurisidonnaisuudet sekä ymmärtämään laajemmin ja syvällisemmin se, kuinka erilaiset kulttuuritaustat näkyvät ja mitä ne aiheuttavat viestintätilanteissa.

Vasta omien havainto- ja käyttäytymismallien kulttuurisidonnaisuuksien tiedostaminen voi johtaa omien ennakoasenteiden tunnistamiseen ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen. Näin etäisyyden ottaminen omiin kulttuurisiin lähtökohtiin auttaa kohtaamaan vierasta, omalle kulttuuriselle käyttäytymiselle outoa toimintaa ja asennoitumista. Omien kulttuurirakenteiden puutteellinen reflektiokyky puolestaan voi johtaa epävarmuuteen vieraiden kulttuurien kohtaamistilanteissa. (Pitkänen 1999, 117.)

Hyvät viestintätaidot on kulttuurienvälisen viestinnän opetuksessa syytä nostaa esille laajimmassa merkityksessään. Kielitaito sinällään esimerkiksi rakenteiden, ääntämisen ja sanaston tuntemisineen antavat vuorovaikutukselle välineen. Lisäksi tarvitaan kommunikaatiotapojen tuntemista (sosiaalisen kanssakäymisen tavat, elekieli), kulttuurialueen tuntemista (kulttuurin yleispiirteet, historia, uskonto) sekä oikeanlaista asennetta (aitous, avoimuus, ystävällisyys).

Kulttuurienvälisen viestinnän tärkeys tulee esille myös siinä, että se korostaa kulttuurienvälisen kohtaamisen vuorovaikutuksellista luonnetta sen kaikessa laajuudessaan. Kysymys on aina vuorovaikutustilanteesta, sillä eiväthän kokonaiset kulttuurit kohtaa toisiaan, vaan niiden yksittäiset edustajat, erilaisen kulttuuritaustan omaavat ihmiset.

Kulttuurienväliset viestintätaidot eivät tietenkään ole vastaus kaikkiin niihin kysymyksiin, joita esimerkiksi monikulttuurisessa asiakastyössä esiintyy. Omalta osaltaan ne auttavat kuitenkin näkemään realistisemmin monikulttuuristen vuorovaikutustilanteiden haasteet ja auttavat noihin tilanteisiin valmistautumisessa. Jo tämä auttaa vähentämään väärinymmärryksiä. Kulttuurienvälisen viestinnän taidoilla on erityisen tärkeä merkitys niissä peruspalveluissa, joiden esimerkiksi maahanmuuttaja-asiakkaat ovat vasta aloittamassa taivaltaan uudessa ympäristössä.

Kunkin opintojakson alussa kuuluu yleensä vakiintuneisiin tapoihin käydä keskustelua oppisisältöinä olevien tietojen ja taitojen tarpeellisuudesta sekä merkityksestä, vaikkapa suhteessa kulloinkin opiskeltavaan ammattiin. Tämä on ensiarvoisen tärkeää myös opiskelijoiden motivaation kannalta. Ainakin edellä mainitut näkökulmat on syytä ottaa tarkasteluun opintojakson oppisisältöjen merkityksiä pohdittaessa.

8.2 Kulttuuri tulkintakehyksenä ja tapana elää

Kulttuuria määriteltäessä käsitteen monimuotoisuus tuo mukanaan haasteita. Tärkeintä on tehdä selkeä ero korkeakulttuurin ja niiden määritelmien välillä, jotka korostavat kulttuuria jonkin tietyn ryhmän tapana ”elää”. Korkeakulttuurin näkökulmasta korostuvat eri tieteen- ja taiteenalojen suuret nimet ja saavutukset, mutta ongelmaksi nousee se, että näkemys kulttuurista jää tästä näkökulmasta katsottuna hyvin kapea-alaiseksi.

Laajemmin ymmärrettynä kulttuurin voisi määritellä seuraavasti:

Kulttuurilla tarkoitetaan jonkin yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapaa. Kulttuuri on ihmisen tapa elää, toimia ja uskoa. (Forsander & Ekholm & Hautaniemi & Ali & Alitolppa-Niitamo & Kyntäjä & Quoc Cuong 2001, 12–14.)

Kulttuuria on kuvailtu myös ”ihmisyhteisön persoonallisuudeksi” (Alitolppa-Niitamo 1994, 18). Rätty (2002, 42) kuvaa kulttuurin tulkintakehykseksi, jonka kautta tarkastelemme maailmaa. Tämä näkökulma korostaa kulttuurin roolia merkityksenannon prosesseissa. Kulttuuri vaikuttaa siihen, miten ympäröivän maailman näemme ja millaisia merkityksiä annamme havainnoillemme. Edellä mainitut elämäntapa- ja merkityksenantonaikokulmat ovat tärkeitä ja riittäviä kulttuurienvälisen viestinnän opintojaksoa silmällä pitäen, sillä ne korostavat kulttuurin totaalista läsnäoloa joka-päiväisessä elämässämme sekä luovat pohjan omien – ja toistenkin – kulttuurisidonnaisuuksien ymmärtämiselle.

Kulttuuria tarkasteltaessa on syytä kiinnittää huomiota sen tiettyihin ominaispiirteisiin. Jo edellä mainitut määritelmät toivat korostetusti esille sen, että kulttuuri on jotain, joka opitaan ja että kulttuuriin liittyy etnosentrisyys. Kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta on syytä korostaa myös sitä, että kulttuuri on dynaaminen ja että siinä on kyse valinnoista. Muutoksen näkökulma antaa mahdollisuuden erotella kulttuurin helposti havaittava pintarakenne (kieli, ruoka, vaatetus, käytöstavat jne.) sen syvärakenteesta (arvot, normit, uskomukset, asenteet jne.). Pintarakenne on alttiimpi muutoksille ja ulkopuolisillekin helpommin omaksuttavissa, kun taas syvärakenne vastustaa muutosta, eikä sitä pysty omaksumaan kuin tiettyssä kulttuurissa elämällä. Tämä erottelu antaa mahdollisuuden myös pinta- ja syvärakenteen suhteen tarkasteluun, jossa pintarakenteen nähdään heijastelevan syvärakennetta.

Kansalliset kulttuurit tuovat kirkkaimmin esille kulttuurin sisällölliseen puoleen liittyvät valinnat. Kulttuurin nimissä siirrämme seuraaville sukupolville niitä saavutuksia, merkkihenkilöitä, historiallisia tapahtumia jne., joita erityisesti arvostamme ja pidämme tärkeinä. Valinnat näkyvät niin historian oppikirjojen sivuilla, kuin museoiden näyttelyissäkin. Kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta on tärkeää huomata se, että valintoja tehdessämme teemme myös rajanvetoa meidän ja muiden välille.

Kulttuuria määriteltäessä ei sovi unohtaa myöskään valtakulttuuri-alakulttuuri -lottuvuutta. Kulttuurin tarkasteleminen kansallisella tasolla toimii tässä jälleen hyvänä esimerkkinä. Suomalaisuuteen voidaan nähdä kuuluvan tiettyjä piirteitä, jotka jollain tasolla ovat yhteisiä kaikille suomalaisille, mutta toisaalta voidaan todeta, että tämän kansallisen tason puitteissa on monia erilaisia tapoja olla suomalainen. Tällaisia alakulttuureja voidaan jaotella mm. etnisyyden, yhteiskuntaluokkien, ammattien, iän, asuinpaikan tai vaikkapa harrastusten mukaan. Kulttuurienvälisiä kohtauksia ei siis välttämättä tarvitse lähteä etsimään Suomen rajojen ulkopuo-

lelta ja vuorovaikutustilanteissa on kautta linjan pidettävä mielessä vastaapuolen yksilölliset ja erilaiset taustat.

Tässä yhteydessä on opetuksen ja oppimisen kannalta keskeisintä, että opiskelijat alkavat muodostaa kuvaa siitä, millaisesta ilmiöstä kulttuurin kohdalla on kyse. Tähän saadaan eväitä pohtimalla kulttuuriin määritelmää sekä keskustelemalla sen ominaispiirteistä, kuten syvä- ja pintarakenteesta, kulttuurin muutoksesta, valinnoista sekä etnosentrisyydestä. Lisäksi opiskelijat voivat miettiä omia alakulttuurejaan – mihin alakulttuuriin kuulun ja miten se minussa näkyy?

8.3 Viestintää sanoilla ja ilman

Viestintä voidaan määritellä monin eri tavoin riippuen siitä, millaista viestinnän mallia halutaan korostaa. Viestintää määriteltäessä voidaan korostaa sanomien ja informaation siirtämistä tai merkitysten tuottamista (Fiske 1992). Usein viestintä nähdään myös yhteisyyden tuottamisena (Kunelius 1998, 11–12). Kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta on tärkeintä korostaa viestintätilanteiden vuorovaikutuksellisuutta ja jopa purkaa tuo tilanne osatekijöihinsä aina lähettäjän suorittamasta viestin muodostamisesta vastaajan suorittamaan viestin tulkintaan ja vastaukseen (esim. Shannonin lineaarinen prosessimalli). Näin saadaan selkeästi esille noiden tilanteiden interaktiivisuus ja pystytään näkemään se kosketuspinta, johon kukin osapuolen erilainen kulttuuritausta vaikuttaa.

Viestintätilanteiden ominaisuuksista on lisäksi syytä nostaa esille dynaamisuus sekä kontekstisidonnaisuus. Muutoksen näkökulmasta korostuu viestintätilanteiden jatkuvasti muuttuva ja tilanteen mukana elävä luonne ja se, että olemme jatkuvasti toisten ihmisten viestien vaikutuksen alaisia. Kontekstisidonnaisuus taas korostaa sitä, että viestintä ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan aina jossain asiayhteydessä, jolloin tuo konteksti vaikuttaa niin viestin lähettäjään – viestin muodostajana – kuin viestin vastaanottaajankin – viestin tulkitsijana.

Kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän erottelu ja käsittely mahdollistaa varsinkin ei-kielellisen viestinnän laajuuden ja monipuolisuuden konkretisoinnin. Tämä on tärkeää varsinkin suomalaisesta näkökulmasta, sillä oman kulttuurimme viestintätyyli korostaa vuorovaikutustilanteissa erityisesti kielellisen viestinnän osuutta. Ei-kielelliseen viestintään kuuluvat: äänen ei-kielelliset elementit (äänensävy, äänen voimakkuus, puherytmi ja puhenopeus, intonaatio), eleet, kasvon ilmeet, vartalon liikkeet (asento, ryhti), fyysinen olemus ja ulkonäkö, katse, kosketus, tilan ja etäisyyden käyttö sekä hiljaisuus ja taukojen käytöt. (Salo-Lee & Malmberg & Halinoja 1998, 36–55.) Samassa yhteydessä on luontevaa käsitellä myös kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän suhdetta vaikkapa luotettavuuden näkökulmasta.

Tässä vaiheessa – ei-kielellisen viestinnän laajuuden oivaltamisen lisäksi – on oppimisen kannalta tärkeää hahmottaa viestintätilanteen perusrakenne sisään- ja uloskoodauksineen. Tämä mahdollistaa sen, että jatkossa on helpompi nähdä toisilleen viestivät osapuolet osana samaa vuorovaikutustilannetta, mutta kuitenkin varustettuna erilaisilla kulttuuritaustoilla. Ei-kielellisen viestinnän oivaltamista voi lisäksi tehostaa havainnointiharjoituksilla.

8.4 Viestinnälliset erot

Kulttuurienvälisiä viestinnällisiä eroja voidaan tarkastella niin kielellisen kuin ei-kielellisenkin viestinnän näkökulmista. Kielellisen viestinnän osalta kulttuurienvälisiä haasteita asettavat kielierot, erilaiset viestintätyyli- ja vaikkapa erilaiset käsitykset small-talkista (jutustelu, rupattelu). Kielieroissa voivat ongelmallisia olla perinteiset vaikeudet sanaston, ääntämisen ja rakenteiden kanssa. Toisaalta väärinymmärrykset liittyvät yhä useammin sanojen sosiaalisiin merkityksiin ja ilmaisuihin, joilla on useampia eri merkityksiä kontekstista riippuen. Haasteet itse kielen kanssa ovat kuitenkin usein jotain sellaista, jota osaamme odottaa ja johon yleensä ensimmäisenä pyrimme valmistautumaan jo ennen itse vuorovaikutustilannetta.

Viestintätyyli vaihtelevat suuresti kulttuurista toiseen ja lisäksi samassa kulttuurissa voi olla piirteitä useista eri tyyleistä. Keskeisimpiä viestintätyylien ulottuvuuksia ovat suora ja epäsuora viestintä, runsassanainen ja ”täsmätyyli” sekä tulosorientoitunut ja prosessorientoitunut tyyli. (Salo-Lee & Malmberg & Halinoja 1998, 30–41.) Viestintätyylien erot konkretisoituvat viestinnän suorudessa, ilmaisujen runsaudessa sekä siinä, kuinka täsmällisesti asetettuun päämäärään pyritään. Erot viestintätyylien ääripäiden välillä ovat niin suuria, että ne aiheuttavat väistämättä epävarmuutta ja väärinymmärryksiä kokemattomien osapuolten välillä. Siinä missä ”vähäsanaista suoraanpuhujaa” pidetään epäkohteliaana ja töykeänä, voidaan ”runsassanaista verbaalitaituria” pitää epäluotettavana ja arittelijana.

Useisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyy small-talkia, jonka tehtävät – keskustelun avaaminen ja lopettaminen, sosiaalisten suhteiden hoito, toisten huomioiminen, epävarmuuden vähentäminen – painottuvat eri kulttuureissa eri tavoin. Muita kulttuurienvälisiä eroja löytyy siitä, mitkä ovat soveliaita puheenaiheita sekä siitä, kenen kanssa ja millaisissa tilanteissa on soveliaita jutustella. (Salo-Lee & Malmberg & Halinoja 1998, 44–45.) Väärinymmärtämisen vaara on jälleen ilmeinen, vaikka pitäytymisemmekin epäpoliittisissa ja neutraaleissa aihepiireissä.

Ei-kielellinen viestintä opitaan omassa kulttuuriympäristössä ja yleensä tätä oppimisprosessia tiedostamatta. Juuri tämä tekee kulttuurienvälisen ymmärtämisen vaikeaksi. Emme ole kovin tietoisia omasta ei-kielellisestä

viestinnästä, saati että pystyisimme tarkasti erittelemään ja tulkitsemaan vastapuolen vastaavia viestejä. Vuorovaikutustilanteissa väärinymmärrykset liittyvät usein juuri viestinnän ei-kielelliseen puoleen.

Perustunteet ilmaistaan samanlaisilla kasvon ilmeillä kulttuurista toiseen. Voimme siis luottaa siihen, että esimerkiksi surullinen, vihainen tai vaikkapa yllättyneet henkilöt näyttävät samanlaiselta meillä ja muualla. Ilmeisiin liittyvät kulttuurienväliset erot löytyvätkin siitä, mitä tunteita voidaan näyttää ja milloin. Tässä ääripäät löytyvät länsimaisesta tunteiden ilmaisuun rohkaisevasta kulttuurista sekä aasialaisesta tunteiden ja ajatusten piilottamisesta. (Salo-Lee & Malmberg & Halinoja 1998, 58–68.)

Eleiden kanssakin on pelattava varman päälle. Salo-Leen mukaan tuttu ja turvallinen ele saattaa vieraassa kulttuurissa muuttua merkitykseltään päinvastaiseksi, jopa loukkaavaksi. Merkittävimmät fyysiseen olemukseen ja vaatetukseen liittyvät kulttuuriset erot liittyvät pukeutumiskoodeihin. Kyse on yleensä siitä, mitä saa paljastaa ja mitä ei. Katsekontakti merkitsee meille luottamusta ja rehellisyyttä, jossain toisaalla katsekontaktia voi olla jopa loukkaavaa ja epäkohteliasta. (Salo-Lee & Malmberg & Halinoja 1998, 58–68.)

Kosketuksen kulttuuriset erot liittyvät kysymyksiin miten, milloin ja ketä voidaan koskettaa. Kulttuurisia eroja löytyy myös siitä, miten ihmiset jossain tilassa sijoittuvat suhteessa toisiinsa ja kuinka lähelle toista henkilöä on soveliaista mennä. Äänensävyn merkitykset ovat samanlaisia kulttuurista toiseen, mutta taukojen (hiljaiset hetket), puherytmin ja puhenopeuden sekä intonaation käytössä ja merkityksessä on suuria eroja. (Salo-Lee & Malmberg & Halinoja 1998, 58–68.)

Opetustilanteessa viestinnän osa-alueiden sekä niiden kulttuurienvälisten erojen tarkastelu antaa opettajalle runsaasti mahdollisuuksia eri työskentelytapojen välillä. Tarvitaan ennen kaikkea rohkeutta heittäytyä työtämäänsä asioita yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tässä yhteydessä, jos missä, on myös aika hyödyntää niin opettajan kuin opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia. Näin saadaan oppimista edistävää tarttumapintaa omien kokemusten ja kulloinkin käsittelyssä olevan ilmiön välille. Pohdinnan arvoinen näkökulma voisi olla esimerkiksi erilaisten viestintätyylien- tai vaikkapa small-talkin – edustajien kohtaaminen ja niiden vuorovaikutustilanteiden haasteet. Vuorovaikutteisten harjoitusten järjestäminen on myös mahdollista vaikkapa katsekontaktin, hiljaisten hetkien tai henkilökohtaisten etäisyyksien nimissä.

8.5 Kulttuurierot

Kulttuurin pintarakenteessa, kuten viestinnässä, havaittavien erojen taustalta löytyvät erot kulttuurien syvärakenteissa. Geert Hofstede (1989) tutki 1980-luvulla kulttuuri- ja arvoeroja yli viidestäkymmenestä maasta kerä-

tyn aineiston pohjalta. Hän päätyi neljään ulottuvuuteen, joiden avulla voidaan selittää ja ymmärtää kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä. Hofsteden mallin mukaiset kulttuurierot löytyvät seuraavilta ulottuvuuksilta: yksilöllisyys–yhteisöllisyys, suuri valtaetäisyys–pieni valtaetäisyys, maskuliinisuus–feminiinisyys sekä suuri epävarmuuden sietokyky–pieni epävarmuuden sietokyky.

Yksilöllisyys–yhteisöllisyys -ulottuvuudella voidaan kulttuurit karkeasti ottaen jakaa sen mukaan, miten niissä käsitetään yksilön ja yhteisön suhde. Toisessa ääripäässä ovat yksilöä ja yksilön vapautta korostavat läntiset teollisuusmaat ja toisessa Aasian ja Afrikan yhteisön roolia korostavat kulttuurit. Huomionarvoista on myös se, että globaalilla tasolla tarkasteltuna reilu enemmistö väestöstä elää yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa. Erot valtaetäisyydessä kertovat siitä, hyväksytäänkö kulttuurissa epätasainen vallanjako ja epätasa-arvo ihmisten välillä vai pidetäänkö siellä ihmisiä lähtökohtaisesti tasa-arvoisina. Maskuliinisuus–feminiinisyys -ulottuvuudella kulttuurien erot syntyvät siitä, kuinka tasa-arvoisina sukupuolet nähdään ja kuinka tiukasti pidetään kiinni sukupuolien välisistä rooleista. Epävarmuuden sietokyvyn yhteydessä kiinnitetään huomio siihen, missä määrin epävarmat tai tuntemattomat tilanteet tuntuvat johonkin kulttuuriin kuuluvista uhkaavilta.

Trompenaarsin ja Hampden-Turnerin (1998) seitsemän kohdan malli tuo edellä mainittujen ulottuvuuksien lisäksi esille kulttuurienväliset erot suhtautumisessa aikaan sekä suhtautumisessa luontoon. Kulttuurien erot aikakäsityksissä tulevat esille siinä, ajatellaanko aikaa tulevina tapahtumina vai menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekoituksena. Erilaiset aikakäsitykset konkretisoituvat myös eroina suhteessa ajalliseen täsmällisyyteen. Luontosuhteen erot löytyvät siitä, yrittävätkö ihmiset hallita luontoa, elää sen kanssa vai antaa sen hallita heitä.

Kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta edellä mainituilla malleilla on paljonkin käyttöä, sillä aivan yhtä tärkeää kuin tarkka ja yksityiskohtainen tieto tietystä kulttuurista, on ymmärrys siitä, millaisilla ulottuvuuksilla ja mittareilla kulttuurienvälisiä eroja voidaan tarkastella.

Opetustilanteessa on hedelmällistä tarkastella kulttuurien eroavuuksia yksityiskohtaisemmin ja pohtia – kulttuurin syvä- ja pintarakenteen hengesä – kulttuurierojen eri osa-alueiden näkymistä ja vaikutuksia viestintätilanteissa. Varsinkin monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä syntyy oivallinen tilaisuus tarkastella omaa kansallista kulttuuria suhteessa Trompenaarsin ja Hampden-Turnerin (emt.) tyypittelemiin esimerkkeihin.

8.6 Kompastuskivet

Millaisiin ongelmiin kulttuurienvälisessä viestinnässä yleensä kompastutaan? Barnan (1997) mukaan eniten ongelmia aiheuttavat liälliset oletukset ih-

misten samankaltaisuudesta. Kulttuurieroja ei ole syytä korostaa liiallisuusiin asti, mutta ei myöskään jättää täysin huomioimatta. Yhteisen kielen puuttuminen aiheuttaa myös runsaasti ongelmia, samoin kyvyttömyys huomata ja ymmärtää ei-kielellisiä viestejä. Oman ongelmaryppäänsä muodostavat ennakkoluuloiset stereotyyppit sekä ”yliyleistäminen”. Jossain määrin saamme stereotyyppien rakentamisesta jäsentelyapua meille vieraita tilanteita kohdatessamme, mutta on olemassa riski tehdä liian pitkälle meneviä stereotyyppisiä yleistyksiä, jolloin hävitämme vastapuolena olevan yksilön. Samankaltaisia ongelmia tuo mukanaan liiallinen etnosentrisyys, jonka seurauksena arvioimme vieraita asioita omasta kulttuuristamme käsin. Arvioinnin lopputulos on yleensä sama – meidän tapa on se ainoa oikea tapa. Varsin yleistä on sekin, että vieraiden kulttuurien kohtaaminen on meille jotain niin uutta ja pelottavaa, että normaalin vuorovaikutuksen edellytykset katoavat liiallisen jännitykseen ja stressiin. Tällöin ei normaalia vuorovaikutuksesta tule mitään.

8.7 Kohti kulttuuritietoisempaa auttajaa

Viestintä on yksilön käyttäytymistä, joka syntyy halusta olla vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa. Vuorovaikutustilanteissa käyttäytymisemme saa aikaan vastapuolen reaktion sen mukaan, millaisen merkityksen vastapuoli käyttäytymisellemme antaa. Merkityksen tulkinta on aina suhteessa vastaanottajan aikaisempiin kokemuksiin. Siksi mm. kulttuurin antama malli ja yksilölliset kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä toisten käyttäytymiselle annamme. Tämä on erityisen tärkeää kulttuurien välisessä viestinnässä. (Alitolppa-Niitamo 1994, 138.)

Viestintä on sekä kielellistä että ei-kielellistä. Samoin kuin olemme oppineet sanojen merkityksen, olemme oppineet myös äänenpainojen, ilmeiden, eleiden ja koko viestintäkontekstin tulkittamisen ympäristöllemme ja kulttuurillemme ominaisella tavalla. (Alitolppa-Niitamo 1994, 138.) Viestintätilanteissa olemme kaikki omien kulttuurien tuotteita. Tuomme oman kulttuuritaustamme mukaan jokaiseen vuorovaikutustilanteeseen, sillä juuri oman kulttuurimme puitteissa olemme oppineet kommunikoidaan. Ymmärtäksemme paremmin itseämme ja toisia, meidän on kiinnitettävä yhä enemmän huomiota kulttuurisidonnaisuuksiimme.

Sosiaalialalla kulttuurienvälisen viestinnän perustietojen ja -taitojen omaksuminen voidaankin nähdä askeleena kohti Alitolppa-Niitamon (1994, 168–169) hahmottelemaa käsitystä kulttuuritietoisesta auttajasta. Hänen mukaansa kulttuuritietoinen auttaja on tietoinen siitä, miten kulttuuriset tekijät ohjaavat hänen ajatteluaan, käyttäytymistään ja käsityksiään oikeasta ja väärästä. Hän on tietoinen myös siitä, että kaikkien ajattelu, käyttäytyminen ja käsitykset eivät perustu samanlaiselle maailmankuvulle, eivätkä samanlaisille kulttuurisille asenteille tai normeille. Kulttuurisidonnai-

suuksien tiedostaminen antaa kulttuuritietoiselle auttajalle paremman mahdollisuuden ymmärtää vieraan kulttuuritaustan omaavia henkilöitä.

Kulttuuritietoinen auttaja tiedostaa myös oman koulutuksensa ja ammattialansa kulttuurisidonnaisuudet painotukset. Hän ymmärtää, että hänen koulutuksensa ja ammattialansa rakentuvat hänen kulttuurinsa arvostuksille ja normeille. Työssään kulttuuritietoinen auttaja on joustava ja avoin ja ymmärtää tasa-arvoisen kohtelun merkityksen asiakastyössä. (Alitolppa-Niitamo 1994, 168–169.)

Kulttuuritietoinen auttaja on myös viestinnän ammattilainen. Hän on herkkänä kulttuurienvälisille kommunikaatioeroille ja pyrkii lähettämään ja vastaanottamaan kielellisiä ja ei-kielellisiä viestejä tarkasti ja kulloinkin kulttuurisesti oikealla tavalla. Hän on myös tietoinen kulttuurisesti sopivista puheenaiheista. (Alitolppa-Niitamo 1994, 168–169.)

Kulttuuritietoisella auttajalla on myös eri kulttuureita koskevaa tietoa. Hänellä on tietoa eri etnisten ryhmien historiasta, kulttuurisista arvoista, normeista, ja elämäntyyleistä. Asenteeltaan hän on kiinnostunut vieraista kulttuureista ja haluaa oppia niistä lisää. (Alitolppa-Niitamo 1994, 168–169.)

Kulttuuritietoista auttajaa ei voi myöskään syyttää värisokeaksi. Hän ei ahdistu erilaisuuden kohtaamisesta, eikä pidä sitä poikkeavuutena. Hän tunnustaa erilaisuuden ja arvostaa ja kunnioittaa sitä. Hän näkee muut kulttuurit yhtä arvokkaina kuin omansa, eikä yritä tyrkyttää omia arvojaan muille. Lisäksi kulttuuritietoinen auttaja ymmärtää vähemmistöjen sosiopolitiittisen tilanteen ja tiedostaa vähemmistöihin kohdistuvan syrjinnän ja rasmin. (Alitolppa-Niitamo 1994, 168–169.)

8.8 Kysele, laita pohtimaan, hyödynnä kokemuksia!!

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen soveltuu parhaiten kyselevä ja keskusteleva opetustyyli. Opetuksen rungoksi soveltuu perinteinen luentopohjakin, mutta opettajan on varattava aikaa ja hänellä on oltava rohkeutta pysähtyä yhdessä opiskelijoiden kanssa. Pysähtyminen tarkoittaa yhdessä miettimistä, pohtimista ja analysointia.

Jo olemassa olevat kokemukset – niin opiskelijoiden kuin opettajankin – on syytä ottaa kulttuurienvälisen viestinnän opetuksessa maksimaaliseen käyttöön. Sen lisäksi, että ne värittävät, havainnollistavat ja konkretisoivat opetusta, niiden avulla saadaan myös selkeä kuva jokapäiväisen elämämme – arkemme – kansainvälistymisestä.

Kulttuurienvälisen kohtaamisten ja monikulttuuristen tilanteiden pohtiminen ja analysointi auttavat matkalla kohti opintojakson keskeisimpiä tavoitteita, joita ovat kulttuurisen herkkyyden kehittäminen, tiedon lisääminen sekä omasta että vieraasta kulttuurista sekä kulttuurienvälisessä viestinnässä tarvittavien taitojen harjoittaminen.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Otava. Keuruu.
- Barna, L. M. 1997. *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*. Teoksessa Samovar, L. A. & Porter, R. E. (toim.) *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont CA. Wadsworth.
- Fiske, J. 1992. *Merkkien kieli*. Gummerus. Jyväskylä.
- Forsander, A. & Ekholm, E. & Hautaniemi, P. & Ali, A. & Alitolppa-Niitamo, A. & Kyntäjä, E. & Quoc Cuong, N. 2001. *Monietnisyyys, Yhteiskunta ja työ*. Palmenia. Helsinki.
- Hofstede, G. 1989. *Cultures and Organizations*. McGraw-Hill Book Company. Lontoo.
- Kunelius, R. 1998. *Viestinnän vallassa*. WSOY. Porvoo-Helsinki-Juva.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. *Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä*. Edita. Helsinki.
- Porter, R. & Samovar, B. 1997. *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont CA. Wadsworth.
- Räty, M. 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tammi. Helsinki
- Salo-Lee, L. & Malmberg, R. & Halinoja, R. 1998. *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. Gummerus. Jyväskylä.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. 1998. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business*. McGraw-Hill. New York.
- Helsingin Sanomien artikkelit:*
- Collett, E. 2007. *Maahanmuutto on osa Euroopan tulevaisuutta*. 4.7.2007. Pääkirjoitus.
- Heikkilä, P. 2008. *Afgaanipoliisit saavat Suomi-oppia*. 14.9.2008. Kotimaa.
- Huhta, M. 2008. *Helsinkiin on hiipinyt jo noin 200 etnistä ravintolaa*. 13.9.2008. Kaupunki.
- Kaarto, H. & Vuoristo, P. 2008. *Kuinka käy Suomen kansainvälisessä finanssikriisissä?* 19.9.2008. Kotimaa.
- Kivinen, O. 2008. *EU:n merkitys Suomella korostuu*. 16.9.2008. Pääkirjoitus.
- Mies pelotteli maahanmuuttajia ampumalla parvekkeelta*. Uutinen 12.9.2008. Kaupunki.
- Pölkki, M. 2007. *Pakolaiset tuovat uutta eloa Haukivuorelle*. 6.9.2007. Kotimaa.

9. PROJEKTISTA PROSESSIIN VIROSSA JA VENÄJÄLLÄ Tapio Salomäki

9.1 Kokemuksia projektiopiskelusta PIRAMK:n sosionomikoulutuksessa

Elämme epävarmuuden aikakautta. Yhteiskunnalliset muutokset, tapahtumat ja yllätykselliset tilanteet raamittavat ihmisten elämää. Köyhyys, työttömyys, rikollisuus, piittaamattomuus ja toisten ihmisten monenlainen hyväksikäyttö nivoutuvat vyyhdeksi, joka näyttäytyy toivottomuutena ja apatiaa ja sietämättömänä arkena monille ihmisille Suomessa, mutta erityisen vaikea tilanne on haavoittuvissa olosuhteissa elävillä ihmisillä Virossa ja Venäjällä. Tästä ahdingosta kumpuaa eettinen vaade tehdä jotain, joka tukee ja vahvistaa erityisesti lapsia löytämään itsessään olevia voimavaroja. Sosiaalialan ammattilaisille ja alalle koulutautuville voimavarojen tunnistamisessa on haastetta. Artikkelissa esitellään Lapset elämänsä valtiaksi -hanketta yhtenä yrityksenä tehdä jotakin hyvään pyrkien ja siinä toimimisen haasteista ja kokemuksista. Vaikka yhteistyö aloitettiin vuonna 1992 eli lähes 20 vuotta sitten taloudellis-poliittisen epävarmuuden aikaan, ei tämän ajan elämä näyttäydy turvatummalta ja seesteisemmältä. Meillä on edessämme samat ongelmat kenties vieläkin monimutkaisemmassa muodossa. Siinä on haastetta tämän ajan koulutusjärjestelmille.

Perinteinen kateederiopetus pilkkoo ajan 45 minuutin kestoiksi aikajaksoiksi tarkkoine opetussuunnitelmineen. Opettaja on oikeassa ja koulusta löytyy oikea vastaus. Pahimmillaan kouluopetus muistuttaa tietotehtaan toimintaa. Jaana Venkula (2005a, 95–97) puhuu tässä mekaanisista prosesseista, jotka estävät prosesseja virtaamasta. Joustavassa, kehkeytyvässä prosessissa lopputulosta ei voida tarkasti ennakoida ja suhde todellisuuden on vuorovaikutuksellinen sekä joustava. Työskentelyssämme Virossa ja Venäjällä olemme pyrkineet vastaamaan epävarmuuden tuomaan haasteeseen. Jäykillä koulutusmekanismeilla tämä ei olisi mahdollista.

Yli 15 vuotta jatkunut yhteistoiminta lukuisten organisaatioiden ja toimijoiden kanssa sekä Suomessa että Suomen lähialueilla on edellyttänyt luottamusta, avoimuutta ja ymmärrystä erilaisesta toimintakulttuurista, arvoista, historiasta ja tämän ajan toimintapyrkimyksistä. Epävarmuudessa eläminen vaatii jotain pysyvää, luotettavaa elementtiä. Toisen osapuolen aito kuunteleminen luo perustan toista kunnioittavalle vuorovaikutukselle. Erityisen varovaisia olemme olleet siinä, ettemme ryhdy oppimestareiksi ja neuvomaan sekä opastamaan venäläisiä ja virolaisia.

Luottamuksen vaade on kohdannut myös projektissa mukana olleita opiskelijoita. Projektiryhmän onnistunut toiminta edellyttää velvollisuuksien hoitamista ja vastuun kantamista. Kun voi luottaa toisiin, se vahvistaa luottamusta myös itseensäkin (Venkula 2005a, 139–140). Venäjälle ja Virolle

uskaltautuneet opiskelijat ovat matkojen jälkeen monesti saaneet vauhtia suunnitelmilleen Suomessa tai ovat lähteneet mukaan kansainvälisiin vaihto-ohjelmiin ulkomaille pitkäksikin ajaksi. On myös mahdollista, että projekti-matkojen jälkeen Suomeen palaa opiskelija, joka on löytänyt itsestään erinomaista taitavuutta ja neuvokkuutta vierailta mailla. Siitä on kannusta-va jatkaa opiskelua.

Epävarmuudessa toimiminen on ohjannut meitä kunnioittavaan ja nöy-rään kanssakäymiseen. Heikkojen signaalien tulkintaa ei pidä jättää vä-hälle huomiolle. Toisen osapuolen kuunteleminen ja moniammatillinen työ-ote ovat ankkuroineet oppimisen projektiiviseksi. Projektiopiskelu on tar-jonnut mahdollisuuden tarttua nopeasti syntyneisiin tilanteisiin. Toisaalta se on tarjonnut opiskelijoille sitoutumisen ja vastuunkannon areenan, joka on rakentunut mielekkäiden ongelmien tai ilmiöiden ympärille. Teoriaa on voinut yhdistää käytäntöön ja käytäntö on lisännyt teorian nälkää. Pirkko Anttilan (2004, 155) mukaan projektitoiminta on käytännönläheistä, jolloin yhteys tämän hetken todellisuuteen on vahva. Opettajalle tämä merkitsee varmuutta siitä, että opetus ja oppiminen ovat tässä ajassa, mieluummin jopa huomiossa. Käytännönläheisyys on myös monille ammattikorkeakou-luopiskelijoille tärkeitä. Vahvaa projekteissa on myös niiden kiteytynyt johtoa-jatus tai teema, joka auttaa opiskelijaa paikantamaan itsensä ja toimintansa.

Projektimuotoisen työskentelyn taustalla on näkemys kokemuksellisuu-den merkityksestä. Induktiivinen lähestymistapa maailmaan on luonteva ammatilliselle koulutukselle erotuksena yliopiston deduktiivisesta lähesty-mistavasta. Kokemuksellisuuden ensisijaisuus vahvistaa oppimisessa käsitys-tä, että aristotelelainen teko on perusta uuden oppimiselle. Teon tekeminen vaatii tekijältä aitoa läsnäoloa tässä ja nyt. Venkulan (2005b, 67) mu-kaan preesensissä eläminen kehittää valppautta ja tilannetajua. Hetkessä eläminen voi olla nuorelle opiskelijalle vaativaa, vaikkakin antoisaa. Tämä on lähellä oppimisesta olemisella (Kotila 2003, 39–40). Tämä väheksytty oppimisen muoto sisältää paljon hiljaista tietoa, jota tarvitaan silloin, kun asiat pitää jättää rauhaan. Erityisesti lapset ja nuoret tunnistavat aikuisissa epäaidon olemisen.

Toimintaan sitoutuminen on tärkeitä projektien onnistumisessa. Sitou-tumista helpottaa, kun tekijät voivat osallistua toiminnan suunnitteluun. Yl-häältäpäin annettuihin, valmiiksi rakennettuihin projekteihin on vaikea löy-tää tekijöitä. Aito innostus ei syty ja mukana on monia näennäistoimijoita. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijat ja opettajat työ-s-kentelevät yhteistoiminnallisesti. Projektin sisältö tehdään näkyväksi ja yh-dessä päätetään, miten edetään (Lakkala 2008, 126). Venäjän ja Viron han-keissa opiskelijat ovat olleet vahvasti mukana suunnittelussa, toteutus-sessa ja arvioinnissa. Erityisen tärkeitä on ottaa opiskelijat mukaan etukä-

teisarviointiin, jossa etukäteen arvioidaan opiskelijoiden aitoa kiinnostusta ja resursseja osallistua esimerkiksi uuden projektin aloittamiseen.

Käytännönläheisyyttä oppimisessa tukevat avoimet oppimisympäristöt. Suljettu, luokkahuonekeskeinen ympäristö ei tarjoa opiskelijoille niinkään mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen ja oppimisprosessin etenemiseen. Avoimissa oppimisympäristöissä korostuvat verkostoitumien, aktiivisuus, itseohjautuvuus sekä prosessikeskeisyys. Oppiminen pohjautuu enemmänkin reaalityodellisuuteen ja oppimisympäristöajatteluun kuin opetussuunnitelmaajatteluun (Manninen & Burman & Koivunen & Kuittinen & Luukannel & Pasi & Särkkä 2007, 32–33, tässä julkaisussa artikkeli Borgman).

Epävarmuudessa toimiminen edellyttää riskien ottamista. Suljettu oppimisympäristö vaatii ennalta määrättyä opetustoimintaa, riskien välttämistä, varmuutta. Suomalaisessa oppimisympäristössä on keskeistä myös pieni valtaetäisyys, pehmeät arvot ja feminisyys. Venäläisessä kulttuurissa voidaan havaita vahvaa maskuliinisuutta, epävarmuutta ja suurta valtaetäisyyttä. (tässä julkaisussa artikkeli Mäkinen). Suomen lähialueet tarjoavat siten aidon, haasteellisen oppimisympäristön, jossa monesti mikään ei toimi, mutta kaikki järjestyy.

9.2 Tarttumisia hetkiin Tartossa, Viipurissa ja Pietarissa

Euroopassa elettiin poliittisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti merkittäviä aikoja 1980-luvun lopulla. Neuvostoliitto hajosi Venäjäksi, syntyi uusia valtioita kuten Viro, Saksat yhdistyivät. Suomessa monet organisaatiot reagoivat tilanteeseen nopeasti. Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen taustayhteisönä toimi MLL, jolla kolmannen sektorin toimijana olivat hyvät yhteistyösuhteet Vieroon Eesti lastekaitse keskusliittoon ja ryhtyi murrosvaiheessa suunnittelemaan lasten turvataloa Tarton kaduilla eläville lapsille. Osa lapsista oli karannut kodeista väkivaltaisista vanhempiensa, osa ajettiin kodista kadulle ja jotkut menettivät levottomissa olosuhteissa vanhempansa kokonaan.

Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen sosiaalikasvattajakoulutus toimi erillisenä pienenä Puutarhakadun oppimisyhteisönä osallistuen monenlaisiin ruohonjuuritasoisin oppimisprojekteihin.

Yhteisönä meillä oli myönteinen asenne kaikkeen uuteen ja haasteelliseen. Joustavana oppimisyhteisönä tartuimme hetkeen ja vastasimme myönteisesti MLL:n Hämeen piiriin kutsuun yhteistyöstä Tartossa, jonne lähti kolmen opettajan ja kolmen sosiaalikasvattajaopiskelijan ryhmä kartoittamaan tilannetta. Opiskelijoiden mukaan ottaminen oli ratkaisevan tärkeätä toiminnan onnistuneen käynnistämisen ja jatkon vuoksi. Osa heistä on mukana vieläkin alumnityyppisesti lähes 20 vuoden jälkeen.

Tarton lasten 20-paikkainen turvakoti toimi alkuvaiheessa varsin vaatimattomissa olosuhteissa. Lämmitystä ei ollut, joten ihmiset olivat sisätilois-

sakin ulkovaatteissa. Lasten suuri vaihtuvuus ja heikot peseytymismahdollisuudet vaikeuttivat syöpäläisten (kirput, päätäit) hävittämistä. Köyhyyden ja puutteiden keskellä olimme vakuuttuneita, että tässä tilanteessa ei ole mielekästä aloittaa luentosarjaa, vaan ryhtyä konkreettiseen työhön yhdessä turvakodin väen kanssa toimintaolosuhteiden kohentamiseksi. (Salomäki 1995, 55.)

Samaan aikaan Tartossa suunniteltiin lapsiperheille Suomen neuvolajärjestelmän kaltaista terveystieteiden keskus (Salutaris). Pimeä, noin 300 neliön tyhjä tila oli jo varattuna, mutta lamput, pöydät, tuolit yms. perusvälineistö puuttui. Yhdessä MLL:n Hämeen piirin ja sosiaaliskasvattajaopiskelijoiden kanssa ryhdyimme keräämään Tampereella koulun tiloihin tuoleja, turvakotiin lapsille kenkiä, takkeja, housuja jne. Opettajanhuone muistutti enemmänkin kirpputoria. Tarton projekti oli alkanut. Siinä oli tekemisen meininkiä, enemmänkin auttamista kuin oppimista. Toisaalta auttaminen opetti yhdessä tekemistä, verkostoitumista, sitkeyttä ja organisointitaitoja.

Hankkeeseen saimme tukea opetusministeriöstä, MLL:stä sekä Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen kansainvälistymiseen tarkoitetusta erillismäärärahasta. Osan kustannuksista maksoivat opiskelijat itse ja opettajat katsoivat aikaresursseja joustavasti. Koska rahoitus oli niukka, se opetti meitä käyttämään julkisia kulkuvälineitä ja löytämään edullisia majoituspaikkoja isollekin ryhmälle. Samalla opimme Viron yhteiskunnan toiminta-periaatteista, tutustuimme ihmisten arkeen, tapaan liikkua ja toimia.

Ryhdyimme tekemään teemoitettuja projektimatkoja Tarttoon. Ensimmäinen teemoitettu matka tehtiin joulukuussa 1992, jolloin järjestimme turvatalossa kirpputorin varojen keräämiseksi uudelle talolle. Olennaista oli, että työskentelimme yhdessä turvatalon henkilökunta, lapset, opiskelijat ja opettajat. Teemoitetut matkat jatkuivat muutaman kuukauden välein koko 1990-luvun alun ajan. Maalasiimme mm. huonekaluja, teimme puutarhatöitä turvatalon pihapiirissä, teimme kulttuuriretkiä, yöretkiä Taevaskoen metsiin turvakodin lasten kanssa jne.

Turvatalon hygieniatason kohentamiseksi ryhdyimme rakentamaan saunaa yhdessä tamperelaisen Korjausrakentamisen tietokeskuksen väen kanssa. Rakennusalan ammattilaiset muodostivat vapaaehtoistyöntekijöiden ryhmän, joka suunnitteli ja organisoivat rakennusmateriaalia saunan rakentamiseksi. Tampereen kaupunki luovutti vanhoja ”nyssējään” Tarton kaupungille ja niiden mukana saimme kuljetettua kaakeleita, lautoja, laastia, putkia, pesualtaita jne. Materiaalin keräyspaikka oli tietenkin Puutarhakadun opetustilat. Itse rakentamisessa oli mukana monenlaista väkeä: tarttolaisia rakennusalan ammattilaisia, sosiaaliskasvattaja-opiskelijoita, turvakodin nuoria, suomalaisia vapaaehtoisia eri alojen ammattilaisia jne. Paperinmakuisiin suunnittelukokouksiin ei ollut aikaa, eikä tarvettakaan. (Salomäki 1995, 53–81.)

Työn ohessa myös juhlimme. Turvakodin väki oli mieltynyt suomalaiseen pikkujouluperinteeseen ja yhteistyön alkuajoista lähtien olemme yhdessä rakentaneet vuosittaiset pikkujoulut. Viime vuosina pikkujoulut ovat kehittyneet yhä ohjelmallisempaan muotoon.

Tarton radio uutisoi usein tekemisiämme ja saimme yhteistyöpyyntöjä Rakverestä ja Sillamäestä. Liikuimme enimmäkseen itäisessä Virossa, jossa valtaosa väestöstä on venäjänkielistä, eikä ollut siten monien suomalaisten tai virolaistenkaan mielenkiinnon kohteena. Meidän kokemuksemme seudusta ja ihmisistä olivat myönteisiä. Sillamäen kaupungin johtaja otti meidät vastaan kuin valtiovieraat konsanaan. Viron venäläisestä kulttuurista oli luontevaa siirtyä Venäjälle, Viipuriin vuonna 1994.

Perheiden arki muuttui 1990-luvun alun Venäjällä nopeasti. Osa rikastui lyhyessä ajassa ja osa köyhtyi, päihteiden käyttö kasvoi ja yleinen turvattomuus lisääntyi. Tämä näkyi mm. katulasten määrän rajuna kasvuna. Suomen Settlementiliitolla oli hyvät ja toimivat suhteet Viipuriin. He olivat vahvasti mukana Viipurin kaupungin nuorisotoimiston suunnitellessa avata lasten turvatalo kaupunkiin. Yhteistyötämme turvatalon (Spasatelney Krug) kanssa oli nytkin siivittämässä kolmannen sektorin toimija.

Yhteistyö käynnistyi filantrooppisena auttamisena. Turvatalon lapsilta puuttui kenkiä, vaatteita ja leluja. Auttamisen ohessa ryhdyimme suunnittelemaan ja toteuttamaan lasten kanssa erilaisia heitä kiinnostavia toimintamuotoja ja yhdessä tekemisen, oppimisen näkökulma vahvistui. Samalla loimme hyviä yhteistyösuhteita Dikoniin, lasten kansainväliseen toimintakeskukseen, Viipurin miliisiin, kouluihin jne. Teimme myös niin sanottuja oravanahkakauppoja. Nuorten Palvelu ry kaipasi yhteyksiä Venäjälle, me tarvitsimme kuljetusta opiskelijoille. Niinpä projektimatkoja tehtiin muutaman kerran Nuorten Palvelun pikkubussilla.

9.3 Lapset elämänsä valtiaksi -hanke

Toiminnan laajetessa Virossa ja Venäjällä oli tarkoituksenmukaista löytää mikroprojekteille yhteinen, kantava nimi. Nimensä mukaisesti pyrimme vahvistamaan lasten valtaistumista, vahvistamaan lasten subjektiviteettia kulttuurisen demokratian (taide, valokuvaus, video) keinoin (Kurki 2000, 54–58). Hankkeen toteuttamiseksi teemme Tarttoon, Vieroon ja Pietariin projektimatkoja pari–kolme lukuvuodessa. Lapset elämänsä valtiaksi -hanke on osa PIRAMK:n vapaavalintaisia opintoja. Ratkaisu on sikäli hyvä, että se mahdollistaa motivoituneiden opiskelijoiden osallistumisen toimintaan. Vieroon suuntautuneet projektimatkat ovat olleet avoimia osallistujien suhteen. Ryhmässä on noin kymmenen sosionomi-opiskelijan lisäksi työssä olevia sosionomeja, sosiaalikasvattajia, kolmannen sektorin toimijoita (esim. CP-liitosta) ja muita vapaaehtoistyöntekijöitä. Onpa mukana ollut opiskelijoita

den lapsia ja isoäitejäkin. Sosionomi-opiskelijat ovat pitäneet ryhmän heterogeenisyyttä rikkautena ja koulumaisuutta vähentävänä tekijänä.

Venäjälle suuntautuille projektimatkoille on osallistunut pääsääntöisesti 4–8 sosionomi-opiskelijaa ja yksi opettaja. Muutamalla matkalla on ollut mukana TV-toimittajia, lehtimiehiä ja STAKES:n (THL) tutkijoita. Ryhmäkoko on sopiva, kun huomioidaan liikkuminen busseissa ja metroissa sekä majoittautuminen. On varauduttava siihenkin, että kaikki matkalaiset eivät mahdu Pietarissa samaan metrovaunuun. Kuka jää viimeisenä metroasemalle? Niin ikään yhteistyökumppanien tilat ovat usein varsin pienet, eikä tuoleja ja teekuppejakaan ole varattu isolle joukolla ihmisiä.

Venäjälle lähteviä opiskelijoita on yleensä enemmän kuin voi lähteä mukaan. Lähtevät opiskelijat haastatellaan, sillä on tärkeitä saada toimiva, luotettava projektiryhmä muodostettua. Niin ikään suunnittelukokoukset pidetään iltaisin ja ei-koulumaisissa ympäristöissä. Matkaan pyritään saamaan mukaan kokeneiden opiskelijoiden lisäksi myös ensikertalaisia. Pitkään mukana olleiden opiskelijoiden rooli muuttuu vähitellen noviisista taitavaksi tekijäksi. Yhteistyömme jatkuu usein myös valmistumisen jälkeen, jolloin hankkeeseen osallistuneet muodostavat verkoston. Ihanneryhmä on siten heterogeeninen, eri ikäisiä, eri sukupuolta olevia ja erilaisen kokemustaan omaavia opiskelijoita. Koska toimimme epävarmoissa olosuhteissa, opiskelijoilta edellytetään kohtuullisen vahvaa stressin ja jännitteiden sietämistä. Omista henkilökohtaisista tarpeista joutuu tinkimään, kun ei ehdikään käydä museoissa tai ostoksilla kuten tavanomaisesti matkailtaessa.

Lapset elämänsä valtiaksi -hankkeen tavoitteena on vahvistaa lasten ja erityisesti riskiolosuhteissa elävien lasten ääntä ja näkyvyyttä yhteiskunnissa. Tapaamme turvataloissa lapsia, joilla on traumatisoivia kokemuksia, sodan kauhut, ihmiskaupan ja seksuaalisen hyväksikäytön uhreja, rajua päihteiden käyttöä ja vakavasti sairastuneita. Siitä huolimatta toiminnan lähtökohtamme on kohdata ensisijaisesti lapsia ja vahvistaa heissä itsessään olevia mahdollisuuksia. Tarkoitus on oppia toimimaan lapsen kanssa tässä ja nyt ja löytää arjesta kehitystä tukevia elementtejä.

Tavoitteena on myös saattaa ja kannustaa erilaisia toimijoita yhteistyöhön. Toimia eräänlaisena verkopunojana ja mataloittaa sektorikeskeistä ajattelua sekä käytäntöjä. Vuosien varrella monet projektiin osallistuneet sosionomi-opiskelijat ovat uudessa työpaikassaan voineet jatkaa verkostoitumista ja avata uusia yhteistyösuhteita Suomen lähialueille.

Opimme myös työstä ja työssä. Vaikka aineelliset olosuhteet Suomen lähialueilla ovat vaatimattomat, henkilökunta on usein idearikasta ja luovaa. Voimme seurata esimerkillistä toimintaa lasten ja nuorten kanssa. Usein olemme ihastelleet esimerkiksi Tarton lasten turvakodin henkilöstön tapaa toimia heidän tukiessaan ujon ja syrjäänvetäytyvän nuoren laulua tai musiikkiesitystä. Hyvät mallit kannustavat kokeilemaan itsekin (doing by

making). Venäjällä olemme nauttineet vieraanvaraisuudesta ja lämmenhenkisyydestä.

Tarkoitus on vahvistaa opiskelijoiden tietotaitoa kansainvälisessä toimintakentässä. Opitaan käyttämään ja arvostamaan ei-kiellellistä viestintää kulttuurisen yhteisymmärryksen luomisessa (tässä julkaisussa artikkeli Mäkinen). Jollekin on tärkeitä vahvistaa kielitaitojaan, joku opettelee liikemaailmaan metrolla. Kolmas arvelee selviytyvän sittenkin Mosambikissa. Odotukset ja piilomotiivit, jotka ovat hyvin yksilöllisiä, on projektivetäjän tehtävänä huomioida.

Yksi tärkeä tavoite on oppia työskentelemään epävarmuudessa ja säilyttää toimintakyky nopeastikin muuttuvissa tilanteissa. Selviytyminen kiperistäkin tilanteista vahvistaa luottamusta toimia rationaalisesti tulevaisuudessa.

9.3.1 Lapset elämänsä valtiaksi -hankkeen osaprojektit

Kehitysprojektin luonteen mukaisesti käynnissä on useita osaprojekteja samanaikaisesti. Osa projekteista on alkamassa, joku on kiihkeässä huipennuksessa ja jostakin on tehtävä arvioivaa yhteenvetoa. Projektin tekijöiltä tämä vaatii hyvää stressin sietokykyä.

Lasten ympäristökasvatus -projektissa olemme suunnitelleet ja toteuttaneet Viipurissa turvatalo Spasateleny Krugin, EGO's keskuksen ja nykyään Viipuri-keskuksen lasten kanssa heidän lähiympäristönsä tilan kohentamista ja tilan muuttamista paikaksi. Olemme mm. istuttaneet kukkia, pensaita, maallaneet taloa ja rakentaneet pelitilaa koripallopelille.

Lasten elämyspedagogisessa -projektissa olemme rakentaneet viipurilaisille lapsille ja heidän huoltajille city-seikkailullisia aktiviteetteja Tampereella. Nuorisotalo Radugasta ja lasten kansainvälisestä toimintakeskuksesta on ollut kaksi lapsiryhmää vieraanamme. Niin ikään Virosta Kaagveren erityiskoulusta on ollut nuoria palkintomatalla Tampereella. Sosionomiopiskelijat ovat osallistuneet vastaavalle retkelle Viipurissa Viipurin opettajankoulutuslaitoksen organisoimana vuonna 2000. Seuraavana vuonna matkustimme Toijalassa (nyk. Akaa) sijaitsevan perhekodin nuorten kanssa city-seikkailumatkalle Viipuriin.

Koulu on siistiä! -projektissa pyritään tukemaan lasten koulunkäyntiä ja vahvistamaan myönteisiä koulukokemuksia. Yhteistyö aloitettiin pietarilaisen koulu n:o 256:n kanssa jalkapallo-ottelulla Suomi-Venäjä. Opettajien mukaan paikalla oli myös lapsia, jota ei ole näkynyt muutama vuoteen koulussa. Yhteistyömme jatkuu lasten suunnitellussa yhteistä ohjelmaa. Vyörytimme aikahorisonttia eteenpäin. Keväällä suunniteltiin toimintaa syksyksi ja syksyllä seuraavaksi talveksi. Suosituin yhteistyömuotomme olivat luontoretket Pietarin ulkopuolelle ja talvisin luistelu- ja mäenlaskuretket.

Vuonna 2008 projektia on jatkettu koulu n:o 260:n lasten kanssa. He haluavat myös suunnitella ja toteuttaa juhlia kanssamme. Olemme onnistuneet osallistumaan jo kolmeen juhla- ja leikkitilaisuuteen. Lisäksi olemme tehneet heidän kanssa videon ”Sota”, joka on vielä editointivaiheessa. Lokakuun palautteisessa videon katselmuksessa meille välittyi vahva tunnelataus, jota venäläiset lapset kantavat toisesta maailmansodasta.

Haavoittuvissa olosuhteissa elävät lapset ovat vaarassa monenlaiselle hyväksikäytölle. Vuonna 1999–2000 osallistuimme STOP2 -Minors in sex trade -hankkeeseen (Jyrkinen & Karjalainen 2001, 9). Stakes:n koordinoimassa hankkeessa oli mukana mm SM:n, OPM:n, KRP:n, Helsingin poliisin ja NGO-organisaatioiden edustus. Kansainvälisessä komiteassa Tallinnan poliisi, AIDS-tukikeskus, Pietarin miliisi sekä Sosiologian tutkimuslaitos sekä Saksasta Hampurin ja Bonnin poliisien edustus. Meidän tehtävämme oli kartoittaa Stakes:n tutkijoiden kanssa turvatalo Spasatelney Krugin Viipurin lasten henkilökohtaista reviiiriä ja seksuaalista hyväksikäyttöä sekä liikkuvuutta öisessä Viipurissa. Hanketta toimme esiin yhteistyössä TV 2:n Silminnäkiä-dokumentissa vuonna 2002. Tällä hetkellä teemme asiassa yhteistyötä Pietarissa Stellit -organisaation kanssa, jolla on vahvaa kokemusta mm kadulla tehtävästä sosiaalityöstä.

’Kuka pelkää kaksipäistä koiraa’ -projektissa (1996–98) lapset piirtäen toivat esiin pelottavia ja miellyttäviä paikkoja. Viipurista lasten kansainvälisen toimintakeskuksen, koulu n:o 6:n, turvatalo Spasatelney Krugin ja Tampereelta Lukonmäen päiväkodin sekä Pispän koulun lasten työt olivat näyttelyissä Helsingissä, Tampereella ja Viipurissa. Meillä ei ollut riittävästi aikaa, eikä taitojakaan käsitellä lasten pelottaviin paikkoihin (sodat, tulipalot, onnettomuudet) liittyviä kokemuksia, joita piirustukset herättivät lapsissa. Tämä loi perustan seuraavalle projektille, jossa lapset ottavat valokuvia mielipaikoistaan. ’Jokaisella on paikka’ -valokuvausprojektissa noin 40 lasta (Viipurissa turvatalot Spasatelney Krug, Dikoni, maaseutu-priijut, erityiskoulu, koulu n:o 11, Pietarissa poikien talo, turvatalo Vospitatelney Dom sekä Tampereella Amurin koulu) kuvasi mielipaikkojaan. Heistä itsestään on kuva myös mielipaikassa. Valokuvista on rakennettu näyttely, joka on ollut esillä yhteistyössä Stakes:n (THL) kanssa Terveos messuilla Tampereella vuonna 2000, Tukholmassa FESET:n konferenssissa 2001, Viipurin kirjastossa 2002 ja Voipaalan lasten kuvataidekeskuksessa vuonna 2003. Valokuvatessaan lapset asettuvat suhteeseen ja resonoiwaan vuoropuheluun ympäristön kanssa. Tila muuttuu silloin merkitykselliseksi paikaksi. Lapset löysivät helposti mielipaikkansa ja saimme mahdollisuuden juosta pitkin Viipurin metsiköitä, merenrantoja, kallioita ja takapihoja. Voimaannuttava valokuvaus -projekti jatkuu, mutta siten, että lasten kanssa työtä tekevät aikuiset otetaan projektiin tiiviimmin mukaan.

Vuonna 2003 osallistuimme Pietarin kaupungin 300-vuotisjuhliin osana virallista Suomen ohjelmaa rakentamalla valokuvausnäyttely Pietarissa

Herzenin yliopistoon yhdessä sosiaalipedagogisen yksikön kanssa. Vaikka olimme järjestäneet yhteistyöneuvotteluja pitkään, syveni yhteistyö ratkaisevasti näyttelyn rakentamisen yhteydessä. 2000-luvulla olemme järjestäneet Herzenin yliopistossa kolme seminaaria päihteisiin, lähisuhdeväkivaltaan ja koulukiusaamiseen liittyen. Herzenin yliopiston opiskelijat ovat avanneet teoreettisia ulottuvuuksia ja me olemme käsitelleet ongelmatiikkaa tarinateatterin keinoin. Kevään 2010 teemaksi on sovittu koulun ja kodin välinen yhteistyö ja siihen liittyvät haasteet. Sosiaalialan Suomi-Venäjä verkoston kautta olemme mukana myös FIRST-intensiiviohjelmassa.

Video-projektissa turvakodin lapset ovat suunnitelleet ja kuvanneet videot. Editointi on tehty Suomessa. Vaikka toteuttamistapa on vapaa, ovat lapset päätyneet dokumentaarisiin videoihin. Videoitten tekeminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella asioita ulkopuolisin silmin. Se voidaan nähdä myös osaksi mediakasvatusta. Ensimmäisen videon (Moi Dom-Kotini) ovat suunnitelleet Spasatelney Krugin lapset (Viipuri) vuonna 1997, saman talon lapset tekivät videon (Minun todellinen elämäni) vuonna 2001 ja videon Elämää turvakodissa vuonna 2003. Pietarilaisen turvatalon Vospitelney Domin lapset kuvasivat videon (Meidän kiva perheemme) vuonna 2004 sekä turvatalo Fedorin lapset videon (Kulkurit) vuonna 2005 (ks. Kuva 1.). Viimeksi mainittua videota on työstetty narratiivisesti siten, että Lempäälästä perhekodin Kissanminttu & Kissankellon lapset ovat videoineet jatkoosan. Loppumusiikki on tehty yhteistyössä Kylmäkosken vankilan päihdekuntoutus-osaston kanssa. Kolmatta osaa ovat työstämässä Turkin Ankarassa Cedam-organisaation lapset. Työn alla on myös keväällä 2009 Transit-Prijutin (Pietari) lasten kuvaama video (Turvakotimme). Videot ovat olleet esillä Tampereen kansanvälisillä filmifestivaaleilla, Helsingissä ”Minun elokuvani” -taapahtumassa sekä kansainvälisissä konferensseissa.



Kuva 1. Turvatalo Fedorissa (nyk. Prijut-Transit) 'Kulkurit '-videon tekijät perehtymässä videokameran käyttöön sosionomi-opiskelija Petteri Vehmasen kanssa Pietarissa vuonna 2007.⁵

Virossa olemme pitkään tehneet yhteistyötä Tarton maakunnassa sijaitsevan Kaagveren erityiskoulun kanssa. Kaagveren erityiskoulussa on pikkurikoksiin syyllystyneitä, päihteitä käyttäneitä ja koulunkäyntiongelmista kuntoutuvia tyttöjä. Kaagveressä on ollut vahvaa kuvaamataidon hyödyntämistä lasten kuntoutuksessa. Olemme järjestäneet vuosina 1989 ja 1990 kaksi myyntinäyttelyä varojen keräämiseksi Kaagvereen. Viime vuosina yhteistyö on keskittynyt elämyksellisten sanaristikkojen täyttämiseen. Lähetämme syksyisin Kaagvereen sosionomi-opiskelijoiden suunnittelemaa ja rakentamia kansioita, joissa on pieniä rasioita ja niissä pieniä esineitä tunnistettaviksi. Esineet on nimettävä ja sanat kirjoitetaan suuriin sanaristikoihin. Projektilla olemme tukemassa nuorten suomenkielen opiskelua. Jouluksessa on palkintojenjakotilaisuus.

Useana vuonna olemme vierailleet joulun alla myös Tarton vankilassa, vaikka vangit ovatkin aikuisia. Vankien kanssa toteutettavassa yhteisessä laulu- ja musiikkitilaisuudessa vahvistamme yhteyttä lapsuuteen. Elinkautis-

⁵ Kuva: Tapio Salomäki.

vangin ja sosionomi-opiskelijan kohtaamisessa kasvotusten on vahva tunnelataus.

Tarton lasten turvakodin kanssa ylläpidämme ja kehitämme juhlaperinteitä järjestämällä yhdessä jokavuotiset pikkujoulut. Kyseessä ei ole mitkään pienet juhlat, sillä juhliin osallistuu turvakodin yhteistyökumppaneita kuten lastenkotien väkeä, poliisi, Tarton yliopiston opiskelijoita, vapaaehtoistyöntekijöitä. Joulupukki on vuonna 1992 yhteistyön aloittanut sosiaalis kasvattaja ja nykyään lastensuojelualan ammattilainen. Turvatalo juhlakoristellaan yhdessä lasten, nykyään myös pienten lasten äitien, kanssa. Joulupuuron muhittaminen ja piparien paistaminen on myös osa juhlaperinnettä. Ohjelmaa on viime vuosina teemoitettu. Niinpä olemme olleet satuolentoina, seuraavana vuonna eläiminä ja sirkuslaisina. Viime vuonna juhlimme itämaisessä joulun alustunnelmissa. Vuoden 2009 teema oli suomalaisvirolainen kulttuuri. Rakensimme pikkujoulun kalevalaiseen ja Kalev Poegin henkeen.

Suomen lähialueilla olemme saaneet nähdä vahvaa taloudellista kehitystä ja sen myötä monet ovat voineet nauttia aikaisempiin vuosiin verrattuna korkeammasta elintasosta. Toisaalta voimakas taloudellinen liberalismi on saattanut useat lapsiperheet ja ikäihmiset köyhyyteen ja osattomuuteen.

Kulttuurinen osaaminen on vahvistunut. Erityisesti vahva yhteisöllisyys ja sen merkitys ihmisten arjessa ja hyvinvoinnissa on tullut esiin opiskelijoitten palautteissa. Olemme itsekin rohkaistuneet verkostoitumaan ja pitämään yhtä. Tämä on merkityksellistä, sillä matkoille on osallistunut vuosien varrella satoja opiskelijoita. Monien opiskelijoiden kanssa yhteistyö jatkuu heidän valmistumisensäkin jälkeen. Jotkut ovat uudessa työpaikassa avoimassa yhteistyösuhteita Viroon ja Venäjälle.

9.4 Tästä hetkestä eteenpäin

Yhteistyömme Virossa ja Venäjällä on jatkunut läpi suomalaisen ammatillisen koulutuksen muutosvaiheen opistoasteisesta koulutuksesta ammattikorkeakoulutukseen. Olen kokenut projektiivisen oppimisympäristön sosiaalialan opettajan työtä rikastuttavana ja innostanut tarttumaan Suomessakin toteutettaviin hankkeisiin. PIRAMK:n johdolta olen saanut kannustusta ja tukea, jota ilman projektiivinen työote ei olisi elänyt pitkään (Uotila 2008, 53). Opiskelijoiden palautteet projektista ovat olleet myös myönteisiä ja kannustavia. On koettu innostunutta ryhmähenkeä, opittu uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Projektitoimintaa on sävyttänyt huumori.

Eniten opiskelijat antavat kritiikkiä tiukasta aikataulusta, fyysisestä väsymisestä ja omien (kieli)taitojen vähyydestä. Joillekin tiivis yhdessäolo lisää ahdistusta, ”samat naamat rupeavat kiristämään pinnaa”. Venäjän

kulttuurin tuntemiseen kaivataan myös monesti vahvempaa osaamista. Kenkävalinnatkin ovat joillekin osoittautuneet vääriksi.

Vuoden 2010 alusta Tampereen ammattikorkeakoulu ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulu yhdistyivät Tampereen ammattikorkeakouluksi (TAMK). Näen yhdistymisessä myönteisiä mahdollisuuksia projektiivisen oppimisprosessin kehittämiseksi osana ammattikorkeakoulun opetusta sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Lapset elämänsä valtiaksi -hankkeella oli vuoden 2009 loppuun saakka opetusministeriön erillinen valtionavustus. Jatkorahoituksellekin olisi perusteita, sillä TAMK:n uusi rehtori Markku Lahminen on julkisuudessa todennut uuden ammattikorkeakoulun olevan edeltäjään kansainvälisempi (Eskelinen 2009, 20).

Olen vakuuttunut, että oppimisympäristöjä monipuolistamalla voimme vahvistaa haasteita kaipaavien opiskelijoiden oppimista. Opiskelija, joka jättää tehtäviään koulussa tekemättä tai ei keskity perinteiseen opetukseen, saattaa osoittaa herkkää tilannetajuja, hyvää organisointikykyä tai taitoa toimia luovasti ja rakentavasti koulun ulkopuolisessa maailmassa. Opettajana roolini on muuttunut kanssakulkijaksi, tukijaksi, ohjaajaksi ja innostajaksi. Mutta niin muuttuu opiskelijankin rooli. Tietyyssä hetkessä hän voi toimia tarkoituksenmukaisemmin tai syvällisemmin kuin opettaja.

Epävarmuudessa tarvitsemme inhimillistä elämää ymmärtävää otetta. Se on välttämätöntä, vaikkakaan ei vielä riittävää ammatilliseen pätevyyteen. Lainaan artikkelin lopuksi katkelman sosionomi-opiskelija Saara Virran (2009,1) viime kevään Venäjän matkan muistiosta:

”Tämä erittäin omalaatuinen tapa opiskella sosiaalialaa, on minulle kaikessa ajoittaisessa piinaavuudessaankin meluinen. Rajallista on, mitä voimme tehdä lasten ja nuorten kanssa johtuen ajasta, rahasta ja muusta maailmaa pyörittävistä seikoista. Mutta se, mitä tällä matkalla opin, on että rajaton on se, minkä prosessin matka saa oman pään sisällä aikaan. Suomalaisen lapsen tai nuoren kohtaaminen ei eroa erimaalaisen lapsen tai nuoren kohtaamisesta. Tällä tarkoitan nimenomaan vuorovaikutusta, johon suurin osa ihmisistä luonnollisesti pyrkii. Joskus tuntuu, että yhteistä kieltä ei ole, vaikka molemmilla olisi sama äidinkieli. Silloin täytyy tehdä matka omaan tapaan tehdä työtä ja ammattilaisena etsiä, eksyä, ja toivoa lopulta löytävänsä sen tavan olla vuorovaikutuksessa, joka saattaa ihmiset lähemmäs toisiaan. Lopulta sillä, mitä puhutaan ei ole merkitystä, vaan sillä, miten puhutaan ja miksi.”

Lähteet

- Anttila, P. 2004. Tiedonhankinnan kanavat ammatillisen asiantuntijuuden edistäjinä. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Edita. Helsinki.
- Eskelinen, P. 2009. Uusi TAMK on edeltäjään kansainvälisempi. Tampereen kauppakamari 6/2009.

- Jyrkinen, M. & Karjalainen, L. (toim.) 2001. Minors in sex trade. Report of the European Commission STOP project. European Commission. Hamina.
- Kotila, H. 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Vastapaino. Tampere.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Helsinki.
- Salomäki, T. 1995. Tarttumisista hetkeen Tartossa. Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen sosiaalikasvattajakoulutuksen yhteistyöhanke Virossa Tarton lasten turvakodin kanssa. Kurun normaalimetsäoppilaitoksen opettajakoulutuslaitokselle tehty lopputyö.
- Uotila, V. 2008. Avoveteen, Tuulta päin. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu – PI-RAMK 1.8.2000–31.7.2006. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 11. Tampere.
- Venkula, J. 2005a. Epävarmuudesta ja varmuudesta. Gummerus. Helsinki.
- Venkula, J. 2005b. Tekemisen taito. Gummerus. Helsinki.
- Virta, S. 2009. Pietarin kirkkaimmat tähdet. Julkaisematon moniste. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu/sosiaalialan koulutus. Tampere.

T&K -TOIMINTA LUONTEVAKSI OSAKSI SOSIONOMI (AMK & YLEMPI AMK) -KOULUTUSTA

10. TUTKIVA TOIMINTA PEDAGOGISENA POLKUNA KOHTI AMMATTISIVISTYSTÄ Merja Borgman

Tämän artikkelin kirjoittamisen yksi liikkeellepannut voima on jonkinasteinen ärsyyntyminen siihen, miten usein käsitteitä ja termejä käytetään ajattelemta niiden sisältöjä ja merkityksiä. Erilaisissa keskusteluissa, seminaareissa ja kirjoituksissakin törmää monesti puheeseen, joka sanomaltaan kuulostaa lähinnä tarkoitushakuiselta ja jossa savolaisittain vastuu on kuulijalla. Tutkiva oppiminen, tutkiva työote, kuntouttava työote ja tutkiva kehittäminen ovat paljon käytettyjä sanayhdistelmiä, joilla voidaan tarkoittaa melkein mitä tahansa.

Asiaa vielä pahentaa se, jos sanoista tulee muoti-ilmioitä. Silloin niiden viljely lisääntyy aivan tolkuttomasti ja sisältö tyhjenee entisestään. Puhutaan paljon, mutta sanotaan vähän. Asiat lähinnä vellovat, eikä niissä päästä pintaa syvemmälle, metatasolle ei koskaan. Retoriikasta tulee jargonia, joka korvaa ymmärryksen. Se viimekädessä saattaa myös ehkäistä toimintaa, jota retoriikalla kuvataan. Syntyy harha, että runsas puhe itsessään on jo varsinaista toimintaa.

Artikkelin rakenne on seuraava: Aluksi pohdin ilmaisia työelämälähtöisyys ja ammattisivistys. Tämän jälkeen avaan oman ymmärryksen mukaan käsitteitä ”tutkiva oppiminen” ja ”tutkiva työote” toiminnan luonteen, edellytysten ja rakentumisen näkökulmista. Kysyn, liittyvätkö nämä kaksi toisiinsa sekä teoreettisesti että käytännössä? Tuottaako tutkiva oppiminen tutkivan työotteen eli siirtyykö koulutuksessa opittu tietty toimintatapa suoraan ammatillisen työskentelyn toimintatavaksi vai tarvitaanko siihen joitakin muita edellytyksiä? Lopuksi esitän prosessikuvauksen yhdestä sosionomikoulutuksen (AMK) harjoittelusta, joka toteutettiin tutkivan oppimisen mallilla sekä teen otsikon mukaisesta teemasta johtopäätökset ja keskeiset huomiot.

10.1 ”Työelämälähtöisyys” vai ”ammattisivistys”

Vuoden 2010 alusta voimaanastuneella lain muutoksella ammattikorkeakoulujen tehtävä on määritelty näin:

”antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan

ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista.” (Ammattikorkeakoululaki 4 §.)

Korkeakoulutuksen osalta puhutaan duaalimallista, jossa sekä ammattikorkeakouluilla että yliopistoilla on omat profiilinsa ja painotuksensa, eikä niiden tulisi kilpailla keskenään. Keskeisinä erottavina tekijöinä on mainittu mm. koulutuksen suora suhde työelämään, suhde sivistykseen sekä rooli tieteellisen tiedon ja uuden teorian tuottamisessa. Lain muutoksella nyt myös ammattikorkeakoulujen tehtävien lähtökohtiin on lisätty sivistys. Muutos on mielenkiintoinen ja vaatii varmasti keskustelua ja täsmennystä siitä, mitä tällä muutoksella tarkkaan ottaen tarkoitetaan sekä yleisesti että suhteessa yliopistojen tehtäviin erityisesti.

Ammattikorkeakoulutuksesta puhutaan työelämälähtöisenä. Sitä myös arvioidaan sellaisilla mittareilla, jotka ilmentävät lähinnä koulutuksen välinearvoa ts. suoraan ilmaistua hyödyllisyyttä työelämän kannalta. Käytännössä eri maantieteellisillä alueilla tämä saattaa tarkoittaa hyödyllisyyttä joidenkin isojen tai merkittävien organisaatioiden kulloinkin ilmaistemien tarpeiden, ei ammattialan yhteiskunnallisen tehtävän, kannalta. Tällöin koulutus toteuttaa ammattikorkeakoululain 4 § ja -asetuksen 7 § vain puolittain, käytännöllisyyden vaatimuksen osalta, unohtaen yleiset valmiudet toimia asiantuntijatehtävissä, tutkimis- ja kehittämistoiminnan perusosaamisen sekä toiminnan yleisemmät, teoreettiset perustelut.

Ammattisivistys, joka oli opistokoulutuksen yksi keskeinen pedagoginen lähtökohta, väistyi ammattikorkeakoulutuksen tavoiteasettelussa. Uusiksi käsitteiksi tulivat asiantuntijuus, uuden tiedon tuottaminen, soveltava tutkimus sekä työelämälähtöisyys (Nummela & Friman & Lampinen & Volanen 2008, 9). Asiantuntijuutta on määritelty hyvin eri tavoin eri tieteiden näkökulmista. Yksi yhteinen piirre määrittelyissä on asiantuntijuuden liittäminen jollakin tavoin tietoon, tiedontuotantoon ja toiminnan arviointiin John Deweyn ”learning by doing” -teorioiden pohjalta.

Olisiko syytä ammattikorkeakouluista puhuttaessa palauttaa ammattisivistyksen käsite työelämälähtöisyyden sijaan?

Työelämälähtöisyys pitää sisällään hierarkkisen asetelman, jossa koulutus on toinen ja joka lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan kytetään johonkin tarkemmin määrittelemättömään työhön tai sen kontekstiin. Ilmaisuu on hyvin yleinen, eikä se anna koulutukselle omaa, itsellistä tehtävää.

Erittäin usein ammattikorkeakoulupuheessa työelämälähtöisyys tarkoittaa organisaatio- ja/tai järjestelmäkeskeisyyttä, joka konkretisoituu harjoitteluissa tai opinnäytetyissä, jotka tehdään vain jollekin työpaikalle tai sen asiakasryhmälle (tilastoinnissa ns. hankkeistettu opinnäytetyö). Tässä yhteydessä jää usein kysymään, miten ammatillisessa korkeakoulutuksessa huomioidaan ja opetetaan kansalaislähtöistä ajattelua tai esimerkiksi palvelutarpeen tutkimista tai määrittämistä niiden ihmisen näkökulmasta, jotka

eivät ole jonkun organisaation tai järjestelmän asiakkaita? (vrt. esim. Sosiaalibarometrien tulokset usean vuoden ajalta).

Ammattisivistyksen kannalta keskeinen kysymys on, millainen työ palvelee hyvää elämää ja millainen työ on hyvää ihmiselle ja mitkä ovat hyvän työn yhteiskunnalliset ehdot. Hyvän työn tulee täyttää myös ihmisarvosta ja luonnon arvosta nousevat vaateet. Sisältö rakentuu siitä, millaiseen käsitykseen hyvästä työstä, hyvästä yhteiskunnasta, hyvästä luontosuhteesta ja hyvästä elämästä koulutus perustuu. Sitä, millainen on hyvä ammattilainen ja asiantuntija, ei voida määrittellä irrallaan siitä, miten arvopäämääränä oleva hyvä työ ja hyvä työelämä ymmärretään. Tieto arvopäämääristä, kuten luonnon tai ihmisen hyvästä, on hyödytön, jos ei ole taitoa, eikä tahtoa toimia niiden saavuttamiseksi. Ammattisivistyksen ydin on osaaminen, joka vasta tekee sivistyksen näkyväksi, mahdollistaa maailman muuttamisen inhimillisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi. (Nummela, 2008, 140.)

Ammattisivistys -käsitteen kontekstissa tutkiva – oppiminen tai työote – näyttäisi olevan keino tai väline, ei itsetarkoitus. Väline sinänsä ei ole mitään ilman sitä, mihin sitä käytetään tai mitä sen avulla tavoitellaan. Ammattisivistyksen yhteydessä tavoitteena on tietynlaiselle arvopohjalle rakentuvan osaamisen lisääminen ja syventäminen niin, että työntekijällä on kyky hahmottaa ja ymmärtää asiakkaansa tilannetta ns. suurena kuvana (Big Picture) ja osata rajata siitä oma ”tonttinsa” hyvän elämän rakentamisen tukijana. Ajatus menee jotenkin niin, että jos työntekijä ymmärtää ammatillisen toimintansa yhteiskunnallisen tehtävän, hän löytää helposti keinoja sen toteuttamiseksi käytännössä, mutta yksittäiset teot tai keinot eivät välttämättä ole tuloksellisia, jos niitä ei osaa liittää toisiinsa ja käyttää oikeissa paikoissa.

Pekka Nummela, puhuessaan ihmisestä, elämästä ja työntekijästä, käyttää arvon mittarina sanaa *hyvä* (Nummela 2008, 141). Mutta, mitä on hyvä? Kyse viimekädessä on merkityksistä, siitä millaisen mielen me annamme jollekin asialle, tilanteelle tms. ja miten me kielen avulla tuota mieltä kuvaamme. Merkitykset ovat sidoksissa kulttuuriin. Merkitys ja sen ilmaissumuoto täytyy myös erottaa toisistaan, koska merkitys voidaan ilmaista useammalla tavalla. Keinot vaihtelevat sanattomasta sanalliseen ja henkilökohtaisesta julkiseen tapaan. (vrt. Blumer 1969.)

Charles Taylor (1976) erottaa kolme erilaista, mutta toisiinsa läheisesti liittyvää merkityksen käsitettä: kokemuksellinen, intersubjektiiivinen ja yhteinen merkitys. *Kokemuksellinen (experiental meaning)* on henkilölle tai ryhmälle perustavaa laatua oleva. Se koostuu jollekin tilanteelle annetuista merkityksestä sekä siitä, miten tilanteet voidaan erottaa toisistaan ja miten yksikin muutos jossakin tilanteessa saattaa muuttaa koko merkitysrakenteen. *Intersubjektiiiviset merkitykset* ovat tapoja kokea yhteiskunnallinen toiminta ja pukea kokemukset kielelliseen muotoon kuvauksiksi ja puhetoivoiksi. Instituutiot ja yhteiskunnalliset käytännöt myös osittain muodostuvat tavoista puhua niistä. *Yhteiset merkitykset (common meaning)* ovat jonkin

yhteisön rakentumiselle välttämättömiä. Merkitykset eivät ole kaikille jäsenille yhtä tärkeitä, mutta kaikki yhteisössä olevat tietävät, että ne ovat jollakin tavalla tärkeitä yhteisölle ja ne muodostavat eräänlaisen referenssimaailman, josta kaikki ovat tietoisia.

Tutkin 1990-luvulla sitä, minkälaisia kokemuksellisia merkityksenantoja sosiaalialan opiskelijat ja työntekijät liittävät ammattialaansa ja alan koulutukseen. Tulokset ovat samansuuntaisia Pekka Nummelan hahmotelman kanssa, mutta niin, että hyvä rakentuu auttamisen ja Aristoteleen Nikomakhoksen etiikan mukaisen hyvän ihmisen lähtökohdista. (Borgman 1998.)

Tutkiva oppiminen ja tutkiva työote ammatillisuuden kontekstissa fokusoi toiminnan sekä toimijaan itseensä (kokemukselliset merkityksenannot ammattialasta ja sen työstä sekä itsestä alan ammatillisena toimijana) että toiminnan konteksteihin (intersubjektiiviset ja yhteiset merkitykset).

Toimintana tutkiva oppiminen ja tutkiva työote alkavat samalla tavalla kuin sotkuisen lankakerän tai kalaverkon selvittäminen. Ensin sotkua pyöritellään, katsellaan eri puolilta ja etsitään, mistä löytyisi langan tai siiman alkupää. Tätä vaihetta voi kutsua myös asian tai ilmiön tunnistamiseksi tai nimeämiseksi. Toiminnan erona voi pitää sitä, että (perus)koulutuksessa pitää opettaa ja oppia erilaisia keinoja ja välineitä selvittää ja ratkoa ongelmia, analysoida kertynyttä aineistoa ja tehdä johtopäätöksiä. Työotteen pitää lisäksi sisältää metodeja hahmottaa kokonaisuuksia ja sitä minkälaisista osista ne rakentuvat ja miten osat ovat suhteessa toisiinsa, mikä kulloinkin on se osa(systeemi), jota liikauttamalla saadaan kokonaisuus toisenlaiseksi.

10.2 Mitä on tutkiva oppiminen?

Otsikon voisi esittää myös muodossa ”Onko tutkiva oppiminen ongelmanratkaisutaitojen oppimista?” Kysymykseen tutkivasta oppimisesta kirjallisuudessa vastataan monella tavalla, mutta tässä yhteydessä esittelen vain kaksi selitystapaa, joilla on myös yhteisiä piirteitä.

Hakkaraisen lähtökohta on eräänlainen oppimista tuottava konstruktio, joka rakentuu tiedon käsitteen ympärille: Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jonka tarkoituksena on tukea asiantuntijalle tyypillistä **tiedonhankintaa** (korostus M. B.) joko tavanomaisen tai tietokoneavusteisen oppimisen yhteydessä. Mallin taustalla on Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian tiedonrakentamisen teoria, joka kehitettiin heidän urauurtavasta kirjoittamisesta, tavoitteelliseen oppimiseen ja asiantuntijuuteen kohdistuvasta tutkimuksesta. Lähestymistapa korostaa oppijan aktiivisuuden ja yhteistyön vaikutusta tutkimuksen suuntaamiseen, johon luetaan myös tavoitteiden asettelu, kyseleminen, asioiden selittäminen ja saavutetun tietämyksen itsearviointi. Toinen lähtökohta on filosofi Jaakko Hintikan tutkimus-

sen kyselymalli, joka korostaa sitä, millainen merkitys kysymysten luomisella ja seuraamisella on tiedon luomiselle. (Hakkarainen ym. 2005, 29–30.)

*Toinen selitystapa, on lähellä PBL (Problem Based Learning) eli ongelma-
lähtöistä oppimisen mallia, jossa lähtökohtana on tietyllä logiikalla rakentuva
oppimisen prosessi: Uutta tietoa asiasta rakennetaan sosiaalisesti ryhmäs-
sä. Ensin käydään yhteinen keskustelu, jossa tehdään lähtötason kartoitus
kohteena olevasta ilmiöstä tai asiasta. Tämän jälkeen tietoa etsitään yksi-
löllisesti sovitun työnjaon mukaisesti. Löydettyä tietoa analysoidaan ja
käsitellään kriittisesti (tutor)ryhmän istunnoissa.*

Oppiminen tapahtuu spiraalimaisena prosessina siten, että opittavaa kohdetta rajataan ja tarkastellaan yhä syvällisemmin. Työskentelyn edetessä kohde täsmentyy uusien kysymysten ja näkökulmien avulla. Parhaaseen tulokseen päästään, jos kysymykset ovat opiskelijoille itselleen aitoja ja kiinnostavia.

Tutkivan oppimisen mallia voidaan soveltaa monella eri tavalla. Keskeistä on, että opiskelijat oppivat itsenäisesti ottamaan asioista selvää, tarkastelemaan kriittisesti löytämänsä tietoa ja ratkaisemaan yhteisöllisesti ongelmia. Opettajan tehtävä on tukea opiskelijan metakognitiivisten taitojen ja ongelmanratkaisu- ja tiedonhankintataitojen kehittämistä.

Tutkiminen ja tieto ovat siis jollakin tavalla kiinteästi yhteen liittyviä asioita. Kapeasti ja jopa virheellisesti lakia tulkitaan silloin, jos ajatellaan, että työelämälähtöisessä ammattikorkeakoulutuksessa kyse olisi lähinnä kokemuksellisesti hankitun praktisen tiedon varassa tapahtuvasta ammattitaidon rakentumisesta. On todella tärkeää, että myös AMK -koulutuksessa tieto ymmärretään alasta riippumatta yhtenä ammatillisena meta-käsitteenä, jonka luonnetta, funktioita, keräämis- ja analysointitapoja opetetaan ja opiskellaan monipuolisesti, eikä tyydytä vain epämääräiseen tiedon soveltamiseen.

Asetuksen mukaan ”ammattiopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen ammatillisen tehtäväalueen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin (alleviivaus M. B.) ja sovelluksiin sekä niiden tieteellisiin (alleviivaus M. B.) tai taiteellisiin perusteisiin siten, että opiskelija valmistuttuaan kykenee itsenäisesti työskentelemään tehtäväalueen asiantuntijatehtävissä ja yrittäjänä sekä osallistumaan työyhteisön kehittämiseen. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. (Alleviivaus M. B.; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.)

Otsikon kysymykseen voidaan vastata myöntävästi. Yksi mahdollinen tulkinta voisi olla se, että tutkiva oppiminen ammattikorkeakoulutuksessa ammatillisuutensa näkökulmasta tarkoittaa tieto-käsitteeseen liittyvien tietojen, ymmärryksen ja taitojen oppimista osana ammatillisia ongelmanratkaisutaitoja.

10.3 Tutkivan toiminnan edellytykset

Edellä Hakkarasta mukaillen tutkiva oppiminen määriteltiin kytkeytyväksi asiantuntijan tiedonhankintaan ja tiedonrakentamisen prosessointiin. Tässä mielessä koko ammatillinen ura koulutuksesta eläkkeelle voidaan nähdä oppimisprosessina, joka rakentuu useista yksikköprosesseista. Henkilö oppii itsestään kokemuksellisten merkityksenantojen tutkimisen prosesseissa yhä paremmin tunnistamaan omaa toimintatapaansa, kuulemaan ja näkemään asiakkaiden tarpeiden ja palvelujärjestelmien yhteyksiä ja katkoksia sekä *tarttumaan olennaisiin epäkohtiin*.

Oppimisprosessi sekä ylläpitää että tuo uutta ”polttoainetta” henkilön tapaan tehdä ammatillista työtään. Toimintatapa on tutkiminen, jossa selvitetään ja haetaan vastauksia ammatillisiin kysymyksiin eri tilanteissa. Vastaukset yleensä eivät ole yksinkertaisia, eivätkä yksiselitteisiä. Siksi tarvitaan systemaattisuutta, loogisuutta, pitkäjänteisyyttä, aikaa ja tilaa. Tarvitaan kykyä ja ymmärrystä tehdä valintoja ammatillisen työn ydinalueiden ja ammattialan yhteiskunnallisen tehtävän suhteissa. Tämä sama koskee myös koulutusta, jossa opetussuunnitelmaa pitäisi osata ja uskaltaa rajata ja keskittyä opettamaan erilaisten ilmiöiden sijaan ammatillisen osaamisen metataitoja kuten ongelmanratkaisutaitoja ja taitoja hahmottaa erilaisia prosesseja ja kykyä johtaa niitä.

Sekä osaamisen että tietämyksen hallinnan prosesseissa keskeisessä asemassa ovat yksilöt ja heidän johtaminen. Organisaation tietämys ja osaaminen rakentuvat lähinnä yksilöiden kautta. Osaaminen muodostuu kyvyistä ja valmiuksista soveltaa tietämystä käytännön ongelmaan. Tietämys ja osaaminen ovat toisiinsa läheisesti liittyviä kognitiivisia prosesseja. (osaamisesta ja tietämyksestä ks. tarkemmin Kukko & Yliniemi & Okkonen & Hannula 2004.)

Sekä lainsäädännössä että koulutuksessa sosiaalialan osaamista pääsääntöisesti on jäsennetty tehtävistä ja työnjaosta käsin. Julkisen ja lakisäätetyn sosiaalialan ammatillisen työn työnjako perinteisesti on perustunut asiakkaiden iän mukaiseen sektoroituun tehtävärakenteeseen; lasten ja nuorten, työikäisten ja perheiden sekä vanhusten parissa tehtävään työhön. Tämän lisäksi palvelujärjestelmässä on ollut erityisosaamista vaativaa työtä, kuten mielenterveys- ja päihdeongelmien sekä vammaisten parissa tehtävä työ.

Ammatilliset tehtävät ovat sekä yhteiskunnallisesti että yksilöiden mielikuvissa eri tavoin arvostettuja ja haluttuja. Tämä saattaa tuottaa sosiaalialan sisällä sellaista keskinäistä kilpailua, joka vääristää jopa palvelurakennetta siten, että osaamista ja palveluja tuotetaan sen perusteella, mihin saadaan opiskelijoita ja työntekijöitä. Sektoroitunut tehtäväjako ja keskinäinen kilpailun hävittää paljon myös alalla olevia voimavaroja ja osaamista.

Yleisesti millä tahansa ammattialalla osaamisen hallinta voidaan nähdä prosessina, jonka tarkoituksena on strategian mukaisten liiketoiminnallisten tavoitteiden saavuttaminen. Liiketoiminnallisiin tavoitteisiin pääsemiseksi yrityksen täytyy tunnistaa ydinosaamisensa, jolla tarkoitetaan yrityksen liiketoiminnan kannalta kriittisiä ja ainutlaatuisia, vaikeasti kopioitavissa olevia toimintoja. (vrt. Kukko & Yliniemi & Okkonen & Hannula 2004.)

Myös tietämyksen hallinta kuvataan usein prosessina (esim. Nonaka & Takeuchi 1995). Tietämyksen hallinnassa pyritään tiedon, taidon, osaamisen ja viestinnän tehokkaaseen hallinnoimiseen ja tavoitteelliseen johtamiseen.

Marchand ja Davenport (2000) näkevät tietämyksen hallinnan tavoitteena organisaation suorituksen maksimoimisen, joka saavutetaan tiedon luomisen, jakamisen ja lisäämisen avulla. Tietämyksen hallinnan tärkein haaste on luoda sellaisia organisaatorakenteita ja prosesseja, jotka lisäävät organisaation tietämystä. Keskeistä tietämyksen hallinnassa on vastata siihen, miten tietotyötä ja tietämykseen perustuvia organisaatioita tulisi johtaa.

Jos ajatellaan toimintatapaa, johon liitetään tutkiminen, **opiskelijalla** kyse on tiedon muuttumisesta tietämyksen kautta ymmärrykseksi ja edelleen toiminnaksi ja **työntekijällä** kyse on usein hiljaisen tiedon ulkoistamisesta ja käsitteellistämisestä, palauttamisesta uudelleen toiminnaksi. Jos asiaa ilmaisisi metaforan avulla, niin opiskelija elää ikään kuin keräilykulttuurissa, jossa hän keräilee sieltä ja täältä innostavia ja kiinnostavia asioita eli tiedon jyväsiä. Työntekijä elää jo agrarikulttuurissa, jossa kokemuksen ja kokeilujen kautta on tehty valintoja, viljellään ja jalostetaan. Molemmissa, niin koulussa kuin työorganisaatiossakin, tutkivan toiminnan mahdollistamisen ehdoton edellytys on systemaattinen tiedontuotannon rakenteiden luominen.

Jotta toiminta koulutuksessa ei olisi vain puuhailua erillisten kiinnostavien asioiden ja yksityiskohtien parissa tai työpaikoilla päälle vyöryvien kiireellisten asioiden hoitamista, tarvitaan toiminnan ohjausta. Parhaana ohjaajana toimii usein opettaja, joka voi tarkastella molempien, opiskelijoiden ja työntekijöiden, toimintaa hieman kauempaa, eikä hän itse ole osallisena samoissa prosesseissa heidän kanssaan. Tutkivassa toiminnassa opettajalta vaaditaan nimenomaan pedagogista ohjausta, ei opetusta.

Usein vastaantuleva näkemys on, että ammattikorkeakouluopiskelijat kehittäisivät työelämää. Matti Virtanen kirjoittaa Yhteiskuntapolitiikka -lehden pääkirjoituksessa (5/2009) tieto-ohjauksen kolmesta tasosta: kuvaus, vertailu ja hyvät käytännöt. Viimemainittuja voidaan synnyttää joko työntekijöiden spontaaneina keksintöinä tai tutkijakammioissa. Toimivin kuitenkin on sekoitus molempia. Tätä ajatuslogiikkaa mukailleen on todella tärkeää, että koulutuksella on myös etäisyyttä ja itsenäinen rooli suhteessa omaan ammattialaansa, eikä opetusta viedä liian sisälle organisaatioihin esimerkiksi harjoittelutavoitteiden ja opinnäytetöiden muodossa.

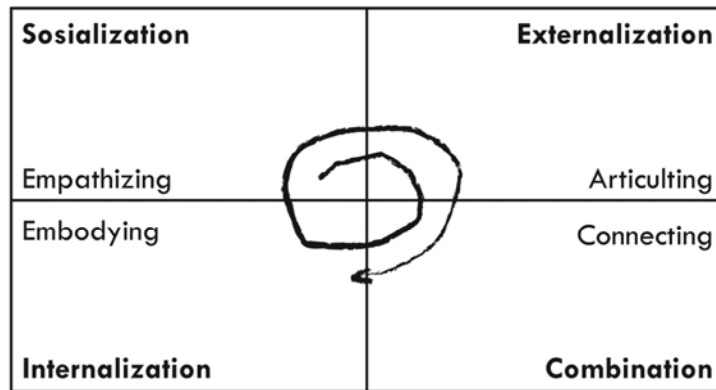
Ohjauksen sisältö, paikka ja menetelmät ovat hyvin keskeisiä asioita myös tämän artikkelin otsikon teemassa, mutta laajuutensa vuoksi rajaan asian tarkemman tarkastelun tästä tekstistä ulos.

10.4 Oppivat tilat tutkivan toiminnan kontekstina

Edellä, useamman asian yhteydessä, on todettu tutkivan toiminnan keskeiseksi elementiksi tieto, joka itsessäänkin on sekä sosiologian että filosofian tutkimuskohde ja sinänsä hyvin laaja kysymys. Tutkivan toiminnan yhteydessä, ja siis myös tässä artikkelissa, ehdottomasti tarkastelua pitäisi syventää myös tiedon luonteen ja tietokäsitysten näkökulmista. Rajaan tämän kuitenkin nyt pois ja nostan vain yhden tiedon lajin, hiljaisen tiedon, lähempään tarkasteluun, koska tutkivassa oppimisessa syvimmiltään on kyse työskentelystä erityisesti tämän tiedonlajin kanssa.

Tacit knowledge – hiljainen tieto (Polanyi 1967): kyse on siitä, että eksplisiittisesti ilmaistun tiedon taustalla on aina ilmaisematonta, olemukseltaan paljon perustavamman laatuista tietoa, joka syntyy usein toiminnassa (vrt. praktinen tai käytännöllinen tieto).

Japanilaiset taloustieteilijät Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat kehittäneet tietoteoriaa, jossa tieto jaetaan hiljaiseen tietoon ja ilmitietoon (eksplisiittinen tieto), jotka voivat muuntua toisekseen (Kuvio 1.). Tätä prosessia he kuvaavat nelivaiheisen prosessin avulla:



Lähde: Nonaka & Konno 1998, 40–54.

Kuvio 1. Tacit Knowledge to Explicit Knowledge.

Sosialisaatiota (Sosialization) voidaan pitää lähtökohtana, alkutilana. Se on prosessi, jossa kokemusten jakamisen kautta voidaan jakaa hiljaista tietoa. Ilman jonkinlaista yhdessä jaettua kokemusta on äärimmäisen vaikeaa saada tai jättää minkäänlaista kosketuspintaa toisen ihmisen ajatteluun.

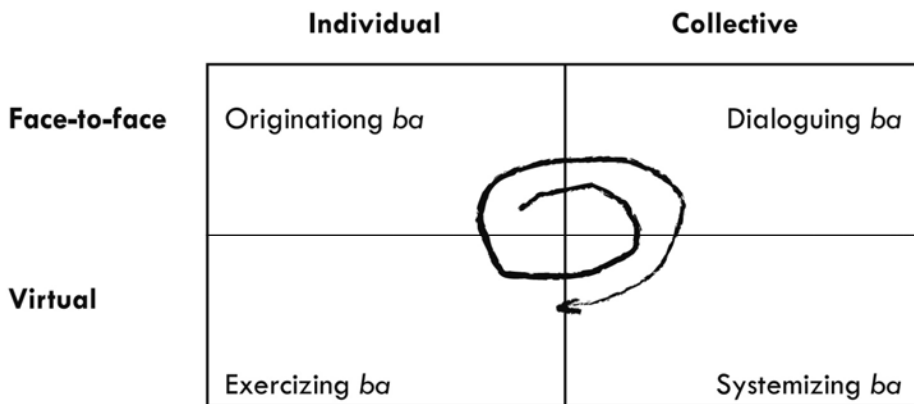
Ulkoistamisessa (Externalization) hiljainen tieto sanallistetaan, käsitteellistetään. Tässä voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä (piirtämistä, metaforia yms.). Tällä tavoin päästään lähemmäksi täsmällisempää käsitteellistä tietoa. Tämä tapahtuu dialogin ja keskustelun avulla vuorovaikutuksessa.

Yhdistämisen (Combination) vaiheessa tieto ja käsitteet yhdistetään osaksi laajempaa tietojärjestelmää. Käsitteellinen tieto tulee jaettavaksi ja sitä rikastetaan muiden ihmisten kanssa.

Sisäistäminen (Internalization) on prosessi, jossa eksplisiittinen tieto sisäistyy hiljaiseksi tiedoksi tekemisen kautta. Käsite on lähellä learning by doing -käsitettä.

Prosessi jatkuu takaisin sosialisointiin, jossa hiljaisesta tiedosta tulee rikkaampaa hiljaista tietoa, jota jaetaan yhteisten kokemusten kautta yhä uudelleen.

Tietoprosessissa keskeinen elementti on vuorovaikutus. Ilman sitä hiljainen tieto pysyy hiljaisena. On myös kysyttävä, miten paljon tai minkälainen osa hiljaisesta tiedosta on tietämättömyyttä? Vuorovaikutus tekee ihmiselle itselleen ainakin joiltain osin näkyväksi tietoa ja tietämättömyyttä. Vuorovaikutusprosessissa myös tieto syventyy ja rikastuu taidoksi silloin kun siinä on toimintaa mukana. Oppimisessa ja osaamisessa keskeinen kysymys onkin se, miten luodaan oppivia tiloja, joista käytetään japanilaisen esikuvan mukaan myös nimitystä BA (Kuvio 2.). Kysymys koskee samalla tavalla sekä työelämää (organisaatioita) että koulutusta. Oppiminen vaatii aikaa, paikan ja tilaa.



Lähde: Nonaka & Konno 1998, 40–54.

Kuvio 2. Neljä kategoriala BA:sta.

BA kuvaa tiedon kehittymiselle otollista, jaettua tilaa ja aikaa. Se voi ilmetä fyysisenä tilana, virtuaalisena tilana tai henkisenä tilana.

Alkuunpaneva ba (originating ba) liittyy kasvokkaisessa toiminnassa tiedon muodostumisen edellytysten luomiseen ja luottamuksen rakentamiseen.

Keskusteleva ba (interacting ba) edustaa henkilökohtaisen eli hiljaisen tiedon jakamista.

Toteuttava ba (exercising ba) on tiedon sisäistymisen vaihe tai tilanne. Siinä eksplisiittistä, näkyvää tietoa muuntuu hiljaiseksi tiedoksi.

Järjestävä ba (cyber ba) edustaa tiedon yhdistelyä. Se on ajasta ja paikasta riippumaton ja voi siksi toteutua tieto- ja viestintäteknologian avulla, virtuaalisesti. Sosiaalinen toiminta tietoverkoissa ilmentää järjestävää ba'ta.

Ajatus tiedon sosiaalisesta rakentumisesta on keskeinen myös *symbolisen interaktionismin* (Blumer 1969) näkökulmasta. Perusajatus on se, että vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa luodaan yhteisiä merkityksiä asioille, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa ja yhteistoiminnan rakentumista. Diskurssi- ja keskusteluanalyttisissä tutkimustavoissa kielellä on keskeinen merkitys sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Kokemuksen merkitys on jäänyt taka-alalle.

Koulutuspolitiikassa on joko tietoisesti sivuutettu ajan, paikan ja tilan elementit oppimisen ja osaamisen rakentumisessa tai sitten niitä ei ole ymmärretty. Tehokkuuden nimissä pyritään nopeaan läpivirtaukseen, joka ajatellaan saavutettavan koulutuksen helpolla mitattavuudella, koulutusaikojen lyhentämisellä ja lisäämällä itse (=yksin) opiskelua, jota kukaan ei ohjaa ja josta ei myöskään tarvitse maksaa palkkaa kenellekään. Tässä ”mallissa” oppimisen sijaan opiskelun tavoitteeksi tuleekin välittömästi sovellettavan tiedon kerääminen ja sen kapea ammatillinen hyödyllisyys jonkun tai joidenkin organisaatioiden tms. toiminnan kannalta. Opiskelu on osaamisen sijasta suoritusten ja opintopisteiden keräämistä.

10.5 Perhetyö tutkivan toiminnan oppivana tilana

Pirkanmaan Ammattikorkeakoulu mahdollisti vuonna 2006–2007 osalle opettajistaan erillisestä hakemuksesta myönnetyn 160 tunnin mittaisen työelämään tutustumisen ja työelämää koskevan tietämyksen päivittämisen jakson. Se oli ESR -rahoitteinen ja siinä oli mukana myös Länsi-Suomen lääninhallitus.

Tein oman ”päivitykseni” Ylöjärven kunnan perusturvassa elosyyskuussa 2007. Tavoitteenani oli tutustua ja kerätä tietoa pirkanmaalaisen sosiaalipalveluiden tarpeista (asiakkaiden näkökulmat) sekä siitä, miten niihin vastataan julkisessa palvelurakenteessa. Vertailulähtökohdannani olivat osallistumiseni sosiaalialan ennakoitua koskevaan hankkeeseen (SOTENNA, josta raportti ilmestyi vuonna 2006) sekä siinä yhteydessä tekemäni Sosionomien (AMK) osaamista, työtä ja koulutusta koskeva enna-

kointi. Erityisenä fokuksena oli kunta- ja palvelurakenteen uudistuksen (PARAS- hanke) aiheuttamat muutokset 1) vanhusten palveluissa ja 2) kaikkien ikäryhmien sosiaalista toimintakykyä rakentavissa ja tukevissa palveluissa sekä kunnan tulevaisuuden suunnitelmat niistä. Tavoitteet liittyivät läheisesti myös sosionomien (AMK) osaamisvaateiden ja tulevaisuuden työvoimatarpeen selvittämiseen. (Borgman 2007.)

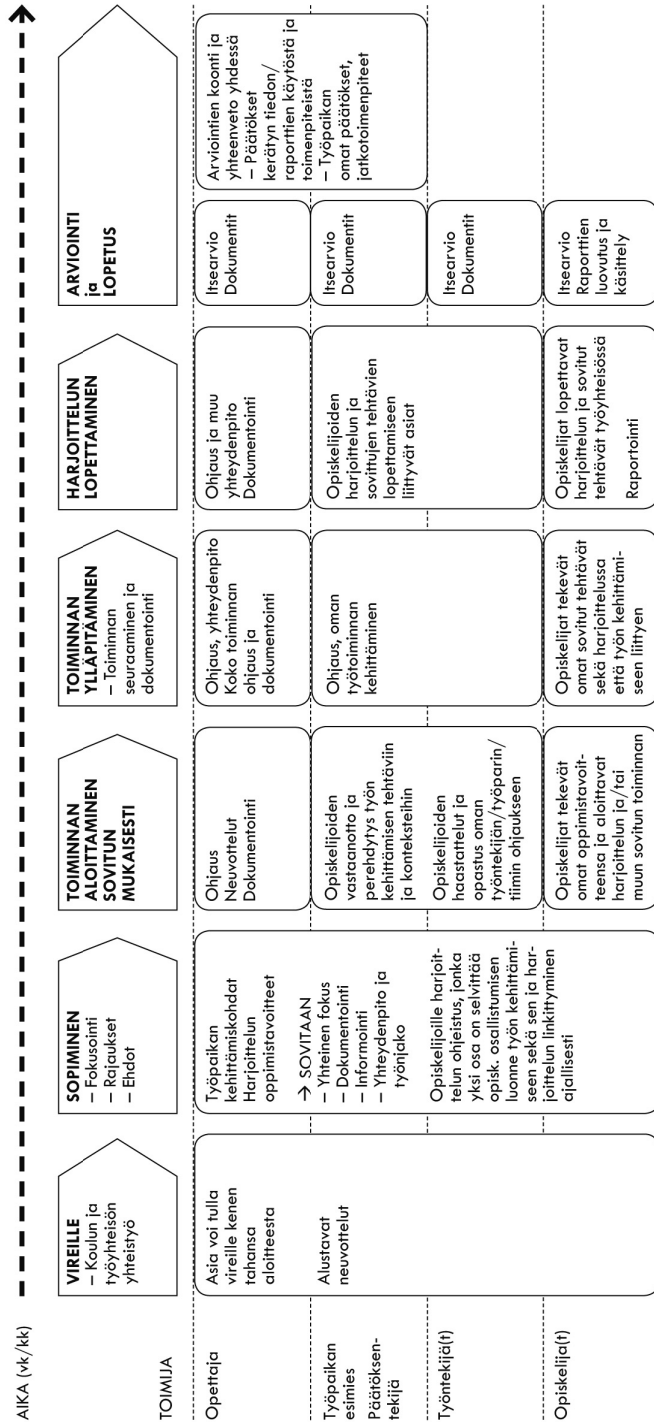
Työelämäjaksoni oli monessa mielessä erittäin antoisa. Erilaisten sattumien summana tutustuin lähemmin vanhusten palveluiden sijasta perhetyöhön, joka Ylöjärvellä tuolloin oli määritelty pääsääntöisesti peruspalveluksi ja sijoitettu osaksi kotihoidon palveluita. Perhetyöntekijöiden mukana kierrellessäni ylöjärveläisissä maahanmuuttaja- ja muissa perheissä, joiden arjen selviytymistä ja sosiaalista toimintakykyä autettiin ja tuettiin perhetyön keinoin, tein omien oppimistavoitteideni mukaisesti havaintoja, jotka keräsin tätä varten kehittelemälleni lomakkeelle.

Melko pian sain idean ryhtyä kehittämään uudenlaista toimintaa, jossa jollakin aidolla tavalla yhdistettäisiin opiskelijoiden harjoittelut ja työntekijöiden työn kehittäminen. Perinteisestihän opiskelijoiden harjoittelut ovat olleet lähinnä heidän henkilökohtaisia projektejaan omine oppimistavoitteineen ja työn kehittäminen on tapahtunut toisenlaisen logiikan ja organisoinnin mukaan. Näitä kahta on yhdistänyt satunnaisesti erilaiset keskustelut, joita opiskelijat ja heidän ohjaajansa ovat käyneet, mutta usein asiat ovat ”jääneet silleen” (vrt. Martin Heideggerin käsite ”silleen jättäminen”), kun opiskelija on lopettanut harjoittelun. Mietin, miten nämä kaksi oppimisprosessia olisi yhdistettävissä paralleeliksi?

Kerroin havainnoistani ja ideoistani Ylöjärven peruspalveluiden perhetyöntekijöille, heidän esimiehilleen, oman jaksoni vastuuhenkilölle ja ohjaajalleni. Esittelin ideani myös opettajatiimilleni, joka koostui PIRAMK:n sosiaalialan koulutusohjelmassa ensimmäisen vuoden opetuksesta vastaavista opettajista. Päädyimme tarjoamaan uudenlaista harjoittelumahdollisuutta sellaisille ensimmäisen vuoden sosionomiopiskelijoille (AMK), joilla oli ennestään joku aikaisempi tutkinto (esim. lähihoitaja) ja ainakin jonkin verran työkokemusta. Kiinnostuneita opiskelijoita löytyi heti kolme (3), jotka sitten myös toteuttivat ensimmäisen viiden (5) viikon harjoittelunsa kokeiluna uuden mallin mukaisesti.

Kävin monia erilaisia keskusteluja ja palavereja asian tiimoilta. Tein koko ajan muistiinpanoja, joista alkoi hahmottua tutkivan oppimisen prosessikuvaus (Kuvio 3.). Ylöjärven perhetyön kokemusten perusteella olen pelkistänyt kuvauksen ja sen jälkeen tutkinut sen sovellusmahdollisuuksia muutamassa muussa organisaatiossa tapahtuneissa harjoitteluisissa.

Tutkivan oppimisen harjoitteluprosessin kuvaus



Tutkivan oppimisen harjoitteluprosessin kuvaus
Case Ylöjärvi, 2007–2008

Yliopettaja YTT Merja Borgman
28.3.2008

Kuvio 3. Tutkivan oppimisen harjoitteluprosessin kuvaus.

Kuvion 3. selityksiä:

Vireille

Tutkiva oppiminen voi lähteä joko opettajien, työntekijöiden tai opiskelijoiden aloitteesta tai jonain muuna toimeksiantona. Ylöjärvellä aloitteentekijänä oli opettaja (M. B.) oman työelämäjakson havaintojensa perusteella.

- o aloitetta käsitellään ja siitä neuvotellaan kaikkien tarvittavien asianosaisten kanssa
- o neuvottelut dokumentoidaan

Sopiminen

Orientoivien ja alustavien neuvotteluiden jälkeen pidetään varsinainen neuvottelu, jossa sovitaan ja päätetään yhteistyön

- o sisällöstä
- o muodoista
- o rajoista
- o tavoitteista
- o tuotosten ja tiedonhankinnan raportoinnista
- o kaikista käytännön asioista, kuluja unohtamatta
- o dokumentoinnista
- o työnjaosta

Ylöjärvellä perhetyöntekijät esimiestensä kanssa olivat myös pitäneet omia kokouksiaan, joissa he olivat nimenneet työnsä kehittämiskohdat ja joista he olivat valinneet yhden tätä yhteistyötä varten. Opiskelijoiden osallisuus perhetyön kehittämiseen liittyi ensisijaisesti erilaiseen tiedonhankintaan perhetyön muilta yhteistyökumppaneilta ja verkostoilta. Sopimisneuvotteluita pidettiin kaksi, joista toisessa olivat mukana opettaja (M. B.), perhetyön esimiehet ja työntekijät ja toisessa lisäksi harjoitteluun tulevat kolme (3) sosionomiopiskelijaa (AMK). Neuvotteluissa sovittiin myös opiskelijoiden ajankäytön rakenne harjoittelun (jokaisen opiskelijan henkilökohtaiset ammatilliset oppimistavoitteet) ja perhetyön kehittämisen (tiedonhankinta) kesken. Ajankäyttö noudatti kaavaa n. 3 pv/viikko perhetyön asiakastyössä perhetyöntekijöiden ohjauksessa ja n. 2 pv/viikko itsenäistä ja opiskelijaryhmässä tapahtuvaa tiedonhankintaa, sen prosessointia ja analyysia tarvittaessa opettajan (M. B.) ohjauksessa. Kehittämiseen liittyvän tiedonhankinnan opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat hyvin itsenäisesti ryhmässä perhetyöntekijöitä konsultoiden sisältöihin ja tiedonlähteisiin (yhteistyökumppaneiden osoitetiedot yms.) liittyvissä asioissa. Opiskelijoiden keräämän aineiston koonti ja jäsentäminen liitettiin myös tilastotieteen opetukseen.

Toiminnan aloittaminen

Jokainen toimija tietää tavoitteet sekä työnjaon ja vastuut. On hyvä, jos esimies voi ottaa opiskelijat vastaan ja perehdyttää heitä jollakin tavoin siihen työkokonaisuuteen, johon ko. yhteistyössä toteutettava kehittäminen liittyy. Esimies ohjaa opiskelijat edelleen harjoittelunohjaajiensa luokse, missä yhteistyössä varsinainen ohjaus tapahtuu. On myös huomattava, että eri henkilöt voivat ohjata harjoittelua ja kehittämistyötä. Myös eri muodoissa (henk. koht, virtuaalioppinen yms.) tapahtuva opettajan ohjaava osuus painottuu toiminnan aloitusvaiheeseen. Palavereja pidetään tarpeen vaatiessa riippuen mm. kokonaisuajan pituudesta.

Arviointi ja lopetus

Jokainen toimija tekee koko ajan itsearviota. Arviointi tapahtuu suhteessa sopimisvaiheessa määriteltyihin ja sovittuihin asioihin. Prosessin johtaja (opettaja) kokoaa loppuarvioinnin prosessin aikana kertyneiden dokumenttien pohjalta. Yhteenvedon käsittelyyn osallistuvat kaikki toimijat yhdessä. Käsittelyn pohjalta tehdään loppuarvio, jonka jakelusta ja julkisuudesta yms. sovitaan.

Prosessin arvioinnista erillään käsitellään opiskelijoiden ja parhaassa tapauksessa myös työntekijöiden kehittämistuotoksia ja päätetään niiden käyttöoikeuksista (esim. voivatko opiskelijat hyödyntää aineistoja omissa opinnoissaan, opinnäytetöissä yms.). Työpaikka tekee omat päätöksensä siitä, miten he hyödyntävät tuotoksia työnsä kehittämisessä. Sovitaan myös mahdollisista jatkotoimista esimerkiksi, jatketaanko kehittämisyhteistyötä joidenkin toisten ja erilaisessa opiskeluvaiheessa olevien opiskelijoiden kanssa.

10.6 Johtopäätökset

Olen tarkastellut tutkivaa toimintaa erityisesti ammattisivistyksen kontekstissa. Tällöin kyse ei ole itsetarkoituksellisesta toiminnasta, vaan pedagogisesta toimintatavasta, jonka tarkoitus on edistää oppimista ja lisätä tietynlaiselle arvopohjalle rakentuvaa ammatillista osaamista. Tutkiva oppiminen ja tutkiva työote fokusoivat toiminnan sekä toimijaan itseensä kokemuksellisinä merkityksenantoina että toiminnan konteksteihin intersubjektivisina ja yhteisinä merkityksinä.

Sekä tutkivan oppimisen että tutkivan työotteen yhteisiä nimittäjiä ovat oppiminen ja ongelmanratkaisu. Käsitteitä voidaan tarkastella joko ajallisesti ihmisen ammattiuuralla tai erillisinä käsitteinä. Opiskeluvaiheessa ammattisivistystä rakentavien osa-alueiden opettaminen ja oppiminen on keskeistä. Tällöin toiminnasta voidaan puhua tutkivana oppimisena. Opiskelijan siirryttyä koulutuksesta työelämään, hänen tietynlaista toimintatapaansa voidaan kutsua tutkivaksi työotteeksi. Ajallisesti kyse on ammatillistumisen muutosprosessista, jossa metataitona on erilaisten ongelmanratkaisutaitojen oppiminen. Erillisinä käsitteinä tarkasteltuna tutkiva työote edellyttää ja pitää sisällään tutkivaa oppimista.

Tutkiva toiminta rakentuu prosesseista, jotka vaativat aikaa, systemaattisuutta, logiikkaa ja ohjausta. Erityisesti opettajan rooli ja tehtävät pedagogisena ohjaajana korostuvat. Ohjaavalle opettajalle asetuu kovat vaatimukset. Häneltä edellytetään vahvaa tutkimustyöhön liittyvän metodologian ja menetelmien osaamista sekä ohjaamansa ammatillisen työn substanssin teoreettista hallintaa ja jäsentämistä, ns. suuren kuvan (Big Picture) näkemistä. Tämä siksi, koska tutkivassa dialogissa mukanaolevilla opiskelijoilla ja työntekijöillä voi olla kohteena olevasta työstä hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia työnäkemyksiä perustuen käsityömäiseen, rationalisoituun, humanistiseen tai teoreettisesti hallittuun työhön tai niiden

kombinaatioihin. (työkäsityksistä ks. esim. Engeström 1995.) Lisäksi tietokäsitykset ja -funktiot voivat suurestikin vaihdella ja ohjauksen avulla näitä voidaan tutkia ja jäsentää.

Tutkiva toiminta edellyttää aikaa, paikan ja tilaa, eli oppivia tiloja. Ilman vuorovaikutusta tutkivan oppimisen prosessit eivät etene. Oppijalla täytyy olla mahdollisuus pohtia, kysyä ja ajatella ääneen jonkun toisen tai toisten oppijoiden kanssa. Oppivat tilat mahdollistavat myös epävarmuuden kokemukset, joita aina liittyy muutos- eli oppimisprosesseihin.

Tutkivan oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan työn kehittämisen paralleeli yhdistäminen ei onnistu, ellei toimintaa valmistella huolella ja elleivät kaikki osapuolet sitoudu siihen kunnolla. Koska kyseessä on monikerroksinen toiminta erilaisine toimijoineen ja tavoitteineen, vaatii prosessi selkeät rajat ja johtamisen. Jokaisen on tiedettävä yhteinen tavoite, jota omalla toiminnallaan ja tehtävillä voi edistää. On pidettävä kirkkaana mielessä, että opiskelija(t) ei ole apulainen työpaikalle ja työntekijöille, vaan jokainen toimija on tasavertainen suhteessa sovittuihin rajauksiin ja tavoitteisiin. Helposti voi käydä niin, että opiskelijan henkilökohtaiset, ammatilliseen osaamiseen liittyvät tavoitteet jäävät ns. ”kehittämishypen” alle. Perustutkintoa suorittavalla opiskelijalla, ellei hänellä ole muuta aikaisempaa koulutusta ja työkokemusta, ei ole vielä osaamista eikä ymmärrystäkään siitä, mitä kehittäminen on, vaan hänen harjoittelun oppimistavoitteet todennäköisesti liittyvät ammatillisiin perusasioihin, joiden yli ei voi hypätä. Jokaisen opiskelijan kohdalla on tavallista harjoittelua huolellisemmin mietittävä aidosti oppimista edistävät tavoitteet ja niistä nousevat tarkoituksenmukaiset oppimistehtävät.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 16.6.2005/423 & 24.7.2009/564.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. NJ.
- Borgman, M. 2007. *Asiakaslähtöistä tulevaisuuden ennakointia*. Raportti Ylöjärven kaupungin peruspalveluiden toimivuudesta. Julkaisematon.
- Borgman, M. 1998. *Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat rakentuvat?* Tutkimuksia 95. Stakes. Helsinki.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus*. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Eronen, A. & Londén, P. & Perälähti, A. & Siltaniemi, A. & Särkelä, R. 2009. *Sosiaalibarometri 2009*. Ajankohtainen arvio kansalaisten hyvinvoinnista, palveluista ja palvelujärjestelmän muutoksesta. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Helsinki.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. *Tutkiva oppiminen*. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY. Porvoo.
- Hakkarainen, K. & Bollström-Huttunen, M. & Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä*. Matkaopas opettajille. WSOY. Helsinki.

- Kukko, M. & Yliniemi, T. & Okkonen, J. & Hannula, M. 2004. Osaamisen ja tietämyksen hallinnalla kilpailukykyä: käytännön toteutus suomalaisissa suuryrityksissä. Tampere University of Technology: University of Tampere:e-Business Research Center. Tampere.
- Marchand, D. A. & Davenport, T. H. 2000. Mastering Information Management. Prentice Hall. London.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of `Ba`: building a Foundation for Knowledge for Knowledge Creation. California Management Review 40 (3), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-creating Company: how Japanese Companies Create the DYNAMICS OF INNOVATION. Oxford University Press. New York.
- Nummela, P. 2008. Työfilosofia ja ammattisivistys. Teoksessa Nummela, P. & Friman, M. & Lampinen, O. & Volanen, M. V. Ammattikorkeakoulut ja sivistys. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Helsinki, 134–142.
- Polanyi, I. 1966. The Tacit Dimension. Doubleday & Company Inc. New York.
- Taylor, C. 1976. Tulkinta ja ihmistieteet. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusrteet. Osa 1. Gaudeamus. Hämeenlinna.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 10.12.2009/1045.
- Virtanen, M. 2009. Tieto-ohjauksen kolme tasoa. Yhteiskuntapolitiikka 5/2009, 465–466.

11. ARVIOINTI OSANA SOSIAALIALAN AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN T&K -TOIMINTAA Arja Hemminki & Minna Kivipelto

11.1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa sosiaalialan arviointia ammattikorkeakouluissa opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta. Ammattikorkeakouluissa arviointeja tehdään opettajien, tutkijoiden ja projektihenkilöstön toimesta osana T&K -toimintaa. Arviointia toteutetaan opetukseen integroiden, jolloin myös opiskelijat ovat mukana arviointitoiminnassa. Tässä artikkelissa tuomme esiin kokemuksia ammattikorkeakoulujen osallistumisesta arviointiin T&K -toimintaan osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Lopuksi pohdimme haasteita, joita lisääntyvästä sosiaalialan arviointitoiminnasta tulee ammattikorkeakouluille.

11.2 Sosiaalialan arviointien luonne

Arvioinnilla tässä tarkoitetaan ohjelmien, hankkeiden, projektien, työtoiminnan, yritysten ja muiden organisaatioiden toimintaan liittyvää arviointia (ks. esim. Feinstein & Beck 2006; Long 2006; Shaw & Mowbray & Qureshi 2006; Tilley & Clarke 2006). Luotettava arviointi sisältää tutkimuksellisen prosessin kaikki vaiheet alkaen ongelman analysoinnista tulosten ja johtopäätösten raportointiin. Arviointi on kantaaottavaa ja käytäntöjä muuttamaan ja kehittämään pyrkivää T&K -toimintaa. (Ks. esim. Chelimsky 2006.)

Sosiaalialan arviointien kenttä on laaja ja monitasoinen. Arviointeja tehdään monesta syystä: toisinaan tarpeena on saada päätöksentekoon tarvittavaa näyttöä, mutta myös oppimista korostetaan. Sosiaalialalla arvioinneilla voidaan edistää myös palvelujen ja toimintojen oikeudenmukaisuutta. (Shaw & Mowbray & Qureshi 2006, 487.) Varsin usein arviointeja tehdään kuitenkin sen vuoksi, että hankkeiden rahoittajat sitä edellyttävät.

Samalla tavoin kuin tutkimus, voi myös arviointi pohjautua erilaisiin tiedonkäsityksiin ja menetelmällisiin ratkaisuihin (ks. esim. Alkin & Christie 2004). Sosiaalialalla arviointitavat ovat olleet monentasoisia selvityksiä, raportteja, vertailuja ja strategioita, joissa tieteellisen tutkimuksen kriteerit eivät ole aina täyttyneet (Vataja & Kainulainen & Julkunen 2004, 3). Arviointitavat ovat useimmiten erityyppisiä interventioita, prosessievaluuatioita sekä yleisemmin sovellettavia käytännöllisiä tutkimuksia (Seppänen-Järvelä 1999). Esimerkiksi Stakesin (1.1.2009 alkaen THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus) FinSoc-ryhmän julkaisutoiminnassa ovat olleet eniten esillä erilaiset itse- ja vertaisarviointien menetelmät, vaikuttavuus ja vaikut-

tavuuden arviointi, realistinen arviointi, pragmaattinen arviointi, empiristinen arviointi sekä tulkinnalliset ja osallistavat arvioinnit kuten valtaistava eli empowerment-arviointi (Kivipelto 2006). Sosiaalialalla suhde käytännön toiminnan, arvioinnin ja tutkimuksen välillä ei aina ole kovin selkeärajainen (Shaw & Mowbray & Qureshi 2006, 489). Näistä esimerkeistä voi havaita, että sosiaalialan arvioinnin kentällä on monentasoisia tarpeita ja tehtäviä. Osa tehtävistä edellyttää arviointiin perehtyneen tutkijan tai opettajan koulutusta, kuten laajojen arviointitutkimusten toteuttaminen, arviointiin liittyvät koulutus- ja konsultaatiotehtävät. Arvioinnissa on myös tehtäviä, jotka soveltuvat hyvin opiskelijoiden toteuttamiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajan ohjauksessa tehtävät arviointitutkimukselliset opinäytetyöt tai arviointihankkeisiin liittyvät kyselyt ja selvitykset.

11.3 Arviointi osana ammattikorkeakoulujen T&K -toimintaa

Arviointi on monissa ammattikorkeakouluissa jo mukana niiden T&K -toiminnassa. Ammattikorkeakouluissa tehtävät arvioinnit voivat palvella opetusta, työelämän kehittämistä ja laajemmin aluekehitystä. Arviointi on työelämälähtöistä, sen avulla voidaan edistää uusien tai parannettujen toimintatapojen, menetelmien ja palveluiden löytämistä, kehittämistä ja tuottamista. (Kivipelto 2009.)

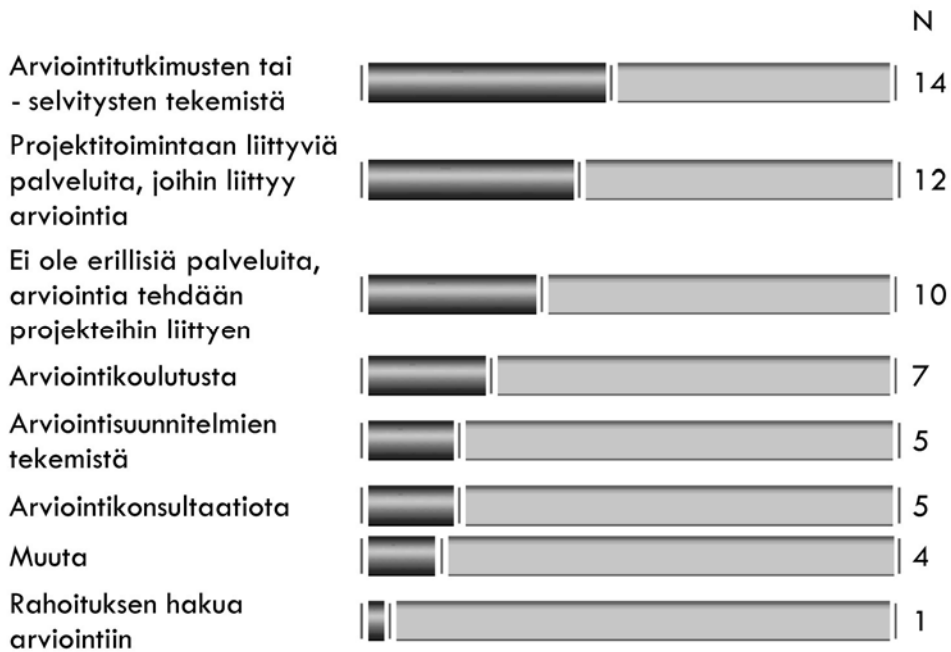
SeAMK:ssa tammikuussa 2009 toteutetun Webropol-kyselyn⁶ perusteella kaikki vastaajat ovat sitä mieltä, että arviointi soveltuu hyvin tai erinomaisesti ammattikorkeakoulujen T&K -toimintaan, koska se on käytännönläheistä ja osa arvioinneista soveltuu hyvin tehtäväksi myös opiskelijoiden kanssa. Projektitoimintaan arviointi on hyväksytty jo kauan oleellisena osana, koska rahoittajat edellyttävät sitä. Ammattikorkeakoulujen T&K -toiminnassa arviointi liittyy myös yritysten ja muiden organisaatioiden kehittämistyöhön. (Kivipelto 2009.)

Kyselyn perusteella ilmenee, että arviointi ei näytä olevan vielä kovin näkyvänä painopistealana ammattikorkeakoulujen T&K -toiminnassa. Kyselyyn vastanneista yli puolet ilmoitti, että T&K -toiminnasta arviointiin on suunnattu työaika vain alle 20 %. Osassa ammattikorkeakouluista arvi-

⁶ Webropol-kysely kysely toteutettiin tammikuussa 2009. Kysely lähetettiin ammattikorkeakoulujen T&K-johtajille ja yliopettajille, joita pyydettiin välittämään kyselyä edelleen yliopettajille ja T&K-työtä tekeville henkilöille. Kysely tehtiin arviointia koskevaa tutkimus- ja kehittämistyötä varten. Kyselyyn vastasi 34 ammattikorkeakoulujen T&K- ja opetustehtävissä toimivaa henkilöä. (Kivipelto 2009.) Vaikka kyselyyn vastanneiden määrä on pieni, esitämme tulokset graafisina kuvioina havainnollistaaksemme vastausten jakautumista vastaajajoukossa.

ointia kuitenkin tehdään osana opetusta ja T&K -toimintaa. Esimerkiksi SeAMK:ssa arviointia tehdään enimmäkseen sosiaali- ja terveysalalla. Arviointi on myös yksi SeAMK Tutkimus- ja kehittämispalvelujen palvelutuote. Joissain ammattikorkeakouluissa arviointi on palvelutuote, jolloin esimerkiksi yrityksille ja organisaatioille tarjotaan arviointitutkimusten tai -selvitysten tekemistä. Lisäksi joillain ammattikorkeakouluilla on tarjolla arviointikoulutusta, arviointisuunnitelmien tekemistä sekä arviointikonsultaatiota. Joissain ammattikorkeakouluissa arviointi kuuluu osaksi projektitoimintaa, jolloin sitä ei eroteta erilliseksi palveluksi (Taulukko 1.).

Taulukko 1. Ammattikorkeakouluissa olevia yrityksille ja muille organisaatioille suunnattuja arviointipalveluita.



Webropol-kyselyyn osallistuneet ammattikorkeakoulujen toimijat olivat yleisimmin olleet mukana arvioinnin suunnittelussa (19 vastaajaa). Lisäksi osa oli opettanut arviointia (15), toiminut arviointitutkijana (13), ohjannut ammattikorkeakoulun toimijoita (11) tai ulkopuolisia toimijoita (11) arviointiin liittyvissä asioissa. Ainoastaan kaksi vastaajaa oli osallistunut arvioinnin teoreettiseen tutkimukseen. Muina alueina mainittiin projektin tulosten arviointi ja julkaisutoiminnan arviointi (3 vastaajaa). (Kivipelto 2009; Taulukko 2.)

Taulukko 2. Ammattikorkeakoulujen T&K -toimijoiden osallistuminen arviointeihin.

	N
Ollut mukana suunnittele- massa arviointia	19
Opettanut arviointiin liittyviä asioita	15
Toiminut arviointitutkijana (esim. projektin arviointi)	13
Ohjannut ammattikorkea- koulun toimijoita arviointiin liittyvissä asioissa	11
Ohjannut ulkopuolisia toimi- joita arviointiin liittyvissä asioissa (esim. yrityksiä, projektityöntekijöitä)	11
Muuta, mitä	3
Tutkinut arviointia (esim. arvioinnin teoreettinen tutkimus)	2

Kyselyyn vastanneesta 20 henkilöä oli saanut koulutusta arviointiin, kuten täydennyskoulutusta, arvioinnin diploma-koulutusta, projektiarviointiin liittyviä koulutuksia sekä laatuun ja laatujärjestelmiin liittyvää koulutusta.

11.4 Arvioinnin integroiminen osaksi opetusta

T&K -toiminta pyritään organisoimaan ammattikorkeakouluissa siten, että sillä on mahdollisimman kiinteät yhteydet opetukseen, työelämään ja aluekehittämiseen (Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö; Tutkimus- ja kehitystyö ... 2004). Opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua T&K -toimintaan on pyritty parantamaan mm. lisäämällä opintoihin liittyviä työelämän kehittämistehtäviä, joista esimerkkinä opiskelijoiden osallistuminen arviointitoimintaan (esim. projektien arviointeihin osallistuminen). Ammattikorkeakouluissa on meneillään lukuisia joukko erilaisia kehittämistoimia, joiden tavoitteena on integroida koulutus, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehittäminen toimivaksi kokonaisuudeksi (esim. Jaroma 2008; Kallioinen & Raj & Rantanen 2008; Kotila & Peisa 2008; Marttila 2008).

Kyselyyn vastanneiden mukaan arviointia on integroitu myös ammattikorkeakouluopintoihin jonkin verran. 13 vastaajan mukaan AMK -tutkinnon koulutusohjelmat sisältävät arviointiin liittyvää opetusta ja 11 vastaajan

mukaan ylemmän AMK -tutkinnon koulutusohjelmat sisältävät arviointiin liittyvää opetusta. 22 henkilöä ilmoitti, että opiskelijat ovat olleet mukana käytännön arviointitehtävissä. Arviointia voidaan opettaa menetelmäopinnoissa, se voi olla mukana opinnäytetöissä tai osana kehittämistyön opintoja. Myös yritysten toiminnan arviointi ja suunnittelu mainittiin esimerkkinä opetukseen integroitavista arvioinneista. Esimerkkeinä arviointitehtävistä mainittiin projektien arviointi, yritysten toimintoihin liittyvät arviointitehtävät, aineistonkeruutehtävät, erilaiset harjoitustehtävät, itsearvioinnit, paltteiden keruut ja työyhteisölle suunnatut arviointikyselyt. Arviointitoiminnassa on monia erilaisia vaihtoehtoja, jotka soveltuvat osaksi opiskelijoiden oppimisprojekteja. (Kivipelto 2009.)

Arvioinnin integroiminen opetukseen vahvistaa paitsi opiskelijan myös ammattikorkeakoulun arviointiosaamista. Työelämäyhteyksien kautta tietoisuus ammattikorkeakoulun arviointiosaamisesta lisääntyy entisestään ja myös kysyntä kasvaa. Arviointi on jollain tavoin helpommin lähestyttävissä oleva asia kuin esimerkiksi tutkimus, jota monet käytännön toimijat saattavat vierastaa. Yksi syy tähän lienee se, että arviointi koetaan käytännönläheisemmäksi kuin tutkimus. Yrityksiä ja muita organisaatioita kiinnostaa kehittäminen, johon he pääsevät itse osalliseksi, ei vain kohteiksi. Seuraavaksi kuvaamme kahden case-esimerkin kautta kokemuksiamme opettajan ja opiskelijan rooleista arviointiprosesseissa.

11.5 Case -esimerkki

Case-esimerkki edustaa toteutunutta arviointia, jossa toinen kirjoittajista on ollut mukana arvioitsijan roolissa. Case-esimerkissä kuvataan arviointitutkimuksen suunnittelua, aineistoja ja toteutusta, raportointia, tiedottamista ja tulosten julkistamista arviointia tekevän opettajan näkökulmasta ja pohdimme arviointeja myös opetukseen integroimisen näkökulmasta (opiskelijan rooli arvioinneissa, hyödyntäminen opetuksessa jne.).

11.5.1 Case: erään lastensuojeluprojektin arviointi

Kerromme tässä artikkelissa erään lastensuojeluhankkeen arviointiprosessista. Tavoitteenamme on antaa lukijalle sellaista tietoa, joka auttaisi esimerkiksi aloittelevaa arviointitutkijaa hahmottamaan arviointiprosessin vaiheita ja solmukohtia. Kuvaamamme arviointiprosessi alkoi marraskuussa 2007 sopimuspalaverilla. Tätä ennen SeAMK:n sosiaali- ja terveysalan yksikkö oli saanut tarjouspyynnön kyseisen projektin arvioinnista ja tehnyt tarjouksen arvioinnin toteuttamisesta. Alkutilanne oli siinä mielessä hieman haasteellinen, että arviointia oli jo yritetty toteuttaa toisen arvioitsijan toimesta, ja hanke oli epäonnistunut. Lastensuojeluprojekti oli kolmivuotinen,

ja SeAMK:n arviointi aloitettiin kun hanke oli jo loppuvaiheessa. Teimme yhteistyössä yksikkömme tutkimuspäällikön kanssa arviointitarjouksen, jossa oli kaksi vaihtoehtoa: laajempi, paljon haastatteluja sisältävä arviointiversio, sekä suppeampi, lähinnä kyselyjä sisältävä arviointiversio. Laajempi versio, joka sisälsi 120 tunnin arviointityön pitäen sisällään haastatteluja ja kyselyjä työntekijöille, asiakkaille ja yhteistyötahoille, hyväksyttiin arviointia haluavan organisaation toimesta. Arvioinnin hinnaksi sovittiin noin 6000 euroa. Sopimuspalaverissa oli arvioitsijan lisäksi paikalla projektia hallinnoivan organisaation edustaja, projektin työntekijä, yksikkömme tutkimuspäällikkö sekä arvioitsija. Arviointisopimus allekirjoitettiin ja jo tässä vaiheessa sovittiin alustavasta arvioinnin aikataulusta. Koska hankkeen oli määrä päättyä toukokuussa 2008, arviointi olisi tehtävä kevään 2008 aikana. Arvioitsija toimi yliopettajana sosiaali- ja terveysalan yksikössä, joten oli haasteellista sovittaa kevään opetus ja muu aiemmin sovittu työ arvioinnin etenemiseen. Lopuksi kävikin niin, että lopullinen arviointiraportti valmistui vasta elokuussa 2008.

Käytännössä arviointi alkoi siten, että arvioitsijan tutustuttua projektin keskeiseen kirjalliseen materiaaliin, alkoivat säännölliset palaverit projektin työntekijöiden kanssa. Arvioitsijalle lastensuojelun työkenttä oli tuttu, mikä helpotti luonnollisesti arvioitsijan työtä. Myös useat arvioinnin yhteydessä haastateltavat työntekijät olivat tuttuja, minkä seikan arvioitsija koki hyvänä. Luottamus ja avoimus sekä positiivinen ilmapiiri haastatteluissa syntyi helposti. Arvioitsijan ja haastateltavien aiempi tuttavuus saattaa tosin arvioinnissa olla myös haitta tai jopa este hyvälle yhteistyölle, mikäli aiemmat kokemukset yhteistyöstä ovat huonoja.

Aluksi oli välttämätöntä haastatella projektin kahta työntekijää, joiden kautta myös sovittiin yhteydenotot useisiin lastensuojelulaitoksiin, jotka olivat hankkeessa mukana. Myös hankkeessa mukana oleviin sosiaalityöntekijöiden arvioitsija sai yhteyden projektityöntekijöiden avulla. Arvioinnin aluksi haastateltiin projektityöntekijät helmikuussa 2008. Seuraavaksi toteutettiin vertaisryhmäkysely maaliskuussa 2008, koska ryhmä oli jo päätösvaiheessa. Projektiin osallistuneiden lastensuojelulaitosten työntekijöiden ryhmähaastattelut toteutettiin huhti–toukokuussa 2008, samoin projektissa mukana olleiden sosiaalityöntekijöiden puhelinhaastattelut. Toukokuussa 2008 toteutettiin vielä huostaan otettujen nuorten Webropol-kysely ja vanhempien puhelinhaastattelut.

Arviointiprosessi eteni nopeassa aikataulussa ja välillä melko spontaanisti. Haastateltavien vanhempien ja sosiaalityöntekijöiden tavoittaminen oli työlästä ja vaati tiivistä yhteistyötä projektin työntekijöiden kanssa. Työntekijät ottivat ensin yhteyttä kysyen lupaa haastatteluun ja tämän jälkeen, saatuaan haastateltavan yhteystiedot, arvioitsija sopi haastattelujan. Nämä sopimiset veivät paljon aikaa etenkin sosiaalityöntekijöiden kohdalla ja toisinaan sovittu haastattelu-aika jouduttiin perumaan sosiaali-

työntekijän työkiireiden vuoksi. Jotkut sosiaalityöntekijät olivat myös vaihtaneet työpaikkaa tai olivat sairauslomalla, ja haastattelu ei onnistunut sen vuoksi. Lopulta haastateltavien sosiaalityöntekijöiden joukko jäi kuuteen henkilöön. Myös huostaan otettujen vanhempien tavoittamisessa oli ongelmia. Saatuaan luvan yhteydenottoon arvioitsija lähetti vanhemman puhelimeen tekstiviestin tai soitti sopiakseen haastatteluajan. Vain muutamat vanhemmat suostuivat haastatteluun, ja heistäkään aivan kaikkia ei tavoitettu. Lopulta saatiin haastateltua kuusi vanhempaa, ja seitsemän vanhempaa vastasi vertaisryhmää koskevana kyselyyn. Helppoa ei ollut myöskään nuorten tavoittaminen Webropol-kyselyllä. Kun luvat viiden nuoren kyselyyn oli lopultakin saatu, joutuivat lastensuojelulaitosten työntekijät valvomaan, että nuori vastasi kyselyyn ja lahjontaakin oli kuulemma käytetty.

Tässä arviointihankkeessa arvioitsija teki poikkeuksellisen paljon yhteistyötä arvioitavan hankkeen työntekijöiden kanssa. Yhteistyö kahden hanketyöntekijän kanssa oli välttämätöntä, jotta haastateltavat saataisiin ”kiinni” ja hankkeen työntekijät myös motivoivat lastensuojelulaitosten työntekijöitä ja sosiaalityöntekijöitä sekä asiakkaita osallistumaan arviointiin. Projektityöntekijöiden aktiivinen asenne arviointia kohtaan auttoi arvioinnin onnistumisessa. He myös halusivat nähdä etukäteen arvioinnissa käytettävät kyselyt sekä haastattelurungot ja toivoivat niihin myös muutoksia. Välillä näin tiivis yhteistyö projektin työntekijöiden kanssa tuntui työläältä, vaikka siitä olikin paljon hyötyä. Projektityöntekijät osasivat antaa arvioitsijalle esimerkiksi hyviä ehdotuksia lisäkysymyksiksi haastatteluihin tai kyselyihin. Tällaisessa yhteistyössä saattaa arvioinnin puolueettomuus kuitenkin vaarantua, ja arvioitsija joutuikin tässä tapauksessa toisinaan painottamaan, että tämä hänen tekemänsä arviointi on nimenomaan ulkoista arviointia. Myös arvioinnin raportit, työntekijöiden tekemä raportti Raha-automaattiyhdistykselle ja arvioitsijan tekemä arviointiraportti valmistuivat rintarinnan. Mielestämme oli hyvä, ettei arvioitsija esitellyt tekemäänsä arvioinnin raporttia työntekijöille ennen kuin se oli lähes valmis. Siinä vaiheessa he saivat kommentoida raporttia, ja tekivät myös pieniä korjauksia ja täsmennyksiä asiasisältöihin koskien esimerkiksi projektin työmuotoja tai taustaorganisaatiota. Projektityöntekijöiden tekemän raportin arvioitsija sai luettavaksi siinä vaiheessa kun arviointiraportti oli lähes valmis. Tämäkin oli mielestämme hyvä käytäntö, koska näin toimien arvioitsijalle ei tullut kiusausta käyttää työntekijöiden raportin sisältämää tietoa hyväkseen omassa arviointiraportissaan. Kaiken lisäksi molempien raporttien sisältämä tieto projektista oli hyvinkin samansisältöistä, mikä mielestämme tuki arvioinnin luotettavuutta.

Johtuen projektin asiakaskunnasta, emme käyttäneet tässä arvioinnissa opiskelijoita arvioitsijana. Aluksi pohdimme sitäkin vaihtoehtoa projektin työntekijöiden kanssa. Yhdessä kuitenkin totesimme, että huostaan otettujen

lasten vanhemmat ja sosiaalityöntekijät olivat melko haasteellisia haastateltavia ja erityisesti vanhempien kanssa on oltava erittäin hienotunteinen. Sopivaa loppuvaiheessa opintojaan olevaa opiskelijaryhmää ei myöskään ollut tiedossa, jonka opintoihin arviointihanke olisi aikataulullisesti sopinut. Arvioitsija oli itse toiminut sosiaalityöntekijänä lastensuojelutyössä, ja hänkin koki vanhempien haastattelemisen tässä yhteydessä haasteellisena.

Arvioitsijaa kosketti kovasti yhden vanhemman vastaus vertaisryhmäkyselyn yhteydessä. Hän kirjoitti näin:

"Huostaanottoa suurempaa haaksirikkoa ei voi ihmisellä elämässään olla."

Tämä ja useat muut vastaukset pysähdyttivät arvioitsijan pohtimaan haastattelujen eettistä puolta. Miten taataan, ettei yhdestäkään suorasta lainauksesta käy ilmi tutkittavan henkilöllisyys? Miten paljon voi kertoa huostaan otettujen lasten perheistä ja heidän ongelmistaan raportissa? Arvioitsija päätyi siihen, että hän jätti joitain tunnistettavia tietoja kertomatta tutkittavista. Työntekijöiden haastattelujen kohdalla tunnistettavuus ei varmasti aina onnistunut. Arvioinnissa oli mukana kahdeksan lastensuojelutyötä tekevää yksikköä, ja esimerkiksi joissain asioissa haastateltujen työntekijöiden mielipiteet jakaantuivat yksikkökohtaisesti. Tässä asiassa arvioitsija päätti ottaa avoimen linjan, ja kirjasi raporttiin lastensuojeluyksilöiden edustamat kannat nimeten yksilöt. Arvioitsija joutui pohtimaan ratkaisuaan pitkään, mutta keskusteltuaan asiasta haastattelun yhteydessä hän totesi, että haastateltavat itse toivoivat mielipiteensä julkituomista joissakin arvioinnin kannalta keskeisissä periaatteellisissa asioissa koskien esimerkiksi tiettyjen työmenetelmien käyttöä tulevaisuudessa. Lastensuojeluyksiköiden työntekijät myös haastateltiin ryhmissä, joissa oli työntekijöitä useista eri yksiköistä, joten yksiköiden edustamat selkeät kannanotot tulivat ilmi jo haastattelutilanteessa läsnä olleille.

11.6 Pohdinta

Arviointitutkimus ja arviointimenetelmien opetus kuuluvat yleisesti korkeakoulujen opetusohjelmiin Euroopassa, USA:ssa, Kanadassa ja Australiassa. Myös Suomessa arviointiin liittyvää opetusta on saatavilla, mutta ei vielä siinä laajuudessa, mitä muualta on löydettävissä (esim. arviointitutkimuksen maisteriohjelmat). Ammattikorkeakouluissa on eripituisia opintojaksoja tai kokonaisuuksia, joissa annetaan arviointiin liittyvää opetusta. Monissa ammattikorkeakouluissa on kuitenkin jo havahduttu siihen, että arviointi on kansainvälisesti yhä kasvava T&K -toiminnan muoto. Hallinto ja rahoittajat edellyttävät eri sektoreilla arviointiin perustuvien tulosten saamista, joten arviointitoiminta tarjoaa myös erilaisia työllisyysmahdollisuuksia korkeakoulutetuille.

Suomessa ammattikorkeakouluja kiinnostavat ymmärrettävästi erityisesti käytäntöön suuntautuneet ja osallistavat arvioinnit. Arviointeja pidetään merkittävinä työelämän kehittämisen kannalta juuri sen vuoksi, että arvioinneista saadaan käytännöllistä ja konkreettisesti hyödynnettävää tietoa. Tämän vuoksi arvioinnit sopivat erinomaisesti osaksi sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen T&K -toimintaa. Seuraavassa joitain havaintoja siitä, millaisia etuja ja haasteita kokemustemme pohjalta arviointien toteuttamiseen liittyy.

Arvioinnin integroiminen osaksi sosiaalialan ammattikorkeakoulutusta

Opiskelijoiden osallistuminen arviointeihin on mahdollista, mutta myös haastavaa. Arviointipyynnöt saattavat tulla nopealla aikataululla, ja toteutus on suunniteltava opettajan omien kiireisten aikataulujen pohjalta. Opintojakso, johon arviointi sopisi, saattaa olla jo alkanut tai opettaja on jo suunnitellut tulevien opintojaksojensa sisällöt niin tarkkaan, ettei niitä ole mielekästä lähteä enää muuttamaan. Aina ei opiskelijoiden osallistuminen arviointiin myöskään onnistu muista syistä. Arviointi on melko suuri rahallinen panostus arvioinnin tilaajalle, ja koska pyritään laadukkaaseen arviointiin, ei aina voida tai haluta ottaa opiskelijoita mukaan. Esimerkkihankkeessamme opiskelijoiden osallistuminen ei onnistunut siksi, että huostaan otettujen lasten vanhemmat olivat haasteellisia haastateltavia. Arvioitsijana toimivan opettajan resurssit arviointiin olivat myös pienet ja ainakin tässä tapauksessa opiskelijoiden osallistuminen arviointiin olisi lisännyt opettajan työmäärää.

Opiskelijoiden osallistuminen arviointeihin ei kuitenkaan ole mahdoton, vaikka aluksi esimerkiksi tilaajataho saattaa täysin ohittaa tämän mahdollisuuden. Syynä on useimmiten arvioinnin tilaajan tietämättömyys siitä, millä eri tavalla opiskelijoita voi ottaa mukaan arviointiprosesseihin. Lisäksi arvioitsijan kokemattomuus saattaa olla syynä, ettei opiskelijoiden mukaanottoa ehdoteta millään tavalla. Ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien opiskelijoiden mukaan saamista tulisi pohjustaa jo arviointitarjouksen jättövaiheessa mainitsemalla niitä mahdollisia tehtäviä ja osuuksia, joita opiskelijat tulisivat tekemään. Tätä tarkennetaan sitten itse arviointisuunnitelman tekovaiheessa. Opiskelijoiden roolina voi olla esimerkiksi tarkkaan rajatut tiedonkeruut, kuten arvioitsijan kanssa yhteistyössä tehtyjen kyselyjen toteuttaminen: kyselyjen lähettäminen, vastausten koonti ja mahdollisesti myös tulosten analysointi. Nämä kaikki tapahtuisivat opintoihin integroituna, jolloin opiskelija saisi toiminnastaan opintosuorituksia esimerkiksi tutkimusmenetelmiin liittyviin opintokokonaisuuksiin. Lisäksi opiskelijat voivat olla mukana vaativammassa tiedonkeruutehtävissä, kuten fokusryhmissä tai ryhmähaastatteluissa esimerkiksi muistiinpanojen tekijöinä. Opiskelijoiden osallistuminen arviointiprosessiin edellyttää pitkäkestoista suunnittelu- ja toteutusprosessia, jossa ovat mukana arvioinnin toteuttaja tai päävastuullinen tekijä, opiskelijan ohjaaja(t) ja arvioitavan hankkeen vastuuhenkilöt. Erityi-

sesti ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoiden kohdalla voi tulla kyseeseen myös arvioitsijana toimiminen ja arvioinneista päivastuullisena oleminen.

Sopimuksilla taataan yhteisymmärrys arvioinnin integroimisesta opintoihin

Työelämään integroiduissa opinnoissa on aina huolehdittava asioiden sopimisesta etukäteen. Opiskelijoiden osuuksista tulee tehdä selkeät sopimukset, joissa esimerkiksi määritellään opintosuoritukset ja mahdolliset kulukorvaukset. Lisäksi on sovittava monia muita asioita kuten arvioinnin päätoteuttaja ja vastuutaho, arvioinnin toteutusaika, arviointimenetelmät, raportointitavat, tiedottaminen ja resurssien käyttö. Arviointeihin ei yleensä ole varattu kovin suuria summia rahaa, mutta odotukset saattavat silti olla korkealla. Sopimuksin on mahdollista eritellä tarkkaan, mitä kyseisellä summalla on mahdollista saada aikaiseksi. Sopimuksilla vältetään vääriltä tai ylimitoitetuilta odotuksilta esimerkiksi tulosten tai raportoinnin suhteen.

Arvioinnin tuloksista tiedottamisesta olisi hyvä sopia mahdollisimman tarkasti jo arvioinnin alkuvaiheessa. Kyseisessä hankkeessa tiedottaminen osittain epäonnistui, vaikka laajasta arvioinnin tulosten esittelystä oli sovittu arviointisopimuksessa. Koska arvioinnin tulokset eivät kaikilta osin miellyttäneet tilaajatahoa, tuloksista tiedottaminen rajoittui siihen, että arvioitsija esitteli arvioinnin tuloksia vain tilaajaorganisaation johtoryhmälle. Arvioinnin kohteena olleet lastensuojeluyksiköt toki saivat arvioinnin raportin, mutta raportin käsittely tai tulosten hyödyntäminen riippui täysin heidän omasta aktiivisuudestaan.

Arvioinnin raportin julkaisemisesta esimerkiksi verkossa ja arvioitsijan oikeuksista raportin esittelyyn on hyvä sopia mahdollisimman tarkasti. Tässä esimerkkinä käytetyssä hankkeessa arvioitsija on esitellyt raporttia omassa opetustyössään ja myös hyödyntänyt arvioinnista kertynyttä tieto-taitoa sekä opetuksessa että opiskelijoiden kehittämishankkeiden ohjauksessa. Kerrottaessa tehdyistä arviointihankkeista esimerkiksi opetuksen yhteydessä on aina muistettava myös tutkimusetiikka. Haastateltavien työntekijöiden ja asiakkaiden tunnistettavuus on estettävä, mikä ei välttämättä pienellä paikakunnalla aina ole helppoa.

Arviointimenetelmät on valittava huolella tarkoitukseen ja resursseihin sopiviksi

Tutkimusmenetelminä arvioinnissa useimmiten käytetään haastatteluja ja kyselyitä. Suurissa hankkeissa kyselyaineistot ovat helpompia analysoida, ja myös monet arvioinnin tilaajatahot haluavat kyselyjen pohjalta koottua tietoa. Haastatteluja arvioinnissa käytettäessä saadaan useimmiten syvällisempää tietoa, mutta haastateltavien määrä jää usein valitettavan pieneksi. Esimerkkihankkeessamme näin kävikin, ja ongelmaksi osoittautui esimerkiksi puhelinhaastattelujen aikojen sopiminen kiireisten sosiaalityöntekijöiden kanssa. Webropol-kysely on helppo toteuttaa, mutta esimerkiksi erilaisten

asiakasryhmien, kuten nuorten motivoituminen kyselyyn vastaamiseen voi olla ongelma. Menetelmien valintaa ohjaavat siten monet tekijät, kuten arviointiin varatut resurssit, arviointien tekijän tai tekijöiden kokemukset ja osaaminen, opiskelijoiden osallistuminen ja arvioinnin toteutusaika.

Prosessikuvaus T&K -toiminnan integroimisesta opetukseen selkiyttää opiskelijoiden roolia arviointihankkeissa

Arviointien ja muiden työelämän kehittämishankkeiden liittäminen osaksi opetusta vaatii opetussuunnitelmilta joustavuutta. T&K -toiminnan ja opetuksen integroimiseen liittyvien hankaluuksien johdosta Seinäjoen ammattikorkeakoulussa päädyttiin tekemään prosessikuvaus siitä, mitä opiskelun ja T&K -toiminnan integroinnin eri vaiheissa tulee tapahtua (Liite 1.). Prosessikuvauksessa on määriteltynä T&K -integroidun opetuksen vaiheet, vastuut ja vastuhenkilöiden tehtävät. Prosessikuvaus ei yksin riitä, että integrointi onnistuu. SeAMK:ssa T&K -toiminnan ja opetuksen integroimisessa on kuitenkin edetty vasta joitain askeleita, ja toiminta edellyttää vielä erityisesti pedagogista kehittämistä. Prosessimallilla pyritään kuitenkin huolehtimaan siitä, että jokaisen työelämän kehittämishankkeen kohdalla pohditaan myös sen soveltuvuutta opetuksessa. Tämä lisää myös opintojen joustavampaa suorittamista ja mahdollistaa ammattikorkeakouluopetukselta edellytettävää T&K -tehtäviin perehtymistä jo opiskelun aikana.

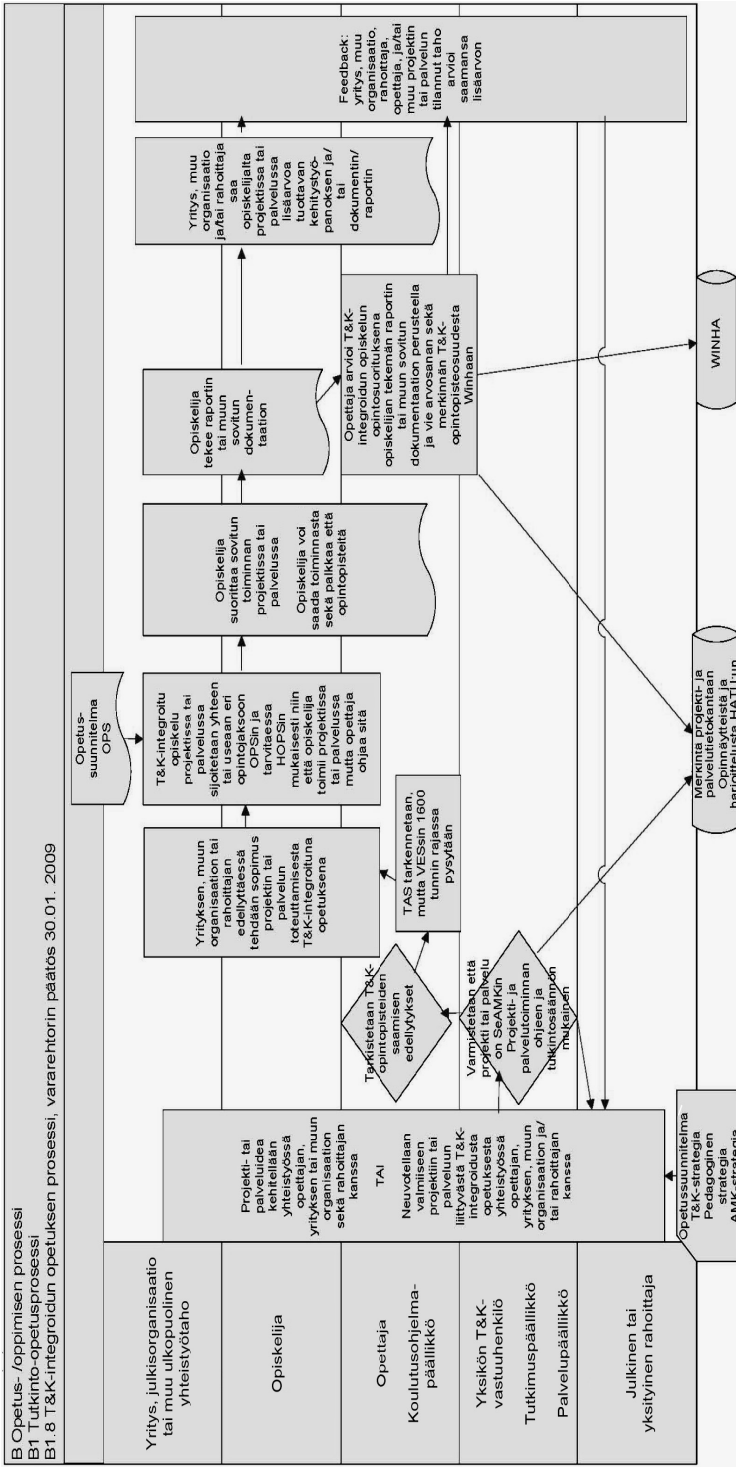
Opetuksen ja T&K -toiminnan integroimisen seuraaminen on vielä vähäistä, minkä vuoksi on vaikea osoittaa, millaisia etuja ja haasteita integrointiin liittyy. Näitä on toki seurattu viime aikoina mm. ammattikorkeakoulun vuosittaisissa T&K -seminaareissa. Lisäksi ammattikorkeakoulun T&K -henkilöstöä on mukana valtakunnallisissa kehittämishankkeissa (esim. AMK-Tutka). Integroinnin toteutus, seuranta ja kehittäminen edellyttävät vakiintuneita seuranta- ja arviointikäytäntöjä (myös taloudellista seurantaa ja tilastointia). Tätäkin suurempana haasteena on T&K -toiminnan ja opetuksen integroinnin alueellisen ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden mittaaminen, joka tarvitsisi omat mittaamis- ja seurantajärjestelmänsä. Joka tapauksessa arviointitoiminnan integroiminen opetukseen rikastuttaa opetusmenetelmiä ja sen avulla on luotu lukuisia pitkäkestoisia yhteistyösuhteita työelämän ja koulutuksen välille.

Lähteet

- Alkin, M. & Christie, C. A. C. 2004. An Evaluation Theory Tree. Teoksessa Alkin, M. C. (toim.) Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences. Sage. Thousand Oaks, London & New Delhi, 12–65.
- Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö. Opetusministeriö. URL: www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/tutkimus_ ja_kehitystyoe/?lang=fi.

- Chelmsky, E. 2006. The Purposes of Evaluation in a Democratic Society. Teoksessa Shaw, I. F. & Greene, J. C. & Mark, M. M. (toim.) *The SAGE Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks, London & New Delhi, 33–55.
- Feinstein, O. & Beck, T. 2006. Evaluation of Development Interventions and Humanitarian Action. Teoksessa Shaw, I. F. & Greene, J. C. & Mark, M. M. (toim.) *The SAGE Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks, London & New Delhi, 536–558.
- Jaroma, A. 2008. AMKtutka – Ammattikorkeakoulujen yhteinen kehittämisverkosto. Teoksessa Jaroma, A. (toim.) *Virtaa verkostosta. Tutkimus- ja kehitystyö osana ammattikorkeakoulujen tehtävää, AMKtutka, kehittämisverkosto yhteisellä alalla*. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja 36. Mikkeli, 1–19.
- Kallioinen, O. & Raj, K. & Rantanen, T. 2008. Kehittämispohjainen oppiminen uuden osaamisen ja tiedon tuottajana sekä työelämän kehittäjänä. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Edita. Helsinki, 246–262.
- Kivipelto, M. 2009. Ohjelma-perustainen T&K -toiminta ammattikorkeakoulun osaamisen vahvistamisessa – esimerkkinä arviointiosaaminen. *osaaja.net* (1). URL: <http://ojs.seamk.fi/index.php/osaaja>.
- Kivipelto, M. 2006. Sosiaalityön kriittinen arviointi. Sosiaalityön kriittisen arvioinnin perustelut, teoriat ja menetelmät. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Seinäjoki.
- Kotila, H. & Peisa, S. 2008. Toteutuuko oppimista ja työelämää kehittävä kumppanuus? – Retoriikkaa ja orastavia ratkaisuja. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Edita. Helsinki, 55–70.
- Marttila, L. 2008. Ammattikorkeakoulu yrityksen yhteistyökumppanina. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma*. Edita. Helsinki, 71–89.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Stakes. Tutkimuksia 104. Helsinki.
- Shaw, I. & Mowbray, C.T. & Qureshi, H. 2006. Social Work and the Human Services. Teoksessa Shaw, I. F. & Greene, J. C. & Mark, M. M. (toim.) *The SAGE Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks, London & New Delhi, 486–511.
- Tilley, N. & Clarke, A. 2006. Evaluation in Criminal Justice. Teoksessa Shaw, I. F. & Greene, J. C. & Mark, M. M. (toim.) *The SAGE Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks, London & New Delhi, 512–535.
- Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 7. URL: www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_227_tr07.pdf?lang=fi.
- Vataja, K. & Kainulainen, S. & Julkunen, I. 2004. Sosiaalipalvelujen arvioinnista kunnissa – Selvitys arvioinnin ja talousosaamisen tarpeista ja merkityksestä kunnissa vuonna 2003. Stakes, FinSoc. Työpapereita 3. Helsinki.

Liite 1 a.



Liite 1 b.

B Opetus-/oppimisen prosessi

B1 Tutkinto-opetusprosessi

B1.8 T&K -integroidun opetuksen prosessi, SeAMK:n vararehtorin päättämä 30.01.2009

Prosessin omistaja: ko-päällikkö (myös YAMK-ko-päällikkö) Prosessin AMK-koordinaatio: ko-päällikköiden työryhmät (AMK ja YAMK) Prosessin vastuuhenkilö yksiköissä: T&K -integroitua opetusta antavat opettajat

Prosessissa kuvataan T&K -integroidun opetuksen suoritus prosessina Seinäjoen ammattikorkeakoulussa AMK -tutkintoon johtavassa koulutuksessa ja YAMK-tutkintoon johtavassa koulutuksessa.

Lisätietoja: Vararehtori Jouni Niskanen, puh: 020 124 5007; 040 830 1130

Prosessin toimijoiden tehtäväkuvaukset:

Strategiat ja ohjeet	<ul style="list-style-type: none"> o voimassa oleva opiskelijan opetussuunnitelma o T&K -strategia o pedagoginen strategia o AMK -strategia o projekti- ja palvelutoiminnan ohje
Tietojärjestelmät	<ul style="list-style-type: none"> o projekti- ja palvelutietokanta – CRM – WINHA – HATU
Yritys tai muu organisaatio, rahoittajat	<ul style="list-style-type: none"> o tuottavat T&K -integroidun opetuksen aiheita projekteina ja palveluina o yrityksen, muun organisaation tai rahoittajan edellyttäessä tehdään sopimus projektin tai palvelun toteuttamisesta T&K -integroituna opetuksena o saavat T&K -integroituna opetuksena toteutettavasta projektista tai palvelusta lisäarvoa tuottavan kehitystyöpanoksen o saavat dokumentin tai raportin projektista tai palvelusta, mikäli niin on sovittu o antavat palautetta opiskelijan toiminnasta projektissa tai palvelussa

<p>Opiskelija</p>	<ul style="list-style-type: none"> o allekirjoittaa tarvittaessa yrityksen, muun organisaation tai rahoittajan kanssa solmittavat sopimukset omalta osaltaan o opiskelee OPS:n tai HOPS:n tavoitteiden mukaisesti o käy opettajan kanssa sovitut opetus- ja ohjauskeskustelut o tekee sovitut tehtävät projektissa tai palvelussa o tekee projektista tai palvelusta raportin tai muun dokumentaation, mikäli niin on sovittu o saa toiminnastaan projektissa tai palvelussa palkkaa, mikäli niin on erikseen sovittu o saa suorituksestaan opintopisteitä
<p>Opettaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> o osallistuu tarvittaessa projektin tai palvelun ideointiin, suunnitteluun ja/tai toteutukseen o osallistuu tarvittaessa neuvotteluun, jossa valmiiseen projektiin tai palveluun liittyvästä T&K -integroidusta opetuksesta keskustellaan yhteistyössä opettajan, yrityksen tai muun organisaation ja/tai rahoittajan kanssa o vastaa opetussuunitelman käytännön suunnittelusta ja toteuttamisesta niin, että projektin tai palvelun liittäminen osaksi T&K -integroitua opetusta on mahdollista ja siitä, että opetussuunitelman tavoitteet saavutetaan (OPS ja tarvittaessa HOPS) o ohjaa opiskelijaa, joka suorittaa T&K -integroitua opiskelua palvelussa tai projektissa o huolehtii käytännön opetustilanteissa siitä, että T&K -integroitu opetuksen arvioitavat suoritukset ja raportit ovat Opetusministeriön julkisuusperiaatteen mukaisia (OPM 28.1.2008) o arvioi opiskelijan suoritukset ja raportit T&K -integroidussa opetuksessa ja vie merkinnän T&K -opintopisteistä WINHA:an o tekee tarvittavat merkinnät HATU:un (harjoittelut ja opinnäytetyöt) – vie tarvittaessa merkinnän projektista tai palvelusta SeAMK:n projekti- ja palvelutietokantaan ja CRM:ään

<p>Koulutusohjelman päällikkö (myös YAMK koulutusohjelman päällikkö)</p>	<ul style="list-style-type: none"> o vastaa siitä, että projektin tai palvelun liittäminen T&K -integroituun opetukseen on koulutusohjelman opetussuunnitelman, tutkintosäännön, pedagogisen strategian mukaista toimintaa o vastaa siitä, että projektin tai palvelun liittäminen T&K -integroituun opetukseen täyttää T&K -opintopisteiden saamisen edellytykset o vastaa siitä, että T&K -integroidun opetuksen arvioitavat suoritukset ja raportit ovat Opetusministeriön julkisuusperiaatteen mukaisia (OPM 28.1.2008) – mahdollistaa T&K -integroidun opetuksen toteuttamisen opettajan työaikasuunnitelman (1 600 tuntia) puitteissa o vastaa siitä, että T&K -integroidusta opetuksesta viedään tiedot ja kuvaus tarvittaessa myös opetussuunnitelmaan ja opintooppaaseen (esim. pitkäkestoiset projektit) – vastaa siitä, että projektista tai palvelusta on viety tarvittavat merkinnät WINHA:n ja HATU:un
<p>Yksikön T&K -vastuuhenkilö</p>	<ul style="list-style-type: none"> o vastaa siitä, että yksikköön tulevien, yksikön yhteistyössä tekemien tai yksikössä ideoitavien projektien ja palveluiden kohdalla tarkistetaan T&K -integroidun opetuksen mahdollisuudet o vastaa siitä, että T&K -integroituun opetukseen liitettävät palvelut ja projektit ovat AMK-strategian, T&K -strategian ja SeAMK:n projekti- ja palvelutoiminnan ohjeen mukaista toimintaa o vastaa siitä, että projektista tai palvelusta viedään tarvittavat merkinnät SeAMK:n projekti- ja palvelutietokantaan ja CRM:ään o vastaa siitä, että projektista tai palvelusta kerätään palaute (feedback) yrityksiltä, muilta organisaatioilta, rahoittajilta tai muulta projektin tai palvelun tilanneelta taholta

Tutkimuspäällikkö, palvelupäällikkö	<ul style="list-style-type: none">o vastaavat T&K -strategian toimeenpanosta vastuualueellaano vastaavat SeAMK:n projektiosaamisen tasosta yhdessä yksikön johtajien kanssa, solmivat ja ylläpitävät vastuualueensa suhteita elinkeino- ja työelämään, rahoittajatahoihin sekä alueellisiin, kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimus- ja kehitystoiminnan organisaatioihin - laativat projekti- ja palvelutoiminnan ohjeeto ylläpitävät ja päivittävät projekti- ja palvelutietokantaao välittävät projekti- ja palveluideoita, -pyyntöjä ja -tilauksia SeAMK:n yksiköihin
--	--

12. TKI-TOIMINNAN INTEGROINTI OPETUKSEEN. KESKI- POHJANMAAN AMMATTIKORKEAKOULUN SOSIAALI- JA TER- VEYSALAN YKSIKÖN TKI-TOIMINNAN JA OPETUKSEN KOKO- NAISVALTAINEN VIITEKEHYS Marja-Liisa Hiironen & Anne Jaa- konaho

12.1 Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden yhteistyöryhmän suositukset

Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden yhteistyöryhmän linjaaman korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen tahtotilan mukaan jokaisessa korkeakoulussa on hyväksytty toimintatapa, jolla kannustetaan ja tarjotaan valmiuksia yrittäjän uralle, sekä synnytetään innovaatioita ja luodaan edellytyksiä yritysten kasvulle (Opetusministeriö 2009). Tahtotilan saavuttaminen rakentuu kolmen pilarin varaan.

Ensimmäisen pilarin mukaan jokaisessa korkeakoulussa on hyväksytty toimintatapa, jolla kannustetaan yrittäjän uralle ja näin ideoita jalostetaan liikeideaksi, liiketoimintamalliksi ja yritystoiminnaksi. Vision saavuttamiseen pyritään seuraavien toimenpiteiden avulla: Yrittäjyys on korkeakoulujen strategioissa, ohjauksessa sekä opetus- ja tutkimussisällöissä. Elinkeinoelämäyhteistyö on tärkeä osa korkeakoulutoimintaa koulutuksen, tutkimuksen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen alueilla. Korkeakoulujen opintotavoitteet ja ohjausjärjestelmät tunnistavat ja tukevat systemaattisesti yrittäjäksi aikovia. Korkeakoulujen tehtävä on tarjota yrittäjyysasiantuntemusta ja osaamista työuran eri vaiheissa. Rahoitusmuotojen ja tukipalvelujen suunnittaminen ja kehittäminen korkeakoulupohjaiseen yrittäjyyteen sekä ministeriöiden välinen rahoitusyhteistyö on edellytys em. tavoitetilojen toteutumiselle. (Opetusministeriö 2009.)

Toisen pilarin mukaan korkeakouluosaaminen hyödynnetään tehokkaasti yritystoiminnan lähtökohtana ja kehittämisessä. Korkeakoulut toimivat läheisessä yhteistyössä yritysten kanssa hallitessaan koko innovaatio-prosessin immateriaalioikeuksineen sekä teknologian ja osaamisen siirtoineen. (Opetusministeriö 2009.) Kolmannen pilarin mukaan korkeakoulut synnyttävät yritysten kasvun perustana olevia uusia innovaatioita ja vahvistavat muita kasvun edellytyksiä (Opetusministeriö 2009).

Pohdittaessa tutkimista, kehittämistä ja innovointia kohdataan monimerkityksisiä kielikuvia, jotka voivat tarkoittaa työn kehittämistä itsessään, tuotteiden ja palveluiden kehittämistä, itsensä kehittämistä, osaamisen kehittämistä, strategioiden kehittämistä jne. Oleellista on, minkä kehitettävän ilmiön asetamme keskiöön ammattikorkeakoulun opetuksen kontekstissa, puhummeko oppijan henkilökohtaisesta ydinosaamisen profiilista tutkimisen ja kehittämisen osalta vai organisaation, työyhteisön tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyöstä vai niiden holistisesta kokonaisuudesta.

12.1.1 Opetuksen integrointi TKI-toiminnan suuntaan?

Merkityksien löytäminen tutkimiselle, kehitykselle, kehittämiselle, kehittymiselle ja innovoinnille, on tärkeää, kun puhutaan opetuksen kehittämisestä. Anttilan (2008) mukaan puhuttaessa kehityksestä, asetutaan enemmän tarkastelijan rooliin, jolloin siinä ei itse omakohtaisesti tarvitse olla mukana. Kyseessä on kehitystyö. Puhuttaessa kehittymisestä tarkoitetaan jonkin ilmiön tai asian saavuttamisen prosessista, joka on henkilötasolla tai organisaatiotasolla mitattavissa. Mittareina toimivat tällöin tunnistettavuus, avoimuus, läpinäkyvyys, raportoitavuus ja koettavuus.

Tutkimisen, kehittämisen ja innovoinnin integroimista opetuksen suuntaan tulee tarkastella osana ammattikorkeakoulujen perustehtävänä. Kuitenkin lähtökohdan ymmärtäminen, miksi ja miten TKI-toimintaa tehdään, vaatii koko ammattikorkeakoulun henkilöstön tasolla keskustelua, jotta käsitteet saavat samansuuntaisia merkityksiä eri toimijoiden välillä. Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämistyö on jatkuva prosessi, joka mahdollistaa TKI-toiminnan integroimisen opetuksen suuntaan ja päinvastoin. Tältä osin on tärkeää, että tunnistetaan muutosten paineet koulutuksen toimintakulttuurien välillä. Arjen työssä kohdataan keskustelua opettamisen kulttuurista, TKI-toiminnan kulttuurista ja näiden integroidusta kulttuurista. Kuitenkin, oppimisen kannalta kysymys on yksittäisen oppijan asiantuntijuuden kehittämisessä, mikä pitää nämä molemmat ulottuvuudet sisällään. Yhtenä arjen opetuksen ns. punaisena lankana voidaan pitää yrittäjyyden prosessia oppimisessa.

Yrittäjyyden prosessia voidaan tarkastella Koirasen (2006) mukaan tuloksena tunneperäisistä voimista. Se on mielenlaatua, energistä pyrkimystä ja aloitteellista aktiivisuutta saada aikaan tuloksia. Oppimisen ja elämisen ilo syntyy tunteesta, kun ihmiset voivat itse hallita tilannetta ja kokea toiminnan mielekkääksi. Kun kokemus on sisäisesti palkitseva, kaikki tuntuu sujuvan. Jatkuvan arvioinnin merkitys tekojen, vanhojen tapojen ja tottumusten reflektoinnissa luovat uusia näkymiä mahdollisuuksiin ja kykyihin (Jaakonaho 2009). Kyky voidaan nähdä osana oppimisen tulosta ja myös halu. Näiden yhdistymisen kautta ihmisen oma pääoma voi alkaa tuottaa. Tätä kutsutaan tuottavuuspotentialiksi, minkä liikkeelle paneva voima on psykologisen omistajuuden kristallisoiva yritteliäisyys (Koiranen 2006).

TKI-toiminta perustuu tutkivaan ja kehittävään ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Tavoitteena on, että opiskelija omaksuu tutkivan ja kehittävän työotteen. Tutkiva ja kehittävä työote ei ole sama asia kuin esimerkiksi ammattikorkeakoulun TKI-toiminta. Se on edellytys TKI-toiminnan lisäämiseksi ja tiedon käyttämiseksi uusien sovellutuksien löytämiseksi. Tutkivaa ja kehittävää työtä voidaan tarkastella yksilön-, oppimisen- sekä arjen kehittämisen näkökulmasta (Kuokkanen & Kiviranta & Määttänen & Ockenström 2007, 137–140). Ammattikorkeakoulupedagogiikan osalta tutkiva ja ke-

hittävä työote yhdistää mm. projektimaisen, ongelmaperustaisen, dialogisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen, jolloin opettaja on enemmän oppimisen ohjaajana.

12.2 Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden yksikön TKI-toiminnan ja opetuksen integrointi yrittäjyyden keinoin

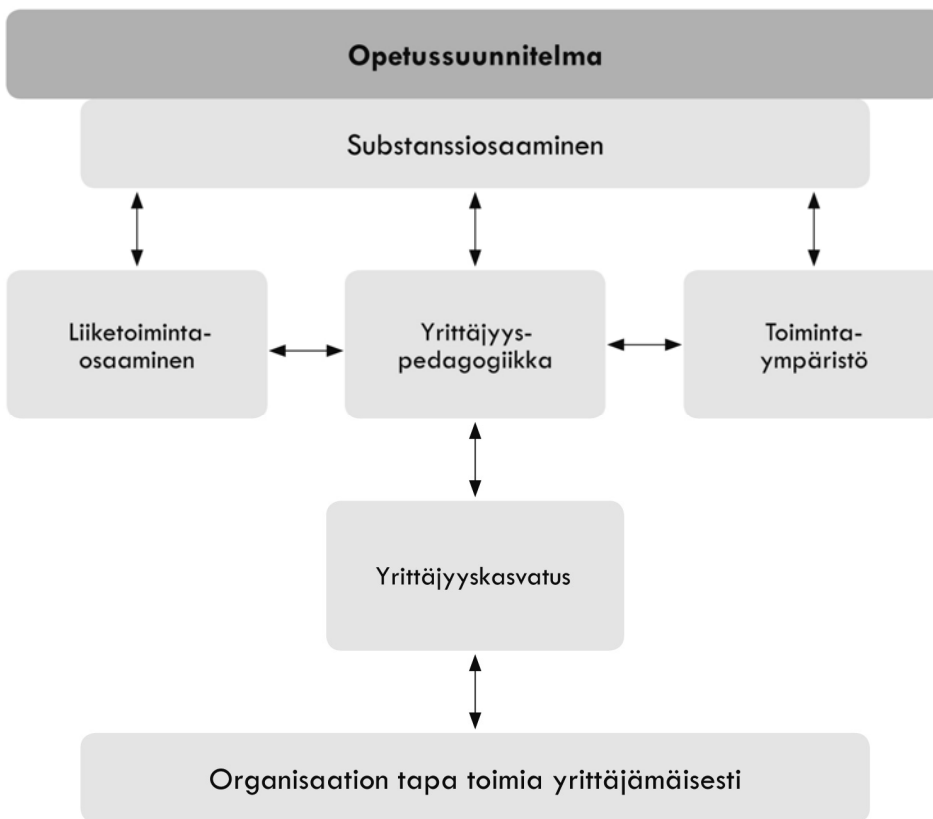
Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun missio on edistää alueen kehittämistä ja hyvinvointia työelämäläheisen opetuksen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan yhteisvaikutuksena. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu ylläpitää ja kehittää alueen väestön elinikäistä oppimista tuottamalla alueen yritysten ja yhteisöjen tarpeisiin ja tulevaisuuden haasteisiin osaavaa ja ammattitaitoista työvoimaa. Lisäksi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu tukee moninaisella koulutus- sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnalla alueen elinkeino- ja työelämän hyvinvointia, kilpailukykyä ja kansainvälistymistä. Arvoina ovat opiskelija- ja asiakaslähtöisyys, tavoitteellisuus ja tuloksellisuus, yhteisöllisyys ja yksilöllisyys sekä eettisyys ja suvaitsevaisuus. Strategiatyöllä, johon opetussuunnitelmatyöskentely myös kuuluu, rakennetaan osaamista tavoitteellisesti kohti asiantuntijuutta. (Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Strategia 2015, Luonnos 2009.) Terveyttä edistävä yritystoiminta on hyvinvointiyrittäjyyden edistämisen keskiössä. Hyvinvointiyrittäjyyden erityispiirteenä on monialayrittäjyys, jolloin palveluun on integroitu sekä sosiaali- että terveystieteiden palveluja (Kortelainen & Rissanen 2004; Rissanen & Sinkkonen 2004). Monet uudet palveluinnovaatiot voivat syntyä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alojen rajapinnoissa (Hiironen 2007). Uudenlaisten palvelukokonaisuuksien löytäminen avaa sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille mahdollisuuksia yrittäjyyteen.

Toimintakulttuurin luomisessa on lähdetty liikkeelle yrittäjyyden käsitteistä. Yrittäjyydellä tarkoitetaan yrittäjähänkeä, jolloin yrittäjyys nähdään laajana yleiskäsitteenä. Koiranen ja Pohjansaari (1994) tarkastelevat yrittäjyyttä tavoitteellisena toimintana. Tällöin ihmisen teot, uskomukset ja tunneilmaisut ilmentävät yksilön yrittäjyyttä. Koirasen ja Pohjansaaren (1994) yrittäjyysnäkömyksen mukaan yrittäjyys nähdään kokonaisvaltaisena suhtautumistapana työntekoon. Yrittäjyys on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa, mikä saa omat ja yhteisön voimavarat toimimaan (Koiranen & Peltonen 1995). Yrittäjyyden edistäminen on opiskelijan motivaation ja valmiuksien kehittämistä ja ylläpitämistä. Näitä taitoja tarvitaan erityisesti tulevaisuudessa, jolloin korostuu oppijan itseluottamus ammatillisen identiteetin rakentajana.

Yrittäjyyspedagogiikan avulla tulisi oppimisen prosesseissa kiinnittää huomiota Häggin (2006) mukaan luovan yrittäjyyspedagogiikan filosofisiin lähtökohtiin, jossa ihminen ymmärretään holistisesti tuntevana, toimivana,

tahtovana ja omaan elämänsä vaikuttavana yksilönä sekä oman toimintansa agenttina. Oppiminen ymmärretään oppimisprosessina, jossa oppimismetodit ja oppimisympäristö tukevat toiminnallisia metodeja ja yrittäjämäistä käyttäytymistä.

KPAMK:ssa sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelmien opetussuunnitelmat rakentuvat siten, että yhteistä kaikissa opetussuunnitelmissa teemojen osalta ovat yrittäjyyden ja yritystoiminnan teemat, jotka läpikäyvät opetussisältöjä. Käytännössä muutostyötä kokonaisvaltaisen TKI-toiminnan ja opetuksen viitekehyselle on tehty eri koulutusohjelmissa ns. opiskelijan yrittäjyyspolun rakentamisena. Kuviossa 1. kuvataan sosiaali- ja terveystieteiden yksikön toimintamallia TKI-toiminnan ja opetuksen kokonaisuutena, missä yrittäjyys on pohjana ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapana.



Kuvio 2. KPAMK:n sosiaali- ja terveystieteiden yksikön TKI-toiminnan ja opetuksen kokonaisvaltainen viitekehys.

Jos opetusta ja TKI-toimintaa tarkastellaan toisistaan erillään, on haasteellista saada toiminnan tavoitteet yhdensuuntaisiksi. Yhteinen käsite ja näkökulma TKI-toiminnan sekä opetuksen integrointiin löytyy yrittävästä toimintakulttuurista, jolloin TKI-toiminta sisällytetään osaksi opetussuunni-

telmaa. KPAMK:n sosiaali- ja terveystalouden yksikössä on 23.8.2005 perustettu Keski-Pohjanmaan amk:n SOTE ry. Yhdistyksen tavoitteena on terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja puitteiden luominen opiskelijoille omien vahvuuksien löytämiselle turvallisessa ympäristössä. SOTE ry:ssä opiskelijoille luodaan mahdollisuuksia tutustua sosiaali- ja terveystalouden yrittäjyyteen pyrkien samalla tukemaan opiskelijoiden kasvua yrittäjyyteen. Palvelutoimintaprojekteissa opiskelijoilla on mahdollisuus saada rahallinen korvaus. Lisäksi opiskelijat saavat opintopisteitä opetussuunnitelman mukaisesti työskenneltäessä joko ammattiopintoihin tai vapaasti valittaviin opintoihin. Näitä opintoja voidaan kutsua myös TKI-oppimisprojekteiksi.

Merkittävän osan SOTE ry:n toiminnasta muodostavat erilaiset sosiaali- ja terveystalouden organisaatioille tuotettavat palvelutoimintaprojektit. Esimerkkinä mainittakoon Kotihoitoprojekti (Peltonen & Prest 2009), jossa sosiaali- ja terveystalouden opiskelijat työskentelevät kunnan tai yhdistyksen osoittamien kotihoidon asiakkaiden luona asiakkaan ehdoilla (Taulukko 1.).

Taulukko 1. Opiskelijan tavoitteet Kotihoito -projektissa (Hiironen & Jaakonaho 2006; Peltonen & Prest 2009).

Opiskelijan tavoitteet Kotihoito -projektissa:

- o Perehtyy yrittäjyyskasvatukseen ja yritystoimintaan.
- o Lisää valmiuksia hyvinvointipalveluiden innovointiin ja yritystoimintaan osallistumalla yksikön SOTE ry:n palvelutoimintaan.
- o Harjaantuu kohtaamaan ikääntyneen ihmisen yksilönä.
- o Harjaantuu toimimaan vastuullisesti sekä luottamuksellisesti yhteistyösuhteessa ikääntyneen kanssa.
- o Oppii ymmärtämään ikääntyvän elämäntarinaa.
- o Harjaantuu asiakkaan toimintakyvyn tukemisessa ja viriketoiminnan toteuttamisessa yhdessä asiakkaan kanssa.
- o Oppii arvioimaan asiakkaan toimintaympäristöä ja omaa toimintaansa siinä.
- o Ymmärtää moniammatillisen yhteistyön merkityksen ikääntyvän hoitotyössä.
- o Saa valmiuksia kotihoidon/moniammatillisen tiimin työskentelyyn.

Kotihoitoprojektin sisältönä on asiakkaan psykososiaalinen tukeminen, johon voi sisältyä esimerkiksi asiakkaan kanssa keskustelua, lukemista, ulkoilua, virkistys- tai kulttuuritoimintaan osallistumista tai vaikkapa asioiden hoitamista. Pääsisältö on asiakkaan virkistäytymisessä, joka voi sisältää yhdessä tehtäviä kotiaskareita, mm. leipomista, tiskaamista tai ruoanlaittoa. Lähtökohtana ovat asiakkaan sen hetkiset tarpeet, toivomukset ja odotukset sekä opiskelijan eettisesti vastuullinen ja yhdessä sovittu toiminta sekä opiskelijan mahdollisuudet vastata asiakkaan tarpeisiin. Lisäksi toiminnan kautta opitaan verkostoitumisen ja monialaisen yhteistyön haasteita

ja mahdollisuuksia yrittävän työotteen avulla ja myöhemmin omaehtoisena yrittämisenä. (Hiironen & Jaakonaho 2006; Peltonen & Prest 2009.)

Kotihoitoprojektin toteuttamiseen on jokaisen opiskelijan osalta varattu 40 tuntia aikaa. Lukujärjestyksiin on asiakaskäyntejä varten varattu jokaiselle maanantai-iltapäivälle 3 tuntia. Toteutussuunnitelmaa voi muuttaa asiakkaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Asiakkaalle kerrotaan ensimmäisen yhteydenoton yhteydessä se, että kyse on opiskelijoiden koulutukseen sisältyvästä toiminnasta, joka on määräaikaista. (Peltonen & Prest 2009.)

Kotihoitoprojektista saadun palautteen perusteella asiakkaat ovat olleet pääsääntöisesti tyytyväisiä opiskelijoiden työskentelyyn. Opiskelijat ovat saaneet kokemusta oman työskentelyn suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioimisesta yhdessä asiakkaan, asiakkaan läheisten ja kotihoidon henkilöstön kanssa. Monet vuorovaikutussuhteet ovat Kotihoitoprojektin aikana muovautuneet niin tärkeiksi, että niitä halutaan jatkaa puolin ja toisin. Kotihoitoprojektin jälkeen opiskelijoilla on halutessaan mahdollisuus myydä omaa osaamistaan tai antaa osaamistaan vapaaehtoisuutena.

Erilaisten tapahtumien, koulutusten ja messujen järjestäminen toimivat hyvinä interventioina opiskelijan oppimisessa. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta toiminnasta mainittakoon Matalan kynnyksen liikuntakerho, jonka tavoite ja toimintaperiaate on tehdä kerhoon ja liikuntaan osallistuminen mahdollisimman helpoksi liikuntaa aiemmin harrastamattomille lapsille, saada heidät innostumaan liikunnasta sekä muodostaa lapsille monipuolinen kuva liikunnan mahdollisuuksista. (Hanhikoski & Mäkinen 2007; Hanhikoski & Mäkinen 2008.) Lapset olivat motivoituneita ja innokkaita liikkumaan etenkin leikkien ja pelien innostamana. Matalan kynnyksen liikuntakerhoon liitettiin tutkimuksen tekeminen. Tutkimuksen avulla selvitettiin kerhon toimintaan osallistuneiden lasten fyysistä aktiivisuutta ennen Matalan kynnyksen liikuntakerhoon osallistumista sekä kerhotoiminnan loppuvaiheessa.

TKI-toiminnan profiloituminen osaksi opetusta sisältää myös erilaisia kehittämisprojekteja, joiden rahoitus saadaan usein EU:lta, TYKES:ltä tai aluehallintoviranomaisilta. Näissä projekteissa opiskelijat tekevät erityisesti opinnäytetöitä sekä käytännön oppimisjaksoja. TKI-toiminnan integroimiseen osaksi opetussuunnitelmaa sisältyy myös KPAMK:n CENTRIA tutkimus- ja kehittämysyksikössä toteutettavia tutkimusprojekteja, joissa tehdään lähinnä soveltavaa tutkimusta. Tutkimusprosesseihin opiskelijat voivat osallistua opinnäytetöiden tai käytännön oppimisjaksojen muodossa.

Lähteet

- Anttila, P. 2008. Kehittämistoimintaosaaminen käsitteenä ja tutkivana toimintana. Luentomateriaali. YAMK/Laurea. Helsinki.
- Hanhikoski, R. & Mäkinen, J. 2007. Ikiliikkujat – Matalan kynnyksen liikuntakerhon yhteys osallistuneiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Sairaanhoidajakoulutuksen opinnäytetyö. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola.
- Hanhikoski, R. & Mäkinen, J. 2008. Seurantatutkimus matalan kynnyksen liikuntakerhon yhteydestä osallistuneiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen opinnäytetyö. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola.
- Hiironen, M.-L. 2007. Hoivayritykset kotona asuvien ikääntyvien toimintakyvyn tukena: Ikääntyvien, kuntapäätäjien ja hoivayrittäjien näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. *Studies in Business and Economics* 58. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Hiironen, M.-L. & Jaakonaho, A. 2006. Kotihoitoprojekti. Opiskelijan opas. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola.
- Hägg, O. 2006. Luova yrittäjyyspedagogiikka. URL: <http://www.lapinliitto.fi/luovattoiminnot/kipinaseminaari/haggouti.pdf>. Luettu 24.1.2010.
- Jaakonaho, A. 2009. Internal entrepreneurship and narratives. Teoksessa *A better tomorrow. Workshop Materials. Education and Culture DG. Lifelong learning Programme. Klaipeda University*, 113–124.
- Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Strategia 2015 -luonnos. 26.10.2009.
- Koiranen, M. 2006. Psykologinen omistajuus. Luentomuistiinpanot. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Konetuumat Oy. Tampere.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen Yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Konetuumat Oy. Tampere.
- Kortelainen, P. & Rissanen, S. 2004. Hyvinvointiteknologia ja hyvinvointiyrittäjyys Itä-Suomessa – Strategisia painotuksia toimenpiteiksi. Erillisselvitys. Itä-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus ISO. Etelä-Savon liitto. (Julkaisematon).
- Kuokkanen, R. & Kiviranta, M. & Määttä, J. & Ockenström, L. 2007. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä: opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C. Katsauksia ja aiheistoja. Turku.
- Opetusministeriö 2009. Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen. Opetusministeriön ja työ- ja elinkeinoministeriön korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen yhteistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:10. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr10.pdf>.
- Peltonen, K. & Prest, A. 2009. Kotihoitoprojekti. Opiskelijan opas. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Rissanen, S. & Sinkkonen, S. (toim.) 2004. Hoivayrittäjyys. PS-kustannus. Juva.

13. ASiantuntijuus, ARKI JA LUOTETTAVA PÄÄTÖKSENTEKO Jyrki Konkka

13.1 Aluksi

Asiantuntijuuden käsite on latistunut viimeaikaisessa suomalaista yhteiskuntaa ja sen ongelmia luotaavassa keskustelussa. Esimerkiksi sosiaalialan työssä puhutaan 'arjen asiantuntijuudesta' ja hoetaan, että jokainen on oman elämänsä asiantuntija. Niin kuin latteudet yleensäkin, arjen asiantuntijuudesta puhuminen on joko triviaalisti totta tai sitten se on karkeasti harhaanjohtavaa. Toisin sanoen, yhtäältä, puhe arjen asiantuntijuudesta on mielenkiinnontonta: kelläkään ei ole parempaa tarkastelukulmaa omaan elämänsä kuin tarkastelijalla itsellään. Toisaalta, kysymyksessä on "oxymoroni": koska jokaisella on oma arkensa, kukaan ei ole, eikä voi olla arjen suhteen asiantuntija. Kukaan ei ole arjen suhteen toistaan paremmassa tiedollisessa asemassa. Ei ole olemassa mitään asiaa, jonka suhteen kukaan olisi asiantuntija arjesta puhuttaessa. Sosiaalialan työssä kuitenkin ollaan tekemisissä ihmisten arkea koskevien kysymysten kanssa. Oikeutusti voidaan kysyä, millä oikeudella.

Vastatakseni tuohon oikeutettuna pitämäni kysymykseen tarkastelen asiantuntijuuteen liittyviä kysymyksiä varovaisen käsitteellisen analyysin ja naturalistisen tiedon tuottamisen paradigman näkökulmista. Tarkoitukseni on selkeyttää asiantuntijuuteen liittyviä käsitteitä käyttäen hyväksi asiantuntijuutta koskevan tieteellisen keskustelun viimeaikaisia tuloksia. Erityisenä kohteena tarkastelussani ovat sosiaalialan asiantuntijuuden ydinongelmat. Ensinnäkin, teen ehdotuksen koskien sosiaalialan asiantuntijuuden yleistä määritelmää. Kun on käsitteellistetty se, mistä sosiaalialan asiantuntijuudessa on ytimeltään kysymys (yleisen määritelmän tai sitä koskevan ehdotuksen näkökulmasta), välitön havainto on, että sosiaalialan työn kohdalla voidaan puhua omanlaisesta asiantuntijuuden muodosta, joka on tyypillinen nimenomaan sosiaalialan uuden tiedon ja osaamisen tuottamiselle sekä sen jalkauttamiselle käytäntöihin. Erityisesti sosiaalialan asiantuntijuus liittyy ihmisten arkea koskeviin kysymyksiin, mutta sosiaalialan asiantuntijuuden rooli on, tai ainakin sen pitäisi olla, toisenlainen kuin arki ajattelussa helposti ymmärretään. Se perustuu, tai ainakin sen tulisi perustua, olennaisesti sosiaalisen todellisuuden abstrahoinnin taitoon sekä luotettavien päätöksenteon välineiden hallintaan. Yksinkertaisesti sanoen kysymys on intensiiviseen ja pitkälliseen harjaantumiseen perustuvasta sosiaalialalle tyypillisen deklarativisen ja proseduraalisen tiedon hallinnasta. Niinpä kysymys sosiaalialan oikeutuksesta saa positiivisen vastauksen.

13.2 Asiantuntijuus

Sosiaalialan työtä koskevassa eettisessä keskustelussa korostetaan usein (milteipä aina), että jokainen asiakas ja hänen tapauksensa on ainutkertainen. Ainutkertaisuuden haasteeseen onkin tartuttu kiinnittämällä huomio asiakaskohtaamiseen ja sen merkitykseen sosiaalialan työntekijän tehtävän onnistumisessa. (Ks. esim. Reijonen 2006; Kaljonen 2008; Kuokkanen ym. 2008.) Vaikka asiakaskohtaaminen on tärkeä elementti sosiaalialan ammattilaisen työssä, se ei kuitenkaan ole alan asiantuntijuuden ydinkysymys. Kaikessa asiantuntijuudessa on osin kysymys vuorovaikutuksen ja reflektoinnin kyvyistä. (Ks. Collins & Evans 2007, 39–40; ks. myös Viinamäki & Rantanen & Toikko 2005; Rantanen & Toikko 2008.) Sosiaalialan asiantuntijuus ei poikkea muiden alojen asiantuntijuudesta näiden dispositioiden suhteen. Itse asiassa huomion kiinnittäminen asiakaskohtaamiseen on tyypillinen strategia, jolla asiantuntija kontrolloi asiakasta (ks. Haddock & Houts 1992). Asiakaskohtaamisen kontrollistrategian taktikoita ovat mm. asiakkaan ennakkovalinnan periaatteet, määrätynlaisten asiakkaiden hylkäämisen taito, kelpojen asiakkaiden ongelmien muokkaaminen asiantuntijan asiantuntijuuteen sopiviksi sekä asiantuntijajargonin käyttäminen asiakkaan ongelmista ja niiden ratkaisumenetelmistä puhuttaessa. (Fuller 2006, 347.)

Sosiaalialan asiantuntijuuden ydinkysymykset ovat kuitenkin toisaalla. Tässä kirjoituksessa hahmottelen sosiaalialan asiantuntijuuden ongelmaa yhtäältä ainutkertaisuutta koskevan perusoletuksen ja toisaalta asiantuntijan hyveiden, luotettavuuden ja vastuullisuuden, näkökulmista (Vrt. Konkka 2007). Tällainen asetelma on erityisen haasteellinen, sillä siinä on osattava ottaa huomioon niin käsitteelliset, deskriptiiviset kuin normatiivisetkin reunaehdot. Asiakkaan ainutkertaisuuden kunnioittaminen on moraalinen kysymys kahdellakin tasolla. Yhtäältä kysymys on asiakkaan kunnioittamisesta sellaisena kuin hän on. Kysymys on suvaitsevaisuudesta. Mutta ainutkertaisuus asettaa moraalisen vaatimuksen myös sosiaalialan työhön liittyville tiedonhankinnan periaatteille. Sosiaalialan asiantuntijan on kerättävä asiakasta ja yhteiskuntaa koskeva tieto ns. luonnollisissa tilanteissa tilanteita olennaisesti manipuloimatta. Sosiaalisen todellisuuden tosiasiat ja sosiaalista todellisuutta koskevat moraaliset vaatimukset asettavat omat reunaehdot sosiaalialan työlle ja sitä koskevan asiantuntijuuden muodostumiselle. Kysymyksessä on omanlaisensa reflektiivisen tasapainon hakeminen määrätystä kontekstista. (Vrt. Rawls 1999, 42–44; ks. myös Goodman 1955, 65–68.) Asiantuntijan hyveet omalta osaltaan tuovat helpotusta tähän tehtävään. Yhtäältä luotettavuuden ja vastuullisuuden hyveet asettavat episteemiset reunaehdot asiakasta koskevan tiedon hankinnalle (vrt. Konkka 2007). Toisaalta ne määrittävät asiantuntijan eettistä asennetta suhteessa asiakkaaseen.

Asiantuntijuuden käsite määrittyy helposti suhteessa asiakkaaseen. Suomen kieli on tässä asiassa varsin avulias lähtökohta. Asiakas tarvitsee asiaansa koskevien ongelmien ratkaisua ja siksi hän hakee apua asiantuntijalta, joka asiaa koskevan tietämyksensä ja osaamisensa turvin tekee asialle jotakin. Ja kas, asia tulee korjatuksi, ainakin, jos olosuhteet ovat suotuisat. Asiantuntijuuden käsitettä on kuitenkin syytä täsmentää vielä lisää. Mihinkään eksplisiittiseen määritelmään tässä tarkastelussa kuitenkaan ei ole mahdollista ottaa kantaa. Sen sijaan etenen yleisen yhteiskuntatieteellisen käytännön mukaisesti, ja jätän määritelmän jossain määrin avoimeksi. Termin merkitys lienee intuitiivisesti selvä kenelle hyvänsä suomea äidinkielenään puhuvalle ihmiselle. Asiantuntijuuden historian ja asiantuntijuutta koskevan viimeaikaisen tutkimuksen valossa kadunmiehen käsitys saa vain vahvistusta. (Ks. esim. Ericsson & Charness & Feltovich & Hoffman 2006; ks. myös Fuller 2006.) Intuitiivisen ymmärryksen mukaan termi viittaa pitkällisen ja erikoistuneen koulutuksen saaneeseen henkilöön. Tyypillisen käsityksen mukaan asiantuntijuus edellyttää lisäksi systemaattista vuorovaikutusta varttuneempien asiantuntijoiden kanssa. Erityisesti asiantuntijuus edellyttää enemmän kuin vain tavanomaista arjessa tapahtuvaa sosiaalista kanssakäymistä. Se edellyttää kouliintumista. Niinpä etenkin peruskoulutus tai yleinen sivistyneisyys eivät tuota asiantuntijuutta tässä intuitiivisesti selkeässä merkityksessä. (Vrt. Fuller 2006.) Asiantuntija poikkeaa siten niin maallikosta kuin intellektuellistakin (Fuller 2006, 342). Asiantuntijalla on erikoistunutta tietoa jostakin määrätystä asiasta, josta maallikolla on arkitietoa ja intellektuellilla universaalista tietoa. Asiantuntijuus tai erikoistuneen tiedon hankkiminen ei silti aina riipu muodollisesta erikoiskoulutuksesta, vaan pikemminkin syvällisestä ja intensiivisestä kokemuksen kautta kerääntyvästä tiedosta ja osaamisesta, joka tosin yleensä saadaan muodollisen koulutuksen ja sen jälkeisen kokemuksen kautta. (Ks. Collins & Evans 2002; Collins & Evans 2007.) Toisinaan, miltei aina, asiantuntijuudessa on kysymys vertaisuudesta muiden asiantuntijoiden kanssa, mutta toisinaan, joskin harvemmin, kysymys on yleisön tai kuulijakunnan arviosta. Yksinkertaisesti ilmaistuna asiantuntija on kuka tai mikä hyvänsä, joka on intensiivisesti panostanut määrättyjen tietojen ja taitojen omaksumiseen määrättyssä sosiaalisessa kontekstissa ja tullut vertaistensa tai yleisön hyväksymäksi ko. asian asiantuntijana. (Vrt. Konkka 2007.) Asiantuntijuudessa on siten kysymys määrättyssä kontekstissa toimijalla olevien erityisten tiedollisten, taidollisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Sosiaalialan työssä tämä kokonaisuus liittyy jollakin tavalla sosiaalialan asiakkaiden arkeen ja arjen ongelmiin. Mutta samalla tämä asiantuntijuuden luonnehdinta selkeästi rajaa arjen asiantuntijuuden ulkopuolelle.

13.3 Arki

Sosiaalialan työssä viitataan usein arjen asiantuntijuuteen. Jossain määrin on jäänyt epäselväksi, mitä sillä tarkoitetaan. Yhtäältä arjen asiantuntijuudella voidaan viitata arkea koskevaan asiantuntijuuteen, toisaalta sillä voidaan viitata arjessa ilmenevään asiantuntijuuteen. Harry Collins ja Robert Evans (2007) puhuvat ”yleisestä” asiantuntijuudesta (”ubiquitous expertise”), ja sillä he tarkoittavat juuri arjessa ilmenevää asiantuntijuutta. Termillä he viittaavat tavallisen ihmisen jokapäiväisiin taitoihin ja kykyihin, jotka ovat välttämättömiä ympäröivässä yhteiskunnassa elämisen kannalta. (Collins & Evans 2007, 15–18.) Tällaisia asioita ovat esimerkiksi äidinkielen taito ja moraalinen sensitiivisyys, joihin ihminen sosiaalistuu tavanomaisessa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden jäsenten kanssa. Samalla tällainen sosiaalistumisprosessi tuottaa osaamista, jonka suhteen ko. kontekstiin sosiaalistunut ihminen poikkeaa johonkin toiseen kielelliseen ja moraaliseen kontekstiin sosiaalistuneesta ihmisestä. Tässä suhteessa tällaisella ihmisellä on oman kontekstinsa suhteen asiantuntijuutta johonkin toiseen ihmiseen tai asiantuntijajärjestelmään nähden. Tällaista yleistä asiantuntijuutta ei kuitenkaan pidä sotkea asiantuntijuuteen siinä merkityksessä kuin asiantuntijuus intuitiivisesti ymmärretään. Tarkastelun mielenkiinto on siten ensimmäisessä tulkinnassa, eli arkea koskevassa asiantuntijuudessa. Tällöinkin kysymys asiantuntijuudesta on ongelmallinen. Toisinaan puhutaan, että asiakas on arjen asiantuntija, toisinaan taas arjen asiantuntijuudella viitataan sosiaalialan työntekijän osaamisalueen hallintaan. Mutta onko kumpikaan arjen asiantuntija?

Voiko kukaan olla arjen asiantuntija? Lyhyt vastaus on: ”Ei!” Vastaus on suora seuraus siitä, mitä asiantuntijuudella ja arjella ylipäätään tarkoitetaan. Yleinen käsitys on, että asiantuntijuus on pitkällisen ja intensiivisen harjaannuksen tulos jollakin erityisen osaamisen alalla. Arki, mitä se sitten ikinä onkaan, ei ainakaan ole mitään sellaista, joka vaatisi erityistaitoja ja kykyjä. Arki ei edellytä pitkällistä ja intensiivistä harjaannusta mihinkään, vaan se tulee kullekin itsestään ja sellaisena kuin se sattuu tulemaan. Ja jos kukaan ei voi olla arjen asiantuntija, sitä ei silloin voi myöskään olla sosiaalialan asiakas eikä ammattilainen.

Jotta pääsisimme tarkastelussamme eteenpäin, on tietenkin paikallaan tehdä jonkinlainen ehdotus arjen määritelmälle. Aivan kuten asiantuntijuudenkin määritelmän kohdalla, mitään eksplisiittistä määritelmää arjen käsitteellistämiseksi ei ole tarjolla. Luotan asiassa omaan arkiseen intuitiooni. Paremmen määritelmän puuttuessa totean, että arki tarkoittaa nykykielenkäytössä suurin piirtein samaa kuin päivittäiset rutiinit, joita seurataan sen enempää reflektioimatta. Jokaisella ihmisellä on oma arkensa. Voidaan puhua länsimaisen ihmisen arjesta, tehtaan työntekijän arjesta, opettajan arjesta, kotiäidin arjesta, potilaan arjesta, dementoituneen arjesta jne. Yhtäältä arki rakentuu kulttuurisista, toisaalta institutionaalisista elemen-

teistä. Se rakentuu ikää ja asemaa sekä elämäntilannetta koskevista elementeistä, ja lukemattomasta määrästä asioita, prosesseja ja ominaisuuksia, joiden luetteloiminen ei käytännöllisesti katsoen ole mahdollista. Mitään yleisenä mittapuuna pidettävää arjen mallia ei ole olemassakaan, eikä sellaista pidä yrittää edes rakentaa. Edes minkäänlaista partikulaa-rista mallia samasta kulttuurisesta ja institutionaalisesta yms. taustasta tulevien identtisten tapausten arjelle ei voida antaa. Toisin sanoen, ei ole olemassa mitään keski-ikäisen ammattikorkeakoulun miesopettajan arkea, joka olisi sama kaikille keski-ikäisille ammattikorkeakoulun miesopettajille. Jokaisella keski-ikäisellä ammattikorkeakoulun miesopettajalla on oma arkensa. Se ei tietenkään tarkoita sitä, ettei kahden keski-ikäisen ammattikorkeakoulun miesopettajan arkien välillä olisi yhtäläisyyksiä. Niitä on paljon. Kahden ihmisen arki yleensä tunnustetaan juuri näiden yhtäläisyyksien kautta. Tai paremminkin, kahden ihmisen arki tunnustetaan, koska kysymyksessä on arki.

Analoginen esimerkki auttaa ymmärtämään tarkasteltavaa asiaa. Arki tunnustetaan, koska kysymyksessä on arki jotakuinkin samalla tavoin kuin jalokiven kimallus tunnustetaan, koska kysymyksessä on kimallus, tai Sokrateen viisaus tunnustetaan, koska kysymyksessä on viisaus. Mutta mitään yleistä jalokivestä irrallaan olevaa kimallusta tai Sokrateesta irrallaan olevaa viisautta ei ole. Kimallus on jalokivessä ja viisaus Sokrateessa. Samalla tavoin arki on kussakin ihmisessä (tai hänen sosiaalisessa elämässään, jos halutaan olla tarkkoja). Täsmällisesti ilmaistuna kysymyksessä on ns. abstrakti partikulaari eli trooppi. (Ks. Campbell 1990.) Arjessa on kysymys yksittäisestä jokaisen ihmisen elämästä koskevasta asiasta. Arki ei kuitenkaan ole konkreettinen asia, vaan monenlaisten tekijöiden kokoelma. Sen ymmärtäminen edellyttää abstrahointia. Arjen tarkastelussa se merkitsee joidenkin kriittisten tekijöiden tarkastelua sen sijaan, että tarkasteltaisiin käytännöllisesti katsottuna ääretöntä määrää erilaisten arkea kuvaavien ominaisuuksien joukkoa.

Arki on ”trooppinen” asia, josta kenelläkään ei voi olla asiantuntijuuden viittaavaa spesiaalia deklaratiivista tai proseduraalista tietoa. Mutta sosiaalisen todellisuuden abstrahoinnin välineiden hallinta antaa näihin välineisiin perehtyneille toimijoille paremman aseman argumentoida arjen hallintaa koskevissa kysymyksissä, vaikka heillä ei olisikaan kaikkea sitä yksityiskohtaista tietoa muiden arjesta, jota jokaisella ihmisellä on omasta arjestaan. Asia voidaan ymmärtää analogisesti tarkastelemalla Peter Singerin (1972) argumenttia moraalista koskevasta asiantuntijuudesta. Erään ehdotuksen mukaan kukaan, etenkin moraalifilosofi, ei voi olla moraalin asiantuntija. Singerin mukaan moraalifilosofilla on kuitenkin etulyöntiasema maallikkoon nähden moraalisisissa kysymyksissä, sillä hän on perehtynyt moraaliseen keskusteluun, sen historiaan sekä moraalista koskevaan argumentaatioon. Se ei silti tee moraalifilosofista asiantuntijaa, joka kykenisi ratkaisemaan asiakasta kiusaavan moraalisen ongelman, saati asiakkaas-

ta asiantuntijan omassa ongelmassaan, jota hän koulutuksensa ja kokemuksensa nojalla ei kykene ratkaisemaan.

Asian käsitteellistäminen on yksi sosiaalialan asiantuntijuuden ydinkysymyksistä. Edellä esitetyn analogisen esimerkin sekä arjen trooppisuutta koskevan tarkastelun näkökulmasta on perusteita ajatella, että sosiaalialan ammattilaisella ei ole arjen asiantuntijuutta, vaikka hänellä koulutuksensa puolesta onkin arkea koskeviin asioihin etulyöntiasema asiakkaaseen nähden. Tämän etulyöntiaseman sekä asiantuntijuutta koskevan intuitiivisen ymmärryksen nojalla taas voidaan todeta, että asiakaskaan ei voi olla arjen asiantuntija. Ammattilaisella on kuitenkin asiantuntijuutta arkeen liitetyissä kysymyksissä, vaikkakaan ei itse arjesta.

Mutta minkälaisesta asiantuntijuudesta sosiaalialan työssä ytimeltään sitten on kysymys?

13.4 Luotettava päätöksenteko

Arjen ”trooppisuuden” ei pitäisi tulla yllätyksenä sosiaalialan ammattilaiselle, sillä hänhän on sitoutunut paradigmaan, jossa asiakas ja hänen elämänsä nähdään ainutkertaisena, partikulaarisena asiana. Toisin sanoen, asiakkaan ainutkertaisuus on sosiaalialan paradigman tosiasia. Tämä tosiasia asettaa vaikean haasteen sosiaalialan asiantuntijuudelle. Ensisijaisesti kyseisen sitoumuksen tulisi ohjata sosiaalialan tiedon tuotantoa ja toimintaa. Sitoumus on siinä mielessä normatiivinen.

Modernin yhteiskunnan syvien arvojen, tasa-arvon, demokratian ja suvaitsevaisuuden näkökulmasta on tietysti vain hyvä asia, että sosiaalialan työssä painotetaan asiakkaan ainutkertaisuutta ja jokaista tapausta tarkastellaan yksilöllisesti. Haaste onkin tiedon tuotannon luotettavuudesta ja sosiaalialan asiantuntijoiden vastuullisuudesta tiedon tuottajina. Ainutkertaisuutta painottamalla näytetään ajateltavan, että asiakkaan yksilöllisen kohtelun lisäksi myös tiedon tuottamisen tulisi tapahtua yksilölliseen asiantuntijan harkintaan perustuvien menetelmien avulla. Seurauksena on ylimitoitettu luottamus käytäntöön, jossa asiantuntija tekee ratkaisunsa subjektiivisten arvioiden pohjalta. Valtaisa eri aloilta saatu empiirinen evidenssi kuitenkin puhuu objektiivisten päätöksäntöjen puolesta, kun tarkastellaan asiantuntijuutta edellyttävien ennusteiden luotettavuutta. (Ks. esim. Wittman 1941; DeVaul & Jervy & Cappell & Carver & Short & O’Keefe 1957; Goldberg 1968; Dawes 1971; Carpenter & Gardner & McWeeny & Emery 1977; Stillwell & Barron & Edwards 1983; Wedding 1983; Leli & Filskov 1984; Golding & Limerick & Macfarlane 1985; Carroll & Wiener & Coates & Galegher & Alibrio 1988; Faust & Diskin 1988; Ashenfelter & Ashmore & Lalonde 1995; Swets & Dawes & Monahan 2000; Gigenzer & Czerlinski & Martignon 2002.)

On syytä korostaa, että ainutkertaisten tapausten todellisuus sosiaalialan työssä ei tarkoita sitä, ettei muuta vaihtoehtoa ole kuin kunkin tapauksen kohdalla erikseen tehtävä arviointi ilman ammattilaisen päätöksentekoa helpottavia apuvälineitä. Itse asiassa asiantuntijuudessa on kysymys juuri sen kaltaisesta erikoistuneesta tiedosta, jossa turvaudutaan erityistietoon ja erityisosaamista vaativien välineiden, käytäntöjen ja mallien hallintaan. (Ks. Fuller 1994/2006; ks. myös Bishop & Trout 2005.) Subjektiiivisten ratkaisujen tekeminen mittavaan evidenssiin pohjautuvien päätöksentekomallien sijaan asiakkaan ongelmia koskevia ratkaisuja tehtäessä puhuu joko tahallisuudesta vastuuttomuudesta tai syvästä tietämättömyydestä (Vrt. Bishop & Trout 2005, 15). Asiantuntijan tuottaman tiedon luotettavuuden ja asiantuntijan toiminnan vastuullisuuden näkökulmasta voidaan odottaa, että asiantuntija on riittävän perehtynyt asiantuntijuutensa ilmiökenttään ja sen hallinnan välineisiin ja että hän toiminnallaan ylläpitää myös asiantuntija-alansa yhteiskunnallista asemaa ja arvostusta.

Arkea koskeva tarkastelu toi esille sosiaalialan asiantuntijuuteen liittyviä perustekijöitä. Sosiaalialan substanssi, sosiaalialan deklaratiivinen osaaminen, koskee ihmisten sosiaalista todellisuutta ja arkea. Tämän substanssin sosiaalialan asiantuntija saa haltuunsa ensisijaisesti abstrahoimalla sosiaalisen todellisuuden ja sosiaalialan asiantuntijan ammatillisen suuntautumisen kannalta relevantteja vihjeitä ja tekijöitä, joiden suhteen asiantuntija voi tehdä asiakasta koskevia ratkaisuja. Tässä tehtävässä deklaratiivisen sosiaalista todellisuutta ja erityisesti omaa ammatillista suuntautuneisuutta koskevan tiedon lisäksi asiantuntijalta edellytetään proseduraalista päätöksen teon taitoihin ja arviointiin liittyvää asiantuntijuutta. Eritoten on syytä kehittää kriittiseen ajatteluun pohjautuvia asiakaskohtaamiseen liittyviä tiedonhankinnan, arvioinnin ja päätöksenteon taitoja.

Keskeinen lähtökohta on sen seikan käsitteellistämässä, että ainutkertaisuus ei merkitse samaa kuin erikoisuus tai poikkeuksellisuus. Itse asiassa käytännöllisessä inhimillisessä arkea koskevassa kontekstissa inhimillinen vuorovaikutus toteuttaa varsin selkeää ja yksinkertaista toimintamallia. (Ks. Hastie & Dawes, 2001.) Niinpä esimerkiksi rationaalisen päätöksenteon metodologia tuottaa monimutkaisia ongelmia inhimillisessä vuorovaikutuksessa ratkoville asiantuntijoille varsin luotettavia välineitä päätöksenteon avuksi. Vaikka systemaattisilla abstrakteilla malleilla onkin valtaisa evidenssin tuki takanaan, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että mallit olisivat erehtymättömiä. Ne kuitenkin ovat yleensä luotettavampia kuin inhimillisen asiantuntijan henkilökohtaiseen intuitioon perustuvat ratkaisut. (Ks. Bishop & Trout 2005, 53.)

Jokaiselle asiakkaalle ei tarvitse, eikä pidä antaa erikoiskohtelua. Joissakin tapauksissa erikoiskohtelu on jopa haitallista. Se saattaa tuottaa virheellisiä ratkaisuja, ja laajalle käytäntöön ulotettuna periaatteena jokaisen tapauksen tarkastelu poikkeuksellisena erityistoimia vaativana tehtävänä myös korruptoi asiakkaan ja asiantuntijan välisen suhteen. Asiakas

saattaa harhaisesti luulla, että hänen tapauksensa on jotenkin poikkeuksellinen ja hän olisi siksi oikeutettu erityiskohteluun. Asiantuntijat puolestaan ovat usein taipuvaisia näkemään jokaisen tapauksen erityistapauksena, johon juuri heidän asiantuntijuutensa antaa parhaan ratkaisun. Tällöin saattaa käydä niin, että subjektiivisiin näkemyksiin perustuvia arvioita korostetaan hyväksi havaittujen käytäntöjen kustannuksella. Empiirinen evidenssi kuitenkin osoittaa, että ratkaisujen luotettavuus tällöin laskee. Bishopin ja Troutin mukaan (2005, 45–46) kysymyksessä on inhimillinen taipumus korostaa poikkeuksellisten tapausten merkitystä ratkaisuja tehtäessä. Yleensä tämä inhimillinen taipumus johtaa kuitenkin pikemminkin stereotyyppiseen ja tosiasioiden tuottamia vihjeitä aliarvioivaan ajatteluun kuin asiakkaan tai yhteiskunnan parhaaksi oleviin ratkaisuihin. Asiantuntijoilla on usein taipumus yliarvioida omat kykynsä. Lukuisat tutkimukset tukevat tätä havaintoa. (Ks. esim. Dunning & Meyerowitz & Holzberg 1989; Brown & Dutton 1995; Eastman 2004.)

13.5 Lopuksi

Peruslähtökohta asiantuntijuuden tunnustamisessa on sen toteaminen, että tiedollinen eriarvoisuus ei tarkoita poliittista eriarvoisuutta. Tiedollisen eriarvoisuuden olemassaolo ei ole poliittinen kysymys.⁷ Asiantuntijaksi tuleminen on seurausta pitkästä ja intensiivisestä harjaantumisprosessista määrättyssä sosiaalisessa kontekstissa. Asiantuntijuudessa on kysymys laadullisesta erosta suhteessa ei-asiantuntijaan. (Vrt. Chi 2006; Collins & Evans 2007.) Toisin sanoen, asiantuntija hallitsee käytäntöjä ja välineitä, joiden omaksuminen edellyttää kosketusta muihin asiantuntijoihin ja joihin pääsy on tällöin tietyssä mielessä rajoitettu yleisöltä. Lisäksi asiantuntija on pitkän ja intensiivisen harjaantumisprosessin myötä herkistynyt havaitsemaan sellaisia yksityiskohtia ja ratkaisuja, joihin ei-asiantuntijalla ei ole kokemuksen ja harjaantuneisuuden puutteen vuoksi pääsyä.

Mistään yksinkertaisesta tai yksiselitteisestä erosta ei kuitenkaan ole kysymys. Poliittista tasa-arvoa korostavassa demokraattisessa yhteiskunnassa jokaisella kansalaisella on ainakin periaatteessa oikeus saada sel- laista koulutusta ja tehdä sellaista työtä, että hän pääsee pitkään ja inten-

⁷ Tarkoitan tällä sitä, että mitään poliittisessa mielessä hälyttävää ei ole ajatuksessa, että jollakin on enemmän tietoa kuin toisella. Olipa tämä tieto sitten sellaista, jolla päihittää toisen tietokilpailussa, tai sellaista, joka koskee jotain erityisalaa, kuten vaikkapa hiukkasfysiikkaa. Toki on monia poliittisia kysymyksiä, joissa tiedon puute luo poliittista eriarvoisuutta. Silloin kysymyksessä on tietenkin poliittinen kysymys, johon ratkaisu saadaan tietoa lisäämällä tarjoamalla esimerkiksi koulutusta. Mutta asiantuntijuus ei ole tällainen poliittinen kysymys.

siiviseen kosketukseen asiantuntijoiden kanssa, jolloin hänellä on mahdollisuus herkistyä asiantuntijuutta vaativien yksityiskohtien ja ratkaisujen havaitsemiseen. Voisi ajatella, että kysymyksessä asiantuntijan ja maallikon erottelussa on aste-erosta. Mitään laadullista jakajaa ei siten näytä siltäkään olevan. Tiedollisesti ero maallikon ja asiantuntijan välillä näyttää selkeärajaiselta, mutta poliittisesti ero on hämärä. Voisi sanoa onneksi, sillä kenenkään ei pidä luottaa sokeasti asiantuntijoihin. Järjen käyttö on sallittua maallikoillekin.

Lähteet

- Ashenfelter, O. & Ashmore D. & Lalonde, R. 1995. 'Bordeaux Wine Vintage Quality and the Weather'. *Chance* 8, 7–14.
- Bishop, M. A. & Trout, J. D. 2005. *Epistemology and the Psychology of Human Judgment*. Oxford University Press. Oxford.
- Brown, J. & Dutton, K. 1995. 'Truth and Consequences: The Cost and Benefits of Accurate Self-Knowledge'. *Journal of Personality and Social Psychology* 21, 1288–1296.
- Campbell, K. 1990. *Abstract Particulars*. Basil Blackwell. Cambridge.
- Carpenter, R. G. & Gardner, A. & McWeeny, P. M. & Emery, J. L. 1977. 'Multistage Score System for Identifying Infants at Risk of Unexpected Death'. *Archives of Diseases in Childhood* 53, 606–12.
- Carroll, J. S. & Wiener, R. & Coates, D. & Galegher, J. & Alibrio, J. J. 1982. Evaluation, diagnosis, and prediction in parole decisionmaking. *Law and Society Review* 17, 199–228.
- Chi, M. 2006. 'Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics'. Teoksessa Ericsson, A. & Charness, N. & Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge University Press. Cambridge.
- Collins, H. M. & Evans, R. 2002. 'The Third Way of Science Studies – Studies of Expertise and Experience'. *Social Studies of Sciences* 32 (2), 235–296. Reprinted in Selinger and Crease 2006.
- Collins, H. M. & Evans, R. 2007. *Rethinking Expertise*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Dawes, R. 1971. 'A Case Study of Graduate Admissions: Applications of Three Principles of Human Decision Making'. *American Psychologist* 26, 180–188.
- DeVaul, R. A. & Jervy, F. & Cappell, J. A. & Carver, P. & Short, B. & O'Keefe, S. 1957. 'Medical School Performance of Initially Rejected Students'. *Journal of the American Medical Association* 257, 47–51.
- Dunning, D. & Meyerowitz, J. A. & Holzberg, A. D. 1989. Ambiguity and self-evaluation: The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 1082–1090.
- Eastman, W. 2004. 'Overestimating Oneself and Overlooking the Law: Psychological Supports for Employment at Will'. *Employee Responsibilities and Rights Journal* 10 (1), 21–35.

- Ericsson, A. & Charness, N. & Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (toim.) 2006. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge University Press. Cambridge.
- Faust, D. & Ziskin, J. 1988. 'The Expert Witness in Psychology and Psychiatry'. *Science* 241, 1143–1144.
- Fuller, S. 2006. 'The Constitutively Social Character of Expertise'. Teoksessa Sellinger, E. & Crease, R. (toim.) *The Philosophy of Expertise*. Columbia University Press. New York. [1994] *International Journal of Expert Systems* 7 (1), 51–64.
- Gigerenzer, G. & Czerlinski, J. & Martignon, L. 2002. *How Good Are Fast and Frugal Heuristics?* Teoksessa Elio, R. (toim.) *Common Sense, Reasoning & Rationality*. Oxford University Press. New York.
- Goldberg, L. R. 1968. 'Simple Models of Simple Processes? Some Research on Clinical Judgments'. *American Psychologist* 23, 483–96.
- Golding, J. & Limerick, S. & Macfarlane, A. 1985. *Sudden Infant Death: Patterns, Puzzles and Problems*. University of Washington Press. Seattle.
- Goodman, N. 1955. *Fact, Fiction, and Forecast*. Harvard University Press. Cambridge. Mass.
- Haddock, K. & Houts, A. 1992. 'Answers to Philosophical and Sociological Uses of Psychologism in Science Studies'. Teoksessa Giere, R. N. (toim.) *Cognitive Models of Science*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Hastie, R. & Dawes, R. 2001. *Rational Choice in an Uncertain World*. Sage. London.
- Kaljonen, P. 2008. 'Rinnalla kulmien asiakkaan asialla - sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston asiakastyössä', Teoksessa Viinämäki, L. (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 49–61.
- Konkka, J. 2007. 'Tieto taitavien toimijoiden ansiona', Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Volanen, M. V. (toim.) *Taidon tieto*. Edita. Helsinki.
- Kuokkanen, R. ym. 2008. 'Sosiaalialan ylemmän tutkinnon opiskelijat hyvinvointipalvelujen kehittäjinä'. Käsikirjoitus.
- Leli, D. A. & Filskov, S. B. 1984. 'Clinical Detection of Intellectual Deterioration Associated with Brain Damage'. *Journal of Clinical Psychology* 40, 1435–41.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2008. 'Sosionomin (AMK) osaaminen ja sosiaalityön tutkimus'. Teoksessa Viinämäki, L. (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 49–61.
- Rawls, J. 1999. *Theory of Justice*, revised edition. Oxford University Press. Oxford.
- Reijonen, M. 2006. 'Tunteet ja sosiaaliala' *Janus* 14 (1), 18–29.
- Singer, P. 1972. 'Moral Experts. Analysis' 32, 115–117.
- Stillwell, W. G. & Barron, F. H. & Edwards, W. 1983. 'Evaluating Credit Applications: A Validation of Multiattribute Utility Weight Elicitation Techniques'. *Organizational Behavior and Human Performance* 32, 87–108.
- Swets, J. & Dawes, R. & Monahan, J. 2000. 'Psychological Science Can Improve Diagnostic Decisions'. *Psychological Science and the Public Interest* 1, 1–26.

- Viinämäki, L. & Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Tavoitteena sosiaalialan kriittinen kehittäjä. Teoksessa Okkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Julkaisu 3. URL: <http://www4.hamk.fi/julkaisut/julkaisu.php?id=436>. Hämeenlinna, 143–151.
- Wedding, D. 1983. 'Clinical and Statistical Prediction in Neuropsychology'. *Clinical Neuropsychology* 5, 49–55.
- Wittman, M. 1941. 'A Scale for Measuring Prognosis in Schizophrenic Patients'. *Elgin Papers* 4, 20–33.

14. T&K -HANKE UUDENLAISENA OPPIMISEN JA OPETTAMISEN YMPÄRISTÖNÄ Päivi Marjanen

14.1 Johdanto

Ammattikorkeakoulun uusiutuneiden tavoitteiden myötä käsitys oppimisympäristöstä on laajentunut oppilaitosten ulkopuolelle. Opetusta tarjotaan nykyään perinteisen luokkaopetuksen lisäksi aidoissa työelämän oppimisympäristöissä. Työelämälähtöisillä hankkeilla pyritään vastaamaan työelämän tarpeisiin. Vesterisen mukaan (2003, 79) hyvä hanke voi olla samanaikaisesti opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisen väline

Käytän tässä artikkelissa esimerkkinä T&K -toimintaan kytketystä opetuksesta Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoimaa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta. Hankkeella on ESR-rahoitus vuosille 2008–2010. Kyseessä on koulutuksen kehittämishanke, jonka avulla on pyritty yhdistämään erityisesti hankkeissa oppiminen ja opettaminen osaksi ammattikorkeakoulun toimintaa. Tavoitteena on luoda hanketyön avulla toimintaa, jossa yhdistyvät aidolla tavalla ammattikorkeakoulun kolme tehtävää opetus, tutkimus ja kehittäminen sekä aluekehitystyö.

Kuvaan artikkelissa Keski- ja Pohjois-Uudellamaalla tapahtuvaa koulutuksen kehittämishanketta, joka toimii monialaisena kehittämis- ja oppimisympäristönä työelämälle, mutta ennen kaikkea opettajille ja opiskelijoille. Parhaimmillaan hyvä koulutuksen kehittämishanke on, jos siinä mahdollistuu kaikkien hanketyöhön osallistuvien tahojen vuoropuhelu, oppiminen ja opettaminen.

14.2 Kehittämishanke osana ammattikorkeakouluopetusta

T&K -toiminnan kytkeminen osaksi ammattikorkeakoulun muita perustehtäviä on osoittautunut hankalaksi (Paasivuori 2002, 65). Myös ammattikorkeakoulujen T&K -toiminnan määrittely on haasteellista. Ammattikorkeakoulujen tekemän tutkimus- ja kehittämistoiminnan määrittelyssä käsitettä T&K käytetään rinnakkain, eikä määritellä, onko kyseessä tutkimus- vai kehittämistoiminta. Käytännössä paljon käytetyn yhdyssanan alle on asetettu kaksi erityyppistä toimintaa, tutkiminen ja kehittäminen. Tutkimus- ja kehittäminen sisältävät toisenlaisen perusintention. Parhaimmillaan ne kuitenkin kytkeytyvät samaan prosessiin ja palvelevat toisiaan, koska myös perustutkimus tuottaa kehittämistä. Samoin kehittämisen kautta syntyy uutta tutkimusta.

Ammattikorkeakoulujen roolia korkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välimaastossa on pohdittu T&K -toiminnan näkökulmasta. Rantasen ja Toikon (2005, 99–101) mukaan erotukseksi tiedekorkeakoulujen tutki-

muksesta ammattikorkeakoulut pyrkivät kehittämään profiiliaan soveltavan tutkimuksen tekijöinä. Eri asia kuitenkin on, miten ammattikorkeakoulut onnistuvat profiloitumisessaan soveltavan tutkimuksen tekijänä.

Ammattikorkeakoulun tehtävistä käytävässä keskustelussa painottuu erityisesti soveltava tutkimus (Kinnunen 2002, 243). Toisaalta paineita T&K-toiminnalle antaa ammattikorkeakoululain (351/2003) määrittelemä kolmen tehtävän integraatio, jonka mukaan opetus, aluekehitystyö ja tutkimus tulee nivoa osaksi ammattikorkeakoulutoimintaa. Kehittämistä vaivaa kuitenkin menetelmien mallintamattomuus ja projektiluonteisuus, mikä ei ole edesauttanut kehittämisen tiedon kumuloitumista, eikä sen menetelmien kehittämistä (Seppänen-Järvelä 2007).

Tarkastelen tässä artikkelissa ammattikorkeakoulujen kolmen tehtävän integraatiota osana ammattikorkeakouluissa tehtävää hanketyötä. Oma kokemukseni ammattikorkeakouluissa tehtävästä T&K-toiminnasta rajoittuu työelämän ja koulutuksen kehittämishankkeisiin, joilla on käytännöllinen tavoite työyhteisöjen ja koulutuksen kehittämisessä. Suurin osa ammattikorkeakoulujen hankkeista näyttääkin olevan tämän tyyppisiä. Niin sanottua perustutkimusta tekevät hankkeet toteutetaan edelleen pääasiassa yliopistoissa. Väitän, että tämä on osin myös tutkimusten rahoittajien ylläpitämä malli. Ammattikorkeakoulujen uskottavuus isojen tutkimushankkeiden toteuttajina ja organisoijina on edelleen rahoittajien silmissä kyseenalainen.

Hyvä ammattikorkeakoulun opetukseen kytketty tutkimus- ja kehittämishanke mahdollistaa ajassa eläviin työelämän ilmiöihin tarttumisen. Se tarjoaa monipuolisia oppimistehtäviä erilaisille ja eri vaiheessa opiskelua oleville opiskelijoille. Useampia opintokokonaisuuksia hankkeeseen sitomalla tarjoutuu myös syvenevä oppimisprosessi, joka mahdollistaa opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kasvun (Marjanen 2007, 164). Hyvä hanke on mielestäni myös aidosti työelämää kehittävä, koska tällöin mahdollistuu työelämän kanssa aito, aktiivinen kehittämistyö alueella toimivien työorganisaatioiden kanssa. Venninen ja Laela (2006, 216) pitävät T&K-hankkeita kehittyvänä toiminta-alueena, jotka lisäävät opettajien osaamista ja tukevat opiskelijoiden opiskelua, koska ne mahdollistavat ammatillisten ilmiöiden tarkastelun.

14.3 Lapsen ja nuoren hyvä arki -projekti ammattikorkeakoulun kehittämishankkeena

Herranen ja Sirkkilä (2008, 91) määrittelevät ammattikorkeakoulun pedagogisen innovaation uudeksi oppimisympäristön rakentamisen malliksi, mikä poikkeaa entisestä luokkahuonetoiminnasta. Myös tässä artikkelissa esiteltävän projektin yksi keskeinen tavoite on rakentaa ja tuottaa uudenlaisia tapoja mallintaa opetusta osaksi työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä. Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoiman Lapsen ja nuoren hyvä

arki -projektin aikana kokeillaan ammattikorkeakoulussa uutta toimintamallia, jossa siirrytään perinteisestä substanssipohjaisesta opetuksesta kehittämispohjaiseen tiimeissä oppimiseen. Tiimeihin kuuluu projektiin osallistuvien koulutusalojen opettajien ja opiskelijoiden lisäksi työorganisaatioiden edustajia. Kehittämistiimeihin perustuvan hanketyön keskeinen tavoite on koulutuksen kehittäminen työelämälähtöisemmäksi. Kehittämistiimeihin kuuluu projektiin osallistuvien monialaisten koulutusalojen opettajien ja opiskelijoiden lisäksi työorganisaatioiden edustajia. Pilottiprojektissa kehittämistiimit on rakennettu lapsen hyvää arkea tukevien työorganisaatioiden ympärille Keski- ja Pohjois-Uudellamaalla. Laurea-ammattikorkeakoulun koulutusaloista mukana hanketyössä on turvallisuus-, sosiaali- ja ravitsemisalalan sekä hoitotyön ja liiketalouden opiskelijoita ja opettajia. Hanke toteutetaan Euroopan sosiaalirahaston rahoituksella vuosina 2008–2010.

Seppänen-Järvelä (2008, 21) määrittelee kehittämismenetelmäksi järjestelmällisen menettelytavan määrätarkoituksen saavuttamiseksi. Lapsen ja nuoren hyvä arki -projektissa keskeisenä kehittämismenetelmänä on rakentaa toimintamalli, jossa opiskelijat ja opettajat verkostoituvat alueen työorganisaatioiden kanssa, hahmottavat arjesta nousevia haasteita ja pyrkivät etsimään niihin ratkaisuja tiiviissä yhteistyössä työorganisaatioiden kanssa. Kehitettävä toimintamalli lisää opiskelijoiden taitoja tehdä verkostomaista tiimityötä ja kehittää innovatiivisia tapoja tehdä työtä. Toimintamalliin liittyvät kiinteästi kuukausittaiset kehittämistiimikokoukset, joissa työelämä, opettajat ja opiskelijat kohtaavat ajankohtaisten työelämän liittyvien kehittämistehtävien parissa.

Projektin päätavoitteena on parantaa ammattikorkeakoulun työelämävastaavuutta. Tavoitteeseen pääsemiseksi opiskelijat ovat kehittäneet hankkeeseen osallistuvien työorganisaatioiden tueksi työkaluja ja työmenetelmiä. Projektin alkuvaiheessa vuonna 2008 ammattikorkeakoulun opiskelijat keräsivät haastattelun ja havainnoinnin avulla tietoa arjen haasteista lasten ja nuorten arjessa toimivista alueellisista työorganisaatioista. Haasteet kartoitettiin ja arvioitiin, minkä jälkeen opiskelijat pohtivat arjesta kerättyihin haasteisiin kehittämISRatkaisuja. Arjen pulmien ratkaisemiseksi on kehitetty esimerkiksi oppaita ja internet-sivut lapsille, nuorille ja vanhemmille, pedagogisia pelejä sekä vertaisryhmätoimintaa vanhemmille uudentyyppisen perhekerhon muodossa.

Hyvien innovaatioiden kehittämistä on jatkettu muun muassa opinnäytetyöprosesseina. Tavoitteena on, että parhaat kehittämisideat tuotteistetaan sosiaali- ja terveysalaa palveleviksi tuotteiksi. Tästä on hyvänä esimerkkinä Konkkaronkka-lautapeli, joka on kehitetty lasten sosiaalisen emotionaalisen kehityksen tueksi (Kuva 1.). Peli on suunniteltu yhteistyössä päiväkodin erityisryhmän lastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan kanssa. Lähtökohtana pelin kehittämiseksi on lasten sosiaalisen emotionaalisten vaikeuksien lisääntyminen. Sosiaalis-emotionaalista kehitystä tukevia leikki- tai pelivälineitä ei juuri ole. Sosiaalialan opiskelijoiden

luoman pelin prototyypin jälkeen yhteistyötä on jatkettu liiketalouden opiskelijoiden kanssa. Työn graafisen ulkoasun suunnitteluun osallistuivat myös Metropolia ammattikorkeakoulun ja Taideteollisen korkeakoulun opiskelijoita. Konkkaronkka-peli on tulossa myyntiin keväällä 2010.



Kuva 1. Opiskelijoiden kehittämän Konkkaronkka-pelin prototyyppi.

14.3.1 Kehittämishankkeessa työelämäedustajana

Tämän kehittämishankkeen ehkä suurimmaksi haasteeksi osoittautui tavoitteiden avaaminen kaikkia hanketyöhön osallistuvia tahoja palvelevaksi. Erityisen vaativaa oli saada työelämä kiinnostumaan ja sitoutumaan koulutusta kehittävästä projektista, koska metropolialueen työelämässä vallitsee ”kehittämisähky”. Tärkeä pohdinta työelämän osallistamisen kannalta olikin, mitä niin kiinnostavaa hanke voi tarjota työelämälle, että sen kannattaa olla aktiivisena toimijana projektissa, jonka keskeinen tavoite on koulutuksen kehittäminen. Työelämän tueksi kehitettävien arjen työtä helpottavien työkalujen ja -menetelmien kehittäminen näytti olevan se ”porkkana”, millä saimme työelämän mukaan kehittämistoimintaan. Tällä hetkellä, ensimmäisen toimintavuoden jälkeen, meillä on hankkeessa noin 30 aktiivista kehittämistyöhön osallistuvaa työelämän edustajaa, mikä on mielestäni vähintäänkin kohtuullinen luku. Hankkeeseen osallistuvista tahoista he myös näyttävät olevan siihen kaikkein tyytyväisimpiä. Hankkeeseen osallistuneille työelämän edustajille tehdyn kyselyn perusteella työelämällä on vakaa

usko siihen, että projektin avulla koulutus muuttuu työelämälähtöisemmäksi ja tuottaa hyviä työkaluja ja -menetelmiä työelämän tueksi.

Marttilan (2008, 73) ja Huttulan (2002, 51) mukaan sidosryhmien ensisijainen motivaatio osallistua yhteistyöhön ammattikorkeakoulujen kanssa on osaavan työvoiman rekrytointi. Yritysten näkökulmasta toivotaan työntekijää, joka osaa tarvittavat perustaidot sekä kykenee ennakoimaan ja kehittämään uutta tekniikkaa ja toimintamalleja. Minusta tieto oli yllättävä, koska omat kokemukseni hankkeeseen osallistuvien työelämäorganisaatioiden tarpeista osallistua yhteistyöhön olivat paljon käytännönläheisemmät. Työelämä toivoi apua sellaiseen arjen työn kehittämiseen, mihin heidän aikansa ja resurssinsa eivät riittäneet. Ainoastaan hankkeen ohjausryhmään osallistuvat työorganisaatioiden edustajat nostivat koulutetun, osaavan työvoiman tarpeen esille. Heidän näkökulmastaan hanketyön toivottiin lisäävän opiskelijoiden muutosvalmiutta ja lisäävän heidän valmiuksiaan etsiä uusia ratkaisuja muutokseen.

14.3.2 Hankkeessa opettajana

Kotilan ja Mäen mukaan (2006, 11) ammattikorkeakoululain (351/2003) myötä opettajien työn luonne alkoi muuttua opetus- ja ohjaustehtäviä laajemmaksi. Näiden lisäksi paineita tuli tutkimuksen ja kehittämisen asiantuntijuuteen ja alueelliseen vaikuttamiseen. Myös Auvisen (2006, 29) mukaan osaamisvaatimukset ja työtehtävät ovat lisääntyneet. Marttila, Kautonen, Niemonen ja von Bell (2003, 18) ovatkin pohtineet, onko kaksoisrooli tutkimus- ja kehitystyössä sekä opettajuudessa yhtä aikaa mahdollinen. Työn muuttumisen myötä se on edellyttänyt monien opettajien kohdalla oman ammatti-identiteetin uudelleen rakentamista (Tiilikkala 2004).

Jaroman, Väättämöisen ja Tarhosen (2008, 46–47) tutkimuksen mukaan opettajien osallistuminen T&K -työhön vaihtelee ammattikorkeakouluttain 10–100 % välillä. Valmiuksia T&K -työhön osallistumiseen on haluttu parantaa muun muassa pedagogisella koulutuksella sekä rohkaisemalla riskinottoon ja uusiin ratkaisuihin. Käytännön kokemuksesta tiedän, että suurin haaste kehittämishankkeisiin osallistumisessa ovat käytettävissä olevien resurssien niukkuus ja arjen aikatauluttamiseen liittyvät haasteet.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeeseen osallistuvien opettajien keskeisenä tavoitteena on monialaisen yhteistyön lisääminen eri koulutusalojen ja työelämän kanssa. Laitisen ja Hirvosen (2006, 43–44) mukaan moniammatillisuuden käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Moniammatillista yhteistyötä voidaan tutkijoiden mukaan tehdä rinnakkain työskennellen, yhdessä toimien tai alojen välisiä rajoja tarkoituksenmukaisesti rikkoen. Jokainen moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuva on oman alansa asiantuntija. Suhosen (2006, 156–158) tutkimusta ja kehittämistä opettajan työssä käsittelevässä haastattelututkimuksessa opettajat kaipaivat juuri eri koulutusalojen välisiä keskustelufoorumeita ja pysyviä raken-

teita työelämäyhteistyöhön. Olen huomannut tämän myös Lapsen ja nuoren hyvä arki -projektissa. Olen havainnut, että uudenlaisten toimintamallien hyväksyminen ja yleensäkin suunnitelmallisen kehittämistyön sitominen osaksi opettajan työtä voi olla vaativa ja haastava prosessi. Opettajille tehdyn kyselyn perusteella pääosa opettajista koki hankkeessa työskenteilyn kuitenkin mielekkääksi. Työelämän, opettajien ja opiskelijoiden yhteisiä kehittämistiimikokouksia pidettiin kaikkien hankkeeseen osallistuvien tahojen osalta hyödyllisinä ja mallia opiskelijoiden oppimista tukevana. Projektin vaikutusmahdollisuudet koulutuksen kehittämisessä työelämälähtöisemmäksi sitä vastoin jakoi mielipiteitä. Myös hankkeen sitominen omiin aikatauluihin ja opintojaksoihin todettiin välillä haastavaksi. Laitisen ja Hirvosen mukaan (2006, 52) lukuvuoden erilaiset jaksotukset eri koulutusaloilla vaikeuttivat hanketyötä, koska aikataulujen yhteensovittaminen osoittautui ongelmalliseksi.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa opettajille tehdyn kyselyn perusteella tutkimus- ja kehittämistoiminta on kiinteässä yhteydessä opetukseen ja sen kehittämiseen. Myös opettamisen moniroolisuus korostuu tässä hankkeessa mukana olevien ammattikorkeakoulun opettajien opettajuudessa. Hanketyö tuo työhön opetus- ja ohjaustehtävien lisäksi uuden vaativan haasteen, työelämäyhteistyön. Aktiivinen työelämän kanssa toimiminen voidaan kokea vaativaksi lisätyöksi tai opetukseen uusia tuulia tuovaksi vaihteluksi. Olen huomannut, että työelämäyhteistyö vaatii myös omien työssä tarvittavien taitojen päivittämistä, erityisesti työssä käytettyjen uusien työmenetelmien osalta.

14.3.3 Hankkeessa opiskelijana

Ammattikorkeakoulun tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet toimia alansa asiantuntijatehtävissä. Raijn (2003, 54) mukaan osaamisen tuottaminen tulee näkyä niin, että ammattikorkeakoulu kouluttaa asiantuntijaosajia työelämän tarpeisiin. Samalla ammattikorkeakoulu osallistuu alueellisesti vaikuttaviin kehityshankkeisiin, joiden vaikuttavuus perustuu tutkimukseen

Asiantuntijuudeksi voidaan määritellä taitoa löytää ratkaisuja ja ottaa tilanteet hallintaan niin, että kykenee hyödyntämään tietämistään, ymmärrystään ja tekemisen osaamistaan ratkaisuja etsiessään (Raij 2000; Raij 2003). Tavoitteena on, että ammattikorkeakoulusta valmistuu osaajia, jotka kykenevät toimimaan työyhteisön jäseninä niin, että he onnistuvat löytämään uusia ratkaisuja ongelmiin ja osaavat soveltaa tutkittua tietoa sekä tuottaa uutta osaamistietoa. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on kouluttaa työelämän tarpeisiin asiantuntijoita, jotka kykenevät toimimaan, tuottamaan, innovoimaan ja kehittämään. (Raij 2006, 19.) Toisaalta Borgman (tässä julkaisussa artikkeli Borgman) kaipaa takaisin ammattikorkeakoulusta kadonnutta ammattisivistyksen käsitettä, jonka lähtökohtana on, miten

hyvä työ palvelee hyvää elämää. Tällöin asiantuntijuuteen kasvaminen tutkivan oppimisen näkökulmasta on väline, eikä itsetarkoitus.

Opiskelijan näkökulmasta hyvä opetukseen sidottu tutkimus- tai kehittämishanke tarjoaa monipuolisuutta oppimisympäristöihin. Oppimista taapautuu perinteisen luokkahuoneopetuksen lisäksi sen ulkopuolella. Hyvältä opetukseen sidotulta hankkeelta edellytetään, että se mahdollistaa eritasoisten ja erilaisia oppimisen tarpeita vaativien opiskelijoiden huomioon ottamisen. Tämä on myös paras tapa motivoida opiskelijat hankeoppimiseen. Hyvä opiskelijälähtöinen hanke vaatii, että opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristön ja oppimistehtävien valintaan. Opiskelijälähtöisyys luo tietynlaiset haasteet työelämän kanssa yhteistyössä tehdyille hankkeille työelämälähtöisyyden näkökulmasta. Haasteeksi muodostuu, miten määritellään samaan aikaan opiskelija- ja työelämälähtöisesti oppimista tukeva kehittämistehtävä. Lapsen ja nuoren hyvä arki - hankkeessa ratkaisuksi ovat muodostuneet hankemarkkinat ja kehittämistehtäväpankki. Hankemarkkinoille ovat kokoontuneet opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat. Markkinoilla työelämän edustajat ovat esitelleet kehittämistarpeitaan, ja opiskelijat ovat voineet tehdä heille tarkentavia kysymyksiä. Hankemarkkinoilla esitetyt kehittämistarpeet ovat yleensä löytäneet aiheesta kiinnostuneet opiskelijat. Lapsen ja nuoren hyvä arki - hankkeella on myös kehittämistehtäväpankki, josta opiskelijat voivat poimia opintojen eri vaiheisiin sopivia oppimistehtäviä. Ongelmallisimpia työelämän kehittämistoivomuksia ovat kiireiset tehtävät, joihin emme ole aina pystyneet vastaamaan. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi internet-sivujen tekeminen tai parin viikon päästä olevan vanhempainillan suunnittelu ja toteuttaminen.

Rissasen mukaan (2008, 14–15) opiskelijälähtöinen oppimisympäristö on aihe, case tai ongelma, jota opiskelija ryhtyy ratkaisemaan tai josta hän ryhtyy tekemään päätöksiä. Tämän lisäksi se edellyttää, että oppimisympäristöön liittyy muita kontekstia kuvaavia tapauksia tai aiheita, joiden avulla tilanteeseen saadaan kokemustietoa. Opiskelijälähtöinen oppimisympäristö vaatii myös muita informaatiovarantoja käytännön tehtävän ratkaisun tueksi. Näitä voivat olla esimerkiksi sähköiset tietokannat tai tutkimusjulkaisut. Viimeiseksi opiskelijälähtöinen oppimisympäristö edellyttää tiedonrakentamisen ja ajattelun dialogisia välineitä, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset analyysityökalut tai mallintamisen työkalut.

Olellaista hyvän oppimiskokemuksen saavuttamisessa on oppimista palvelevan hanketehtävän löytyminen. Käytäntö on osoittanut, että hanketyössä mukana olevien työorganisaatioiden pulmat ovat hyvin moninaisia. Yläkoulujen yhteisöllisyyden lisääminen tai koulupudokkaat ovat ilmiönä laajoja ja vaikeasti tartuttavia. Tämän tyyppisiä pulmia ratkaistakseen opiskelijat ovat kehittäneet erilaisia ryhmiä lapsille, nuorille ja lasten vanhemmille. Huomattavasti konkreettisempia työelämästä nousseita kehittämistehtäviä taas ovat olleet esimerkiksi kehitysvammaisten aistikanavia

varten kehitettävä konkreetti apuväline tai pieniin tiloihin soveltuvien liikuntavälineiden kehittäminen päiväkotii-ikäisille lapsille. Olen kuitenkin huomannut, että hankkeessa mukana olevat työorganisaatiot ovat ottaneet huomioon myös opiskelijan oppimisen näkökulman. Olennaista on, että opiskelijalla on mahdollisuus yhdessä työelämän ja opettajien kanssa hahmottaa sopivan kokoisia haasteita oppimiselle.

Hankkeissa tapahtuvan oppimisen ovat Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijat kokeneet pääosin mielekkääksi erityisesti siksi, että oppimistehävät ovat aitoja työelämän haasteisiin vastaavia oppimistehtäviä. Opiskelijat oppivat jo opiskelun aikana aidon verkostotyöskentelyn mallin. Vaikka hankkeen alussa opiskelijoiden osaaminen ja anti työelämän kehittämiseen nähtiin hankkeeseen osallistuvien työorganisaatioiden taholta vaatimattomaksi, on se hankkeessa aikaansaatujen työkalu- ja menetelmäprojektien myötä nähty aidoksi mahdollisuudeksi työelämän kehittämässä. Henkilökohtaisesti olen pohtinut työskentelymallin tarjoamaa oppimista. Saavutetaanko ammatin vaatimat kompetenssit hankkeissa tapahtuvan oppimisen avulla? Miten varmistetaan kaikkien oppiminen? Näihin kysymyksiin toki olen törmännyt myös perinteisen luokkahuoneopetuksen kautta. Oppimisen tasalaatuisuutta on mielestäni mahdotonta saavuttaa, tapahtuipa opettaminen ja oppiminen sitten luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella. Kysymyksiin pyrimme kuitenkin saamaan vastauksia jatkuvan tutkimusorientoituneen tiedon keräämisen avulla kaikilta hankkeeseen osallistuvilta tahoilta.

14.4 Yhteenveto

Uudistuva ammattikorkeakoulujen hankkeisiin sidottu T&K -toiminta tuo opettamiseen ja oppimiseen uudenlaisia haasteita. Artikkelissa esitelty Lapsen ja nuoren hyvä arki on hanke, jonka tavoitteena on tuottaa uudenlainen työelämälähtöinen oppimisen ja opettamisen malli ammattikorkeakouluopetukseen. T&K -hanke on esitelty tapana lähestyä ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa opettamista ja oppimista.

Uudet oppimisympäristöt tuovat opettamisen haasteeksi vaatimuksen uudenlaisesta opettajuudesta. Luokkahuoneopettajasta siirrytään hanke-työtä mentorivaksi oppimisen tukihenkilöksi. Uudenlainen opettaminen ja uudenlaiset oppimisympäristöt vaativat jatkuvaa aikataulujen päivittämistä, työn uudenlaista organisoimista ja uusien verkostojen rakentamista työelämän kanssa. Toisaalta uudenlainen opettaminen tarjoaa mahdollisuuden seurata aitiopaikalta työelämän muuttumista ja olla aidosti mukana aluekehitystyössä. Opettajuuden moniroolisuus tuo uusia haasteita, uudenlaisia kumppanuuksia ja vaatimusta ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen ja päivittämiseen. Se vaatii myös sitä, että opettaja myöntää oman osaamisensa ja tietojensa rajallisuuden ja kehittämisen tarpeet. Olen henkilöko-

taisesti huomannut, että opiskelijat pystyvät huimiin suorituksiin, joihin oma mielikuvitukseni, eivätkä tietotaitoni yllä.

Opiskelijoilta projekteissa oppiminen vaatii vahvaa itsekuria, tervettä itsetuntoa ja kritiikin sietokykyä. Se vaatii myös taitoa tarttua vaativiin työelämän kehittämistehtäviin, joihin liittyvä ongelmanratkaisuprosessi saattaa olla ahdistava ja vaativa. Toisaalta hankkeissa opiskelu tarjoaa mahdollisuuden aitoon syväoppimiseen ja työelämän kanssa verkostoitumiseen. Opiskelijat ovat pitäneet tätä etuna hakiessaan valmistumisensa jälkeensä työtä. Ongelmanratkaisutaitoiset, haasteisiin tarttuvat ja muutosta sietävät ammattilaiset ovat kysytyjä työelämän kehittäjiä. Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva työskentely mahdollistaa ylärajattoman oppimisen, jolloin opiskelija voi parhaimmillaan olla aito työelämän kehittäjä.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 351/2003.

Auvinen, P. 2006. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa Kotila H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita. Helsinki, 27–41.

Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita. Helsinki, 90–111.

Huttula, T. 2002. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2002–2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12: 2002. Edita. Helsinki.

Jaroma, A. & Väätäsmöinen, R. & Tarhonen, T. 2008. T&K -toiminnan ja opetuksen rajapinnoilla -kysely ammattikorkeakoulun johdolle. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita. Helsinki, 36–52.

Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita. Helsinki, 236–255.

Kotila, H. & Mäki, K. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita. Helsinki, 11–26.

Laitinen, A. & Hirvonen, R. 2006. Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita. Helsinki, 42–55.

Marjanen, P. 2007. Hankkeet ammattikorkeakouluopetuksessa. Teoksessa Castren, A.-M. (toim.) Työn ja perheen tasapaino: sääntelyä, tutkimusta ja kehittämistä. Oppimisverkostot työn ja perheen tasapainon rakentajina -hankkeen julkaisuja. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki.

Marttila, L. & Kautonen, M. & Niemonen, H. & von Bell, K. 2004. Yritysten ja ammattikorkeakoulujen T&K -yhteistyö. Ammattikorkeakoulut alueellisessa innovaatiojärjestelmässä: koulutuksen ja työelämän verkottumisen mallit, osaprojekti III. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 69/2004. Tampere.

Marttila, L. 2008. Ammattikorkeakoulu yrityksen yhteistyökumppanina. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita. Helsinki, 71–89.

- Paasivuori, R. 2002. Aluekehitystoiminta, ammattikorkeakoulun strategia ja T&K -toiminta. Teoksessa Katajamäki, H. & Huttula, T. (toim.) Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjinä: näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen. Edita. Helsinki, 63–67.
- Raij, K. 2000. Toward A Profession. Clinical learning in a hospital enviroment as described by student nurses. Helsinki University: Department of Education. Research Report 166. Helsinki.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotilak H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki, 42–58.
- Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M. & Haapa, S. & Kukkonen, M.-L. & Lepistö, L. & Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B11. Edita. Helsinki, 17–31.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2005. Miten raportoida tutkimuksellista kehittämishanketta. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.) Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehittämishankkeessa. Edita. Helsinki, 97–111.
- Rissanen, R. 2008. Tutkimus- ja kehitystyön ja opetuksen liitto – näkökulmia ammattikorkeakoulun perustehtävistä. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Edita. Helsinki, 11–22.
- Seppänen-Järvelä, R. 2007. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin - kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Helsinki, 17–33.
- Suhonen, L. 2006. Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita. Helsinki, 147–167.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education psychology and social research 236. Jyväskylä.
- Venninen, T. & Laela, S. 2006. Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyö opettajan haasteena. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita. Helsinki, 216–226.
- Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita. Helsinki, 79–94.

15. HYVINVOINTIYRITTÄJYYDEN MALLI YRITTÄJYYDEN EDISTÄMISEN VÄLINEENÄ SOSIAALIALAN KOULUTUS-OHJELMASSA Heli-nä Nurmenniemi

15.1 Johdanto

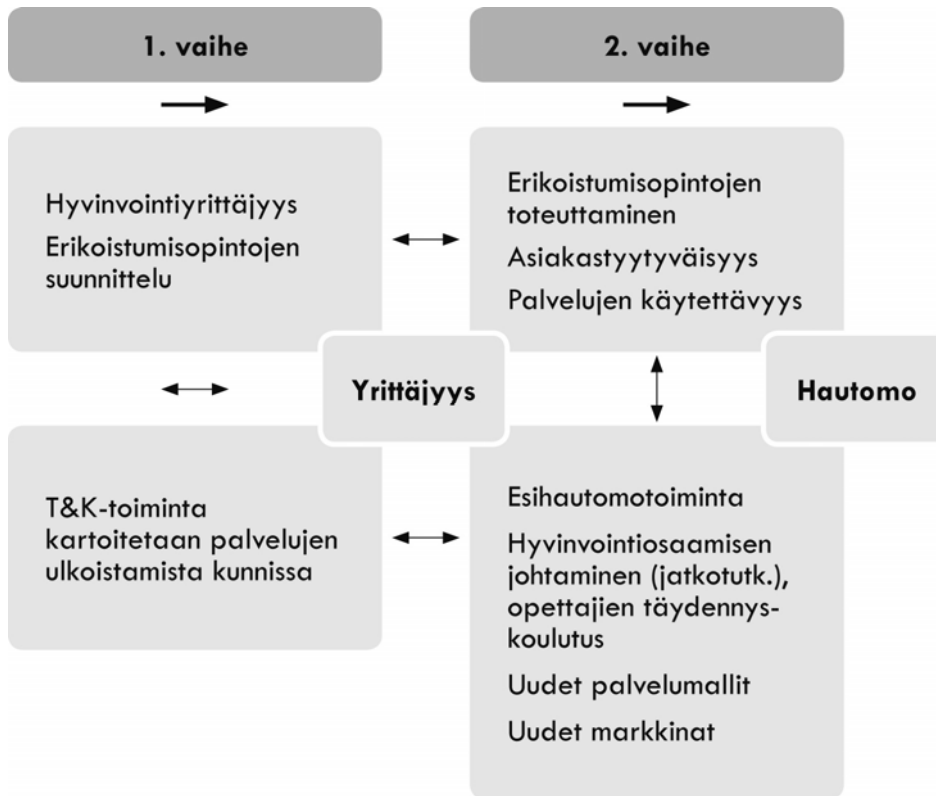
Tarkastelen tässä artikkelissa yrittäjyyden edistämistä sosiaalialan koulutusohjelmassa hyvinvointiyrittäjyyden mallin avulla. Yrittäjyys tässä artikkelissa nähdään laaja-alaisena, johon vaikuttaa muuttuva toimintaympäristö ja yhteiskunnallinen tilanne. Yksilötasolla yrittäjyys voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen. Sisäinen yrittäjyys on kasvun lähde, joka virittää yksilön aineelliseen ja henkiseen kasvuun ja siinä on pitkälti kysymyksessä työhön ja kehittämiseen sitoutumisesta. Ulkoinen yrittäjyys tarkoittaa yrityksen omistamista.

Hyvinvointiyrittäjyyden mallissa olemme edenneet T&K -toiminnan kautta hyvinvointiyrittäjyyden erikoistumisopintojen suunnitteluun ja toteutukseen. Erikoistumisopinnoista saadun kokemuksen pohjalta suunnittelimme ammattikorkeakoulun hyvinvointiyrittäjyyteen liittyvät opinnot. Lisäksi erikoistumisopinnoissa tuotettua tietoa olemme voineet hyödyntää sosionomikoulutuksessa. Tavoitteenamme on laajentaa osaamistamme hyvinvointiyrittäjyyden verkko-opintoihin. Haasteena on tehdä yhteistyötä alueen eri toimijoiden kanssa.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston ARENE ry:n yrittäjyysstrategian mukaan ammattikorkeakouluilla on aluepoliittinen tehtävä uuden yrittäjyyden edistämiseksi ja olemassa olevien yritysten kilpailukykyyn parantamisessa. Jokaisen ammattikorkeakoulun on luotava oma yrittäjyysstrategia.

15.2 Hyvinvointiyrittäjyyttä edistävä toimintamalli yrittäjyyden eteenpäin viejänä

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun Ylivieskan yksikön sosiaalialalla haluttiin vastata ammattikorkeakoulun ja alueen asettamiin yrittäjyyden haasteisiin luomalla hyvinvointiyrittäjyyttä edistävä toimintamalli. Hyvinvointiyrittäjyys tässä mallissa nähdään sosiaali- ja terveystieteiden välisenä. Hyvinvointiyrittäjyyden toimintamalli on antanut viitekehyksen hyvinvointiyrittäjyyden edistämiseen, toiminnan arviointiin sekä kehittämiseen (Kuvio 1.).



Kuvio 1. Hyvinvointiyrittäjyyden toimintamalli.

Toimintamallin ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin T&K -toiminnan avulla alueen yrittäjyyteen liittyviä tarpeita ja sen pohjalta suunniteltiin hyvinvointiyrittäjyyteen liittyvät erikoistumisopinnot. Toimintamallin toisessa vaiheessa toteutettiin opiskelijoille hyvinvointiyrittäjyyden erikoistumisopinnot (30 op). Suunnitteilla on toteuttaa opettajille yrittäjyyteen ja työelämän kehittämiseen liittyvää täydennyskoulutusta. Erikoistumisopinnoista saatua kokemusta on hyödynnetty sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelmassa. Lisäksi suunnitelmissa on toteuttaa hyvinvointiyrittäjyyden verkko-opinnot.

Yrityshautomo toimii tiiviissä yhteistyössä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Osa erikoistumisopintoihin osallistuneista opiskelijoista on siirtynyt opintojen päätyttyä yrityshautomoon. Yritysidean omaavilla sosiaalialan opiskelijoilla on opintojen aikana mahdollisuus osallistua esihautomotoimintaan. Valmistuville opiskelijoille alueen hautomot tarjoavat palvelujaan. Tavoitteenamme on edelleen kehittää sosiaalialan opiskelijoiden yrittäjyyspolkua ja esihautomotoimintaa. Ylikerälän (2005) mukaan hautomoyrittäjyys on merkittävä yrittäjyyskokeiluihin laukaiseva tekijä ammattikorkeakoulussa ja se nopeuttaa palkkaamalla etenemistä.

15.2.1 Työelämän haasteet erikoistumisopintojen suunnittelun perustana

Hyvinvointiyrittäjyyden koulutustarpeen ennakointi ja koulutussuunnittelu -projektissa selvitettiin alueen kuntien sosiaalitoimien ja päättäjien näkemyksiä sosiaalipalveluiden ulkoistamiseen liittyvistä tarpeista. Kiinnostus kohdistui mm. sosiaalipalveluiden nykytilaan ja tulevaisuuden haasteisiin, kilpailuttamiseen, palveluseteleihin sekä uusiin palvelutarpeisiin. Projektia rahoittivat Euroopan sosiaalirahasto (ESR), Pohjois-Pohjanmaan liitto ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Tulevaisuuden haasteina sosiaalitoimissa nähtiin mm. tuotteistamisen ja kilpailuttamisen puutteellisuus, tiukentuva taloustilanne, yrittäjien vähäinen määrä sekä yritystoiminnan valvonta. Kuntien selkeä viesti alueelle on, että seutukunnassa on liian vähän yrittäjiä ja palveluntuottajiksi kaivataan yksityisiä palveluntuottajia, niin yrityksiä kuin järjestöjäkin. (Limingoja 2005.)

Willberg (2006) mukaan sosiaali- ja terveysalalla kilpailuttamisessa on liiaksi painotettu talouden ja rakenteiden näkökulmaa. Lisäksi kilpailuttamiseen osallistuneiden toimijoiden tietoperusta on ollut puutteellinen. Sosiaali- ja terveysalan kilpailuttamisessa tarvitaan laaja-alaista arvokeskustelua ja kilpailuttamiseen liittyvää koulutusta. Lisäksi Lähdesmäki (2003) nostaa esiin liiketoimintaosaamiseen liittyvät haasteet uuteen julkisjohtamiseen (New Public Management) siirryttäessä. Muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa oli huomioitu liiketoimintaosaamiseen valmentava koulutus uuteen julkisjohtamiseen siirryttäessä.

15.2.2 Hyvinvointiyrittäjyyden erikoistumisopinnot yrittäjiksi ja esimiehiksi aikoville

Hyvinvointiyrittäjyyden erikoistumisopinnot olivat 30 opintopistettä ja ne toteutettiin viikonloppuisin. Yrittäjyyteen liittyvää kasvuprosessia opiskelijat reflektoivat oppimispäiväkirjassa ja liiketoimintaosaamiseen liittyviä taitoja he osoittivat liiketoimintasuunnitelmassa tai omaan työyhteisöön liittyvässä kehittämistehtävässä. Lisäksi järjestettiin koulutusta sosiaali- ja terveysalan yksityiseen palvelutuotantoon liittyvään lainsäädäntöön ja sähköiseen asiointiin.

Opiskelijat toivat esiin erikoistumisopintoihin hakeutumisen syitä, kuten palvelurakenneuudistuksen, lainsäädäntöön liittyvät uudistukset, johtamiseen liittyvät haasteet, oman osaamisen hyödyntämisen, halu toteuttaa itseään ja asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin vastaamisen sekä lähestyvän eläkeiän tuomat mahdollisuudet.

Rissanen ja Sinkkonen (2004) tuovat esiin samansuuntaisia motiiveja tarkastellessaan päiväkotiyrittäjyyttä. Päiväkotiyrittäjät perustelivat yrittäjäksi ryhtymistään yhteiskunnallisilla lähtökohdilla, eettisellä ulottuvuu-

della ja esimerkiksi tietäntyyppistä hoivaa tarvitsevista huolehtivalla asiakassuuntautuneisuudella. Päiväkotiyrittäjyyden motiivit kuvasivat sosiaalista missiota, joka oli naisten yrittämisen yhtenä perusteluna.

Parhaillaan alueellamme on menossa palvelurakenteen uudistukseen liittyviä muutoksia. Rantamäen (2008) mukaan Keski-Pohjanmaalla sosiaalialan tulevaisuuden näkymät kietoutuvat vahvasti meneillään olevan PARAS-hankkeen ympärille. Hankkeeseen nähtiin sisältyvän sekä monia mahdollisuuksia että uhkia. Onnistuessaan uudistus parantaa asiakkaan saamaa palvelua ja vahvistaa sosiaalialan asemaa, mutta realistisena pidettiin myös lähipalvelujen katoamista. Lisäksi haikeutta tunnettiin toimiviksi koettujen yhteistyörakenteiden hajoamisesta.

Uutena opiskeluun liittyvänä motiivina tulivat esiin eläkeiän tuomat haasteet. Oma osaamista haluttiin hyödyntää vielä eläkkeelle jäätyäkin. Smallwood ja Obiamiwe (2007) tuovat esiin, että Englannissa on saatu hyviä kokemuksia yli 50-vuotiaiden naisten yrittäjyyskoulutuksesta. Oman yrityksen perustaminen on helpottanut eläkkeelle siirtymiseen liittyvää prosessia ja mahdollistanut yrittäjyyden vielä eläkeiässäkin. Tulevaisuudessa yli 50-vuotiaiden määrä tulee oleellisesti kasvamaan ja yli 50-vuotiaat naiset tulevat ennusteiden mukaan olemaan merkittävä kuluttajaryhmä.

Oppimistaan opiskelijat kuvasivat eri vaiheiden kautta eli alkuinnostuksen, turhautumisen ja kaaoksen kautta saavutettiin muutos ajattelutavassa. Koironen ja Pohjansaari määrittävät (1994) sisäisen yrittäjyyden yrittäjämäiseksi ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistavaksi. Sisäisellä yrittäjällä on visionäärin luonnetta, mutta hän on myös tekijä. Luodessaan itselleen mahdollisuuksia, hän on taipuvainen myös kovaan työntekoon.

Yksi opiskelijoista toi esiin dialogin ja siihen liittyvän emansipatorisen merkityksen oman yritysideoita kirkastamisessa. Puolimatkan (2002) mukaan aidon dialogin pyrkimys on löytää perimmäinen totuus. Keskustelussa muiden kanssa ihminen joutuu tarkistamaan käsityksiään ja ottamaan uusia näkökulmia. Ideat eivät kehity yhden ihmisen sulkeutuneessa tietoisuudessa.

Erikoistumisopintojen aikana opiskelijat muodostivat yrittäjyysverkoston ja opiskelijakavereiden kanssa. Lisäksi osa opiskelijoista oli saanut oman mentorin opiskelija-ryhmästä. Remes (2003) näkee yrittäjyyskasvatuksen vuorovaikutuksellisenä ilmiönä ja yrittäjyyskasvatus voi kehittää sosiaalisen osaamisen taitoja tehokkaalla ja kokonaisvaltaisella tavalla. Tämä tapahtuu ryhmän avoimessa ja vapaassa vuorovaikutuksessa. Kyrön (1997) mukaan sisäisen yrittäjyyden keskeinen luonne on kollektiivisuus.

Opiskelijat halusivat kehittää koulutusta enemmän tekemisen suuntaan. Lisäksi opiskelukavereiden asiantuntijuutta arvostettiin ja keskusteluille haluttiin enemmän tilaa. Opiskelijat halusivat tutustua kansainvälisiin hyväksi todettuihin palvelumalleihin. Opiskelijoiden palautteista voi koota seuraavanlaisen kehittämislauseen:

Toimintaa enemmän, keskusteluille tilaa ja kansainvälisyys mukaan.

Tätä kehittämislauseetta tukee ARENE ry:n näkemys ammattikorkeakouluissa tapahtuvasta yrittäjyyden edistämisestä. Euroopan Unionin kilpailulainsäädännön kehittyminen ja työvoiman liikkuvuus antavat uudenlaisia haasteita kansainvälisyysosaamiselle ja uusien palvelumallien kehittämislle. Paajasen (2001) mukaan parhaissa oppimismenetelmissä korostuu yrittäjyyskasvatuksen kannalta toiminta ja kokemus.

Erikoistumisopintojen merkitystä yrittäjyysvalmiuksien muovaajana vahvistaa Kuoppamäen (2008) tutkimus, jonka mukaan ammattikorkeakouluissa toteutetuilla erikoistumisopinnoilla on vaikutusta uralla kehittymiseen, minäkäsityksen vahvistumiseen, visiointikykyyn ja innovatiivisuuteen sekä sosiaalisten taitojen kehittymiseen

15.2.3 Hyvinvointiyrittäjyys ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Hyvinvointiyrittäjyyden mallin yhtenä tavoitteena oli siirtää sosiaali- ja terveysalan hyvinvointiyrittäjyyden erikoistumisopinnoista saatua kokemusta ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot on tarkoitettu työelämässä toimiville aikuisille. Opintojen laajuus on alasta riippuen 60–90 opintopistettä ja opiskelu tapahtuu pääosin työn ohessa. (Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, opetussuunnitelma 2008–2010.)

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ylempi ammattikorkeakoulututkinto tukee sosiaali- ja terveys- sekä liikunta-alan asiantuntijuuden kehittymistä. Näin ylempi ammattikorkeakoulututkinto mahdollistaa eri ammattiryhmien välisen yhteistyön jo koulutuksen aikana. Osaamisen johtaminen ja liiketoimintaosaamiseen liittyvät opinnot tukevat koko koulutuksen ajan yrittäjyyden kehittymistä ja antavat valmiuksia oman osaamisen managerointiin.

Erikoistumisopinnoista saadun kokemuksen myötä ylempään ammattikorkeakoulun hyvinvointiyrittäjyyden opintojen tavoitteena on oman asiantuntijuuden tuotteistaminen. Lisäksi yrittäjinä toimivat opiskelijat voivat kehittää liikeideaansa tai asiakasprosesseja. Koirasen (1999) mukaan akateemisen yrittäjyyskasvatuksen tulee sisältää kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia elementtejä. Nämä kolme osa-aluetta ovat ratkaisevia kun oppija pohtii, innostuuko ja uskaltaako (tunne), haluaako (tahto) ja kykeneekö (tiedot ja taidot) hän toimimaan yrittäjänä vai ei.

Asiantuntijayrittäjyys onkin tulevaisuudessa kasvava ala ja se perustuu oman osaamisen tuotteistamiseen ja johtamiseen. Asiantuntijapalveluiden tyypillisiä piirteitä ovat liiketoiminnan verkottuneisuus ja se, että tuotteita ja palveluita luodaan ja kehitetään asiakkaiden, yhteistyökumppaneiden ja jopa kilpailijoiden kanssa. Uusia palveluideoita syntyy, kun erilaista asiantuntijaosaamista yhdistetään. Luovimmat yritysideal syntyvätkin eri

asiantuntemusalueiden väliin. (Pietiläinen & Keso & Hiukka & Lehtimäki 2005.)

15.3 Hyvinvointiyrittäjyys haasteena kouluttajan näkökulmasta

Opettajien asenteilla yrittäjyyttä, yrittäjyyden edistämisessä ja yrittäjyyskasvatusta kohtaan on merkitystä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa. Opettajan asenteet vaikuttavat motivaatioon toimia määrättyllä tavalla. Arvot puolestaan vaikuttavat ihmisten asenteisiin. (Paajanen 2001; Ristimäki 2004.) Opettajan tulisivikin tarkastella aika ajoin omia arvojaan ja tiedon käsitystä sekä oppimisenäkemyksiä.

Paajasen (2001) väitöskirjan teoreettisessa osassa on kehitelty yrittäjyyskasvattajan ideaalimalli. Tämä malli osoittaa, että ideaalinen yrittäjyyskasvattaja ymmärtää yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta ja antaa niille kokonaisvaltaisen sisällön, hän suhtautuu yrittämiseen ja yrittäjyyteen myönteisesti, hän toimii työssään yrittäjämäisesti, ideaalisella yrittäjyyskasvattajalla on nykyaikainen oppimisenäkemyksi ja hän kannustaa oppijoita yrittäjyyteen ja tukee heidän henkistä kasvuaan. Paajasen (2001) tutkimuksessa parhaimmiksi opetusmenetelmiksi osoittautuivat työelämälle toteutettavat projektit, opiskelijoiden omat liiketoimet, harjoittelu sekä luova ongelmanratkaisu ja ongelmaperustainen oppiminen.

Ammattikorkeakouluopettajien työkuva on oleellisesti muuttunut 2000-luvulla. Tämä muutos asettaa uudenlaisia haasteita opettajien koulutukselle ja täydennyskoulutukselle. Auvisen (2005) mukaan ammattikorkeakoulun opettajan työn ytimenä on oppimisen ohjaus, yhteyksien luoja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja. Lisäksi opettaja on työelämän kehittäjä ja yhteiskunnallinen vaikuttaja. Yrittäjyyttä aktivoivassa toimintaympäristössä opettajan rooli muuttuu entistä enemmän yhteyshenkilöksi, valmentajaksi, tukijaksi ja rohkaisijaksi. Lisäksi oppilaitosten ja yritysten yhteistyö on välttämätöntä.

Erikoistumisopinnot osoittivat, että sosiaali- ja terveysalan opiskelijat tarvitsevat rohkaisua oman liiketoiminnan kehittämiseen. Malisen (2000) mukaan aikuisopiskelijoiden oppimisen esteeksi voi muodostua kokemuksellinen tieto asenteineen ja uskomuksineen. Ristimäen ja Vesalaisen (1997) mukaan asenteiden merkitystä yrittäjyyskasvatuksen osana ei pitäisi unohtaa ammattikorkeakoulujen, eikä yliopistojen yrittäjyyskasvatuksessa, sillä yrittäjyydessä on lähinnä kyse affektiivisen voiman käyttämisestä. Erikoistumisopintojen aikana opiskelijoita ohjattiin tunnistamaan omia uskomuksia ja rohkaistiin uuteen ajattelun- ja toimintatapaan. Eräs opiskelijana ollut osastonhoitaja kuvasi ajattelutavan muutosta:

"Kun yhtenä kesäaamuna pyöräilin töihin, yhtäkkiä tajusin meneväni omaan yritykseen töihin."

Asiantuntijuuteen liittyvän yritystoiminnan käynnistämiseen käyttökelpoisen lähestymistavan antaa käytäväperiaate. Ronstadtin (1988) mukaan uusi yritys on kuin käytävä, jolta avautuu uusia ja kiinnostavia mahdollisuuksia ja se painottaa oppimisen ja yrityksen aloittamisen merkitystä. Oman yritystoiminnan voi aloittaa vähitellen palkkatyön ohella. Käytäväperiaate painottaa verkostoissa oppimisen merkitystä ja madaltaa yrittäjäksi ryhtymisen kynnyksiä.

Aallon (2007) mukaan naisten yrittäjyydellä on tärkeä rooli sosiaalisella pääomalla, jota syntyy mm. verkostojen ja mentoroinnin myötä. Silanpään ja Ålanderin (2006) mukaan pienten yritysten asema kilpailuttamistilanteessa on heikko. Niinpä pienten palvelutuottajien tulisi edistää verkostoitumista ja tehdä yhteistyötä kaikin mahdollisin keinoin yritysten toimintaedellytysten turvaamiseksi. Yritysten verkostoitumisen edistäminen antaa haasteita myös koulutukselle.

Rantamäen (2008) mukaan keskipohjalaisen sosiaalityön haasteita ovat muutosjohtajuus ja itsensä johtaminen. Näitä haasteita voidaan tukea yrittäjyyskasvatuksella. Luukisen ja Vuorisen (2002) mukaan sisäinen yrittäjyys on oman elämän suunnittelun perusta. Omatoiminen, aktiivinen eli yrittäjämäinen henkilö kykenee tekemään itselleen vision siitä, mitä hän haluaa jatkossa tehdä. Yrittäjäpersoonana pystyy muodostamaan itselleen oman tulevaisuutensa vaihtoehdot, ja hän kykenee löytämään myös keinot tavoitteisiin pääsemiseksi.

Erikoistumisopintojen vahvuutena oli, että ne oli suunniteltu juuri sosiaali- ja terveysalan yrittäjille ja suunnittelun lähtökohtana olivat työelämän tarpeet. Lisäksi koulutuksen aikana mahdollistui vuoropuhelu julkisella sektorilla työskentelevien ja yrittäjiksi aikovien välillä. Jatkossa tavoitteena on panostaa yrittäjämentorointiin. Tavoitteenamme on hyödyntää erikoistumisopinnoista saatua kokemusta tuottamalla laajemmalle alueelle verkko-opintoja ja tehdä yhteistyötä alueen eri toimijoiden kanssa. Lisäksi sosiaalinen yrittäjyys ja siihen liittyvä johtajuus yhteistyössä eri toimijoiden kanssa antaa uutta näkökulmaa tämän päivän yhteiskuntavastuullisuuden toteuttamisesta.

Kouluttajat ovat voineet hyödyntää hyvinvointiyrittäjyyden toimintamallin tuottamaa tietoa sosionomiopiskelijoiden opetuksessa. Erikoistumisopinnoissa olevat opiskelijat ovat toimineet linkkinä työelämään. Tavoitteena on edelleen kehittää yrittäjyysopintoihin osallistuneiden opiskelijoiden välistä verkostoa. Yrittäjyyskoulutuksen tulee vahvistaa eettisesti hyvää sosiaali- ja terveysalan yritystoimintaa. Näin pyritään välttämään epäeettinen yritystoiminta. Isossa-Britanniassa yksityistäminen on johtanut epäeettiseen ja epätasa-arvoa lisäävään toimintaan (Alvesalo & Tomb 2005).

Lähteet

- Aalto, I. 2007. Naiset kasvavien yritysten yrittäjinä. Teoksessa Laukkanen, M. (toim.) Kasvuyritys. Talentum. Helsinki.
- Alvesalo, A. & Tomb, S. 2005. Yksityisiä sosiaalipalveluja on valvottava tehokkaasti. Helsingin Sanomat 24.1. 2005.
- Ahonen, M. 2006. Selvitys Oulun eteläisen alueen opiskelijoiden kiinnostuksesta yrittäjyyttä ja kauppatieteellisiä opintoja kohtaan. Oulun Eteläisen Instituutti 1/2006. Oulun yliopisto. URL: http://www oulu.fi/oeinst/pdf/yrittajyysaikeet_ja_kiinnostus_kauppatieteita_kohtaan.pdf.
- Arene ry:n yrittäjyysstrategia. URL: http://www. arene.fi/data/dokumentit/20070911T150636_06098.pdf. Luettu 31.8.2008.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajista monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Joensuu.
- Heikkilä, M. 2006. Minäkäsitys, itsetunto ja elämänhallinnan tunne sisäisen yrittäjyyden determinanttina. Jyväskylä studies in business and economics 46. Jyväskylä.
- Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. Sisäinen yrittäjyys. Innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta. Konetuumat. Valkeakoski.
- Koiranen, M. 1999. Teorioiden tunteminen ja soveltaminen kunniaan. Ekonomilehti 1999, 6–7.
- Kujava, S. & Saurio, S. (toim.) 2004. Generating Knowledge-based Entrepreneurship. Pre- and Business Incubation in Finnish Polytechnics. FINPIN – Finnish Polytechnics Incubators Network. Lahti.
- Kuoppamäki, R. 2008. Ammattikorkeakoulujen erikoistumisopinnot asiantuntijuiden kehittäjänä. Tieto- ja viestintätekniikan erikoistumis-opintojen vaikuttavuus terveysalalla. Acta Universitatis Tamperensis 1315. Tampere.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. Jyväskylä studies in computer science, economics and statistics 38. Jyväskylä.
- Kyrö, P. 2004. Naisyrittäjien toisenlaisen tarina. Aikuiskasvatus 4/2004.
- Limingoja, R. 2005. Kuntien sosiaalipalveluiden ulkoistaminen Ylivieskan seutukunnassa. Nykytila ja tulevaisuuden näkymät. CENTRIA tutkimus ja kehitys. Ylivieska. URL: <http://ylivieska.centria.fi/upfilet/selvitysraportti.pdf>.
- Lähdesmäki, K. 2003. New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulovastuusta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista. Acta Wasaensia 113. Vaasa.
- Luukinen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. SoPhi 49. Jyväskylä.

- Nurmeenniemi, H. 2004. Hyvinvointiyrittäjyyden malli. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Ylivieskan yksikkö, sosiaaliala.
- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylä studies in business and economics 16. Jyväskylä.
- Pohjois-Pohjanmaan hyvinvointiohjelma 2008–2017. Pohjois-Pohjanmaan liitto. URL: <http://www.pohjois-pohjanmaa.fi/file.php?1927>.
- Pietiläinen, T. & Keso, H. & Hiukka, K. & Lehtimäki, H. 2007. Tiedon Kauppiaat. Asiantuntijat yrittäjinä. WSOY. Helsinki.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi. Helsinki.
- Rantamäki, N. 2008. Keskipohjalaisen sosiaalialan työn tilaus ja tulevaisuus. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3244-2>.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylä.
- Ristimäki, K. & Vesalainen, J. 1997. Arvioiva kartoitus suomalaisesta yrittäjyyskasvatusmateriaalista. Vaasan yliopiston julkaisuja, Selvityksiä ja raportteja 31. Vaasa.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Yrityssanoma. Helsinki.
- Rissanen, S. & Sinkkonen, S. 2004. Hoivayrittäjyys. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Ronstadt, R. 1988. Corridor principle. Journal of Business Venturing 3 (1), 31–40.
- Sillanpää, K. & Ålander, T. 2006. Palveluyrittäjyyden kartoittaminen aluekeskusohjelma-alueilla ja maakunnissa. Kauppa- ja teollisuusministeriö. Julkaisuja 23/2006. URL: [http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/aky/home.nsf/PFBD/00FCDD85FCA6845AC22571AF002D6124/\\$file/palveluyritt%C3%A4jyyden%20kartoitus%202006.pdf?OpenElement](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/aky/home.nsf/PFBD/00FCDD85FCA6845AC22571AF002D6124/$file/palveluyritt%C3%A4jyyden%20kartoitus%202006.pdf?OpenElement).
- Smallwood, C. & Obiamiwe, L. 2007. Improving Employment prospects for the over 50s. URL: http://primebusinessclub.com/wp-content/uploads/2008/01/prime_smallwood_report_into_over_50s_employment_2008.pdf. Luettu 31.8.2008.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE 2008–2011. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2008:6. URL: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3683.pdf&title=Sosiaali__ja_terveydenhuollon_kansallinen_kehittamisohjelma_KASTE_2008_2011_fi.pdf.
- Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opetussuunnitelma 2008–2010. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. URL: http://www.haenennenkuin.fi/msdata/liitteet/132631=yamk_ops_2009-2011.pdf.
- Willberg, M. 2006. Millä perusteella kilpailuttamaan? Tutkimus sosiaali- ja terveyspalvelujen kilpailutuksen ja sen toimijoiden tietoperustasta ja preferenssistä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 139. Kuopio.

Ylikerälä, J. 2005 Yrityshautomokokemusten vaikutukset tradenomiopiskelijan yrittäjyyden syntyyn ja kehittämiseen. Yrityshautomotoiminta liiketalouden alan ammattikorkeakoulun yrittäjyyskasvatuksessa. Acta Universitatis oeconomicae Helsingiensis. A 249. Helsinki.

Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelmat Opetusministeriön julkaisu- ja 2004:18. URL:
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_169_opm18.pdf?lang=fi. Luettu 28.8.2008.

16. SOSIONOMIEN (ylempi AMK) TUTKIMUS-, KEHITTÄMIS- JA JOHTAMISOSAAMINEN Teemu Rantanen & Leena Viinamäki

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto on työelämälähtöisesti profiloitunut master-tason tutkinto (Tutkintojen ja muun osaamisen ... 2009). Ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa (90 op) työelämän kehittäminen realisoituu kehittämishankkeena tehtävässä opinnäytetyössä (30 op) sekä muissa tutkintoon sisältyvissä opintokokonaisuuksissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme sosionomien (ylempi AMK) kehittämisosaamista sekä siihen liittyen tutkimus- ja johtamisosaamista.

16.1 Taustaa

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana monet kansalliset ja kansainväliset muutokset ovat luoneet sosiaalialalla työskentelevälle henkilöstölle jatkuvasti monimuotoistuvia ja laajentuvia osaamistarpeita. Sosiaalialan kannalta keskeisiä muutoksia ovat muun muassa palvelurakenteiden kehittäminen (esim. PARAShanke), maantieteellisten alueiden aikaisempaa selväpiirteisempi eriytyminen menestyjiin ja häviäjiin (esim. Wuori 2007; Karvonen & Kauppinen 2009; Hätälä & Rusanen 2010), globalisaation uudet muodot (esim. Kautto 2006; Julkunen 2008; Korhonen & Lipsanen 2008; Palosuo 2009), siirtyminen welfare -mix mallin mukaiseen hyvinvointipalvelujärjestelmään, vähittäinen siirtyminen perinteisestä pohjoismaisesta hyvinvointivaltiomallista kohti ns. keskieuropalaista ja Välimeren mallia (esim. Forma & Kuivalainen & Niemelä & Saarinen 2007; Hänninen & Palola & Kainonurmi 2010), tietoyhteiskuntakehitys (esim. Tuorila & Leskinen 2008), väestön hyvin-/pahoinvointiin kytkeytyvän problematiikan heterogeenistuminen ja ylisukupolvittaistuminen (esim. Esitys sisäisen turvallisuuden ohjelmaksi 2008) sekä väestön ikääntyminen (esim. Nivalainen & Volk 2002; Hyvinvointi 2015 -ohjelma 2007).

Suomalaisen yhteiskunnan laajamittaiset muutokset ovat korostaneet ennakkoinnin merkitystä. Ennakointihankkeissa on haettu toisaalta vastausta sosiaalialalla työskentelevän henkilöstön määrällisiin tulevaisuuden tarpeisiin ja toisaalta edellistä laadullisempiin osaamistarpeisiin (esim. Metsämuuronen 2001; Borgman 2006; Nyman 2006; Palvelut 2020 – Osaaminen ... 2006). Muutoskehitys erilaisine seurannaisvaikutuksineen on realisoitunut myös kehittämisohjelmina. Ohjelmalliseen kehittämiseen on kana-voitu huomattavia resursseja aluksi Sosiaalialan kansallisen kehittämisoh-

jelman 2004–2007⁸ (Heikkilä & Kaakinen & Korpelainen 2003; Hallituksen esitys Eduskunnalle ... 2007) ja myöhemmin vuosina 2008–2011 Kaste-ohjelman (Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen ... 2008) kautta. Sosiaalialan osaamiskeskuksista on vähitellen muodostunut keskeisiä sosiaalialan alueellisen kehittämistoiminnan koordinoijia (vrt. Laki sosiaalialan osaamiskeskustoiminnasta 2001; Sosiaalialan osaamiskeskuksien 2003; Sosiaalialan osaamiskeskuksien 2009). Oma merkityksensä on ollut myös korkeakouluilla, sektoritutkimuslaitoksilla ja kehittämissyksiköillä.

16.2 Organisatorinen ja tutkimuksellinen kehittäminen

Sosiaalialan kehittäminen on kytkeytynyt olennaisesti hyvinvointipalvelujärjestelmien kehittämiseen. PARAS-hankkeen myötä palvelurakenteita on uudistettu väestövastuu- ja väestöpohjilta, mille kuitenkin asettavat omat reunaehdotensa maantieteelliset etäisyydet haja-asutusalueella erityisesti Pohjois- ja Itä-Suomessa. Myös lainsäädäntöä on uudistettu muun muassa lastensuojelulain osalta ja laaja sosiaalilainsäädännön uudistus on alullaan. Lisäksi hyvinvointipalveluprosessien kehittämiseen on kiinnitetty huomiota muun muassa laatuohjelmien (mm. laatuohjelmat) ja asiakastietojärjestelmän (ml. ns. sähköinen asiointi) näkökulmista. Sosiaalialalla toimivien eri ammattiryhmien välistä työnjakoa on kehitetty ja työn mitoittamiseen on kiinnitetty huomiota (esim. Sarvimäki & Siltaniemi 2007; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007).

1990-luvulla tulosjohtamisen ajatukset rantautuivat julkishallintoon (vrt. esim. Kasvio 1994) pyrittäessä tuottamaan myös hyvinvointipalveluja kustannustehokkaasti globalisoituvassa ja yksilöllisyyttä yhä enemmän korostavassa yhteiskunnassa. Alettiin puhua New Public Management -nimellä (NPM) kulkevasta suuntauksesta. Tässä uudessa julkishallinnon paradigmassa korostui arviointi ja asiakasnäkökulma (vrt. Vedung 2003), mutta ennen kaikkea siinä korostui kehittämisen tarkastelu johtamisen näkökulmasta. Edelleen 2000-luvulla NPM:n perusajatuksia elävät vahvoina. Uusina korostuksina on tullut mukaan muun muassa ohjelmallisuus, vaikuttavuus, näyttö ja arvioinnin läpimurto sekä pyrkimys hyviin käytäntöihin. Esimerkiksi

⁸ Kehittämishankkeen vaiheet: Ensimmäisiä ehdotuksia on ollut käytettävissä valtioneuvoston päättäessä vuosien 2004–2006 määräraha-kehityksistä. Toisessa vaiheessa hanke on tukenut hallitusohjelman laatimista sekä sosiaali- ja terveydenhuollon uutta tavoite- ja toimintaohjelmaa 2003–2007. Vuoteen 2015 ulottuvien sosiaalialan kehittämistarpeiden ja painopisteiden selvittämistä varten sosiaali- ja terveysministeriö on esittänyt harkittavaksi laajapohjaisen valmisteluelimen asettamista. (Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen ... 2008.)

Riitta Seppänen-Järvelä (2006, 21) kutsuu 2000-luvun kehittämisen valta-paradigmaa post managerismiksi. Jaakko Virkkunen (Virkkunen 2007; Virkkunen & Engeström & Miettinen 2007) on tarjonnut New Public Managementin, ohjelmien ja prosessien kehittämisen tilalle konseptikehittämisen paradigmaa, jossa painottuu pitkäkestoinen kehittäminen.

Sosiaalialan kehittämistoimintaa on tehty organisatorisen kehittämisen ohella myös yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Pitkään on korostettu tutkivan ja kehittävän työotteen merkitystä sosiaalityössä (esim. Rajavaara 1986) ja myös laajemmin sosiaalialalla. Tutkimuksellisuudesta on puhuttu erilaisin painotuksin. On muun muassa painotettu, että käytännön sosiaalityöntekijä voi tehdä myös tutkimusta. Lisäksi on korostettu tutkimusprosessin ja asiakasprosessin analogisuutta (esim. Pohjola 1993). Edelleen on painotettu reflektion ja kokemustiedon sekä niiden käsitteellistämisen merkitystä (vrt. esim. Karvinen 1993). Viimeaikaisessa sosiaalityön tutkimuksessa on puhuttu sosiaalityön käytäntötutkimuksesta (esim. Satka & Karvinen-Niinikoski & Nylund 2005), jonka perusajatuksena on tutkimuksen tiivis kytkeytyminen ammattityön käytäntöihin ja niiden kehittämiseen.

Lisäksi on painotettu sosiaalialan menetelmäkehittämistä ja tähän liittyvää tutkimusta. Menetelmäkehittämistä on tapahtunut muun muassa varhaisen tuen, perhetyön ja verkostotyön piirissä. Lisäksi vaikuttavuusarvioinnin soveltuvuus sosiaalialalle on herättänyt keskustelua. Toisaalta sitä on puolustettu (esim. Paasio 2003), mutta toisaalta perinteisen vaikuttavuusarvioinnin rinnalle on tarjottu muun muassa realistista arviointia (esim. Rostila 2001), joka kiinnittää huomiota vaikuttavien mekanismien analysointiin sekä kontekstin merkityksen analysointiin. Paikoitellen on kritisoitu hyvien käytäntöjen kehittämiseen liittyvää pragmatismia (esim. Sulkunen 2006, 28–29). Näistä osin ristiriitaisistakin painotuksista huolimatta käytäntötutkimuksen ja tutkimuksellisen kehittämisen merkitys korostuu entisestään asiakaskunnan palvelutarpeiden monimutkaistuessa (Kuvio 1.).



Kuvio 1. Sosiaalialan kehittämisen suuntauksia.

Sosiaalialalla kehittämistoiminta on ollut monipuolista. Yhtäältä siinä on painottunut rakenteiden, prosessien ja johtamisen näkökulma. Tästä näkökulmasta katsottuna kehittäminen on nimenomaan organisaatioiden toimintaa. Toisaalta on korostettu sosiaalialan käytäntöjen kehittämistä palvelevaa tutkimusta. Tällöin kehittäminen näyttäytyy tutkijoiden sekä tutkimuksellisesti orientoituneiden ammattilaisten ja kehittäjien toimintana. Kehittämisen monipuolisuus asettaa haasteita myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoon johtavalle koulutukselle. Työelämä edellyttää vahvaa johtamisen osaamista, jossa korostuu erityisesti strategisen johtamisen ja muutosjohtamisen valmiudet sekä kyky toimia vaikeasti ennakoitavissa olosuhteissa. Toisaalta sosiaalialan työelämässä tarvitaan myös hyviä tutkimus- ja kehittämistoiminnan valmiuksia.

16.3 Sosionomin (ylempi AMK) kehittämisosaaminen tutkimuskohteena

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kautta pyritään tuottamaan sellaista osaamista, joka mahdollistaa työskentelyn muuttuvissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Tämä tarkoittaa elinikäisen oppimisen valmiuksien sekä kehittämisosaamisen korostumista. Tarkastelemme tässä alaluvussa kehittämisosaamista sekä siihen läheisesti kytkeytyvistä osaamisalueista tutkimusosaamista ja johtamisosaamista.

Ennen vuoden 2010 uusia koulutusohjelmia sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulutusta oli kahdeksassa ammattikorkeakoulussa. Tämän lisäksi sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon voi suorittaa hyvinvointiteknologian; kliinisen asiantuntijan; kuntoutuksen; sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtamisen; terveyden edistämisen sekä Degree Programme in Health Promotion -koulutusohjelmissä. Sosiaalialan ensimmäiset ns. jatkotutkintokokeiluvaiheen koulutusluvut saivat Diakonia-ammattikorkeakoulu, Kemi-Tornion, Seinäjoen ja Laurea -ammattikorkeakoulujen yhteiskoulutus-hanke sekä Stadia-ammattikorkeakoulu.⁹ (Salminen 2003; Viinamäki 2008a). Tämän jälkeen sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulutus on aloitettu Turun AMK:ssa vuonna 2007 ja uusimpina ovat aloittaneet vuonna 2009 Lahden ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmat (Viinamäki & Rantanen 2010).

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnoissa kehittämisosaaminen painottuu eri tavoin koulutusohjelmaprofiileittain. Joissakin sosiaalialan koulutusohjelmissä korostetaan kansalais- ja aluelähtöisen kehittämisen näkökulmaa (Kemi-

⁹ 1.8.2008 EVTEK ja Stadia ovat yhdistyneet Metropolia ammattikorkeakouluksi.

Tornion ja Seinäjoen ammattikorkeakoulut). Toisaalta taas korostetaan kehittämisen tiivistä kytkeytymistä johtamiseen (Turun ammattikorkeakoulu). Opetusministeriö painottaa johtamisopintojen osuutta kaikissa sosiaali- ja terveysalan ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa, mikä on realisoitunut erityisesti sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen -koulutusohjelman käynnistämisenä.

Osaamisen käsite on 2000-luvulla noussut korkeakoulupoliittisen keskustelun keskiöön. Osin taustalla on yleiseurooppalainen kehitys. Ammattikorkeakouluihin osaamispohjainen ajattelu rantautui ennen kaikkea ECTS-mitoitusjärjestelmään siirtymisen sekä ARENE ry:n ECTS-projektin (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006) myötä. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (Eurooppalaisten tutkintojen... 2008) ja siihen perustuva kansallinen tutkintojen ja muun osaamisen viitekehys (Tutkintojen ja muun osaamisen... 2009) ovat vauhdittaneet tätä prosessia. Osaaminen on kuitenkin käsitteenä haasteellinen. Esimerkiksi Per-Erik Ellström (1998) on korostanut, että yksilön käytettävissä oleva osaaminen riippuu koulutusohjelman tuottamasta osaamisesta ja työtehtävien edellyttämästä osaamisesta sekä muodollisista tutkinnoista ja työn muodollisista kelpoisuusvaatimuksista.

Osaamislähtöisyyden korostamiseen liittyy myös tiettyjä jossain määrin ongelmallisia piirteitä. Abstraktista osaamisesta puhuttaessa näkökulma on historiaton ja yksilökeskeinen. Taustalla on oletus, että tietty yksilöllinen ominaisuus, kuten osaaminen ikään kuin aktivoituu mitä erilaisimmissa tilanteissa tilanteen kontekstuaalisista piirteistä riippumatta. Edelleen osaamislähtöisyyden tarkastelu sivuuttaa työhön liittyvät intressilähtökohdat ja arvostiridiidat, jotka varsinkin sosiaalialan työssä ovat keskeisiä. (vrt. myös Isopahkala-Bouret 2010.)

16.4 Tutkimusasetelma

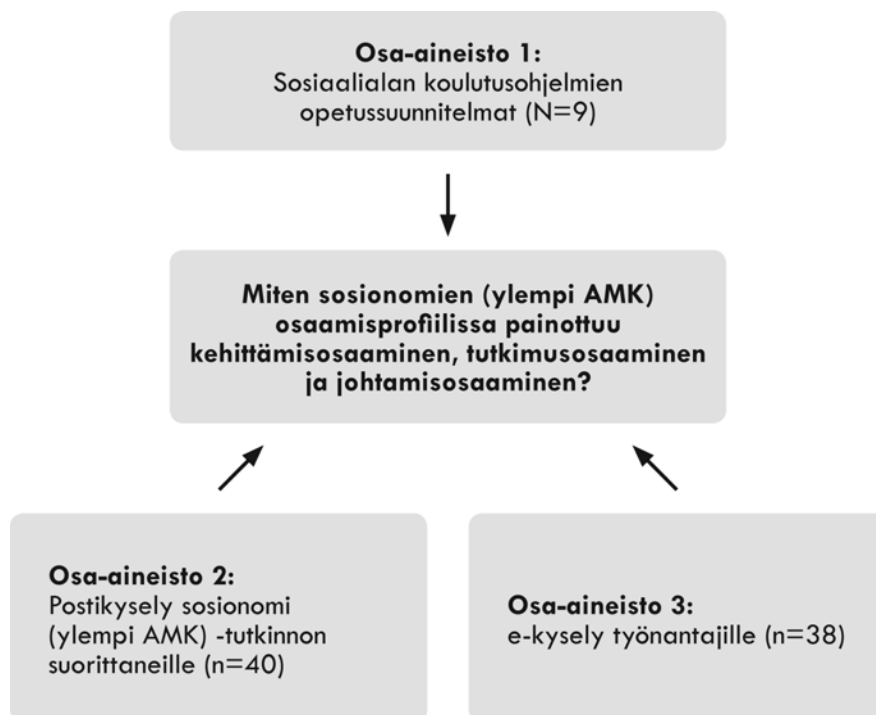
Tarkastelemme artikkelissamme sosionomien (ylempi AMK) osaamista. Tarkastelemme kehittämisosaamista yhtäältä käytäntöjen kehittämisen näkökulmasta. Toisaalta tarkastelemme myös kehittämiseen läheisesti liittyvää tutkimusosaamista. Kolmanneksi analysoimme johtamisosaamista.¹⁰ Pyrimme vastaamaan artikkelissamme kysymykseen, miten sosionomien (ylempi

¹⁰ Kysymys innovaatio-osaamisesta jää tarkastelumme ulkopuolelle tässä artikkelissa, vaikka innovaatiotoimintaa onkin viime aikoina korostettu sekä yhteiskunnallisessa että korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Tällainen rajauksemme perustuu siihen, että innovaation käsite on sosiaalialan viitekehyksestä tarkasteltuna vaikeasti hahmotettava, eikä se juurikaan painotu nykyisissä sosiaalialan koulutusohjelman ylempään AMK-tutkinnon opetus suunnitelmissa.

AMK) osaamisprofiilissa painottuu kehittämisosaaminen, tutkimusosaaminen ja johtamisosaaminen, kun osaamista tarkastellaan opetus suunnitelmien, koulutusohjelmasta valmistuneiden sekä työnantajien näkökulmista.

Osaamista on mahdollista tutkia erilaisista teoreettis-metodologisista näkökulmista (Norris 1991) ja osaamiselle voidaan rakentaa erilaisia mittareita (esim. Helakorpi 2006). Tässä emme pyri osaamisen objektiiviseen mittaamiseen, vaan lähestymme osaamista lähinnä subjektiivisten arviointien kautta. Tällaisen lähestymistavan taustalla on tarkasteltavien osaamisalueiden abstrakti luonne. Tutkimusosaaminen on siinä määrin käsitteellistä osaamista, että sen yksiselitteinen mittaaminen on mahdotonta.

Lähestymistapamme on aineistotriangulaation mukainen (vrt. esim. Viinamäki 2007). Oletamme, että eri aineistojen kautta saamme monipuolisen kuvan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden osaamisesta. Vaikka esimerkiksi työnantajakysely kertoo sosionomien (ylempi AMK) osaamisen lisäksi myös muun muassa työnantajien omista asenteista, muihin aineistoihin yhdistettynä se tuottaa arvokasta tietoa sosionomien (ylempi AMK) osaamisesta. Vastaavasti sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneille tehty postikysely saattaa olla subjektiivisesti vääristynyt, mutta yhdessä muiden aineistojen kautta se monipuolistaa käsitystä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden kvalifikaatioista (Kuvio 2.).



Kuvio 2. Tutkimusasetelma.

Artikkelimme perustuu aineistotriangulatiiviseen asetelmaan, jossa hyödynnämme sosiaalialan koulutusohjelmien (ylempi AMK -tutkinto) opetussuunnitelmia, opiskelijoille tehtyä postikyselyä sekä työnantajille tehtyä *e*-kyselyä.

Ensimmäisenä aineistonaamme käytämme sosiaalialan koulutusohjelman (sosionomi ylempi AMK) opetussuunnitelmia. Koska koulutusta on kahdeksassa AMK:ssa ja Diakonia-ammattikorkeakoulussa, jossa on myös kirkollisesti suuntautunut sosiaalialan koulutusohjelma, analysoitavia opetussuunnitelmia on yhteensä yhdeksän. Kaikkia koulutusohjelmia ei järjestetä joka vuosi, minkä vuoksi analyysimme kohteena on uusien internetsivuilta löytyvä opetussuunnitelma tai tällaisen puuttuessa vastuuyliopettajalta saatu opetussuunnitelma.

Toisena aineistonaamme on vuonna 2008 kerätty sosiaalialan koulutusohjelmasta sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneille (kesäkuun alkuun mennessä) tehty postikysely. Kysely suoritettiin kokonaistutkimuksena ja vastaajia oli 40. (Ks. Viinamäki & Pohjola 2009, 22). Kolmantena aineistona on kesällä 2009 toteutettu valtakunnallinen työnantaja *e*-kysely. Kysely perustui eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten mukaisiin ylempien AMK -tutkinnon oppimistuloksiin. Vastaajia sosiaalialalta oli yhteensä 38.

Sekä valmistuneiden että työnantajakyselyn kysymykset ovat Likert-asteikollisia osaamisväittämiä, joita tarkastelemme tässä artikkelissa. Tarkastelemme tuloksia frekvenssien kautta. Koska molempien kyselyjen vastausmäärät ovat pieniä, erojen merkitsevyydestä tarkastelut ym. tilastolliset analyysit eivät ole mahdollisia.

16.5 Sosionomien (ylempi AMK) tutkimus- ja kehittämisosaamisen sekä johtamisosaaminen opetussuunnitelmien valossa

Ammattikorkeakoulututkintojen opetussuunnitelmissa kehittämistoimintaa ja tutkimusmenetelmiä koskevat opinnot ovat tyypillisesti osana ns. tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja. Toisaalta myös johtamisopinnojen näkökulma liittyy tyypillisesti kehittämiseen. Ylemmän AMK -tutkinnon opetussuunnitelmia analysoitaessa ei ole mielekästä tarkastella erikseen kehittämispintoja, vaan luontevampaa on analysoida samanaikaisesti tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja sekä johtamisopinnoja.

Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavat sosiaalialan koulutusohjelmat poikkeavat varsin merkittävässä määrin toisistaan sekä määrittelynsä että sisällöllisten painotustensa osalta. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintojen ja johtamisopinnojen määrät ja painotukset vaihtelevat ammattikorkeakouluittain ja opetussuunnitelmittain (Liitetäulukko 1.).

Sosiaalialan koulutusohjelmien tutkimus- ja kehittämistoiminnan opinnot sisältävät sekä tutkimusmetodologiaan liittyviä opintoja että kehittämiseen valmentavia opintoja. Johtamisopinnojen osalta on tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja enemmän vaihtelua eri ammattikorkeakouluissa toteutettavien koulutusohjelmien opetussuunnitelmien välillä. Joissakin opetussuunnitelmissa johtaminen liittyy rajatusti vain kehittämistoimintaan, mutta suurimmassa osassa opetussuunnitelmia näkökulma on laajempi vaihdellen strategisesta johtamisesta lähiesimiestyöhön, hallinnollisesta näkökulmasta osaamisen ja asiantuntijatyön johtamiseen jne.

Metropolia AMK:ssa varsinaisia tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja on eniten (yht. 16 op) sekä tämän lisäksi seminaarityöskentelyä 6 op. Metropolian tutkimus- ja kehittämisopinnot sisältävät myös kieliopintoja. Kansalais- ja aluelähtöiseen kehittämiseen suuntautuneet koulutusohjelmat (Kemi-Tornion AMK & Seinäjoen AMK) ovat kokonaisuudessaan rakentuneet kehittämishankkeen ympärille. Siten ne sisältävät runsaasti tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja korostaen nimenomaan kehittämistoimintaan liittyviä kompetensseja. Turun AMK:n opetussuunnitelma puolestaan sisältää poikkeuksellisen vähän tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoja (5 op).

Eniten johtamisopintoja on Turun AMK:n (25 op) ja Metropolian (18 op) opetussuunnitelmissa. Turun opetussuunnitelmassa myös kehittämistyön opinnot ovat osa Johtaminen ja kehittäminen -kokonaisuutta. Vähiten johtamisopintoja on kansalais- ja aluelähtöiseen kehittämiseen suuntautuneissa opetussuunnitelmissa.

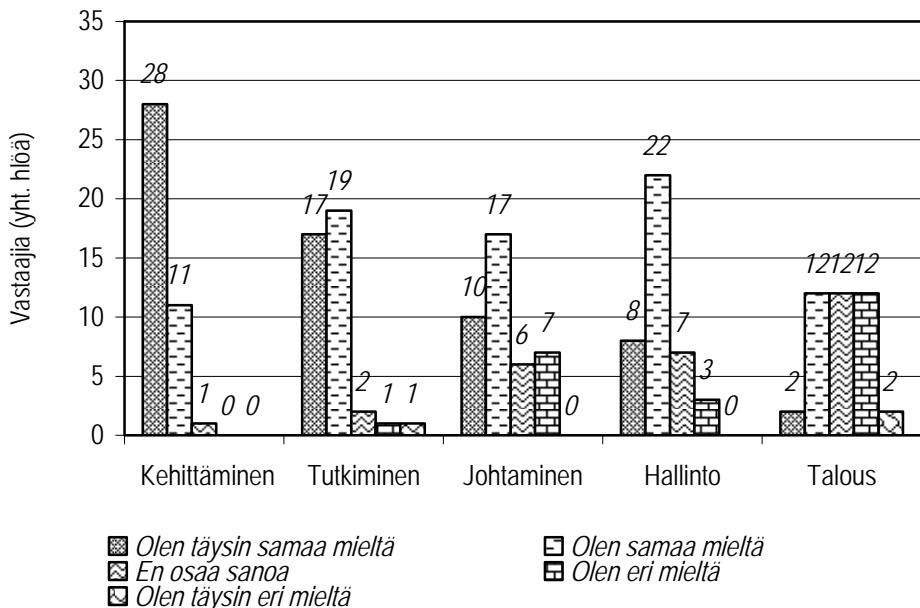
Opetussuunnitelmien jo alustavankin tarkastelumme mukaan sosiaalialan koulutusohjelmat eroavat toisistaan sekä johtamisopinnojen että tutkimus- ja kehittämisopinnojen osalta. Eroja on opintojen opintopistemäärissä ja painotuksissa. Opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden ja sisältöjen sekä koulutusten toteutusten tarkastelu olisivat luonnollisesti antaneet asiaa monipuolisemman kuvan, mutta tällainen kursorinenkin tarkastelu tuo erot riittävästi näkyviin artikkelityyppisessä julkaisussa.

16.6 Sosionomien (ylempi AMK) kehittämis-, tutkimus- ja johtamisosaaminen valmistuneiden kyselyn valossa

Sosionomien (ylempi AMK) -tutkinon suorittaneille on tehty ”*Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta*” -postikysely. Postikyselyn tutkimusjoukon muodostavat sosiaalialan koulutusohjelmissa (Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö, Päihheet ja syrjäytyminen, Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen) kesäkuuhun 2008 mennessä yhteensä 109 sosionomi (ylempi AMK) -tutkinon suorittanutta, joista 23:lla oli osoitepalvelueliö. Kyselyn vastaosaprosentti on 47. (Viinamäki 2008b.)

Kysely on toteutettu osana Suomalaisen korkeakoulutuksen dualimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanketta (Rantanen 2008) sekä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun Sosiaalialan AMK-osaaminen alan työkentillä -verkostohankkeen (Kuosmanen 2007–2010) osahanketta (Viinamäki 2008b).

Valmistuneiden kyselyssä Likert-asteikollisena kysymyksenä oli ”Sosiaalialan ylempien ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen sosionomin (ylempi AMK)” kehittämisoosaaminen on hyvä; tutkimusosaaminen on hyvä; johtamiseen liittyvä osaaminen on hyvä; hallinnollinen osaaminen on hyvä ja talousosaaminen on hyvä (Kuvio 3.).



Kuvio 3. Sosionomien (ylempi AMK) kehittämis-, tutkimus-, johtamis-, hallinto- ja talousosaaminen valmistuneiden kyselyn mukaan. (n=40).

Sosionomit (ylempi AMK) arvioivat lähes poikkeuksetta kehittämisoosaamisensa erittäin hyväksi ja tutkimusosaamisensa hyväksi. Sen sijaan sosionomien (ylempi AMK) johtamisosaaminen on hieman heikompaa, joskin selvästi yli puolet piti myös sitä hyvänä. Myös hallinnollista osaamista koskevan väittämän kohdalla vastaukset painoutuivat samaa mieltä -vaihtoehtoon. Erityisesti talousosaamisessa näyttäisi kyselyn perusteella olevan puutteita.

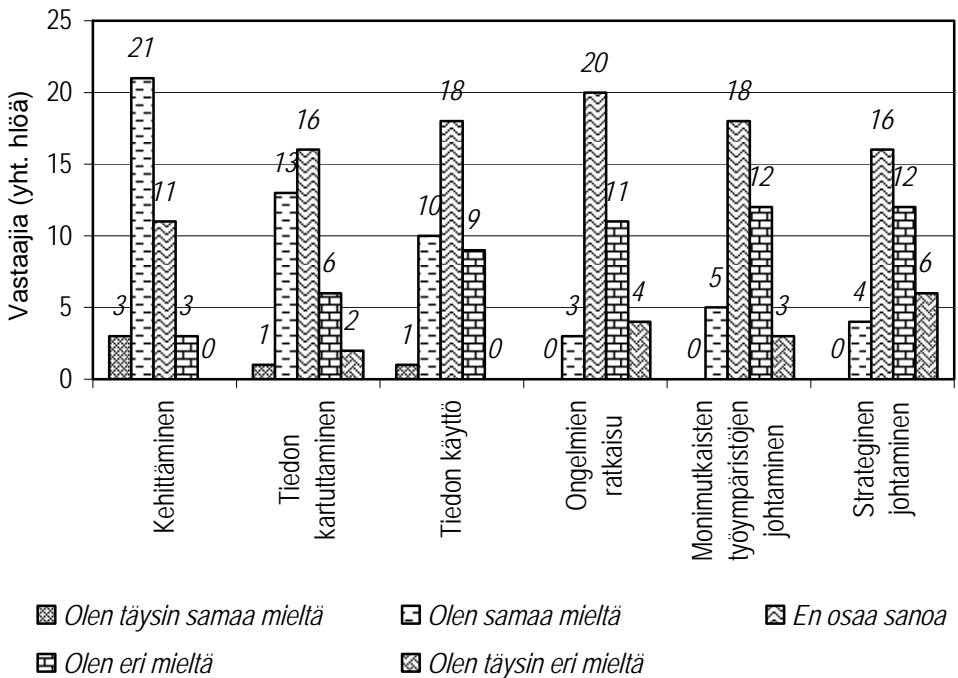
Tulostemme mukaan sosionomit (ylempi AMK) ovat tyytyväisimpiä suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin ”työnjaon” mukaiseen käytännölliseen tutkimus- ja kehittämisosaamiseen, mitä tukee OPSanalyysimme lisäksi se, että ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa opinnäytetyö muodostaa kolmasosan tutkinnon opintopisteistä. Sosiaalialan koulutusohjelmissa johtamis-, hallinto- ja talouskompetensseja tukevat teemat vaihtelevat varsin huomattavassa määrin koulutusohjelmaprofiilikohtaisesti, mikä osaltaan konkretisoi sosiaalialan koulutusohjelmien (sosionomi ylempi AMK) opetussuunnitelmien tietynasteisen yhtenäistämisen tarpeen.

16.7 Sosionomien (ylempi AMK) kehittämis-, tutkimus- ja johtamisosaaminen työnantajakyselyn valossa

Työnantaja^e-kysely on toteuttu osana Laurea-ammattikorkeakoulun koordinoimaa Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli ja sen tuottama osaaminen -hanketta (Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010). Hankkeessa on tutkittu ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja yliopistossa maisterin tutkinnon suorittaneiden osaamista sosiaali-, terveys- sekä kaupallisella alalla. Hankkeen pääaineistot muodostuvat valmistuneiden haastatteluista (n=30) sekä työnantaja^e-kyselystä (n=134; vrt. Rantanen & Isopahkala-Bouret 2010). Työnantaja^e-kyselyn kysymykset perustuvat suoraan tutkin-tojen viitekehykseen (Eurooppalaisten tutkintojen ... 2008).

Käytännöllistä kehittämisosaamista on kysytty yhdellä väittämämutoi-sella kysymyksellä ”*Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan käytäntöjen kehittämisestä*”. Tutkimusosaamista kysyttiin useilla kysymyksillä, joista tässä tarkastellaan kolmea: ”*Työntekijä osaa käyttää itsenäisesti uusinta tietoa tutkimustyössä*”, ”*Työntekijällä on tutkimustoiminnassa vaadittavat monimut-kaisten ongelmien ratkaisutaidot*” ja ”*Työntekijä kykenee ottamaan vastuun alan tietopohjan kartuttamisesta*”. Johtamisosaamiseen liittyen esitettiin kak-si kysymystä: ”*Työntekijä osaa johtaa ja uudistaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä*” ja ”*Työntekijä hallitsee strategisen johtamisen vaa-tivissa työympäristöissä*”.

Työnantajakyselyn vastausten frekvenssit näkyvät Kuviosta 4. Tässä yhteydessä on huomattava, että on kyse ensinnäkin subjektiivisista osaa-mismittareista. Toiseksi on muistettava, että kysymykset ovat valmistuneiden ja työnantaja^e-kyselyissä erityyppisiä. Työnantaja^e-kyselyn kysymys-ten muotoilu edustaa varsin korkeaa osaamisen tasoa. Esimerkiksi johta-misosaamisen kohdalla puhutaan ”*monimutkaisista ja ennakoimattomista työympäristöistä*” sekä ”*strategisesta johtamisesta vaativissa työympäristöis-sä*”. Valmistuneiden kyselyn väittämissä ei vastaavia määreitä ollut.



Kuvio 4. Sosionomien (ylempi AMK) kehittämisosaaminen (1 kysymys), tutkimusosaaminen (3 kysymystä) ja johtamisosaaminen (2 kysymystä) työnantajakyselyn mukaan.

Sosionomien (ylempi AMK) kehittämisosaaminen on kyselyn perusteella kohtuullisen hyvällä tasolla. Sen sijaan sosionomien (ylempi AMK) tutkimus- ja johtamisosaamisessa on varsin huomattavia puutteita työnantajakyselyn valossa. Tutkimusosaamisen puutteet paikantuvat erityisesti vaativiin ongelmanratkaisutaitoihin. Johtamisosaamisen osalta puutteita on monimuikaisten ja ennakoimattomien työympäristöjen johtamisessa ja uudistamisessa sekä strategisessa johtamisessa.

Työnantaja-kyselyn tulokset antavat varsin kriittisen kuvan sosionomien (ylempi AMK) osaamisesta. Tulosten tulkinta ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Tehtäessä tuloksista johtopäätöksiä, on hyvä muistaa ylempien AMK-tutkintojen vielä verraten heikko tunnettavuus työmarkkinoilla, työnantajiensa omaan tutkintotaustaan liittyvät ennakoasenteet sekä sosionomien (ylempi AMK) työelämäpaikan epäselvyys. Näin ollen tuloksemme luovatkin haasteita sekä koulutuksen kehittämiselle että tutkinnon tunnettuuden lisäämiselle.

16.8 Pohdinta

Kolmen osa-aineistomme (*opetussuunnitelmat, postikysely sosionomi (ylempi AMK) valmistuneille ja e-kysely työnantajille*) perusteella sosionomien (ylempi AMK) keskeinen vahvuus liittyy nimenomaan käytännölliseen kehittämistoimintaan, mikä on linjassa suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin perustavoitteen kanssa. Ylempään AMK -tutkintoon johtava koulutus tuottaa työelämän konkreettisen kehittämisen asiantuntijoita.

Sosionomit (ylempi AMK) itse korostavat myös tutkimuksellisia valmiuksiaan työnantajien korostaessa käytäntöjen kehittämistä ja niistä vastaamista sosionomien (ylempi AMK) keskeisenä vahvuutena. Osin on kyse tutkimuksen käsitteen erilaisista tulkinnoista. Tutkimus- ja kehittämistoiminta -käsitteeseen tottuneet sosionomit (ylempi AMK) saattavat mieltää tutkimusosaamisen työn kehittämiseen suoraan kytkeytyvänä tiedontuotantona, kun taas (usein maisteritautaiset) työnantajat mieltävät tutkimusosaamisen akateemisesti painottuneen tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. On lisäksi huomattava, että työnantajat näkivät puutteita ennen kaikkea tutkimustoimintaan liittyvissä ongelmanratkaisutaidoissa, mutta eivät yhtä paljon tiedon hyödyntämisessä tutkimustoiminnassa, eivätkä alan tietopohjan kartuttamisesta vastaamisesta.

Joka tapauksessa kehittämistoiminnan korostumisen osalta aineistomme antama kuva on yksiselitteinen. Tässä artikkelissa käyttämiemme aineistojen mukaan sosionomien (ylempi AMK) tutkimusosaaminen on johtamisosaamista vahvemmallalla tasolla. Sosionomien (ylempi AMK) kehittämisorientaatiossa painottuu nimenomaan käytännön kehittämisen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkökulma, ei niinkään johtamisen ja hallinnon näkökulma. Aineistomme ei kuitenkaan kerro tarkemmin, mihin tämä kehittämisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkökulma paikantuu. Epäselväksi jää muun muassa se, missä määrin sosionomien (ylempi AMK) kehittämisosaamisen vahvuudet liittyvät esimerkiksi oman työn kehittämisen valmiuksiin, asiakastyön menetelmien kehittämiseen, toimintakäytänteiden uudistamiseen tai vaikkapa arviointiosaamiseen.

Ylempi AMK -tutkinto tuottaa kelpoisuuden moniin sosiaalialan esimies- ja johtotehtäviin (Laki sosiaalihuollon ammatillisen ... 2005). Tulevaisuuden haasteita liittyy erityisesti lähiesimiesvalmiuksiin sekä sosiaaliohjauksen johtamisen tehtäviin. Ylempään AMK -tutkintoon johtavissa sosiaalialan opetussuunnitelmissa johtamisopintojen määrä vaihtelee huomattavasti. Sekä valmistuneiden että työnantajakyselyn perusteella sosionomien (ylempi AMK) johtamisvalmiuksissa on selkeitä puutteita. Tämä onkin asia, johon on syytä kiinnittää huomiota kehitettäessä sosiaalialan ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. 2006. Arene ry. Edita. Helsinki.
- Borgman, Merja 2006. Sosionomit AMK 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutus-tarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Jyväskylän yliopiston sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampere, 157–229.
- Ellström, Per-Erik 1998. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa Nijhof, W.J. & Streumer, J.N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London, 39–50.
- Esitys sisäisen turvallisuuden ohjelmaksi 2008. Sisäasiainministeriö 31.3.2008. Julkinen 15.4.2008. URL: [http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/STOesitys140408/\\$file/STOesitys140408.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/STOesitys140408/$file/STOesitys140408.pdf).
- Eurooppalaisten tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF) 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. Koulutus ja kulttuuri. Elinikäinen oppiminen: Koulutuspolitiikka. Elinikäistä oppimista koskevien politiikkien koordinointi. Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto. Luxemburg.
- Forma, Pauli & Kuivalainen, Susan & Niemelä, Mikko & Saarinen, Arttu 2007. Kuinka hyvinvointivaltio kesytetään? Julkisen sektorin uudistaminen ja hyvinvointipalvelujen muutos Pohjoismaissa. Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisu B:32/2007. URL: <http://www.soc.utu.fi/laitokset/sosiaalipolitiikka/julkaisut/materiaalit/khk.pdf>.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtiosuudesta annetun lain muuttamisesta. HE 173/2007. URL: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2007/20070173>.
- Heikkilä, Matti & Kaakinen, Juha & Korpelainen, Niina 2003. Kansallinen sosiaalialan kehittämisprojekti. Selvityshenkilön loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:11. Helsinki.
- Helakorpi, Seppo 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinnan opettajakorkeakoulun julkaisuja -sarja 4/2006. Hämeenlinna.
- Hänninen, Sakari & Palola, Elina & Kaivonurmi, Maija (toim.) 2010. Mikä meitä jakaa? Sosiaalipolitiikkaa kilpailuvaltiossa. URL: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/57a41f5a-82e5-42af-994d-1a848a200c35>.
- Hätälä, Johanna & Rusanen, Jarmo 2010. Suomen aluerakenteen viimeaikainen ja tuleva kehitys. Nordia Tiedonantoja 1/2010. URL: <http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/nordia-1-2010.pdf>.
- Hyvinvointi 2015 -ohjelma 2007. Sosiaalialan pitkän aikavälin tavoitteita. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:3. Helsinki. URL: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DL

- FE-3640.pdf&title=Hyvinvointi_2015__ohjelma__Sosiaalialan_pitkan_aikavali_n_tavoitteita_fi.pdf.
- Isopahkala-Bouret, Ulpuukka 2010. Kohti monimuotoista osaamisen käsitettä. Teoksessa Rantanen, Teemu & Isopahkala-Bouret, Ulpuukka (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71. Vantaa, 27–36.
- Julkunen, Raija 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Vastapaino. Tampere.
- Karvinen, Synnove 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnove & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan keskusliitto. Helsinki, 15–51.
- Karvonen, Sakari & Kauppinen, Timo 2009. Kuinka Suomi jakautuu 2000-luvulla? Hyvinvoinnin muuttuvat alue-erot. Yhteiskuntapolitiikka 74 (5), 467–486. URL: <http://www.stakes.fi/yp/2009/5/karvonen.pdf>.
- Kasvio, Antti 1994. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos 4/1990. Tampere.
- Kautto, Mikko (toim.) 2006. Suomalaisten hyvinvointi. Stakes. Helsinki.
- Korhonen, Elina & Lipsanen, Laura (toim.) 2008. Köyhyyden jalanjälki. Väestötietosarja 17. Väestöliitto. URL: <http://vaestoliitto-fibin.directo.fi/@Bin/4c3a77325be7613d43d1f9b055dc5f00/1273661384/application/pdf/313001/Koyhydenjalanjalki.pdf>.
- Kuosmanen, Voitto 2007–2010. Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentillä - verkostohanke (2007–2010). URL: <http://www.tokem.fi/?Deptid=13667>.
- Laki sosiaalialan osaamiskeskustoiminnasta 13.12.2001/1230. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20011230>.
- Metsämuuronen, Jari 2001. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuutta etsimässä, International Methelp Oy. Viro.
- Nivalainen, Satu & Volk, Raija 2002. Väestön ikääntyminen ja hyvinvointipalvelut: alueellinen tarkastelu. Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen raportteja n:o 181. URL: http://www.ptt.fi/dokumentit/rap181_26060615.pdf.
- Norris, Nigel 1991. The Trouble with Competence. Cambridge Journal of Education 21 (3), 331–342.
- Nyman, Juha 2006. Metropoliluotain. Sosiaali- ja terveyspalvelut pääkaupunkiseudulla vuonna 2015. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2006. Helsingin kaupungin hankintakeskus. Helsinki.
- Paasio, Petteri 2003. Vaikuttavuuden arvioinnin rakenne ja mahdollisuus sosiaalialalla. FinSoc työpapereita 3/2003. Stakes. Helsinki.
- Palvelut 2020 – Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa 2006. ESR-loppuraportti. Elinkeinoelämän keskusliitto. URL: www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuar_kisto/2006/18_10_2006_Palvelut2020_loppuraportti.pdf.
- Palosuo, Eija (toim.) 2009. Rethinking Development in a Carbon-Constrained World. Development Cooperation and Climate Change. Ministry for foreign

- affairs. URL:
<http://formin.finland.fi/public/download.aspx?ID=43846&GUID={382CAA B3-F311-4CCF-99EC-5FCB7D7460FA}>.
- Pohjola, Anneli 1993. Tiedontuotanto sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan keskusliitto. Helsinki, 253–284.
- Rajavaara, Marketta 1986. Professionaalistaminen sosiaalityön muutosstrategiana. Teoksessa Karisto, Antti & Purola, Tapani (toim.) Sosiaalityön kehittäminen. Taustoja, reunaehtoja, näkökulmia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1. Helsinki, 43–68.
- Rantanen, Teemu 2008. Suomalaisen korkeakoulutuksen dualimalli ja koulutuksen tuottama osaaminen -hanke 2008. Tutkimussuunnitelma.
- Rantanen, Teemu & Isopahkala-Bouret, Ulpukka (toim.) 2010. Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71. Vantaa.
- Rostila, Ilmari 2001. Sosiaalisen kuntoutuksen mekanismit. Monet-projektin realistinen arviointi. FinSoc arviointiraportteja. Stakesin sosiaalipalvelujen evaluatioryhmä 3/2001. Helsinki
- Salminen, Hannele 2003. Uuden tutkinnon kehittämisen tausta ja tarve. Teoksessa Okkonen, Eila (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkiminto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeenlinna, 6–22. URL:
<http://www4.hamk.fi/julkaisut/julkaisu.php?id=434>.
- Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne 2005. Mitä sosiaalityön käytäntötutkimus on? Teoksessa Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Palmenia. Helsinki, 9–19.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltaniemi, Aki (toim.) 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Helsinki.
- Seppänen-Järvelä, Riitta 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Helsinki, 17–33.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Helsinki.
- Sosiaalialan osaamiskeskukset 2003. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2003:4. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. URL:
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-7322.pdf.
- Sosiaalialan osaamiskeskukset 2009. URL:
http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut/vastuutahot/osaamiskeskukset
- Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma. KASTE-ohjelma 2008–2011. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:6. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. URL:
http://www.stm.fi/vireilla/kehittamisohjelmat_ja_hankkeet/kaste.

- Sulkunen, Pekka 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Gaudeamus. Helsinki, 17–38.
- Tuorila, Helena & Leskinen, Johanna 2008. Lisääkö kodin Internet-yhteys ikääntyvien asumisturvallisuutta? Teoksessa Lammi, Minna & Timonen, Päivi (toim.) Koti – tehtävistä uusiin ihanteisiin. Kuluttajatutkimuskeskuksen kirjoja 4. Helsinki. URL: http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/5241/koti_tehtavista_uusiin_ihan_teiisiin.pdf, 132–142.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. URL: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen_kansallinen_viitekehys.html.
- Vedung, Evert 2003. Arviointiaalto ja sen liikkeellepanevat voimat. FinsSoc työpapereita 2/2003. Stakes. Helsinki.
- Viinamäki, Leena 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Tammi. Helsinki, 173–197.
- Viinamäki, Leena 2008a. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkintona Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -koulutusohjelma. Julkaisussa Sosiaalisen Aika. Sosiaalialan 20 vuotisjulkaisu. → Väylää murtamassa → Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto. URL: <http://www.tokem.fi/sosiaalisenaika/>
- Viinamäki, Leena 2008b. ”Kartoitus sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkinakansalaisuudesta”. Tutkimussuunnitelma.
- Viinamäki, Leena & Pohjola, Anneli 2009. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden näkemykset osaamisestaan ja paikastaan työmarkkinoilla. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Sosionomilta eivät hommat lopu, Ammattikäytäntöjen haasteena sosionomi AMK -tutkinnoissa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009. Kemi, 22–41.
- Viinamäki, Leena & Rantanen, Teemu 2010. Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen. Teoksessa Rantanen, Teemu & Isopahkala-Bouret, Ulpu (toim.) Näkökulmia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71. Vantaa, 85–107.
- Virkkunen, Jaakko 2007. Kehittämistyön murros sosiaalialalla: hankekehittämistä rajat ylittävään konseptikehittämiseen. Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti 4 (1). URL: www.muutoslaboratorio.fi/konsepti.
- Virkkunen, Jaakko & Engeström, Yrjö & Miettinen, Reijo 2007. Sosiaalihuollon kehittämistoiminnan tulevaisuus. Projekteista konseptikehittämiseen. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:49. Helsinki.
- Wuori, Olli 2007. SUOMEN TOIMIALARAKENNE JA SEN KEHITYS VUOSINA 1993–2005. Levón-instituutti. Palvelututkimus No 10/2007. Vaasan yliopisto. Vaasa. URL: http://www.uvasa.fi/midcom-admin/ais/midcomserveattachment-5637/Suomen_toimialarakenne.pdf.

Liitetulokko 1. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä johtamisen opinnot (yht. opintopisteitä) sosiaali-alan koulutus-ohjelmissa (sosionomi ylempi AMK) ammattikorkeakouluittain.

Ammattikorkeakoulu	Tutkimus- ja kehittämistoiminta	Op.	Johtaminen	Op.
Diakonia AMK, 2010: <i>Päihteet ja syrjäytyminen</i>	Tutkimus- ja kehittämismenetelmät sosiaali-alan työssä	5	Julkinen hallinto ja sosiaalilan lainsäädäntö johtamisen näkökulmasta	5
Diakonia AMK, 2010: <i>Diakonia ja nuorisotyö</i>	Yhteiskunnallisen tilanteen tulkinta ja aineiston analyysi	5	Asiantuntijatyön kehittäminen ja johtaminen aikuissosiaalityössä	5
	Tutkimusmenetelmät	5	Osaamisen johtaminen ja työn kehittäminen	10
	Tiedonnuodostuksen tavat tutkimus- ja kehittämistyössä	5		
Kemi-Tornion AMK, 2009: <i>Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen</i>	Tarveanalyysi kansalais- ja aluelähtöisen työn perustana	8		
	Kehittämishanke sosiaalialan käytäntöjen uudistajana	8	Orientaatio esimiestyöhön sekä kehittämisen johtamiseen	7
	Kehittämistyön vaikuttavuuden arviointi	8		
	Kehittämistyö ja -hanke vaikuttajana	7		
Kymenlaakson AMK, 2009: <i>Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen</i>	Soveltavan tutkimuksen menetelmät	4	Itsensä johtaminen	5
	Kehittämistyön menetelmät	3	Henkilöstöjohtaminen	3
	Tutkimusviestintä ja tieteellinen kirjoittaminen	3	Prosessi ja verkostojohtaminen	2
Lahden AMK, 2009: <i>Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen</i>	Käytäntötutkimuksen lähtökohdat	5	Verkosto- ja prosessi johtaminen	5
	Menetelmäopinnot	10	Strategiasta henkilöstön johtamiseen	5

Laurea AMK, 2008: Sosiaalisen ja rikosseuraamusalalla kehittämisen ja muutosprosessien arviointi	Tutkivan kehittämisen metodologia	10	Johtaminen ja kehittäminen	10
	Laatu ja vaikuttavuus	5		
Metropolia AMK, 2009: Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö	Suomen kieli ja viestintä	1	Uudistunut lainsäädäntö sosiaalialan työssä	5
	Kriittinen ajattelu ja tutkimus- ja kehittämis-työ	5	Ennakoiva kehittäminen	3
	Tutkimusmenetelmät ja tieteellinen raportointi	5	Kestävän kehityksen työyhteisö	5
	Analyysityöpajat	3		
	Englantti	1	Tuloksekas johtaminen	5
	Seminaarityöskentely	6		
Seinäjoen AMK, 2008: Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja alueellainen kehittäminen	Kehittämistoiminnan vaiheet ja prosessit	6		
	Kehittämistoiminnan perustelut	6		
	Kehittämistoiminta ja siihen osallistuminen	6	Kehittämistoiminnan ohjaaminen ja johtaminen	6
	Kehittämistoiminnan arviointi	6		
	Kehittämistoiminnan metodologiset perustelut	6		
Turun AMK, 2008: Sosiaaliohjaus	Kehittämistyö ja projektiosaaminen	5	Strategia- ja laaturyö	5
			Työyhteisö, lähihohtaminen ja työhyvinvointi	10
			Organisaation johtaminen, liiketoiminta-osaaminen ja yrittäisyys	5
			Osaamisen johtaminen	5

17. KRIITTISIÄ POHDINTOJA SOSIAALIALAN ASiantuntijuuden KEHITTYMISESTÄ TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISPROJEKTEISSA Asta Suomi

Tässä artikkelissa kuvaan havaintojani siitä, miten sosiaalialan asiantuntijuutta voi paikantaa, tarkentaa ja vahvistaa projektimuotoisen kehittämistyön avulla. Esittelen muutamaa sosiaalialan kehittämisprojektia, joissa minä ja sosiaalialan opettajat olemme olleet mukana eri tavoin: projektityöntekijöinä, projektin vetäjinä, konsultteina ja kouluttajina.

17.1 JOHDANTOA: kehittämistoiminnan pieniä puroja ja suurempia koskia

Kokemukseni mukaan kehittämistoimintaan suhtaudutaan vähintään kahdella tavalla: joko niin, että a) kehittämistoiminta on jotain erityistä, se vaatii esimerkiksi projektimuotoisen toiminta-alustan tai b) kehittämistoiminta on luonnollinen osa organisaatioiden perustehtävää. Tämän ajatuksen mukaan työn kehittäminen on jokaisen työntekijän vastuulla. Kehittämistoiminta voi alkaa hyvin monilla tavoilla. Kehittämistä koskevat uudet ideat kumpuavat joko pienistä puroista, oman työn arvioimisena, toisten työhön tutustumisena (vertailu, benchmarking) tai suurista linjoista, esimerkiksi isot kuntayhdistymiset ja niihin liittyvä työn sisällön kehittäminen.

Kuten monet muut opettajat, niin myös minäkin olen ollut mukana monissa sosiaalialan kehittämishankkeissa ja -projekteissa. Projektimuotoisen kehittämisen etuja ei voi kiistää, vaikka monet kunnat ovat projekteilla kuormitettuja ja jopa kiusattuja.

Esittelen artikkelissa muutamaa projektimuotoista kehittämisprosessia ja niiden pohjalta kokoaan ajatuksiani sosiaalialan kehittämistoiminnan erityispiirteistä ja pulmakohdista. Pohdin myös sitä, onko sosiaalialan työ jotenkin erikoista, kun jotkut toimintakäytännöt eivät muutu projektimuotoisesta kehittämistyöstä huolimatta? Mietin myös tilanteita, joissa sosiaalialan työtä koskevat kehittämisprosessit eivät todellisuudessa taivu projektin elinkaariin tai projektioppaiden hienoihin malleihin.

Pohdin artikkelin lopussa kehittämistyön eettisiä sitoumuksia. Tämä juontaa juurensa siihen, että varsinkin moniammatillisissa kehittämisryhmissä sosiaalialan edustajana oleminen on joskus ollut työlästä: on ollut mahdollista asettua mukaan kehittämistyöhön, jota ohjaavat lähes uusliberalistiset ajatukset tai markkinavoimien termit. Yhteiskuntatieteellinen tausta on luonnostaan kriittinen ja joskus joutunut tilanteeseen, missä ainoana henkilönä ihmettelee tavoiteltavan muutoksen tarkoituksenmukaisuutta ja alkuperäistä hyvää.

Monet sosiaalialan koulutusohjelman kehittämishankkeet tai -projektit ovat jollain tavoin olleet sosiaalialan eettisen koodiston mukaisia, esimer-

kiksi jonkin uuden palvelutuotteen kehittämistä tai uudenlaisten työ- ja toimintatapojen kokeiluja ja/tai käyttöönottoa. Eräs teema toteuttamissamme kehittämishankkeissa ja- projektissa on ollut jonkinasteinen *vastavirtaan uiminen*. Vastavirtaan uiminen on ollut esimerkiksi rohkeutta kokeilla jotain uutta ja riskialtista sekä kykyä kyseenalaistaa markkinavetoista kehittämistrendiä ja laatuajattelua.

17.2 Sosiaalialan asiantuntemuksen paikantumista

Projekteina rakentuva kehittämistoiminta on parhaimmillaan energisoivaa ja osallistujia vahvistavaa toimintaa. Muutos rakentuu organisaatioissa tekoina ja puheina. Muutokseen tarvitaan riittävää innostamista, julkista projektin vaalimista sekä jatkuvaa palautetta. Maamerkinä projektimuotoinen kehittämistoiminta rakentuu selkeämmin ja täsmällisemmin: projektilla on sovittu aika ja tavoitteet. Myös käytetyillä kehittämisinterventioilla tulee olla alku ja loppu. Projektin aika ja kehittämisprosessin aika eivät kuitenkaan aina täsmää keskenään: kun virallinen projekti päättyy, niin projektissa käytetyt interventiot alkavat vasta purra toimintakäytäntöihin. Projektit ovat usein edustuksellisia ja vain pieni joukko on kehittämisen ytimessä. Haasteena on se, miten suuri osa organisaation jäsenistä saadaan mukaan, kun he kulkevat vain toisen käden tiedon varassa.

Projektit eivät kuitenkaan koskaan korvaa arkista työn kehittämistä tai organisaatioiden muutokseen liittyviä normaaleita johtamisprosesseja.

Organisaatioita ja palveluita koskevat inhimilliset ja systeemiset ilmiöt ovat oma lukunsa: miten ihmeessä voikaan käydä niin, että projektin tulokset voivat olla täysin päinvastaisia kuin sovitut tavoitteet. Miten kummassa jotkin työtavat eivät muutu, vaikka niihin pumpataan projektimuotoista koulutusta, konsultaatiota ja valmennusta vuodesta toiseen?

Sosiaalialan työprosessien arviointi, mallinnus ja siirtäminen ovat haasteellisia, sillä vuorovaikutukseen ja ihmisten vaikuttamiseen liittyvä työ ei taivu kaikkialle soveltuviin malleihin. Projektimuotoinen kehittäminen myös haastaa organisaatioiden muutoskyvyn ja johtamisen monella tapaa. Kerta toisensa jälkeen on vain todettava, että monia kuntia koskevissa projekteissa on edettävä organisaatioiden omaan tahtiin. Tällöin jossakin organisaatiossa ollaan jo kilometrien päässä ja jossakin organisaatiossa puolestaan vasta lähtöviivalla. Yhteismitallisuuden vaade on joskus aivan kohtuuton ja se voi johtaa jopa näennäismutoksiin. Kun projekti on ohi, palataan entisiin työtapoihin ja ollaan hiljaa. Myös kehittämisen onnistuneet tulokset saattavat näyttäytyä monella tavalla: joko pitkän väännön seurauksena, projektin loputtua tai tulokset syntyvät kaikkien hämmästykseksi yllättävän helposti. Loppujen lopuksi monesti on niin, että mikään mittaus tai arviointi ei paljasta, mikä interventio vaikutti ja mistä asioista muutos rakentui.

Sosiaalialan asiakastyön ydinolemuksen kuuluu inhimilliseen arkeen kiinnittyminen ja osallisuuden vahvistaminen. Tämän ydinolemuksen ymmärtäminen on ollut yksi avaintema kaikessa kehittämistoiminnassa. Esittelen seuraavaksi esimerkin pitkästä kehittämistoiminnasta ja sen yllätyksellisyydestä.

17.2.1 Teorian ja käytännön haastava liitto: Ennaltaehkäisevä työ ja palveluohjaus, Case 1

Vuoden 2003 alussa Jyväskylän kaupunki sai rahoituksen ennaltaehkäisevien kotikäyntien ja palveluohjauksen kehittämisprojektiin. Olimme (JAMK:n sosiaalialan vanhustyön opettajat) yhdessä kotipalvelun esimiesten kanssa tehneet projektisuunnitelman. Tähän projektisuunnitelmaan olimme mietti-neet sosiaalialan teorian ja käytännön vuoropuhelua ja sitä, miten ennalta-ehkäisevässä seniори- ja vanhustyössä on ylipäätään mahdollista löytää jo-tain sosiaalialan omaa ja erityistä. Sovelsimme kriittistä ja sosiaaligeronto-logista ajattelua ja yhdistimme ratkaisu- ja voimavarahenkistä työtapaa ennaltaehkäiseviin kotikäynteihin (ks. Salminen & Suomi & Hakonen 2004).

Projekti sisälsi kotipalveluhenkilöstön ja päiväkeskusohjaajien koulutuksia, konsultaatioita, yhteiskehittelyä sekä paljon asennemuutostyötä. Projektin vaiheita voitiin hyödyntää sosionomikoulutuksessa. Saimme aikaiseksi toi-mivan palvelutuotteen, mistä Stakes myönsi laatupalkinnon vuonna 2005. Tämän yhteydessä havaittiin seuraavaa: sosiaaliala tarvitsee seniори- ja vanhustyöhön omia käsitteitä, muuten medikaalinen ajattelu ja hoitotyön käytännöt tekevät ennaltaehkäisevistä työtavoista ja palveluista sairaan-hoitoa.

Aikaa kului: Uusi palvelutuote sai osakseen sekä kannatusta että kritiikkiä: Mallia siirrettiin moniin muihin kuntiin, toisaalta mallin sisältämää asiakasta aktivoivaa ja vahvistavaa sekä sosiaalitaloudellista /sosiokulttuurista ajat-telua ei aina ymmärretty. Joka vuosi tehtiin kotikäyntejä, palveluvarauksia syntyi ja seniорit saivat tukea. Kehittämistyö tuotti uusia käsitteitä, esimer-kiksi ennakoiva työtapa ja palveluvaraus. Lopulta kahden vuoden päästä kaupunkiin perustettiin ennaltaehkäisevän työn koordinaattorin virka... Toiminta alkoi juurtumaan. Samalla sosiaalinen alkoi vahvistua, sillä sosio-nomit usuna sosiaalialan osaajina alkoivat raivata paikkaa seniори- ja vanhustyön palveluohjaus- ja johtamistehtäviin kaupungin tekemän henki-löstölinjauksen tukemana.

Edellinen esimerkki kuvaa sitä, miten joskus ollaan lähes kyntämättö-män pellon äärellä. Kehittämistyö alkaa jonkin uuden idean kokeilusta ja siinä sivussa syntyy uusia työtapoja ja työ alkaa käsitteellistyä. Kehittämis-toiminta on innostavaa ja energisoivaa monella tapaa. Samalla edellä kuvattu projekti opetti meitä koulutusmaailmaa monin tavoin. Havaitsimme,

että erityisesti seniори- ja vanhustyön kentällä sosiaalialan käsitteistö ja työtavat edellyttävät vahvaa kehittämiskokoa ja perustelua. Kehittäminen on tällöin jopa eräänlaista pellon raivaamista ja vähintään kiekkojoukkueen valmentamista. Esimerkkiprojektissa havaitsimme, että medikaalinen ja hoitotieteellinen käsitteistö on jo raivannut tilansa ja uskottavuutensa seniiori- ja vanhustyössä, kun taas sosiaaligerontologinen ja sosiaaliohjauksellinen näkemys on heiveröistä ja huonosti perusteltavissa. Kehittämistyön tulosten juurruttaminen on oma taiteenlajinsa, sillä uusia työtapoja tulee jatkuvasti vaalia ja kehittäjiä kannustaa. Kun kehittäminen tapahtuu erillisinä hankkeina, vaarana on, että kuitenkin lopulta tulokset jäävät heikosti elämään (esim. Arnkil 2006, 75; Virkkunen 2007, 2). Lopullisia tuloksia voi arvioida vasta muutaman vuoden päästä.

Jatkotarina

Vuosien varrella ennaltaehkäisen kotikäyntityön ja palveluohjauksen tuotetta muunneltiin: kotikäyntityö jatkui, palveluohjausta tehtiin myös ns. matalan kynnyksen periaatteella kauppoissa ja päiväkeskuksissa (Säikkä 2007). Netissä oleva Seniori-info toimi. Koko ajan työelämässä käytiin keskustelua siitä, millä käsitteillä toimintaa ohjataan, mikä on ennakoivaa, kuntoutuksellista toimintaa, mikä on palveluohjausta ja kuka sitä saa tehdä. Palvelutuote tuotti koko ajan myös uusia haasteita, esimerkiksi senioreiden mielen-terveys- ja terapiapalveluiden tarpeen, johon saatiin rakennettua uusi RAY:n rahoittama Seniorinuotta-projekti vuosille 2008–2011.

Tuli vuosi 2009, jolloin lama puraisi sosiaali- ja terveystoimea laajasti. Tässä yhteydessä palvelutuotetta kavennettiin, kotikäyntityö keskeytettiin ja rakennettiin ns. kevennetty malli, missä ennaltehkäiseväksi työksi määriteltiin palveluohjaus ja päiväkeskustoiminta. Samalla käynnistyi seniorineuvola-toiminta ja uusien toimintatapojen kehittäminen. Yksi kehittämistyön kaari tuli läpikäydyksi: sosiaalialan käsitteet rantautuivat työelämään, vaikka toiminta typistyi alkuperäisestä.

Nyt, kun tätä kehityskaarta katsoo taaksepäin, on aika käynnistää uusi kehittämistyön vaihe. Vuoden 2010 alusta käynnistyi uusi palveluohjauksen koulutus ja valmennus kotihoidolle... Uusi pyörä on pyörähtänyt...

Mitä on matkan varrella tapahtunut? Kerta toisensa jälkeen asiakastyön kehittäminen on palautunut arvokeskusteluihin, käsitteisiin ja sieltä kumpuvaan eettisesti kestävään työotteeseen. Sosiaalialan osaaminen on paikantunut kokonaisuuksien ymmärtämiseen, ennakoivaan, verkostomaiseen työtapaan sekä osallistamisen ja sosiaaliohjaamisen taitoihin. Vuosien varrella on vahvistunut ajatus siitä, että seniiori- ja vanhustyö on viime vuosina edelleen vain medikalisoitunut. Seniiori- ja vanhustyö on edelleen vaarassa joutua hoitotyön puristuksiin: joka paikassa tuijotetaan erilaisia toi-

mintakyvyn mittareita, hoitoisuutta ja hoitopolkua, eikä riittävästi ymmärretä ennakoivan ja ennaltaehkäisevän työn sosiokulttuurista perusjuua.

Kehittämistyön kaari on osoittanut, että sosiaalialan omat käsitteet ovat tarpeen: sosiokulttuurisuus, osallisuus, syrjäytyneisyys sekä kehityskriittisyys käsitteinä ovat avanneet uudenlaisia työmenetelmiin liittyviä avauksia (Marin & Hakonen 2003; Lundahl & Hakonen & Suomi 2007; Mäntyvaara & Suomi 2008; Suomi & Hakonen 2008). Kehityskriittisyys näyttääkin ammentavan taustansa sosiaalipolitiikasta ja laajemmin yhteiskuntatieteistä.

Pohdintaa kehittämistyön kaaresta

Olemme olleet mukana seniori- ja vanhustyön kehittämässä melko pitkään ja havainneet seniori- ja vanhustyön osaamiskentän hyvin tuuliseksi. Seniori- ja vanhustyö on edelleen heikosti arvostettua, sosiaalialan osaaminen kaipaava vahvistamista. Toimintakykyarvioinnit ja diagnoosit vievät toimintakulttuurin väistämättä raihnaisuuteen päin. Jyväskylän ennaltaehkäisevän työn malli on esimerkki kovasta asennemuutostyöstä: ennen projektia Jyväskylän Kaupungissa (eikä juuri missään muuallakaan Suomessa) ei ollut systemaattista, ennakoivaa, senioreita koskevaa työtapaa. Senioriteettia ei ollut olemassa, oli vanhustyö, joka alkoi jostakin akuutista tarpeesta. Sosiaalialalla oli hyvin vähän sanottavaa tähän maailmaan. Nyt sentään tunnustetaan sosiokulttuurisuutta ja voimavaraistavaa arjen kulttuuria tai ainakin sitä, mitä se voisi olla. Ennaltaehkäisevä on alkanut asettua osaksi seniori- ja vanhustyötä, on alettu puhua ennakoinnista, palveluvarauksista ja hyvästä arjesta. Teorian ja käytännön liitto on haastavaa ja jatkuvasti kehittyvä: on suorastaan velvollisuus pitää sosiaalialan puolta... (Suomi & Salminen 2009.)

Nyt on helppo arvioida kulunutta matkaa ja miettiä siihen liittyviä tulkintakehikkoja. Minna Kivipelto käyttää käsitettä tulkinnallinen ja osallistava arviointi (2008, 16). Arviointi kohdistuu toiminnan kokonaisuuteen ja toimijoiden kokemuksiin. Tällöin toiminnan tavoitteita ja interventioita voidaan muuttaa koko prosessin ajan. Tässä on myös yhtymäkohtia toimintatutkimuksen maailmaan, erityisesti koulutus- ja hankepainotteiseen toimintatutkimukseen sekä neuvottelevaan ja kriittis-emansipatoriseen toimintatutkimukseen (MsCernan 1991, 16–27; Suojanen 1992, 18). Arviointi on kehittämistoiminnan ydin: uudet toimintatavat rakentuvat nykyisen tai menneen toiminnan arvioinnille ja sen pohjalta rakennetaan uusia tavoitteita tai korjataan jo sovittuja tavoitteita. Arviointi voi myös kohdistua eteenpäin, eri vaihtoehtojen punnitsemiseen tulevaisuudessa.

Kehittämistyön tuloksia yleensä arvioidaan suhteessa alkuperäisiin tavoitteisiin, mutta kokemukseni mukaan sosiaalialan kehittämistyössä tavoitteet usein täsmentyvät ja jalostuvat kehittämistyön edetessä. Kerta toisensa jälkeen havahdutaan huomaamaan kehittämistyön väistämätön interven-

tiovoima: kehittämistyö täsmentää tutkittavaa ilmiötä ja ilmiöt puolestaan opettavat kehittäjiä. Kehittäminen on jatkuvaa tasapainoilua ja joustavaa vuoropuhelua uuden ja vanhan kesken. Muutosta tapahtuu kaiken aikaa joko tuskin havaittavina pieninä liikahtuksina tai suurempina prosesseina. Tässä on yksi sosiaalialan kehittämistyön erityisyys: arviointia ei kannata jättää kehittämistyön loppuun, vaan arviointi kannattaa olla osa kehittämistyötä.

Kriittinen arviointi on erityisen tarpeellista, sillä vasta sitä kautta löytyy tapoja arvioida kehittämistyön vaikuttavuutta. Jyväskylän esimerkissä ennaltaehkäisevä ja ennakoiva työtapo oli uutta ja sen vaikutuksia on päästy arvioimaan vasta nyt vuosien päästä: palveluvaraukset ovat aktivoituneet ja asiakkaiden elämää kotona on voitu helpottaa ja pitkittää. Tätä kautta kustannussäätöjä on tapahtunut pitkässä juoksussa.

Projektityön oppaat ovat täynnä kehittämismantraa ja tätä olemme toteuttaneet erilaisissa hankkeissa ja projekteissa. Edellinen esimerkki on ainakin vahvistanut ajatusta, jonka mukaan jotkut sosiaalialan ongelmat ovat kuitenkin sekä käsitteellisesti heikosti paikantuvia että sen verran ilkeitä (Möttönen 2002; Virkkunen 2007) ja monitasoisia, että kehittämistyössä on kannattanut pyrkiä pitempiin prosesseihin, yhteiskehittämiseen, vuoropuheluun sekä konkreettisten uusien toimintatapojen ja välineiden rakentamiseen (Vrt. Virkkunen 2007, 6–8). Kehittämistyö ei enää ole pelkästään erillistä projektimuotoista, vaan se on pikemminkin pitkäaikaista ja kestävää yhteistyösuhdetta työelämän ja koulutuksen kesken.

17.2.2 Myötätuulta ja isoa vettä: lastensuojelutyön asiantuntijuutta paikantamassa, Case 2

Joskus kehittäminen on suurta, kaunista ja helppoa. Tällöin ei tarvitse peltoa raivata, vaan teoria ja käytäntö soljuvat helpommin yhteiseksi ymmärrykseksi. Kaikkien osapuolien osaamista voidaan hyödyntää ja myös uusille ammattiryhmille, esimerkiksi sosionomeille löytyy paikka kehittämistyön ytimessä. Yhteiskehittely on kannustavaa ja vahvistavaa ja se tukee vaikeissa työtilanteissa. Seuraava esimerkki on lastensuojelun kehittämisestä.

Lastensuojelun aaltoja

Lava -lastensuojelun projekti käsitti 5 Pohjoisen Keski-Suomen kuntaa. Projektin tavoitteena oli rakentaa usean kunnan yhteinen toimintamalli lastensuojeluun. Toimintamallin tuli luoda yhtenäisiä toimintatapoja lastensuojelun koko toimintakenttään ja prosesseihin lähtien varhaisesta tukemisesta ja päättyen lastensuojelun jälkihuoltoon. Mallin rakentaminen lastensuojeluun oli sikäli haastava tavoite, sillä mallissa tuli huomioida myös eri kuntien jo toimivat hyvät käytännöt ja uuden toimintamallin kuntakohtainen soveltuvuus.

Projekti koostui koulutuksista, konsultaatioista, työntekijöitä sitouttavasta työrukkastoiminnasta ja esimiesvalmennuksesta. JAMK:n sosiaalialan kouluttajat toteuttivat kehittämistyön interventiot, arvioinnin ja raportoinnin. Arviointia sekä korjaavia ja täsmentäviä interventioita tehtiin jatkuvasti. Projektissa pyrittiin huomioimaan eri toimijoiden eritahtisuus ja edustuksellisen kehittämisen haasteet. Projekti oli selkeästi erityisosaamista vahvistavaa, ja se paikantui ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon maastoon. Lastensuojelun kenttä näyttäytyi selkeänä ja eri toimijoiden osaamista arvostavana. Sosionomeilla oli jo oma paikkansa perhetyössä, eikä mitään uutta ammatillista pelloinraivausta tarvittu.

Mitä siis saatiin aikaan? Osaamisen lisääntymistä, toimivia työtapoja, vertaisoppimista ja LAVA-salkku, missä on työntekijöitten tueksi iso määrä uusia työtapoja, vinkkejä ja tukea. Vuosi projektin jälkeen pidettiin vielä vauhditustilaisuus, jonka jälkeen tapahtui iso kolmen kunnan yhdistyminen. Projekti tasoitti tietä yhteiselle työnäylle... (Suomi & Lahtinen & Raiski 2006).

Edellä kuvattu projekti on kuvaus tilanteesta, missä sosiaalialan asiantuntemus oli jo lunastanut paikkansa osana palveluita. Lastensuojelu oli aina ollut vahvasti sosiaalialan käsissä ja sen ympärille rakentuvassa kehittämistoiminnassa päästiin syvemmälle osaamiseen ja keksimään toisin tekemisen tapoja. Kehittämisen tulokset lähtivät heti juurtumaan, sillä muutostyö kohdistui riittävän konkreettisiin pieniin muutosaskeleisiin. Kun kehittämisen kohteesta ja käytetyistä menetelmistä sekä teoreettisista lähtökohdista oltiin riittävän yhtä mieltä, oli helppoa keskittyä konkreettiseen toisin tekemiseen ja kokeiluun. Kehittäjänä toimiminen oli palkitsevaa monin tavoin: kehittäminen oli yhteinen prosessi, jossa eri osapuolet oppivat toisiltaan. Projekti poiki monia muita työtilaisuuksia ja yhteistyötä koulutuksen ja organisaatioiden välille. Luottamus eri osapuolien osaamiseen vahvistui ja kumppanuus kukoisti. Näin jälkikäteen ajateltuna prosessi vaikuttaa melkoiselta menestystarinalta.

Mitä kehittämistyö sai aikaan? Vahvistuiko osaaminen, parantuiko palvelu? Tämä projekti tuotti monia tuloksia ja voisiko sanoa jonkinasteisen lastensuojelullisen kokonaisliikahduksen. Käsitys varhaisesta tuesta ja koko perheen riittävästä tukemisesta lähti juurtumaan. Näin jälkikäteen peilaan tuloksia alkuperäisiin tavoitteisiin ja toisaalta kehittämisprosessi sinänsä yllätti: pienet muutokset alkoivat poikia suurempia muutoksia työtavoissa ja tavassa organisoida palveluita. Nämä muutokset eivät välttämättä syntyneet projektin aikana, vaan muutamat organisaatiot kulkivat omassa tahdissaan, muita jäljessä. Kipinä muutokseen kuitenkin säilyi.

Entäpä käytetyt kehittämisen välineet ja intervention konstit? Niin tämä esimerkki, kuin monet muut työyhteisön kehittämisprosessit ovat sisältäneet työntekijöiden asiantuntijuuden vahvistamista koulutuksen, konsultaation tai työnohjauksen avulla. Työn sisällön kehittäminen vaatii seurakseen myös

työn organisointiin ja johtamiseen liittyvää prosessi- ja organisaatio-osaamisen vahvistamista. Tämän vuoksi kehittämistoiminnassa on ollut valmentavia tai kouluttavia osiota johtamiseen, työn organisointiin ja strategiatyöhön. Näitä elementtejä on ollut joskus vaikeaa erottaa toisistaan: työyhteisöissä on vaikeaa tehdä työn sisältöön liittyvää kehittämistyötä, jos organisaation rakenteet ja resurssit ovat heikot. Ja kun rakenteet ja johtamisen käytännöt ovat kunnossa, kehittäminen menee voimallisesti eteenpäin. Työntekijät itse myös todentavat tämän yhteenliittymisen.

Kehittämistoiminta myös mittaa organisaatioiden kollektiivista ilmastoa ja yksittäisten jäsenten ammatti-identiteettiä. Parhaimmillaan hyvät kehittämisprosessit sisältävät sekä substanssiosaamisen vahvistumista että ammatti-identiteetin ja ammatillisen rohkeuden vahvistumista (Ks. Korkalainen 2009, 187).

Kehittäminen on myös arvoihin ja työn teoreettisiin lähtökohtiin pureutumista. Meille sosiaalialan kouluttajille on vahvistunut käsitys, että sosiaalialan erityisosaamista ja käsitteitä on tarpeen vahvistaa ja paikantaa varsinkin silloin, kun vaarana on menettää asiakastyön näky esimerkiksi toiselle ammattikunnalle tai käsitteistölle. Tällöin osaamisen näkyväksi tekeminen profiloi työtä, vahvistaa professiota ja antaa maamerkkejä ammatillisille tavoitteille. Kehittämisprojektit ovat tuottaneet uutta työtapoihin juurtunutta tietoa toimivista työtavoista ja työn mahdollisuuksista. Tietty ydinteemat ovat kuitenkin pysyneet samoina. Inhimillisen elämän monimuotoisuuden kunnioittaminen, asiakkaiden ja työyhteisöjen arvokkaan arjen ja siihen liittyvien toimintamahdollisuuksien vahvistaminen ja löytäminen ovat niitä teemoja, jota toistuvat. Lastensuojelussa korostuu yhä uudelleen turvallinen arki, vanhemmuuden vahvistaminen ja yhteistyön kunnioittaminen.

17.2.3 Vastavirtaan uimisen taito: palveluohjausta Säynätsalossa, Case 3

Sosiaalialan kehittäminen on rohkeutta toimia valveutuneesti ja joissakin tapauksissa tämä on jopa vastavirtaan uimista. Kun nykyään pääsääntönä on, että palveluita yhdistetään ja rakennetaan suuria organisaatioita, joskus on mahdollista löytää kustannustehokkaita toimintoja pienellä alueellisella toiminnalla. Kehittämistoiminta on tällöin uudenlaista organisointia ja todellista kekseliäisyyttä.

Säynätsalon kunta liitettiin aikoinaan Jyväskylään ja tässä yhteydessä monet kuntapalvelut siirtyivät Jyväskylään. JAMK:n sosiaalialan koulutusohjelman opiskelijat olivat tehneet alueelle monia kyselyitä ja kartoituksia, joiden innoittamana Tykesiltä haettiin projektirahoitusta vuosille 2003–2005. Säynätsalon palveluohjausprojektin tavoitteena oli pilottina kehittää toimintamalli alueelliseen palveluohjaukseen ja asiakaspalveluun. Ajatuksena oli tuottaa palveluita takaisin ja mennä vastavirtaan, palveluiden keskit-

tämisen sijaan haluttiin kokeilla pienimuotoista, kustannustehokasta ja moniasiantuntijuutta vahvistaa työtapaa paikallisyhteisössä. Palveluita haluttiin tuoda takaisin ihmisen elinympäristöön ja samalla vahvistaa paikallista yhteisöllisyyttä.

Projekti sisälsi seuraavia osatavoitteita: 1. Alueellisia palveluja tuottavan palveluohjaustiimin muodostaminen, (sosiaali- ja terveystoimi, Kela, työvoimapalvelut, asuntotoimi, nuorisotyö jne.), 2. soveltuvien työmenetelmien ja työkäytäntöjen kehittäminen, 3. Yhteisten pelisääntöjen laatiminen alueelliseen palveluohjaukseen, 4. Kehitetyn toiminnan mallintaminen sekä 5. Toimintamallin kokeilu ja arviointi. Projekti sisälsi koulutusta, konsultaatiota ja tiimivalmennusta. Projektin tuloksena saatiin aikaan alueellisen palveluohjauksen toimiva käytäntö ja malli, jota voidaan soveltaa vastaavissa kuntaliitostilanteissa. Säynätsalooa koskeva alueellisen palveluohjauksen toimiva käytäntö saatiin juurrutettua osaksi Jyväskylän kaupungin palveluita. Juurrutettu käytäntö osoittautui kokonaiskustannuksiltaan edulliseksi ja sen kautta alueellinen palvelutarjonta parantui. Palvelu oli innovatiivinen, sillä se yhdisti KELA:n, Työvoimahallinnon ja kunnallisen palvelutuotannon ja se oli näiden toimijoiden yhteiskustantama. Lisäksi palveluohjaustiimityöskentelyn kautta moniammatillisen työn laatu parantui. Tämä palvelu on jatkunut nyt usean vuoden ajan, vastavirtaan uiminen on kannattanut. Palveluohjaus on profiloitunut sosionomin työksi, missä keskeisenä työtapana on sekä yksilökohtainen palveluohjaus ja sosiaalihojaus että yhteisöllinen palveluohjaus. Ammatillinen pellowraivaus onnistui ja myös uusi palvelutuote syntyi.

Esimerkki on kuvaus pitkästä työelämäyhteistyöstä ja vaiheittain etenevästä kehittämiskumppanuudesta koulutuksen ja työelämän välillä. Työelämäyhteistyö harjoittelun ohjauksen ja opinnäytetöiden kautta johti luontevaan kehittämis yhteistyöhön ja erillisesti rahoitettuun projektiin sekä lopulta uuteen, innovatiiviseen palvelutuotteeseen.

Jatkotarina

Säynätsalon palveluohjaus voi hyvin, asiakkaat ovat tyytyväisiä alueellisiin palveluihin ja palveluohjaus jo sinänsä nostaa asuinalueen profiilia. Vastavirtaan uiminen on kannattanut, sillä ekososiaalinen ja sosiokulttuurinen ajattelu osana ihmisten toimintaympäristöä on ymmärretty. Vuoden 2009 kuntaliitos (Jyväskylä, Jyväskylän maalaiskunta ja Korpilahti) ei horjuttanut tätä palvelua: vaan päin vastoin: yhteistyö uusien alueiden kanssa on lisääntynyt ja näkyvässä on laajempaa yhteispalveluiden kehittämistä muihin uuden kaupungin asuinalueisiin. (Hyppönen 2009.)

Pieni voi olla suurta monella tapaa. Pitkäjänteinen yhteistyö ja todellinen suhdetoiminta kannattaa. Näin voi sanoa tämän esimerkin pohjalta. Yhä niukkeneva talous väistämättä pakottaa resurssien tehokkaaseen käyttöön ja keskittäminen ei aina ole paras vaihtoehto. Säynätsalon uusi

palveluohjaus on osoittanut sen, että asuinalueella toimiva palvelu tuottaa sosiaalista turvallisuutta ja kohentaa asuinalueen imagoa monella tapaa. Palveluiden tavoitettavuus on mahdollistanut myös varhaisen tuen ja vahvistanut moniammatillista yhteistyötä yli sektorirajojen. Usein kehittämistyö on arjen kekseliäisyyttä ja toisin tekemisen havaitsemista. Yhteistyö palveluiden tuottamisessa on iso haaste ja Säynätsalon esimerkki kannusti palveluiden yhteistuottamiseen ja aluenäkökulmaan keskittämisen vastavoimana. Me koulutuksen edustajat pidimme tätä kehittämissuunnitelmaa myös onnistuneena sosiaalipoliittisena liikahduksena.

17.3 Pohdintaa: kehittämiskumppanuuden haasteita

Kehittämistoiminta on opettanut meitä sosiaalialan kouluttajia monin tavoin. Vuosien varrella on korostunut koulutuksen ja työelämän keskinäinen yhdessä toimiminen ja yhteiskehittely. Kumppanuus on perustunut pitkään jatkuneeseen yhteistyöhön ja luottamukseen. Projektimuotoinen kehittäminen on alkanut jo ideoiden yhteiskehittelystä ja jatkunut loppuarviointiin saakka. Me sosiaalialan kouluttajat olemme rakentaneet tiimipohjaista toimintamallia, missä kehittämistyön ytimeen on etsitty moniasiantuntijuutta opettajista työelämäyhteistyökumppaneista ja opiskelijoista. Näin ollen esimerkiksi projektien sisällön kehittäminen ei ole jäänyt pelkästään projektijohdon tai pahimmassa tapauksessa projektityöntekijän harteille. Tiimipohjainen kehittämistyö on ekologista ja sen kautta kehittämiskulttuuri juurtuu työyhteisöihin.

Kehittämistoiminta parhaimmillaan tuottaa lopputuloksena laadukasta ja kekseliästä palvelua asiakkaille. Samalla ammattilaisten osaaminen vahvistuu. Kuitenkin olemme havainneet, että esimerkiksi sosionomin erityisosaaminen on monissa paikoissa vielä kovin heikosti tunnettua: osaaminen pitää lunastaa ja julkituoda riittäväillä näytöillä. Erityisosaaminen on myös ammattikunnan ja työyhteisöjen tuottamaa kulttuuria sekä kieltä, jolla osaamista sekä varjellaan että kehitetään.

Erityisosaaminen on kiinnostava teema varsinkin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon maastossa: kun sosionomit ovat alkaneet menestyksellisesti raivata maastoa sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikentällä, ylemmän sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet puolestaan ovat suorastaan kaskenpolton äärellä.

Erityisosaamista on hyvä vaalia ja vahvistaa. Toisaalta erityisosaamisen kulttuuri voi myös tuottaa karhunpalvelusta ammattilaisille itselleen. Paula Korkalainen (2009, 193–197) tutki varhaiserityiskasvatusta omassa projektissään ja tässä yhteydessä teimme (sosiaalialan koulutusohjelma) koulutuksellista ja konsultoivaa yhteistyötä. Projektin interventioihin osallistuneet päätyivät siihen, että erityiskasvatusta pahimmillaan mystifioituu

diagnoosien ja erityisyyspuheen kautta: siitä tulee liian vaikeaa kaikille osapuolille.

Mitä kehittämisprojekti siis tuotti tai mahdollisti liian erityisen ja mystisen avuksi? Riittävän hyvät interventiot projektissa vahvistivat osallistujien ammatti-identiteettiä ja konkreettista osaamista niin, että erityinen muuttui helpommin lähestyttäväksi, normaallimmaksi ja helpommaksi. Samalla työntekijät pääsivät tarkastelemaan oman osaamisen, tutkitun tiedon ja hyvien työtapojen rajapintoja. Erityinen ei kuitenkaan haalistunut tai sitä ei ulkopuolelta asetettu kyseenalaiseksi.

Mitä voisi sanoa näin lopuksi? Ainakin sen, että kehittäminen on jatkuvaa ja se suorastaan pakottaa koulutusorganisaatiot uudenslaisiin kehittämiskumppanuuksiin ja verkostomaisiin työtapoihin. Kehittämistyön eettisyys korostuu. Oma kokemukseni on, että **eettisyys** tulee esille kehittäjän vilpittömyydessä ja rehellisyydessä. Tämä vilpittömyys koskee käytettyjä menetelmiä ja viitekehyksiä. Ts. toimitaan sen osaamisen varassa, mitä on ja ei luvata liikoja. Eettisyys on myös sitä, että ei lähdetä mukaan prosesseihin, joiden lopulliset tarkoitukset eivät ole tiedossa. Toki kehittämis työ on aina epävarmuuden sietämistä ja riskejä on aina etukäteen mietittävä. Tämä kuvaamani eettisyys kuitenkin mahdollistaa paremman kumppanuuden. Kumppanuudet ovat eri toimijatahojen keskinäistä **jakamisen ja vastuuttamisen kumppanuutta**. Esimerkiksi sisällön kehittäminen työntekijöitten, johdon, asiakkaitten ja koulutusorganisaatioiden kesken. Kehittämiskumppanuutta tulee vaalia, sillä se ei rakennu vain yksittäisten projektien varaan. Kehittämiskumppanuus on myös prosessi: kumppanuus on alkanut usein juuri pienistä puroista (kummiyksikkötoiminta, asiantuntijavaihdot, työelämästä tilatut selvitykset, opinnäytetyöt ym.) ja aidosta vastavuoroisesta, palkitsevasta yhteistyöstä ja parhaimmillaan jatkunut vuosia kesäväksi yhteistyösuhteeksi.

Kehittämiskumppanuus vaatii opettelua, sillä monet kehittämisprojektit ja konsultaatiot tulevat vetäjiensä näköisiksi. Kehittämiskumppanuus edellyttää neuvottelemista, sopimista, todellista asiantuntijuuden jakamista. Uskomme prosessikonsultaation teemoihin, missä koulutusorganisaation rooli on koulutus, valmennus ja tutkimus. Meidän kouluttajien ja konsulttien rooli on löytää yhteistyön toimimisen tasapaino ja siirtyä mahdollisimman pian taka-alalle. Sosiaalialan projekteille onkin tyypillistä, että ne eivät ole ns. suuria ja kauniita, vaan pikemminkin pieniä ja vahvoja. Hyvät kumppanuudet ja osaaminen yleensä muistetaan ja kehittäminen yleensä poikii uutta kehittämistä.

Nykyinen projektiähky on johtanut siihen, että suurin työ on innostaa työntekijöitä löytämään resursseja ja motivaatiota kehittämiseen. Heikko talous on johtanut kollektiiviseen varovaisuuteen ja jopa turhautumiseen. Mitä kannattaa kehittää uutta, kun samaan aikaan on mietittävä, miten työt voidaan tehdä yhä niukkenevilla resursseilla? Uskomme kuitenkin, että

jatkuva kehittämisen imu on olemassa, muutos on joka tapauksessa jatkuva. Projekteja tulee ja menee, arjessa tapahtuva kehittämistyö on jatkuva.

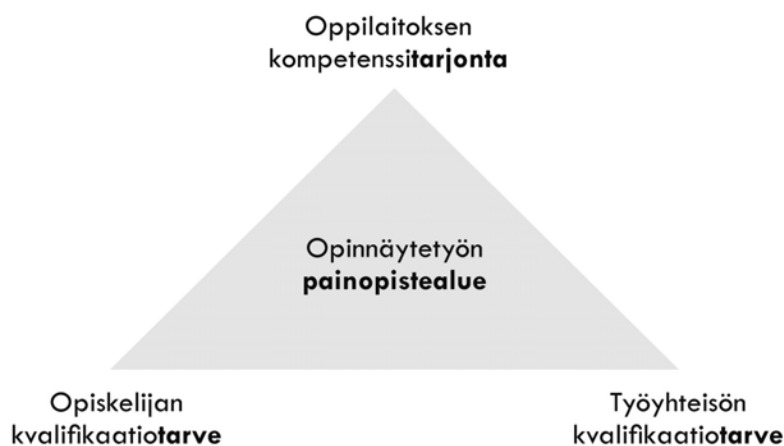
Lähteet

- Arnkil, Tom 2006. Okavango-kehittäminen – välittäkö kukaan jatkuvuudesta? Teoksessa: Seppänen-Järvelä, Ritta & Karjalainen, Vuokko (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Helsinki, 75–88.
- Hyppönen, Jonna 2009. Puhelinhaastattelu 6.8.2009.
- Kivipelto, Minna 2008. Osallistava ja valtaistava arviointi. Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin. Stakes. Työpapereita 17/2008. Helsinki. URL: <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/T17-2008-VERKKO.pdf>, Viitattu 5.8.2009.
- Korkalainen, Paula 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363. URL: <http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513936167.pdf>. Viitattu 4.8.2009.
- Lundahl, Raija & Hakonen, Sinikka & Suomi, Asta 2007. Taide ja kulttuurinnovaatiota seniori- ja vanhustyöhön. Teoksessa Seppänen, Marjaana & Karisto, Antti & Kröger, Teppo (toim.) Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. PS-kustannus. Jyväskylä, 253–269.
- Marin, Marjatta & Hakonen, Sinikka (toim.) 2003. Seniori- ja vanhustyö arjen kulttuurissa. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Mäntyyvaara, Marika & Suomi, Asta 2008. Elinvoimaa ja virtaa kylien ikääntyville vapaaehtois- ja vertaisryhmätoiminnasta. Keski-Suomen Elämänvirtapiiri -projektin loppuraportti. URL: kssotu.fi/media/materiaalipankki/Elvi%20hankkeen%20loppuraportti.pdf. Viitattu 2.8.2009.
- Möttönen, Sakari 2002. Kunnat, järjestöt ja paikalliset verkostot. Teoksessa Ruuskanen, Petri (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi: näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. PS-kustannus. Jyväskylä, 112–135.
- McKernan, James 1991. Curriculum action research. A handbook of method and resources for the reflective practitioners. Kogan Page. London.
- Suojanen, Ulla 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehityksen välineenä. Finn Lectura. Helsinki.
- Salminen, Marjatta & Suomi, Asta & Hakonen, Sinikka 2004. Että ihmisillä on väyliä, voimavaroja ja haaveita. Ehkäisevät kotikäynnit ja ennakoiva palveluluohjaus – uusi voimaannuttava toimintamalli seniori- ja vanhustyöhön. Jyväskylän sosiaali- ja terveyspalvelukeskuksen julkaisuja 1/2004. Jyväskylä.
- Salminen, Marjatta 2009. Puhelinhaastattelu 5.8.2009.
- Suomi, Asta & Lahtinen, Pia & Raiski, Tuula-Leena 2006. Työvälineitä lastensuojelun tueksi. Lava -lastensuojelunprojekti kehittämisverkostona. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 63. Jyväskylä.
- Suomi, Asta & Hakonen, Sinikka (toim.) 2008. Kuluerästä voimavaraksi. Sosiokulttuurinen puheenvuoro ikääntymiskysymyksiin. PS-kustannus. Jyväskylä.

- Säikkä, Marja 2007. Keskellä seniorin arkea. Tavaratalon tiloissa ennaltaehkäisevä palveluohjaus Jyväskylässä. Opinnäytetyö. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, sosiaali – ja terveysala, sosiaalialan koulutusohjelma. URL: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jamk-478>. Viitattu 6.8.2009.
- Virkkunen, Jaakko 2007. Kehittämistyön murros sosiaalialalla: hankekehittämistä rajat ylittävään konseptikehittämiseen. URL: <http://www.google.com/search?q=jaakko+virkkunen+2007&hl=fi&lr=&rls=com.microsoft:en-US&start=10&sa=N>. Viitattu 4.8.2009.

18. OPINNÄYTETYÖ JA T&K -TOIMINTA OPISKELIJAN, OPPILAITOKSEN JA TYÖELÄMÄN NÄKÖKULMISTA Leena Viinamäki & Jukka Tissari¹¹

Tässä artikkelissa pohditaan opinnäytetyön välitöntä ja välillistä roolia sosiaalialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelijan, oppilaitoksen ja työelämän näkökulmista suhteessa työelämän kvalifikaatiovaatimukseen (Kuvio 1.). Artikkelissa hyödynnettäviä empiirisiä aineistoja ovat ammattikorkeakouluproblematiikkaa koskeva keskeinen lainsäädäntö AMK & ylempi AMK -tutkinto -ulottuvuudella, sosiaalialan koulutusohjelmien (sosionomi AMK) opetus suunnitelmat (N= 22)¹² sekä sosiaalialan koulutusohjelmista (N=4)¹³ kesäkuuhun 2008 mennessä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneille tehty postikysely (N=109).



Kuvio 1. Opinnäytetyön painopisteen kysymys.

¹¹ Tämä artikkeli pohjautuu opetuskokemuksiimme ja havaintoihimme sosiaalialan koulutusohjelman sosionomi (ylempi AMK) neljän eri vuosikurssin osalta jatkotutkintokokeiluvaiheesta lähtien vuosina 2003–2009. Tämä on toinen postuumisti julkaistu Jukka Tissarin artikkeli hänen kuolemansa (12.2.2009) jälkeen. Ensimmäinen kirjoittaja vastaa yksin 18.4 alaluvun ”empiirisistä päähkinöistä”.

¹² Ammattikorkeakoulukohtaisessa sosiaalialan AMKkoulutusohjelmien uudelleenorganisoinnissa on historian havinaa: 1.8.2008 EVTEK ja Stadia yhdistyivät Metropolia ammattikorkeakouluksi; 1.9.2009 alkaen sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon suorittamisen Suomen pohjoisin opiskeluammattikorkeakoulu on Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu ja 1.1.2010 lähtien Prikanmaan ja Tampereen ammattikorkeakoulut ovat yhdistyneet Tampereen ammattikorkeakouluksi.

¹³ Stadia: Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö; DIAK: Päähteet ja syrjäytyminen; Kemi-Tornion ja Seinäjoen ammattikorkeakoulut: Sosiaalialan käytäntöjen kansalais- ja aluelähtöinen kehittäminen (Viinamäki & Rantanen 2010).

Työyhteisön/työelämän ja opiskelijan kvalifikaatiotarpeet ovat keskenään vuorovaikutuksessa, johon oppilaitoksen kompetenssitarjonnalla pyritään vastaamaan. Opinnäytetyön tekeminen raportointiprosesseineen on osa ilmaisua ja arviota siitä, miten hyvin määriteltyyn kvalifikaatiotarpeeseen vastaaminen on onnistunut yksittäisessä opinnäytetyössä. Tässä artikkelissa kvalifikaatioilla tarkoitetaan työmarkkinoilla työmarkkinakansalaisen tarvitsemia kvalifikaatioita ja kompetensseilla koulutusmarkkinoilta koulutusmarkkinakansalaisen hankkimaa osaamista, jolla hän suoriutuu ammattiinsa kuuluvista työtehtävistä (ks. esim. Väärälä 1995, 36–39; Suikkanen & Viinamäki 1999; Viinamäki 1999, 130–240; Jokinen & Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 61–79; Raij & Rantanen 2010).

Ammattikorkeakouluissa tutkimuksellisuudella on erilainen sisältö kuin yliopistoissa sekä opinnäytetyöprosessissa että T&K -toiminnassa. Ammattikorkeakoulussa tutkimuksellisuudella tarkoitetaan sekä ns. käytännön työelämän että ammattikorkeakoulun toteuttaman T&K -toiminnan osalta soveltavaa ja kehittämistä välittömästi palvelevaa ns. käytäntötutkimusta ja siihen liittyvää tiedon hankkimista (ks. esim. Toikko & Rantanen 2009, 19–23). Myöskään ammattikorkeakoulututkintoihin liittyvistä opinnäytetyöistä ei puhuta tutkimuksina, vaan opinnäytetöinä. Valtakunnallisen opinnäytetöiden kehittämishankkeen (2004–2006) esittämien opinnäytetyön laatusuositusten yhteydessä suositellaan käytettäväksi ammattikorkeakouluissa kaikille koulutusaloille soveltuvina yhteisinä termeinä opinnäytetyö, opinnäytetyön tekijä, opinnäytetyöseminaari ja opinnäytetyösuunnitelma (Opinnäytetyön laadun tekijät ... 2006).

Ammattikorkeakoulujen toteuttaman T&K -toiminnan integroiminen tutkintotavoitteiseen koulutukseen keskusteluttaa T&K -toiminnan vastuhenkilöitä ja opettajia, joiden pitäisi hyödyntää ammattikorkeakoulunsa T&K -toimintaa arjen opetustyössään, ammattikorkeakoulututkintoja (AMK tai ylempi AMK) suorittavien opiskelijoiden lisäksi (Suhonen 2009; Töytäri-Nyhrinen 2009; Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ... 2010). T&K -toiminnan intergroimisen ns. käytännön arjen opetustyöhön keskeisiä reunaehtoja ovat opettajien ja opiskelijoiden tiedolliset, taidolliset ja ajalliset resurssit sekä asenne tutkimuksellista kehittämistoimintaa kohtaan.

Ns. sähköinen tiedontuotanto ja ennen kaikkea informaation välitys sähköisesti yleistyy sen nopeuden, edullisuuden ja laajan potentiaalisen käyttäjäkunnan vuoksi internetin arkipäiväistyessä. T&K -toiminta suhteessa opinnäytetyöhön ammattikorkeakoulututkintojen osalta näyttää saavan varsin paljon palsta- ja tietuutilaa myös hakukone Googlesta. Esimerkiksi hakutulossaldona Googlesta 22.1.2009 saatiin hakusanalla *Opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa* yhteensä 282 000 hakutulosta, *Opinnäytetyö ja T&K -toiminta ammattikorkeakoulussa* 17 800 hakutulosta, *Työelämälähtöinen opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa* 2 610 hakutulosta, mutta *Teoreettispainotteinen opinnäytetyö ammattikorkeakoulussa* ainoastaan 18 hakutu-

losta. Tällainen kursorinenkin internethaku kuvaa osaltaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden painopistealueita.

Myös julkisen mielikuvan luominen ammattikorkeakoulututkintojen (AMK & ylempi AMK) tuottamista työmarkkinoilla tarvittavista kvalifikaatioista on tärkeää, kuten sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittanut totesi postikyselyssämme 2008:

”Keskitäkää voimavaroja ja yhtenäistäkää toiminnan suuntalinjoja, jotta mielikuva ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista ja heidän osaamisestaan terävöityisi myös ammattikorkeakoulun ulkopuolella.” (Vastaaaja 23.)

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden tunnettuutta ja niiden työelämäpainotteisuuteen liittyvää spesifisyyttä ja merkittävyyttä pyritään lisäämään muun muassa ammattikorkeakoulujen valtakunnallisella Thesis-opinnäytetyökilpailulla, jonka tavoitteena on kehittää opinnäytetöiden laatua sekä vahvistaa opinnäytetyökulttuuria ammattikorkeakouluissa (Thesis-opinnäytetyökilpailussa ... n.d.; THESIS-KILPAILU n.d.).

18.1 Kvalifikaation kysymys oppilaitoksen näkökulmasta

Opinnäytetyön painopistealuetta määriteltäessä oppilaitoksen näkökulmasta ongelmaksi muodostuu usein se, miten työyhteisön kvalifikaatiotarve saadaan johdettua siten, että sillä olisi yksittäistä työyhteisöä yleisempään merkitystä. Opiskelijan näkökulmasta tilanne on hieman erilainen hänen etsiessä henkilökohtaista pätevyyttä työskennellä tutkintoalaansa kuuluvasa jossakin tietyssä työyhteisössä. Näin ajatellen opinnäytetyön painopistealueen määrittelyn kannalta opinnäytetyössä ilmenevä tietyn työyhteisön kvalifikaatiotarve on yleisluonteisempi kysymys kuin opiskelijan kvalifikaatiotarve. Se, millä tavoin tämä työyhteisön ja opiskelijan mahdollinen ”intressiristiriita” ratkaistaan, riippuu opinnäytetyön roolista osana ko. oppilaitoksen opetussuunnitelman tuottamaa ammatillista kompetenssitarjoantaa (ks. esim. Filppa & Horsma 2003; Auvinen & Hirvonen & Dal Maso & Kallberg & Putkuri 2007; Jokinen & Lähteenmäki & Nokelainen 2009).

Opinnäytetyö (AMK: 15 op & ylempi AMK: 30 op; ks. Kuvio 2.) muodostaa osakokonaisuuden, jossa tiivistyy tutkintoon sisältyvät muut opinnot, jotka kokonaisuudessaan tuottavat ammattikorkeakoulututkinnoissa työelämän edellyttämiä kvalifikaatioita. Ammattikorkeakouluopinnoista annetun asetuksen mukaan tarkempia määräyksiä ja ohjeita tutkinnoista, koulutusohjelmista, opetussuunnitelmista, opinnoista, opetukseen osallistumisesta, muiden opintojen hyväksi lukemisesta, harjoittelusta, opinnäytetyöstä, arviointista ja todistuksista annetaan ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä sekä koulutusohjelmakohtaisissa opetussuunnitelmissa (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2005; Viinamäki 2008a, 5–6; Taulukko 1.).

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen (AMK & ylempi AMK) tavoitteet (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2005, 7 §, 7 a §).

Ammattikorkeakoulututkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
<ul style="list-style-type: none"> o laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten o edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen o valmiudet jatkuvaan koulutukseen o riittävä viestintä- ja kielitaito o asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet. 	<ul style="list-style-type: none"> o työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten o syvälinen kuva asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn o valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen o työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito o kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Lainsäädännön mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisvaiheessa hankitaan opiskelualakohtaisia perustietoja ja -taitoja sekä edellytyksiä ja valmiuksia, joita sitten syvennetään ja laajennetaan ammattikorkeakoulututkintoa teoreettisemmalle, refeltiivisemmälle ja kansainvälisemmälle tasolle suorittaessa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Ammattikorkeakoulukohtaisissa koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa annetaan lain määrittelylle ammattikorkeakoulukohtainen tulkinta ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yksityiskohtaisista sisällöistä ja painopistealueista. Ammattikorkeakoululakiin (2009/564) perustuva tulkinta perustuu kyseisen ammattikorkeakoulun pääasiallisen toiminta-alueen tilanneanalyysiin työvoiman kysynnästä ja tarjonnasta (lähi)tulevaisuuden näkymineen. Esimerkiksi sosiaalialan opetussuunnitelmien jäsenystavat, käsitteet ja eri tieteenalojen painopistealueet näyttävät vaihtelevan ammattikorkeakoulukohtaisesti varsin huomattavasti (yhteiskunnan rakennetasolta yksilötasolle; sosiaalialan näkökulmasta aina kasvatuksellisen ja jopa hoidollisen näkökulman korostamiseen sosiaalialalla), vaikka opetussuunnitelmia määrittävät ammattikorkeakoulututkintojen yleinen kansallinen viitekehys ja edellistä spesifimmät koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit (Ran-

tanen & Viinamäki 2009; Tutkintojen ja muun osaamisen ... 2009; Liitetäulukko 1.).

Ammattikorkeakoulututkinto jakaantuu lainsäädännön mukaan neljään osakokonaisuuteen ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto kahteen osakokonaisuuteen. Sekä ammattikorkeakoulututkinnon että ylempään ammattikorkeakoulututkinnon yhden osakokonaisuuden muodostaa opinnäytetyö, missä kertaantuu, tiivistyy ja jalostuu koko opiskeluajan saldo (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 423/2005; Taulukko 2.).

Taulukko 2. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen (AMK & ylempi AMK) osakokonaisuudet (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2005, 7 §, 7 a §).

Ammattikorkeakoulututkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
<ul style="list-style-type: none"> o Perusopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti, perehdyttää opiskelija asianomaisen tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perusteisiin ja viestintään sekä antaa hänelle 8 §:ssä tarkoitettu kielitaito. o Ammattiopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen ammattillisen tehtäväalueen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin ja sovellutuksiin sekä niiden tieteellisiin tai taiteellisiin perusteisiin siten, että opiskelija valmistuttuaan kykenee itsenäisesti työskentelemään tehtäväalueen asiantuntijatehtävissä ja yrittäjänä sekä osallistumaan työyhteisön kehittämiseen. o Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. o Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. 	<ul style="list-style-type: none"> o Syventävien ammattiopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus syventää teorian soveltamista käytäntöön, analyttisiä taitoja, projektin johtamisen sekä tutkimus- ja kehitystyöhön osallistumisen taitoja ja sosiaalisia taitoja. o Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa kykyä soveltaa tutkimustietoa ja käyttää valittuja menetelmiä työelämän ongelmien erittelyyn ja ratkaisemiseen sekä valmiutta itsenäiseen vaativaan asiantuntijatyöhön.

Ammattikorkeakoulututkintoon liittyvässä opinnäytetyössä opiskelija hankkii alansa perusvalmiuksia ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä toimimistaan varten. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon liittyvässä opinnäytetyössä opiskelija hankkii olemassa olevan tutkimustiedon soveltamiskvalifikaatioita kyetäkseen toimimaan itsenäisesti vaativassa asiantuntijatyössä. Tutkimusmenetelmäopintojen opintopistemäärät näyttävät kuitenkin vaihtelevan varsin huomattavasti ammattikorkeakouluittain (sosionomi AMK, Liitetaulukko 1.) ja koulutusohjelmittain (sosionomi ylempi AMK; tässä julkaisussa artikkeli Rantanen & Viinamäki).

Sosiaalialalla on enenevässä määrin alettu puhua käytäntötutkimuksesta ja tutkimuksellisesta kehittämisestä (Satka & Karvinen-Niinikoski & Nylund & Hoikkala 2005; Saari 2009; Toikko & Rantanen 2009). Tämä realisoituu myös sosionomien (AMK & ylempi AMK) ns. kompetenssimäärittelyissä. Sosiaalialan kompetenssimäärittelyiden mukaan sosionomi (AMK) -tutkinossa korostuu reflektiivinen, tutkiva ja kehittävä työote, käytäntöpainotteinen tutkimuksellinen osaaminen, uuden tiedon tuottaminen sekä sosiaalialan kehittämishankkeiden toteuttaminen (Sosionomi (AMK) -tutkinto 2010). Sosionomi (ylempi AMK) kompetenssimäärittelyissä puolestaan korostuu T&K -toiminnan kriittinen arviointi, T&K -toiminnan menetelmien hallinta, sosiaalialan työn kehittäminen käytäntötutkimuksen avulla, osallistavat ja innovoivat kvalifikaatiot sekä projektiosaaminen (Esitys sosionomi (ylempi AMK ...18.5.2010). Tällaiset kompetenssitavoitteet ovat varsin vaativia sekä opettajalla toteuttaa arjen opetustilanteissa ja opiskelijalla saavuttaa opiskelun arjessa.

18.2 Kvalifikaation kysymys opiskelijan ja opettajan kompetenssien näkökulmasta

Sosiaaliala elää voimakasta rakenteellisen muutoksen aikaa. Perinteisesti julkisen sektorin tuottamisvastuulla olleita hyvinvointipalveluja pyritään tuottamaan enenevässä määrin ns. welfare mix -mallin mukaisesti julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin palvelutarjontaa hyödyntämällä. Welfare mix -mallin mahdollisuudet tuottaa hyvinvointipalveluja kuitenkin vaihtelevat varsin voimakkaasti Suomessa alueellisesti potentiaalisen asiakaskunnan määrän mukaan. Lisäksi puhutaan muun muassa sosiaalialan medikalisoitumiseen, pedagogisoitumiseen ja juridisoitumiseen liittyvistä haasteista ja uhkakuvista sekä pohditaan yhteiskunnasta syrjäytyneiden kansalaisten/kansalaisryhmien yhteiskuntaan takaisin osallistamisen tarpeellisuuden kysymystä (Raunio 2006, 125–154; Saari & Viinamäki 2007, 37–43; Viinamäki & Pohjola 2009, 22–38).

Ammattikorkeakoulun tuottamat kompetenssit kulminoituvat opinnäytetyöntekoprosessiin, jossa haasteena erityisesti ylemmässä ammattikorkeakoulututkinossa on yhteensovittaa ammattikorkeakoulun opetus suunnitel-

man, opiskelijan ja työyhteisön (jonne opiskelija tekee opinnäytetyönsä kehittämishankkeena) intressit.

Ammattikorkeakoulujen T&K -toiminnan ja tutkintoon johtavan koulutuksen peruseuonehdot on määritelty lainsäädännössä, jonka puitteissa ammattikorkeakoulut autonomiansa puitteissa tekevät omia linjauksiaan pääasiallisen toiminta-alueensa erityispiirteiden mukaisesti. Ammattikorkeakoululaissa määritellään ammattikorkeakoulututkintoja (AMK & ylempi AMK) suorittavien opiskelijoiden valintakriteerit (564/2009; Taulukko 3.). Ammattikorkeakoululaki kuitenkin mahdollistaa ammattikorkeakoulukohtaisen hakukelpoisuustulkinnan. Erityisesti sosiaalialan sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissä hakututkintokelpoisuus-kriteeristö näyttäytyy varsin heterogeeniselta suhteessa esimerkiksi sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkintojen kompetenssimäärittelyihin (ks. Liitetaulukko 2.; Kompetenssit Sosionomi (ylempi AMK) ... 2007).

Taulukko 3. Ammattikorkeakoulun kelpoisuus-kriteerit opiskelijalle (Ammattikorkeakoululaki 2009, 20 §).

Ammattikorkeakoulututkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
<ul style="list-style-type: none"> o lukion oppimäärän tai ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetussa laissa (672/2005) tarkoitetun tutkinnon o ammatillisen perustutkinnon tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot sen mukaan kuin opetusministeriön asetuksella tarkemmin säädetään o ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (631/1998) tarkoitetun ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon, erikoisammattitutkinnon tai niitä vastaavan aikaisemman tutkinnon sen mukaan kuin opetusministeriön asetuksella tarkemmin säädetään o ulkomaisen koulutuksen, joka asianomaisessa maassa antaa kelpoisuuden korkeakouluopintoihin o ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi myös muu kuin 1 momentissa tarkoitettu henkilö, jolla ammattikorkeakoulu katsoo olevan riittävät tiedot ja taidot opintoja varten. 	<ul style="list-style-type: none"> o joka on suorittanut soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon ja jolla on vähintään kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta tutkinnon suorittamisen jälkeen. o opistoasteen tai ammatillisen korkeasteen tutkinnon suorittaneelta, joka on sittemmin suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon, voidaan vaadittavaksi työkokemukseksi hyväksyä myös ennen korkeakoulututkinnon suorittamista saatu työkokemus asianomaiselta alalta o opistoasteen tai ammatillisen korkeasteen tutkinnon suorittaneelta, joka on sittemmin suorittanut soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon, voidaan 20 §:n 3 momentin mukaan vaadittavaksi työkokemukseksi ammattikorkeakoulun harkinnan mukaan hyväksyä vähintään kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta, josta vähintään vuosi ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen (Ammattikorkeakoululaki 10.6.2005/411).

Ammattikorkeakoulututkintoa suorittamaan valittavien opiskelijoiden pääasiallisina sisääntuloreitteinä ovat yleissivistävä lukioreitti ja ammatillisesti sivistävä ammattikoulureitti. Kummallakin reitillä on omat erityispiirteensä heikkouksiensa ja vahvuuksiensa suhteessa ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisvalmiuksiin. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon keskeisenä kriteerinä on kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta. Erityisesti kolmen vuoden työkokemuskriteeri on osoittautunut haasteelliseksi perinteisesti heikon työllisyyden alueilla Pohjois- ja Itä-Suomessa asuville soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille (Viinamäki 2008b).

Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003) puolestaan määritellään opettajien kelpoisuusvaatimuksista (Taulukko 4.). Opettajiston kvalifikaatiorepertuaari työ- ja tutkintohistorioineen (ml. tutkintoala ja -taso) heijastuu ammattikorkeakoulu- ja koulutusohjelmakohtaiseen kompetenssitarjontaan ja sen painopistealueisiin.

Taulukko 4. Ammattikorkeakoulun kelpoisuuskriteerit opettajalle ja opettajan tehtävät (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003, 23 §, 24 §).

Opettajien kelpoisuusvaatimukset:

- o Ammattikorkeakoulun yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu lisensiaatin tutkinto tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto.
- o Erityisestä syystä yliopettajan virkaan tai toimeen voidaan 1 momentin estämättä nimittää ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö ja lehtorin virkaan tai toimeen henkilö, joka ei ole suorittanut ylempää korkeakoulututkintoa, jos nimitettävä henkilö on erittäin hyvin perehtynyt viran tai toimen tehtävälleen.
- o Yliopettajalta ja lehtorilta, jonka opetustehtävään pääosin kuuluu ammattiopintojen järjestäminen, vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä.
- o Tuntiopettajalta vaaditaan, mikäli mahdollista, vastaava kelpoisuus kuin viran ja toimen haltijalta.
- o Yliopettajan ja lehtorin tulee lisäksi kolmen vuoden kuluessa virkaan tai toimeen nimitämisestä suorittaa vähintään 35 opintoviikon laajuinen opettajankoulutus, jolle hänellä sellaista ole virkaan tai toimeen nimitettäessä.

Päätoimisen opettajan tehtävänä on opetus- ja ohjaustyönsä sekä niihin liittyvien muiden tehtäviensä ohella:

- o kehittää alansa opetusta ottaen huomioon työelämän kehitys
- o osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalinnan hoitamiseen
- o hoitaa tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä sen mukaan kuin ammattikorkeakoulu määrää
- o osallistua ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen ja perehtyä työelämään
- o hoitaa ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat ja muut hänelle kuuluvat tai määrätyt tehtävät.

Ammattikorkeakoulujen opettajien keskeisenä rekrytointikriteerinä on perinteisesti ollut ns. käytännön työkokemus pääasiallisista opetusteemoista. Tämän kriteerin on kuitenkin haastanut tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiovalmiuksien vahvistamisen vaade ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa TKI-toiminnan ja opetuksen yhteensovittamisvaateen lisäksi.

... ”Myös ammattikorkeakoulun henkilöstön roolit muuttuvat. Tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän substanssin hallinnan ohella uudenlaista pedagogista ja tutkimus- ja kehittämisosaamista. Lisäksi tarvitaan yhteistoimintaosaamista tiimeissä ja laajemmin erilaisissa yhteistyöverkostoissa sekä valmiuksia toimia projekteissa. TKI-toiminta edellyttää usein myös kansainvälisyysosaamista. Työskentelyssä tarvitaan näkemyksellisyyttä koulutuksen ja työn tulevaisuudesta” ... (Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ... 2010, 10.)

Opiskelijoiden ja opettajien rekrytoitumista ko. ammattikorkeakouluun rakenteistavat ammattikorkeakoulun maantieteellisen sijainnin lisäksi sen toiminta-alueen yleinen työllisyys tilanne, muuttovoitto/tappioalueen imago sekä perhepiirin kokonaistilanne (ml. puolison työllistymismahdollisuudet, päivähoito- ja opiskelumahdollisuudet; Holm & Nivalainen & Volk 2008). Muuttovoittoalueilla toimivilla ammattikorkeakouluilla rekrytoitava potentiaalinen opiskelijavolyymi (/opiskelupaikka) ja opettajavolyymi (/avoinna oleva toimi/virka) on useimmiten moninkertainen muuttotappioalueella sijaisevaan ammattikorkeakouluun. Myös opiskelijoiden ja opettajien erilaiset sisääntuloreitit opiskelu- ja työhistorioineen ammattikorkeakouluun asettavat omat reunaehdonsa ammattikorkeakoulujen mahdollisuuksiin tuottaa työelämän kvalifikaatiovaatimuksia vastaavia kompetensseja.

18.3 Kvalifikaation kysymys työelämän kvalifikaatiovaatimusten näkökulmasta


Ammattitaidon kasautuvuuden haaste realisoituu myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinon kohdalla. 1990-luvulla käynnistynyt ammattikorkeakoulu-kokeilu perustui ajatukseen, että sosionomin tutkinto on korkein ammattikorkeakoulussa suoritettava sosiaalialan tutkinto. Ajatuksena tällöin oli, että sosionomi (AMK) -tutkinto tuottaa kelpoisuuden, jonka turvin ammattikorkeakoulututkinon suorittanut ”hakee paikkansa” sosiaalihuollon työkentältä. Uuden ammattinimikkeen sijoittaminen jo olemassa olleisiin toiminnallisiin ja hallinnollisiin rakenteisiin osoittautui kuitenkin yllättävän hankalaksi (Filppa & Horsma 2003; Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007).

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kannalta tilanne on haasteellinen myös 2000-luvulla, koska sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto on rakennettu sosionomi (AMK) -tutkinon päälle ilman sosionomi (AMK) -tutkinon tutkintovaatimuksiin tehtyjä riittäviä muutoksia. Tällaisessa tilanteessa on osittain vaikea tunnistaa pyrkimystä opiskelun kasautuvuustavoitteeseen,

vaikka lainsäädännössä on selkeä jatkumoajattelu ammattikorkeakoulu- ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon välillä. Tämän ongelman ovat konkreettisesti kokeneet myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet:

”Minkä ihmeen takia meitä koulutetaan, kun sijoittumismahdollisuudet ovat olemattomat. Alemmalla ammattikorkeakoulututkinnolla pääsee samoihin hommiin kuin ylempälläkin.” (Vastaaaja 39.)

Sosiaalialan opetussuunnitelma painotuksineen edustaa kunkin oppilaitoksen näkemystä ja tulevaisuuden visiota sosiaalihuollon yhteiskunnallisesta roolista. Lähtökohtana ovat sellaiset kvalifikaatiot, jotka tukevat toimintaa sosiaalihuollon eri toimialueilla ja organisaatioissa erityisesti kunkin ammattikorkeakoulun pääasiallisella toiminta-alueella (Kuvio 2.).

Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (ylempi AMK) Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -koulutusohjelma		90 op
Opinnäytetyö 30 op	Orientaatio	
	Kansalais- ja aluelähtöisyys sosiaalialan kehittämisessä	16 op
	Orientaatio hanketoimintaan ja sosiaalialan työmenetelmiin	15 op
	Yleis- ja kehittämisjohtaminen sekä sosiaalialan työmenetelmien syventäminen	14 op
	Kehittämishankkeen vaikuttavuus	15 op
 Kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta		
Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK)		210 op
Opinnäytetyö 15 op	Perusopinnot	30 op
	Ammattiopinnot	80 op
	Suuntaavat ammattiopinnot	85 op
	Kaikille yhteiset suuntaavat ammatilliset opinnot	45 op
	Yksi kokonaisuus seuraavista kolmesta: • Lapsi- ja nuorisotyö • Vammaistyö ja kuntoutus • Yhteisö- ja perusturvatyö	25 op
	Vapaasti valittavat opinnot	15 op

Kuvio 2. Opinnäytetyö osana sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkintoja – esimerkkinä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun sosiaalialan syyslukukaudella 2009 alkaneet koulutusohjelmat (Opinto-opas 2009–2010 Sosiaalialan ... 2009; Opetussuunnitelma 2009–2011 Kansalais- ...).

Johdettaessa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden saaduista postikyselyvastauksista työyhteisön kvalifikaatiotarpeita on nähtävissä, että pääosa opiskelijoiden kvalifioitumistarpeista kohdentuu muuhun kuin asiakastyöhön. Yhtäältä sosionomin ylempään ammattikorkeakoulututkinnon pitäisi tuottaa sosionomi (AMK) -tutkintoa kehittyneempää asiakastyöosaamista. Toisaalta sen pitäisi tuottaa myös osaamista sosiaalihuollon järjestelmäulottuvuudella. Nykymuodossaan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnossa ei riittävästi toteudu asiakastyön kumuloitumisen periaate sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintojärjestelmään nähden. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet ovat hakeneet koulutukseltaan postikyselyn mukaan ensisijaisesti työelämässä tarpeellisia välineitä, kuten taloushallinnon ja lainsäädännön tuntemusta kielitaidon lisäksi. Mitä spesifimpi on sosionomi (ylempi AMK) -tutkintoon johtavan koulutusohjelman profiili, sitä suuremmat vaateet se asettaa myös sosionomi (AMK) -tutkinnon opetussuunnitelman profiilille AMK -tutkintojen jatkumotavoitteen saavuttamiseksi (Auvinen & Hirvonen & Dal Maso & Kallberg & Putkuri 2007; Viinamäki & Pohjola 2009, 22; Viinamäki & Rantanen 2010).

Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet näkevät asemansa osaksi ”virallista” sosiaalihuollon järjestelmää. He kokevat olevansa ensisijaisesti järjestelmän edustajia suhteessa asiakkaiden tarpeisiin, jolloin heidän roolinsa näyttäytyy asiakkaan ja järjestelmän väliseltä välitystehtävältä. Radikaalia näkemystä asiakkaan aseman vahvistamisesta omien pyrkimystensä toteuttajana ei ollut vastauksista juurikaan ollut luettavissa. Oppilaitoksen kompetenssitarjonnan, työyhteisön ja opiskelijan kvalifikaatiotarpeiden välisen suhteen pitäisi vaikuttaa siten, että opetussuunnitelmassa korostetaan erityisesti sosiaalihuollon järjestelmäkriittisiä näkökohtia (ks. esim. Rinne 2002; Jokinen & Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 61–79). Tällöin tarkastelun keskiössä olisivat hyvinvointipalvelujärjestelmä käyttävän asiakkaan oikeuksista lähtevät subjektiiviset tarpeet. Nykymuodossaan sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon opetussuunnitelmat kuitenkin tuottavat jokseenkin järjestelmäorientoituneita työntekijöitä.

Ammattiin hakeutuvien ja ammatin vaihtajien kvalifikaatioiden kysymys

Yksittäisen työyhteisön toimintaa voidaan kehittää ainoastaan siten, että työnteon prosesseista ja niiden organisoinnista on riittävän syvälinen näkemys. Tämä edellyttää pitkäaikaista osallistumista työelämään yleensä ja erityisesti jonkin yksittäisen organisaation toimintaan. Sitä vastoin kehittämistyön yleisiä periaatteita voidaan opiskella ilman syvällistä työelämän tuntemustakin. Tämä opiskelijan ja työelämän tavoitteiden ristiriita on oppilaitoksen näkökulmasta ratkaistu ensisijaisesti opetussuunnitelman suuntaavissa ammattiopinnoissa, tai niitä vastaavissa opinnoissa. Yleiset kehittämisperiaatteet on sisällytetty syventävään harjoitteluun ja opinnäytetyöhön. Opetussuunnitelmissa ja niiden painopisteissä heijastuvat ammattikor-

keakoulukohtaiset näkemykset työelämässä tarvittavista kvalifikaatioista. Usein kvalifikaatiot on ryhmitelty tuotannollisiin, normatiivisiin ja innovatiivisiin (Vuorinen 1988) tai teknisiin, motivaatio-, mukautumis-, sosiokulttuurisiin ja innovatiivisiin kvalifikaatioihin (Ollus 1990, 138–139; Taalas 1995, 107–108; Väärälä 1995, 36–39). Luokitteluista yleensä nousevat esiin työn tekninen suorittaminen, motivaatiotekijät ja työn kehittäminen.

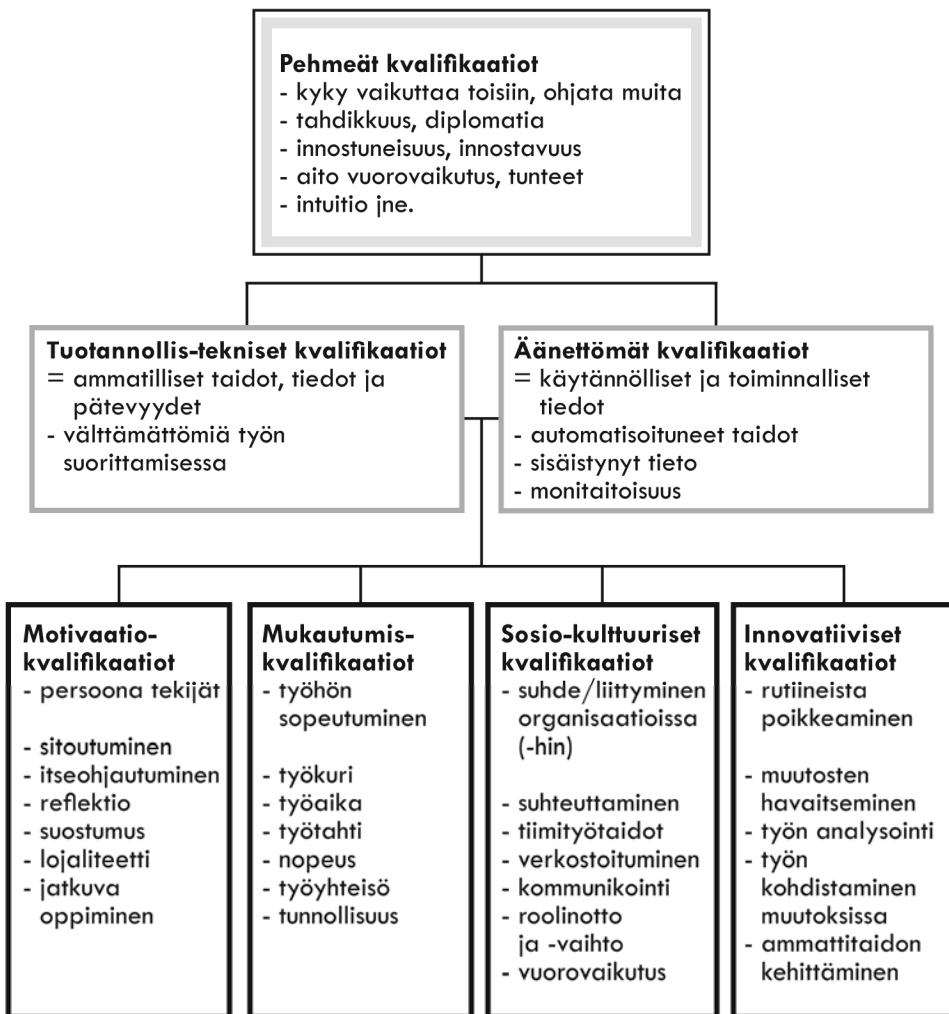
Nuorten ja aikuisopiskelijoiden kvalifikaatiotarpeet poikkeavat jossain määrin toisistaan suhteessa työyhteisöjen kvalifikaatiotarpeisiin. Nuorten kohdalla ongelma tiivistyy kokemuksellisen tiedon vähäisyyteen ja aikuisopiskelijoilla liian usein konservatiivisiin asenteisiin sekä opitun toimintatavan poisoppimisen haasteisiin. Oppilaitoksen kannalta kysymys on puolestaan siitä, että nuorten ja aikuisopiskelijoiden kohdalla kvalifikaatiotarjontaa pitäisi eriyttää nykyistä selväpiirteisemmin. Tämän pitäisi johtaa opinnäytetöiden painopistealueiden määrittelyyn siten, että se tukisi mahdollisimman hyvin yhtäältä opiskelijoiden ammattitaidon yleistä kehittymistä ja toisaalta tietyn työyhteisön toimintaongelmien käsittelyä (Jokinen & Lähteenmäki & Nokelainen 2009).

Nuorten sosionomi (AMK) -tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien opiskelijoiden työelämän kokemukset ovat yleensä vähäiset tai ne puuttuvat kokonaan. Heidän kohdallaan työn kehittämisen tavoitteet eivät siten voi olla kovin yksityiskohtaisia. Työn kehittämisen vaatimukset voidaan tällöin ymmärtää pikemminkin valmiuksina kuin aidosti toteutuvina käytännön prosesseina. Sosionomin aikuiskoulutusversion opiskelijoiden työelämäkokemus saattaa olla hyvinkin pitkäkestoinen. Heidän osaltaan työelämän ja sen organisaatioiden toiminnan tuntemusta voidaan hyödyntää nuorten kokemuksia enemmän työelämän sisältöjen ja rakenteiden kehittämisessä. Aikuisopiskelijoiden kohdalla kuitenkin työnteon kaavoihin kangistuminen ja organisaatiokokemusten yksipuolisuus usein ovat rajoitteina pyrittäessä kohti uudenlaisia toimintamuotoja. Ristiriita muodostuu helposti työyhteisön perinteisen toimintatavan ja uusien innovaatioiden väliseksi. Vaikka työyhteisön kvalifikaatiotarve olisi ilmeisen epätarkoituksenmukaisissa toimintatavoissa, uusien toimintamuotojen kehittäminen ja käyttöönotto voivat kohdata ylipääsemätöntä vastustusta. Tästä syntyy jännite, joka oppilaitoksen kvalifikaatiotarjonnalla voidaan ratkaista ja jossa opiskelijan opinnäyte-työ toimii yhtenä keskeisenä työvälineenä (Suhonen 2009).

Ns. pehmeiden ja kovien kvalifikaatioiden kysymys

Työn tekniseen toteuttamiseen sisältyvään tiedolliseen vajeeseen vaikute-taan käsitteellis-teoreettisilla opinnoilla. Sosiaalialalla nuorten opiskelijoi-den kohdalla ”kovien” tuotannollis-tekniisten kvalifikaatioiden tarve on suurempi kuin aikuisopiskelijoilla, joilla puolestaan korostuvat ”pehmeät” kvalifikaatiot (Väärälä 1995; Metsämuuronen 1999; Raij & Rantanen 2010). Opetussuunnitelmassa tähän eroon on kiinnitettävä riittävästi huo-

miota. Työtehtävien hyvä tekninen hallinta on edellytys työn sisällöllisen mielekkyyden kriittiselle tarkastelulle. Ellei työtä tunneta riittävästi ”sisältä päin”, ei sen heikkouksia pystytä havaitsemaan, eikä näkemään mahdollisia kehittämistarpeita. Jaottelua ”koviin” ja ”pehmeisiin” kvalifikaatioihin voidaan soveltaa erilaisiin opiskelijaryhmiin, jolloin niiden merkitys nuoriso- ja aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelmissa voidaan liittää edellä olevaan yleiseen kvalifikaatiotarkasteluun. Sosionomin ajatellaan työssään tarvitsevan juuri tämän tyyppisiä kvalifikaatioita, sillä sosiaalihuollon perinteisen työnjaon mukaisesti sosionomin (AMK) oletetaan työskentelevän lähellä asiakasta ja hänen arkeaan ja asettuvan asiakkaan kumppaniksi hänen elämäntilannettaan koskevassa muutoksessa (Kaljonen 2008, 53).



Kuvio 3. Ammatillisen osaamisen osatekijät (Metsämuuronen 1999).

Työtehtävien tekninen hallinta ei takaa työn laadukasta tulosta. Pelkkä tekninen osaaminen ei ota riittävästi huomioon työn motivaatiotekijöitä. Jari Metsämuuronen (1999, 140–150) tarkoittaa ”pehmeillä kvalifikaatioilla” sellaista ihmistyössä tarvittavaa osaamista, joka on oleellista asiakaspalvelussa, mutta jota on hankala saada sopimaan perinteisiin kvalifikaatioluokituksiin. Tällaisina taitoina hän mainitsee mm. eettisyyden tajun, innostumisen ja innostamisen taidot, intuition, toisten huomioimisen, ilmapiirin ja tunnelman luomisen, heittäytymisen ja irrottelevan työotteen, ulospäin suuntautumisen ja muiden aktivoimisen. Sosionomien (AMK & ylempi AMK) opinnäytetyön keskeisen painopistealueen eli kehittämiskvalifikaatioiden tulee kattaa sekä ”kovat” että ”pehmeät” kvalifikaatiot. Ei riitä, että tiedetään, miten jokin ongelma teknisesti ratkaistaan. Täytyy olla myös halu tai tahto ratkaista havaittu ongelma. Tällaisen kehittämistoiminnan avulla voidaan saavuttaa todellisia muutoksia työkentelytapoihin ja organisaatioiden toimintamuotoihin.

Opetussuunnitelmassa edellä kuvatun painopiste-erottelun tulee näkyä riittävän selvästi. Opetussuunnitelma tulee rakentaa sisällöllisesti ja pedagogisesti erilaisten opiskelijaryhmien olemassa olevien vahvuksien pohjalta. Nuorten opiskelijoiden ammattikorkeakouluopiskelua edeltävät opinnot ovat useimmiten yhteismitallisia, systemaattisia ja yleissivistäviä lukio-opintoja. Heidän kohdallaan vahvuksina voidaan ottaa huomioon tottuneisuus opiskeluun, opintojen suunnitteluvalmiudet, opiskeluvälineiden hyvä hallinta jne. Aikuiset ovat nuoria heterogeenisempi opiskelijaryhmä, joiden elämänhistorian ja työelämän kokemusten erilaisuus tulee hyödyntää opinnoissa. Opiskelijaryhmien lähtökohtaerot on otettava koko opetuksen suunnittelun, ja myös opinnäytetöiden painopistealueiden määrittelyn pohjaksi nykyistä selväpiirteisemmin. Tällöin opintojen kumuloituvuus saadaan hyödynnettyä mahdollisimman tehokkaasti.

Opetuksen suunnittelun kannalta sosionomien (AMK & ylempi AMK) -tutkinnot pitäisi nähdä yhtenä kokonaisuutena. Ajattelun lähtökohtana pitäisi selkeästi olla näkemys, jonka mukaan kaikki sosionomin tutkinnon suorittavat ovat potentiaalisia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittajia. Tältä pohjalta opinnäytetöiden painopistealueet voitaisiin määrittellä siten, että tutkintojärjestelmässä kokonaisuudessaan olisi selvä uusien kvalifikaatioiden muodostumistendenssi. Nykyisessä tutkintojärjestelmässä on vaikea nähdä, mikä on ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon tuottama todellinen kvalifikaatiolisä verrattuna perustutkintoon. Sosionomin asiakastyövalmiudet sisältyvät jo perustutkinnon tavoitteisiin. Nykyisen, elinikäistä oppimista koskevan ajattelutavan mukaan erityisen tärkeäksi kysymykseksi muodostuu koulutuksen ja työelämän yhteensovittaminen. Koulutuksen pitäisi tukea työelämässä tarvittavien valmiuksien kehittymistä ja työelämän antaa vaikutteita koulutukselle. Sosiaalialan nykytilanteessa tarvitaan uusia avauksia, jotta ammattitaidon kasautumiskehitys voisi aidosti tapahtua.

Yleisenä tavoitteena sekä työn että koulutuksen osalta tulisi olla nykykätöntöjen joustavuuden kasvattaminen. Joustavoittaminen ei kuitenkaan toteudu, mikäli toiminnan hallitsevana tavoitteena on taloudellisten toimintaedellytysten tiukentaminen. Ilmeisesti ajatellaan, että ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sisältyy korostetusti ammatin kehittämiskvalifikaatiot.

"Kehittäminen oli YAMK -tutkintoni punainen lanka ja kehittämiseen sain opinnoistani tosi paljon. Kehittämiseen liittyy vahvasti yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja tiimityö. Myös ne kehittyivät opintojen aikana." (Vastaaaja 9.)

"Koulutuksessa sai hyvät valmiudet sosiaalialan työn kehittämiseen ja analysointiin. Kaikilla meillä (YAMK) on myös vankka käytännön kokemus työstä." (Vastaaaja 37.)

Postikyselyyn vastanneet sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet arvioivat kehittämisen kohdistuvan yksilön ja yhteisön kohtaamisen rajapintaan, ei suoranaisesti asiakastyöhön. Tässä ajattelutavassa haasteeksi kuitenkin muodostuu sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suhde akateemisiin sosiaalialan tutkintoihin. Jos ajatellaan Päivi Kaljosen (2008, 49–61) tavoin, että yliopistotutkinnon suorittanut

"Sosiaalityöntekijä kantaa vastuun asiakaskohtaisten päätösten ja muutossuunnitelmien laadinnasta ja arvioinnista sekä viranomaisverkostossa tehtävästä yhteistyöstä."

Jotta yllä kuvaamamme ongelma ratkeaisi, sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto pitäisi nykyistä selvemmin niveltää sosionomi (AMK) -tutkintoon. Myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottamia kvalifikaatiota suhteessa sosiaalityöntekijän kvalifikaatioihin pitäisi tarkastella nykyistä joustavammin. Sosionomien (AMK & ylempi AMK) ammatillinen eteneminen ei kuitenkaan näytä tapahtuneen riittävän järjestelmällisesti. Sosiaalialan uusimman korkeakoulututkintonimikkeen suorittaneina sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneet hakevat paikkansa työmarkkinoilla 2010 vaihteessa samalla tavoin kuin 1990-luvun puolivälistä alkaen lähestulkoon vastaavassa tilanteessa olivat ensimmäiset sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneet. Työelämän kannalta tilanne on ongelmallinen, sillä sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuoma työmarkkinakelpoisuus on määritelty jокseenkin epätasaisesti, minkä ovat tiedostaneet myös sen suorittaneet:

"Nostakaa tutkinnon arvostusta. Vaatikkaa koulutusta vastaavien työpaikkojen perustamisesta julkiselle sektorille." (Vastaaaja 35.)

Mikäli työelämän rakenteet eivät muutu nykyistä joustavamiksi, sosionomien (ylempi AMK) "työmarkkinapaikan" etsintä voi jatkua pitkäänkin. Ongelma on osaksi "uudesta" tutkinnosta tiedottamiseen liittyvä, mutta osaksi myös juridis-hallinnollinen koulutuspoliittinen rakenteellinen kysymys.

18.4 Seitsemän ”empiiristä pähkinää” sosiaalialan eri intressitahoja edustaville AMK-toimijoille

Seuraavassa seitsemässä esimerkinomaisessa ”empiirisessä pähkinässä” pohditaan ammatillisen väylän rajoja ja mahdollisuuksia suomalaisessa sosiaalialan korkeakoulutuksen duaalimallissa, jossa toisaalta ammatillisen ja akateemisen korkeakoulututkintoväylien pitäisi muodostaa ja säilyttää toisiinsa verrattuna spesifit toisiaan täydentävät piirteet sekä toisaalta sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkintojen pitäisi muodostaa luonteva tutkintorakenteellinen jatkumo.

1. ”*empiirinen pähkinä*” liittyy sosiaalialan koulutusohjelmien (sosionomi AMK) opetussuunnitelmien opetusteemojen ja opintopistejakauman heterogeenisuuden kysymykseen. Esimerkiksi tutkimusmenetelmäopintojen ja opinäytetyön yhteenlaskettu eri sosiaalialan ammattikorkeakoulujen välinen opintopistejakauma (17–30 op) on huomattava. Myös terveysteemaa käsittelevät opintokokonaisuudet muodostavat heterogeenisen kokonaisuuden. Osassa sosiaalialan opetussuunnitelmissa terveysteema muodostaa jopa 12 opintopisteen opintokokonaisuuden ja osasta opetussuunnitelmia (ml. ns. vapaasti valittavat opinnot) terveysteema puuttuu kokonaan. Myös vapaasti valittavien opintojen teemat (lääkehoidosta säestystaitoon) ja opintopisteet (0–20 op) vaihtelevat huomattavasti ammattikorkeakouluittain. Osassa opetussuunnitelmista ns. vapaasti valittavat opinnot eivät muodosta yhtä selkeää kokonaisuutta verrattuna esimerkiksi opetussuunnitelmaan, jossa vapaasti valittavat opintokokonaisuudet keskittyvät pääasiassa kielitaidon kehittämiseen (Liitetaulukon 1. www-sivustot). Lisäksi nykyisin näyttää olevan varsin suurta variaatiota, millaisin tuntiresurssoinnin periaattein toteutetaan saman opintopistemäärän opetus eri ammattikorkeakouluissa, minkä vuoksi opintopistekohtainen vertailu mahdollistaa ainoastaan karkean kuvan saamisen esimerkiksi tutkimusmenetelmäopetukseen käytettävissä olevista tosiasiallisista opintopistekohtaisista resursseista.

2. ”*empiirinen pähkinä*” liittyy sosiaalialan koulutusohjelmissa opettavien opettajien tutkintorakenteen ja -tason heterogeenisuuden kysymykseen. Missä määrin opetushenkilöstön rekrytointitilanteessa realisoituu sosiaalialan substanssiosaamisen ja sosiaalialan työmenetelmäosaamisen lisäksi sosiaalialan tutkimusmenetelmäosaaminen? Missä määrin esimerkiksi rekrytoidaan sosiaalialalle soveltuvan tutkijakoulutuksen saaneita opettajia, joilla on myös riittävästi käytännön kokemusta ns. konkreettisesta sosiaalitutkimuksesta tutkintoonsa liittyvien oppinäytetöiden tekemisen lisäksi (vrt. keskustelu ns. muodollisista tittelitutkinnoista)? Tämä kysymys realisoituu erityisesti ylempien ammattikorkeakoulututkintojen oppinäytetöiden ohjaamisessa ja T&K -hankkeissa, joihin usein liittyy jonkintyyppinen tutkimuksellinen osio. Lisäksi on aiheellista pohtia, missä määrin opettajien rekrytoinneissa tutkintoalan

osalta heijastuu sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkintoihin mahdollisesti sisältyvään ns. kaksoiskelpoisuuteen (lastentarhanopettajan & kirkollinen kelpoisuus) liittyvät kvalifikaatiovaatimukset?

3. *"empiirinen päähkinä"* liittyy ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmien (sosionomi AMK & ylempi AMK) "sosiaalisen tulkinnan" kysymykseen verrattaessa opetussuunnitelmien painopiste-eroja (Liitetaulukko 1.) ja opiskelijoiden hakukelpoisuustutkintokriteerejä (Liitetaulukko 2.). Esimerkiksi yhteishakutietojen mukaan vuonna 2008 sosiaalialan koulutusohjelmien sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon osalta hakukelpoisuustutkintojen määrä vaihteli 1–7 eri tutkintoon. Sosiaalialan korkeakoulujärjestelmän ammatillisen pilarin osalta on tärkeää pohtia, miten eri alojen ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille voi muodostua luonteva jatkumo suorittaa sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto, jossa sosiaalisuuden spesifisyyden kysymysten problematisoiminen sosionomi (AMK) -tutkintoa syvällisemmin realisoituu erityisesti opinnäytetyönä tehtävässä kehittämishankkeessa, jos hakukelpoisuus-kriteerit vaihtelevat nykyisellä tavalla.

4. *"empiirinen päähkinä"* liittyy sosiaalialan korkeakoulututkinnon suorittaneiden tosiasiallisten ja muodollisten kvalifikaatioiden tunnistamisen kysymykseen työvoimaa rekrytoivien työnantajien näkökulmasta. Nykyinen ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmia esittelevien internetsivustojen kaltainen tilanne on haasteellinen sekä ammattikorkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittamista suunnittelevalle opiskelijalle että sosiaalialan korkeakoulututkinnon (ml. Tasot 6 ja 7; Tutkintojen ja muun ...) suorittanutta henkilöä rekrytoivalle työnantajalle. Työnantajalla työpaikanhakijakandidaateina voi olla muodollisesti samantasoisien tutkinnon ja samalla tutkintonimikkeellä suorittaneita, mutta tosiasiallisesti hyvinkin erilaisia sosiaalialan kvalifikaatioita hallitsevia sosionomi (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneita ammattikorkeakoulukohtaisen profiloitumisen mukaisesti.

5. *"empiirinen päähkinä"* liittyy sen miettimiseen, olisiko sittenkin hyvä jonkinasteisesti yhtenäistää sosionomi (AMK) -tutkintoon johtavien opetussuunnitelmien perusrakennetta, kuten sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon alatyöryhmässä on tehty keväällä 2009 (Ylempien amk -tutkintojen työryhmä 2010)?¹⁴

¹⁴ Sosiaalialan koulutusohjelman sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto jakaantuu tehdyn yhtenäistämislinjauksen mukaisesti sisältöopintoihin (20 op), sosiaalialan asiantuntijuusopintoihin (10 op), tutkimus- ja kehittämistoiminnan opintoihin (10 op), johtamis- ja kehittämisoopintoihin (10 op), vapaasti valittaviin opintoihin (10 op) ja opinnäytetyöhön (30 op), minkä perustalle profiililtaan hyvinkin erilaiset sosiaalialan koulutusohjelmat (sosionomi ylempi AMK) rakentuvat.

6. ”empiirinen päähkinä” liittyy Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston laatimien kompetenssimäärittelyiden (Sosionomi (AMK) -tutkinto 2010; Kompetenssit Sosionomi (ylempi AMK) ... 2009), Työ- ja elinkeinoministeriön käyttämän ammattiluokituksen (Ammattiluokitus 2005; ks. tark. Viinamäki & Pohjola 2009, 33–34), Opintoluotsin (Koulutusalat ja ammatit 2010) sekä ammattikorkeakoulujen internetsivustojen (Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutusta sekä ... 2010) sosionomin (AMK & ylempi AMK) -tutkinnon suorittamisen jälkeisten kvalifikaatioiden ja työllistymismahdollisuuksien esittelyyn liittyvän ristiriitaisen informaation kysymyksen ratkaisemiseen. Kenen intressitahon informaatio sosionomien (AMK & ylempi AMK) ammattikuvauksista on ”realistisin ja reaaliaikaisin”? Mikä intressitaho ottaa vastuun em. informaation ainakin jonkinasteisesta yhtenäistämisestä?

7. ”empiirinen päähkinä” liittyy sen pohtimiseen, mitä indikoi se, että valtakunnallisessa ammattikorkeakoulujen Thesis-opinnäytetyökilpailun toimialakohtaisessa alasarjassa (johon sosiaaliala kuuluu), 30 potentiaalisesta palkitusta opinnäytetyöstä ainoastaan 3 sosiaalialan opinnäytetyötä on saanut palkinnon vuosina 2000–2009?

Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkostolle siis riittää työsarkaa, mihin se on [www-sivuillaankin](#) (Verkoston tavoitteet ja ...) sitoutunut:

... Verkosto yhtenäistää ammattikorkeakoulujen käytäntöjä mm. kyse-lyiden ja keskusteluiden avulla ...

Lähteet

Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:8. Helsinki. URL:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr08.pdf?lang=en>.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. URL:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>.

Ammattikorkeakoululaki 24.7.2009/564. URL:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351#a24.7.2009-564>.

Ammattiluokitus 2005. Työnvälitys ja työvoiman rekrytointi -tiimi. 11.2.2005. AMMATTILUOKITUKSEN SOVELTAMISOHJE. Työministeriö. Helsinki.

Auvinen, Pekka & Hirvonen, Katja & Dal Maso, Riitta & Kallberg, Kari & Putkuri, Päivi 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu.

URL:

http://www.pkamk.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf.

Esitys sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon kompetensseista Sosiaalialan AMK- verkostolle 18.5.2010.

Filppa, Virpi & Horsma, Teija 2003. Sosiaalityön koulutuksen ja sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen opetussuunnitelma-analyysi. Lapin Yliopisto. Korkeakoulujen arviointineuvoston monisteita.

- Holm, Pasi & Nivalainen, Satu & Volk, Raija 2008. Työvoiman alueellisen liikkuvuuden kannustavuus. Teoksessa Työvoiman alueellisen liikkuvuuden esteet ja kannustimet. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2008. URL: <http://www.vnk.fi/julkaisut/listaus/julkaisu/fi.jsp?oid=218015>.
- Jokinen, Jyrki & Lähteenmäki, Lauri & Nokelainen, Petri 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna. URL: http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/Tutkimus-%20ja%20kehitysty%C3%B6/Tyossaoppimisen_lumo_HAMK_2009_e.pdf.
- Kaljonen, Päivi 2008. Rinnalla kulkien asiakkaan asialla – sosiaaliohjaus sosiaalitoimiston aikuistyössä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 49–61.
- Kompetenssit Sosionomi (ylempi AMK) Koulutusohjelmakohtainen kompetenssianalyysi, sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (ylempi AMK) -tutkinto Sosiaalialan amk-verkosto 29.5.2007. 2.3.2009. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_ylmpi_ampi_ampi_tutkinto/kompetenssit/.
- Metsämuuronen, Jari 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveystalouden työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 2/1999, 140–150. URL: <http://www.methelp.com/pdf/pehme%E4%20osaaminen.pdf>.
- Ollus, Martin & Lovio, Raimo & Mieskonen, Jari & Vuorinen, Pentti & Karko, Jussi & Vuori, Synnove & Ylä-Anttila, Pekka 1990. Joustava tuotanto ja verkostotalous. Tekniikan, talouden ja yhteiskunnan vuorovaikutus 1990-luvulla. Sitran julkaisuja 109. Helsinki, 138–139.
- Opetussuunnitelma 2009–2011 Kansalais- ja aluelähtöinen sosiaalialan käytäntöjen kehittäminen -sosiaalialan koulutusohjelma. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Kemi.
- Opinnäytetyön laadun tekijät ammattikorkeakoulussa. Suosituksia opinnäytetyötä ohjaaville 2006. URL: http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/docs/opinnaytetyon_laadun_tekijat.pdf
- Opintoluotsi 2010. URL: http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/.
- Opinto-opas 2009–2010 Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK) 2009. Sosiaali- ja terveystalouden. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Kemi.
- Raij, Katariina & Rantanen, Teemu 2010. Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä. Teoksessa Rantanen, Teemu & Isopahkala-Bouret, Ulpu (toim.) Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveystaloudella. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71. Vantaa, 14–26.
- Rantanen, Teemu & Viinamäki, Leena 2009. Asiakastyön osaaminen sosiaalialan opetussuunnitelmissa. Työpäivi sosiaali- ja terveystalouden ministeriön ammattihenkilöstön foorumin ylempien AMK -tutkintojen työryhmää (pj. Pirjo Sarvimäki) varten. Julkaisematon.
- Raunio, Kyösti 2006. Syrjäytyminen. Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Sosiaali- ja terveystalouden keskusliitto. Helsinki.

- Rinne, Risto 2002. Palkkatyön yhteiskunnasta elinikäisen oppimisen yhteiskuntaan? Teoksessa Tissari, Varpu (toim.) Elinikäisen oppimisen tulevaisuudenkuvia. Aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden keskustelua Suomen Eurodelfoitutkimuksen pohjalta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Helsinki. URL: <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/eurodelfoi/artikkeli3.pdf>.
- Saari, Erkki & Viinamäki, Leena 2007. Sosiaalinen näkökulma hyvinvointiin. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Pohjois-Lapin seutukunnan hyvinvointibarometri 2007. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 6/2007. Kemi, 37–43. URL: http://www.token.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_6_2007.pdf.
- Saari, Erkki 2009. Työttömien syrjäytymistä ehkäisevien hyvinvointi-interventioiden kontekstuaaliset edellytykset. Lapin yliopisto. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 46. Rovaniemi. URL: <http://iwww.ulapland.fi/loader.aspx?id=58a8f56f-699d-4fda-89c1-ff27dc245e79>.
- Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) 2005. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki.
- Sosiaalialan ammattikorkeakoulukoulutusta sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa järjestävät 17.4.2010. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/.
- Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. Helsinki. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr43.pdf?lang=fi>.
- Sosionomi (AMK) -tutkinto 11.5.2010. URL http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/.
- Suhonen, Liisa 2009. Tutkiva ja kehittävä työote ammattikorkeakouluopetuksessa – lehtoreiden käsityksiä. KeVer-verkkolehti 8 (2). URL: <http://www.kever-osaaja.fi/index.php/kever/article/view/1089/976>.
- Suikkanen, Asko & Viinamäki, Leena 1999. New dimensions of labour market citizenship. Teoksessa Ferrie, Jane E. & Marmot, Michael G. & Griffiths, John & Ziglio, Erio (toim.) Labour market changes and job insecurity: a challenge for social welfare and health promotion. WHO Regional Publications. European Series No. 81. Denmark, 31–58.
- Taalas, Matti 1995. Ammattitaito ja näyttökokeet. Teoksessa Turpeinen, Ritva (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki. Opetushallitus. Helsinki, 107–108.
- THESIS-KILPAILU n.d. URL: <http://www.oamk.fi/thesis/>.
- Thesis-opinnäytetyökilpailussa palkitut opinnäytetyöt vuosina 1992–2005 n.d. URL: <http://www.samk.fi/thesishistoria>.
- Toikko, Timo & Rantanen, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere University press. Tampere.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki. URL:

- http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen_kansallinen_viitekehys.html.
- Töytäri-Nyhrinen, Aija (toim.) 2009. SUUNNANNÄYTTÄJIÄ – Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön. HAAGA-HELIA Kehittämisorjasto 4/2009. Helsinki.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2005/352. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>.
- Verkoston tavoitteet ja toiminta – Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 20.4.2010. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/verkoston_tavoitteet/sosiaalialan_ammattikorkeakouluverkosto/.
- Vuorinen, Pentti 1988. Työn ja ammattien muutos. Teoksessa Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsinki. Kaupunkiliitto.
- Viinamäki, Leena 1999. Periodielämää? Tutkimus vuonna 1966 syntyneiden yliopistolaisten opiskelu- ja työssäkäyntireiteistä. Acta Universitatis Lapponiensis 26. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Viinamäki, Leena 2008a. OPINNÄYTETYÖOPAS (3. uudistettu opas). Sosiaalialan koulutusohjelma. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja C. Opetusmateriaalit 1/2008. Kemi. URL: <http://www.tokem.fi/soster/Filet/opinnaytetyoopas1812008taitto.pdf>.
- Viinamäki, Leena 2008b. Sosionomi (amk) koulutus- ja työmarkkinakansalaisena. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. Kemi, 190–217. URL: http://www.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_2_2008.pdf.
- Viinamäki, Leena & Pohjola, Anneli 2009. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden näkemykset osaamisestaan ja paikastaan työmarkkinoilla. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) Sosionomilta eivät hommat lopu, Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena sosionomi AMK -tutkinnoissa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009. Kemi, 22–41. URL: http://www.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/viinamaki_A_1_2009.pdf.
- Viinamäki, Leena & Rantanen, Teemu 2010. Sosionomien (ylempi AMK) osaaminen ja työhönsijoittuminen. Teoksessa Rantanen, Teemu & Isopahkala-Bouret, Ulpu (toim.) Näkökulmia ylempien ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71. Vantaa, 85–107.
- Väärälä, Reijo 1995. Ammattikoulutus ja kvaifikaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Ylempien amk-tutkintojen työryhmä 25.5.2010. URL: http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/verkoston_tavoitteet/tyoryhmat/ylemmat_ammattikorkeakoulututkinnot_sosiaalialalla/.

Liitetaulukko 1. Tutkimusmenetelmäopinnot & opinnäytetyö (yht. opintopisteitä) sosiaali-alan koulutusohjelmissa (Sosio-nomi AMK) ammattikorkeakouluittain.

Ammattikorkeakoulu	Tutkimusmenetelmäopinnot & opinnäytetyö	Op	Yht. op
Arcada YH, 2008 http://studieguide.arcada.fi/curriculumsandcourses/curriculums/39/505000/206 . Tarkistettu 23.3.2010.	Examensarbete och metodik o Vetenskapsteori och metodik o Examensarbete	25 10 15	25
Diakonia AMK, 2008–2009 http://www.diak.fi/sahk_ops_0809?ops=sos07e&kurssi=10&sisalto=sahk_ops_data2 . Tarkistettu 23.3.2010.	Tutkimus ja kehittäminen o Tutkimus- ja kehittämistoiminnan teoreettiset lähtökohdat ja tutkimuseettikka o Tutkiva ammatinkäytäntö ja tutkimusmenetelmät Opinnäytetyö ja tutkimusmenetelmät o Tutkimus- ja kehittämistoiminnan menetelmät o Opinnäytetyön suunnitelmaseminaari o Ohjattu itsenäinen työskentely o Englanti o Opinnäytetyöseminaari	8 2 6 15 5 2 6 1 1	23
Ereä-Karjalan AMK, 2008 http://www.saimia.fi/fi-fi/images/docs/opiskelu/oo2008.pdf . Tarkistettu 23.3.2010.	Tutkittu tieto ja tiedonhankinta ammatillisessa toiminnassa ja aineiston tilastollinen/laadullinen käsittely Tutkimuksen perusteet ja menetelmät Opinnäytetyö	3 3 15	21

Hämeen AMK, 2009–2012 http://portal.hamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjOps/tab/t/ab/sea?ryhma_id=3654842&koulohj_id=1463588&stack=push2 . Tarkistettu 23.3.2010.	Tutkiva ja kehittävä osaaja	3	
	Toimintatutkimuksellinen projektityö	8	26
	Opinnäytetyö	15	
Jyväskylän AMK, 2009 https://webas.intra.jypoly.fi/pls/asio/asio_rakenne_julkaisu.rakenne_osaaamisalue?ckohj=SSO&csuunt=99999&cvuosi=9S&caste=N&carik=2009-2010 . Tarkistettu 23.3.2010.	Tutkimus- ja kehittämistoiminta	25	
	o Tutkimus- ja kehittämistyön perusteet	5	25
	o Työelämälähtöinen kehittämistoiminta	5	
	o Opinnäytetyö	15	
Kemi-Tornion AMK, 2009–2010 http://edu.tokem.fi/?Deptid=14688 . Tarkistettu 23.3.2010..	Tutkimustoiminnan perusteet ja tiedonhaku	7	
	o Tutkimustoiminnan perusteet	5	22
	o Tiedonhaku	2	
	Opinnäytetyö	15	
Kymenlaakson AMK, 2008–2012 http://soleops.kyamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjOps/tab/t/ab/sea?ryhma_id=2685246&koulohj_id=2648319&stack=push . Tarkistettu 23.3.2010.	Tutkimuksen ja tilastotieteen perusteet	2	
	Opinnäytetyö	15	17
Keski-Pohjanmaan AMK, Ylivieska, 2009–2010 http://www.cou.fi/ops/jaksotus.asp?pic=SSO_S09Y.swf . Tarkistettu 23.3.2010.	Informaatiolukutaito	2	
	Tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteet ja menetelmät	6	23
	Opinnäytetyö	15	
Lahden AMK, 2009–2010 http://www.lamk.fi/material/ops0910_stl_sos.pdf . Tarkistettu 23.3.2010.	Tutkimus- ja kehittämisosaaminen	10	
	o Kehittämismenetelmät 1: Asiantuntijaosaaminen työelämän tutkimus- ja kehittämistoiminnassa	3	25
	o Kehittämismenetelmät 2: Informaatio-osaaminen	1	

	<ul style="list-style-type: none"> o Kehittämismenetelmät 3: Tieteellinen raportointi o Tutkimusmenetelmät 1 o Tutkimusmenetelmät 2 o Tutkimusmenetelmät 3 	<ul style="list-style-type: none"> 1 2 2 1 	
	<ul style="list-style-type: none"> Opinnäytetyö o Ideointi- ja valmisteluvaihe/suunnitelmaseminaari o Toteutusvaihe/esittelyseminaari o Arviointi- ja julkaisuvaihe/julkaisuseminaari 	<ul style="list-style-type: none"> 15 3 7 5 	
Laurea AMK, Tikkurila, 2009–2013	https://soleops.laurea.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjOps/ta b/tab/sea?ryhma_id=2695368&koulohj_id=2587518&stac k=push . Tarkistettu 23.3.2010.	<ul style="list-style-type: none"> Tutkimus- ja kehittämistoiminta Tutkimus- ja kehittämistoiminnan menetelmät 	<ul style="list-style-type: none"> 5 25
Metropolia AMK, 2008	http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/old/ops.php?y=2008&c=538&clang=fi&ls =1 . Tarkistettu 23.3.2010.	<ul style="list-style-type: none"> Opinnäytetyö Tutkimus- ja kehittämistyö o Ammatillinen tutkimus- ja kehittämistoiminta o Tilastollisen kuvauksen perusteet o Tilastolliset menetelmät o Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 o Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 2 	<ul style="list-style-type: none"> 15 3 3 3 3 3 3 30
	<ul style="list-style-type: none"> Opinnäytetyö ja kypsyyssäyte o Suunnittelu- ja työskentelyseminaari o Opinnäytetyön toteutus o Päätöseminaari ja kypsyyssäyte 	<ul style="list-style-type: none"> 15 4 8 3 	

<p>Mikkelin AMK, 2009–2010 http://opas.mikkeliamk.fi/ulkoiset/opinto-opas2009/index2.asp?koulutusohjelma=S15&nimi=Sosiaalialan%20%20koulutusohjelma&suuntautuminen=99999&suun_nimi=&aloitusvuosi=95&paikkakunta=Mikkeli. Tarkistettu 24.3.2010.</p>	<p>Tutkimus- ja kehittämisosaaminen</p> <p>7</p> <p>Opinnäytetyö ja kypsyyssäynte</p> <p>15</p> <ul style="list-style-type: none"> o Ideaseminaari 1 o Suunnitelmaseminaari 2 o Esitysseminaari 2 	<p>Tutkimus- ja kehittämisopinnot</p> <ul style="list-style-type: none"> o Tutkimus- ja tilastomenetelmien perusteet 4 o Vaihtoehtoiset opinnot: Valitaan 3 op seuraavista: 3 Tutkimus- ja kehittämismenetelmien sovellukset I, Tutkimus- ja kehittämismenetelmien sovellukset II tai Tutkimus- ja kehittämismenetelmien sovellukset III 	<p>Sosiaalialan hallinto ja palvelujen kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> o Tutkimus- ja kehittämis toiminta sosiaalialalla 3 <p>Opinnäytetyö</p> <ul style="list-style-type: none"> o Opinnäytetyön valmistava seminaari 15 o Opinnäytetyösuunnitelman laadinta 4 o Opinnäytetyö ja kypsyyssäynte 3 	<p>Tutkiva työote ja tutkimusmenetelmät</p> <ul style="list-style-type: none"> o Tiedonhankintataidot 8 o Tilastotieteen perusteet 2 o Tutkimustyönpereusteet 2 <p>Opinnäytetyö</p> <p>15</p>
<p>Oulun seudun AMK, 2009–2010 http://www.oamk.fi/opiskelijalle/rakenne/opinto-opas/koulutusohjelmat/?sivu=ops&opas=2009-2010&code=5007. Tarkistettu 24.3.2010.</p>	<p>22</p>	<p>25</p>	<p>23</p>	<p>23</p>
<p>Pirkanmaan AMK, 2009–2010 http://ops.piramk.fi/web/ops/taulukot0910.nsf/ojweb?OpenView&Count=300&RestricttoCategory=SOSALAIOPS. Tarkistettu 24.3.2010.</p>				

	<ul style="list-style-type: none"> o Aiheseminaari o Tutkimussuunnitelmaseminaari o Esitysseminaari o Itsenäinen työskentely o Kypsyysnäyte 	<ul style="list-style-type: none"> 1 3 1 9 1
	<ul style="list-style-type: none"> MENETELMÄOPINNOT 1 o Tieto- ja viestintäteknologia oppimisen tukena Projektityö ja menetelmäopinnot Opinnäytetyö 	<ul style="list-style-type: none"> 3 8 15
	<ul style="list-style-type: none"> Tutkimus- ja kehitystoiminnan perusteet Tutkimustyön menetelmät Opinnäytetyö 	<ul style="list-style-type: none"> 5 3 15
	<ul style="list-style-type: none"> Tutkiva ja kehittävä osaaminen sosiaalialalla Opinnäytetyö 	<ul style="list-style-type: none"> 10 15
	<ul style="list-style-type: none"> Tutkimus- ja kehittämisosaaminen o Johdatus sosiaali- ja yhteiskuntatieteelliseen ajatteluun o Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 o Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 2 o Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät Opinnäytetyö o Opinnäytetyön ideointi ja suunnittelu 	<ul style="list-style-type: none"> 8 1,5 1,5 2 3 15 3
<p>Pohjois-Karjalan AMK, 2009–2013</p> <p>http://soleops.pkamk.fi:8080/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjO ps/tab/tab/clr?koulohj_id=5482898&ryhma_id=17855904 0&menuid=1228. Tarkistettu 24.3.2010.</p>		
<p>Rovaniemen AMK, 2008–2009</p> <p>http://www.ramk.fi/?depid=11112. Tarkistettu 24.3.2010.</p>		
<p>Satakunnan AMK, 2008–2009</p> <p>http://kesy01.cc.spt.fi/intra/tiimit.nsf/FBCA60F617F121E9C 2257432002DF7D2/\$file/sosiaalialan_opetusuunnitelma_2 0082009.pdf. Tarkistettu 24.3.2010.</p>		
<p>Savonia AMK, 2009–2012</p> <p>http://portal.savonia.fi/amk/opiskelijalle/opiskelu/opinto- opas/sos_ala_ops2009-2012.pdf. Tarkistettu 24.3.2010.</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> o Opinnäytetyön suunnitelma ja sen esitys o Opinnäytetyöyöskentely o Opinnäytetyön viimeistely, seminaari ja kypsyysnäyte 	3 5 4
Seinäjoen AMK, http://ops.seamk.fi/fi/2009-2010/koulutusohjelmiaikoskevattiedot/?dprog=SOSALA&curr ic=2009 . Tarkistettu 24.3.2010.	Kansalaiskeskeinen tiedonhankinta Laadulliset tutkimusmenetelmät Määrälliset tutkimusmenetelmät Toimintatutkimus Ammatillinen esse Opinnäytetyö	2 3 3 2 4 15
Turun AMK, 2009–2013 http://marconi.hallinto.turkuamk.fi/db/opinto10.nsf/b337d f4e6342bb03c22567c100403665/c22574c200406f6ac22 568ae0019dc47?OpenDocument . Tarkistettu 24.3.2010.	Tiedonhallinta, tutkimusmenetelmät ja tutkimusetiikka o Tiedonhallinta ja tutkimuksen perusteet o Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät Opinnäytetyö ja kypsyysnäyte	11 5 6 15
Vaasan AMK, 2009–2010 http://www.puv.fi/2009-2010/curricula/S-SA-2009.pdf . Tarkistettu 24.3.2010.	Sosiaalialan tutkimukset perusteet o Tutkimustoiminnan perusteet I o Tutkimustoiminnan perusteet II Opinnäytetyö	6 2 4 15
Novia YH, 2009–2010 https://intra.novia.fi/index.php?option=com_php&Itemid=53 3&lang=swe&id=49 . Tarkistettu 24.3.2010.	Forsking och utveckling o Forskningsmetodik 1 o Forskningsmetodik 2 Lärdomsprov	5 5 15
		20

Liitetaulukko 2. Sosiaalityön ylempien amk-tutkintojen yhteishakutiedot 6.11.2008 ao. AMK:n www-sivuilta.

Ammatikorkeakoulu	Koulutusohjelma	Tutkintonimike	Hakukelpoisuustutkinto
Diakonia AMK http://www.diak.fi/ylemmtam matrikor	Sosiaalityön koulutusohjelma <i>Diakonia ja nuorisotyö</i>	o sosionomi (ylempi AMK)	o sosionomi AMK o sairaanhoitaja AMK o yhteisöpedagogi AMK
Kemi-Tornion AMK "suullinen varmistustieto" koulutusohjelmavastaavalta 6.11.2008	Sosiaalityön koulutusohjelma <i>Kansalais- ja aluelähtöinen näkökulma</i>	o sosionomi (ylempi AMK)	o Sosionomi (AMK)
Laurea AMK http://www.laurea.fi/internet/fi/01_opiskelu_ja_hakeminen/01_ryhma1/01_Koulutus/03_Ylemmat_AMK_tutkinnot/Sosiaalityon_koulutusohjelma/index.jsp	Sosiaalityön koulutusohjelma <i>Sosiaalityön ja rikosseuraamusalan kehittäminen ja muutosprosessien arviointi</i>	o sosionomi (ylempi AMK)	o sosionomi (AMK) o humanistisen ja kasvatustieteiden ammattikorkeakoulututkinto o yhteiskunta- ja käyttäytymistieteelliset korkeakoulututkinnot
Metropolia AMK http://www.metropolia.fi/koulutus/ta/sosiaali_ja_terveysala/sosiaali_ja_terveysalan_kehittaminen_ja_johtaminen_yamk/	Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen	o apuvälineteknikko (ylempi AMK) o bioanalytikko (ylempi AMK) o fysioterapeutti (ylempi AMK) o hammasteknikko (ylempi AMK) o jalkaterapeutti (ylempi AMK) o kätilö (ylempi AMK) o optometrismi (ylempi AMK) o osteopaatti (ylempi AMK)	o sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto o muu soveltuva korkeakoulututkinto

<p>Seinäjoen AMK http://www.seamk.fi/Suomeksi/Haluatko_opiskella/Hakemine_n/Ylempaan_AMK-tutkin-toon_johtava_koulutus/Kevaan_yhteishaku/Valintaperusteet/Sosiaalialan_koulutusohjelma.iw3</p>		<ul style="list-style-type: none"> o röntgenhoitaja (ylempi AMK) o sairaanhoitaja (ylempi AMK) o sosionomi (ylempi AMK) o suuhygienisti (ylempi AMK) o terveydenhoitaja (ylempi AMK) o toimintaterapeutti (ylempi AMK) 	
<p>Sosiaalialan koulutusohjelma <i>Kansalais- ja aluelähtöinen näkökulma</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> o sosionomi (ylempi AMK) o geronomi (ylempi AMK) o yhteisöpedagogi (AMK) o sosiokulttuurisen työn koulutusohjelmasta suoritettu tutkinto o kasvatustieteiden kandidaatin tai maisterin tutkinto o yhteiskuntatieteiden kandidaatin tai maisterin, sosionomin tutkinto o ulkomailla suoritettu alan korkeakoulututkinto 	<ul style="list-style-type: none"> o sosionomi (AMK) o geronomi (AMK) o yhteisöpedagogi (AMK) o sosiokulttuurisen työn koulutusohjelmasta suoritettu tutkinto o kasvatustieteiden kandidaatin tai maisterin tutkinto o yhteiskuntatieteiden kandidaatin tai maisterin, sosionomin tutkinto o ulkomailla suoritettu alan korkeakoulututkinto
<p>Turun AMK http://www.turkuamk.fi/public/default.aspx?contentid=7779</p>	<p>Sosiaalialan koulutusohjelma <i>Sosiaaliohjaus</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> o sosionomi (ylempi AMK) 	<ul style="list-style-type: none"> o sosionomi (AMK) o geronomi (AMK) o kuntoutuksen ohjaaja (AMK) o sosiaalialalle soveltuva muu korkeakoulututkinto

Tämä on kolmas Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun koordinoimassa opetusministeriön rahoittamassa Sosiaalialan AMK -osaaminen alan työkentällä -verkostohankkeessa (2007–2010) tuotettu artikkelijulkaisu. Julkaisussa tarkastellaan sosionomin (AMK & ylempi AMK) paikkaa kansainvälistyvillä koulutus- ja työmarkkinoilla sosiaalialan korkeakoulutuksen, T&K-toiminnan ja sosiaalialan yrittäjyyden näkökulmista.

Sosiaalialan AMK -osaaminen hankkeen tehtävänä on syventää sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen tuottamaa teoreettis-metodologista osaamista sekä jäsentää sosionomin (AMK) työmarkkina-asemaa, työtä ja osamista osana sosiaalialaa. Myös sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon tuottaman tutkimus- ja kehittämisosaamisen, työmarkkina-aseman ja työmarkkinakelpoisuuden selkiinnyttäminen ja näkyväksi tekeminen on projektin tehtävänä. Lisäksi hankkeessa vahvistetaan sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen keskinäisiä ja kansainvälisiä verkostoja sekä yhteistyötä yliopistojen sosiaalialan koulutusten kanssa.