

SOSIONOMIT ASIAKASTYÖN KENTILLÄ

Johanna Hirvonen, Päivi Niiranen-Linkama
ja Mauno Saksio (toim.)



MAMK

University of Applied Sciences

SOSIONOMIT ASIAKASTYÖN KENTILLÄ

Johanna Hirvonen, Päivi Niiranen-Linkama ja Mauno Saksio (toim.)

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

MIKKELI 2015

D: VAPAAMUOTOISIA JULKAISUJA – FREE FORM PUBLICATIONS 53

© Tekijä(t) ja Mikkelin ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: iStock -kuvapankki

Taitto- ja paino: Tammerprint Oy

ISBN: 978-951-588-510-4 (nid)

ISBN: 978-951-588-511-1 (PDF)

ISSN: 1458-7629

julkaisut@xamk.fi

SISÄLTÖ

ESIPUHE KIRJOITTAJAT

OSA I PUHEENVUOROJA ASIAKASTYÖN MENETELMÄLLISYYDESTÄ AIKUISSOSIAALITYÖSSÄ

- 1 AVAUKSIA SOSIAALIOHJAUKSEN MENETELMÄLLISYYTEEN** 13
Johanna Hirvonen
- 2 RUOKARYHMÄ MIELENTERVEYSKUNTOUTUJIIEN
KUNTOUTUMISEN TUKENA** 33
Sanna Juusela
- 3 MOTIVOIVA HAASTATTELU** 39
Mari Inkeroinen
- 4 KUVAKOMMUNIKOINTI AUTISMIN KIRJON ASIAKKAILLA** 43
Saara Kokkonen
- 5 MUISTELUTYÖ** 51
Taru Santa
- 6 JELPILLÄ IKÄ-IHMISTEN
HYVINVOINTITOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ** 59
Kati Vapalahti

OSA II PUHEENVUOROJA ASIAKASTYÖN MENETELMÄLLISYYDESTÄ LAPSI- JA PERHELÄHTÖISESSÄ TYÖSSÄ

- 7 OSAAMISPERUSTAINEN OPETUSSUUNNITELMA
JA AMMATILLISEN TOIMINNAN KUVAUKSET
OPISKELIJOIDEN TEKSTEISSÄ** 77
Päivi Niiranen-Linkama

8 MENETELMÄOSAAMISEN VAHVISTUMINEN SOSIONOMIKOULUTUKSEN LAPSI- JA PERHELÄHTÖISEN TYÖN OPINNOSSA	89
<i>Seija Nissinen</i>	
9 LASTENTARHANOPETTAJALTA EDELLYTETTÄVÄN JA SITÄ TUKEVAN OSAAMISEN RAKENTUMINEN SOSIONOMI (AMK) – KOULUTUKSESSA MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULUSSA	101
<i>Virve Jussila</i>	
10 YKSILÖVALMENNUS	119
<i>Marjukka Häkkinen</i>	
11 PIIRTÄMINEN TYÖMENETELMÄNÄ	123
<i>Saila Immonen</i>	
12 NEUROPSYKIATRINEN VALMENNUS TYÖORIENTAATIONA	127
<i>Iida Hujala</i>	
13 VERKOSTOLAUKKU	131
<i>Kiia Kuittinen</i>	
14 TYHJÄN PÄÄN MENETELMÄ JA EI-TIETÄMINEN	135
<i>Tanja Tiuhonen</i>	
15 UMBRELLA-TYÖKIRJAMENETELMÄ	139
<i>Jasmin Vahvaselkä</i>	
16 PÄÄTELMÄT	145
<i>Johanna Hirvonen ja Päivi Niiranen-Linkama</i>	

ESIPUHE

Maassamme sosiaalihuollon ja -palvelujen tehtäviin on vuodesta 1992 alkaen koulutettu sosionomeja (AMK), ja tutkintonimike on ollut käytössä vuodesta 1999 alkaen. Siitä huolimatta, että sosiaalialan ohjaus- ja kasvatustehtäviin valmistavan koulutuksen historia on tätä pidempi, ja sosionomikoulutuksella on taustaa muun muassa koulutusta edeltäneissä sosiaalikasvattaja- ja sosiaaliohjaaja-koulutuksissa, nykyuotoinen sosionomi (AMK) -tutkinto on verrattain uusi tutkinto sosiaali- ja terveydenhuollon alalla. Maamme ammattikorkeakouluista valmistuu vuosittain sosionomeja (AMK) erilaisiin sosiaaliohjauksen, kasvatuksen, hoivan, huolenpidon, hallinnon ja kehittämisen tehtäviin. Koulutukselle on sen olemassa olon aikana haettu ja määritelty paikkaa hyvinvointipalvelujärjestelmässä, jäsenetty koulutuksen tuottaman ammatillisen osaamisen tietoperustaa ja kansallisesti yhteneväisiä kompetensseja sekä kokeiltu ja kehitetty työskentelymalleja, joissa eri ammattilaisten erityisosaaminen kyettäisiin yhdistämään asiakasta parhaalla mahdollisella tavalla tukevaksi auttamis- ja tukityöksi.

Yksi sosionomin osaamista, asemaa ja paikkaa hyvinvointipalvelujärjestelmässä määrittävä kysymys liittyy sosionomien asiakastyön menetelmäosaamiseen. Mistä muodostuu sosionomin menetelmäosaaminen asiakastyössä, ja mikä on osaamisen suhde lähialojen ammattilaisten menetelmäosaamiseen? Mitä ammatillisia tietoja, taitoja ja pätevyysosaamista menetelmällisyyden alle jäsentyy, ja kuinka yhteneväinen käsitys sosiaalialan työntekijöillä, tutkijoilla ja kehittäjillä ylipäättään on sosiaali-/sosiaalialan työn menetelmällisyydestä?

Olemme Mikkelin ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajien kesken havainneet, että keskusteltaessa valmistumisvaiheessa olevien sosionomiopiskelijoiden kanssa heidän ammatillisen kasvunsa vaiheista, kysymys sosionomin asiakastyön menetelmäosaamisesta herättää opiskelijoissa aika ajoin kysyviä katseita ja epävarmuutta. Kysymyksiin, miten määrittelisit omaa asiakastyön menetelmäosaamistasi tai mistä mielestäsi muodostuu sosionomin menetelmäosaamisen ydin, voi olla hyvinkin vaikea muotoilla jäsentynyttä vastausta.

Erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin luodaan asiakkaan ohjaamisessa vaadittavaa ja menetelmien soveltamisen edellyttämää tietoperustaa, opiskelijalta vaaditaan malttia. Opintojen alkuvaiheessa yhteys alan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tietoperustan, asiakastyössä tarvittavan vuorovaikutusosaamisen, alan ammattieettisten periaatteiden, sosiaalialan palvelujärjestelmän ja asiakastyössä sovellettavien työmenetelmien välillä voi näyttäytyä ohuelta – osa ei välttämättä yhteyttä vielä tässä vaiheessa edes näe. Alan tietoperustaa ja työorientaatiota painottava opintojen vaihe voi jäädä liian vähäiselle huomiolle, jos opiskelijalla on kiire ”käytännön asiakastyöhön” ilman ymmärrystä kiirehtimänsä käytännön työn yhteydestä tietoperustaan, työn teoreettiseen viitekehykseen ja ylipäätään auttamistyön edellyttämien vuorovaikutus- ja muiden perustaitojen hallintaan.

Sosiaalialan asiakastyön menetelmällisyyden näkyväksi tekemiselle ja menetelmäosaamisen vahvistamiselle on tarvetta muun muassa alan koulutuksessa. Menetelmäosaaminen ei ole teknistä ”tempputaituruutta” ja ympäristöstä irrallisten toimintojen toteutusta. Opiskelijan näkökulmasta kyse on tulevan ammatin edellyttämästä osaamisesta, jossa yhdistyvät oman alan yleisen tietoperustan tuntemus, spesifi tieto-osaaminen, vuorovaikutustaidot, asiakastyön työskentelyvaiheiden hallitseminen ja konkreettisten työvälineiden soveltaminen. Opettajille tämä näyttäytyy ennen kaikkea kysymyksenä, kuinka ohjata ja tukea ammatillisen kasvun polulla etenevää opiskelijaa kohti organisoitua, käsitteellistä ja proseduaalista tietoa, joka mahdollistaa kontekstuaalisen osaamisen.

Tämä julkaisu on sosionomeja (AMK) kouluttavien opettajien ja sosionomiopiskelijoiden yhteistyön tulos. Kirjan tarkoituksena on tarjota puheenvuoroja ja käytännön esimerkkejä sosionomien asiakastyön menetelmäosaamisesta sekä aikuissosiaalityön tehtävissä (osa I) että lasten ja perheiden parissa (osa II). Opiskelijoiden kirjoitukset perustuvat teemaseminaariraportteihin, jotka opiskelijat ovat laatineet osana syventävien ammattiopintojensa opintoja. Opintojensa loppuvaiheessa opiskelijat perehtyivät itse valitsemaansa asiakastyön menetelmään, jota työharjoittelujaksolla pääsivät käytännössä opiskelemaan. Kirjan luvut 2–5 ja 10–15 ovat opiskelijoiden laatimia tekstejä heidän soveltamistaan asiakastyön menetelmistä.

Opettajien puheenvuoroissa tarkastellaan sosionomiopiskelijan asiakastyön menetelmäosaamisen kehittymistä yleensä (Johanna Hirvonen, luku 1) sekä erityisesti lapsi- ja perhelähtöisen työn näkökulmasta (Seija Nissinen, luku 8), ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmia ohjaavaa kompetenssiajattelua ja niiden heijastumista opiskelijoiden ammatillisen toiminnan kuvauksiin (Päivi Niiranen-Linkama, luku 7), sosionomiopiskelijan roolia moniammatillisessa työyhteisössä (Kati Vapalahti, luku 6) sekä sosionomin lastentarhanopettajan osaamisen (Virve Jussila, luku 9) rakentumista opinnoissa.

Kirjan tavoitteena on kannustaa pohtimaan sosionomien osaamisen paikkaa hyvinvointipalvelujärjestelmässä ja etsimään sisältöjä ja rajoja sosionomien erityisosaamiselle, jota muun muassa sosiaalialan ammattilaisten kelpoisuuksia ohjeistava lainsäädäntö sekä sosiaalihuollon keskeisten ammattiryhmien työnjakoa hahmotteleva kansallinen tehtävärakennesuositus käsitteellistävät sosiaaliohjauksena.

Ennen kaikkea toivomme, että kirja sisältämiensä puheenvuorojen ja erityisesti opiskelijoiden kirjoittamien käytännön menetelmäkuvausten myötä kannustaa ja antaa vahvistusta sosionomiksi opiskelevien ammatillisen kasvun polulle.

Mikkelissä 6.5.2015

Kirjan toimittajat

KIRJOITTAJAT

Johanna Hirvonen

Yliopettaja, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Iida Hujala

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Marjukka Häkkinen

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Saila Immonen

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Mari Inkeroinen

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Virve Jussila

Lehtori, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Sanna Juusela

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Saara Kokkonen

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Kiia Kuittinen

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Päivi Niiranen-Linkama

Yliopettaja, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Seija Nissinen

Lehtori, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Mauno Saksio (toim.)

Lehtori, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Taru Santa

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Tanja Tiihonen

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Jasmin Vahvaselkä

Opiskelija, Mikkelin ammattikorkeakoulu

Kati Vapalahti

Lehtori, Mikkelin ammattikorkeakoulu





OSA I

**PUHEENVUOROJA ASIAKASTYÖN
MENETELMÄLLISYYDESTÄ AIKUISSOSIAALITYÖSSÄ**

I Avauksia sosiaaliohjauksen menetelmällisyyteen

Johanna Hirvonen

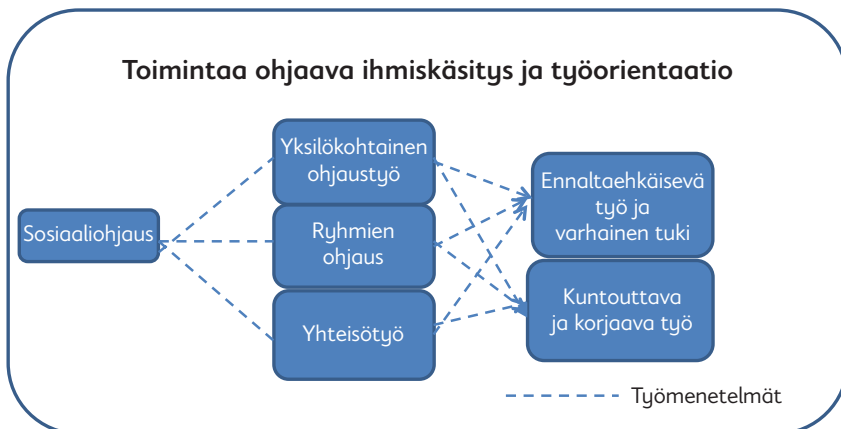
Johdanto

Kuvittelen entisenä sosiaalialan opiskelijana edes jossain määrin jakavani sosionomiopiskelijoiden epätietoisuuden työn menetelmällisyydestä. Muistan omat kipuiluni sosiaalialan työorientaatioiden ja -käytäntöjen, toimintamallien, menetelmien, metodisuuden ja työvälineiden käsitteellisessä sekamelskassa. Opiskelutilannetta, jossa pyrin piirtämään jäsentyneen kokonaiskuvan sosiaalityön työmenetelmistä eri asiakastyön yhteyksissä, ei lainkaan helpottanut alan teoreettinen kirjallisuus, joka tuntui poikkeuksetta alkavan ja päättyvän samankaltaisilla toteamuksilla tyyliin sosiaalityön menetelmällisyyttä voidaan määritellä monin eri tavoin, työmenetelmät ovat joustavia, kussakin kontekstissa ammatillisen orientaation ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta vakiintuvia työkäytäntöjä.

Väitän myös, että edelleen sosiaalialan työtehtävissä työskentelee alan koulutuksen saaneita ammattilaisia, jotka jakavat ainakin jossain määrin tämän epätietoisuuden eivätkä välttämättä tunnista työssään alan sisällä jaettuja työmenetelmiä. Viittaan väitteeni tueksi Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön vuonna 2005 julkaisemaan ensimmäiseen laajaan kansalliseen selvitykseen suomalaisen sosiaalityön ammattikäytännöistä ja työmenetelmistä (Karvinen-Niinikoski ym. 2005). Talentia ry:n jäsenrekisteristä poimituista sosiaalityöntekijöistä selvityksen pohjana olevaan kyselyyn vastasi aikanaan 716 henkilöä. Vastauksista piirtyi kuva sosiaalityön menetelmäkirjosta. Kaikkiaan 560 vastaajaa nimesi työssään soveltamiaan työmenetelmiä lähes 400 eri tavalla. Menetelmien kuvaukset vaihtelivat erilaisiin työorientaatioihin ja viitekehyksiin viitatuista oman työn kuvauksista sosiaalityön yleispiirteisiin ja konkreettisiin työvälineisiin. Rajattuja, määritelmät täyttäviä työmenetelmiä tutkijat löysivät vastauksista vain niukasti. (Karvinen-Niinikoski ym. 2005, 79–80.)

Olen havainnut kasvukipuja erityisesti ammatillisen kasvun alkutaipaleella olevissa sosionomiopiskelijoissa. Tuossa vaiheessa konkreettisten toimintaohjeiden ja työvälineiden nälkä on suuri. On ymmärrettävää, että ammatillisen identiteetin rakentumiseksi kaivataan konkreettista näyttöä, ja konkreettisen työvälineen käytön omaksumisen oletetaan olevan osoitus ammatillisesta osaamisesta. Jos tarkastelemme suomalaisen sosiaalityön asemasta ja tehtävistä alan sisällä käytyjen keskustelujen sisältöjä ja vaiheita, opiskelijoiden huoli ja epävarmuus työnsä menetelmällisestä perustasta ei ole lainkaan uusi, tavan ja yllättävä viesti. Menetelmäosaamisen korostaminen näyttää sosiaalityön kansallisen keskustelun alkuvaiheissa olleen yhteydessä ammatti-identiteetin vahvistamispyrkimyksiin. Sosiaalityössä 1950-luvulla vahvistunut menetelmällinen kiinnostus oli osoitus ammattialan silloisista professionalistumispyrkimyksistä ja keinoista oikeuttaa sosiaalityö ammatillisena toimintana (Eskola 1991).

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata sosionomien ohjaustyön menetelmäosaamisen kokonaisuutta. Tarkastelen artikkelissa asiakastyön sijaan ohjaustyön menetelmäosaamista. Perustelen tätä sillä, että sosionomin asiakastyö on ohjaustyötä laajempi käsite sisältäen kasvatustyön, monissa työympäristöissä myös sosionomilta edellytettävän hoidollisen, hoivan ja huolenpidon tehtäviä tai vaikkapa asiakastyön hallintotehtäviä, kuten asiakastyön dokumentointi tai palveluihin ja etuuksiin liittyvä valmistelu- ja päätöksentekotyö (niin sanottu byrokraatiatyö). Sosiaaliohjaus voidaan nähdä asiakasryhmäkohtaisesti, työorientaation ja yksittäisten työmenetelmien mukaan määrittävänä sosionomin asiakastyön erityisosaamisen alueena. Tämän artikkelin tarkoituksena ei ole niinkään tarjota sosiaaliohjaukselle tyhjentävää määritelmää, vaan etsiä ohjaustyölle sisältöjä ja jäsenyyksiä.

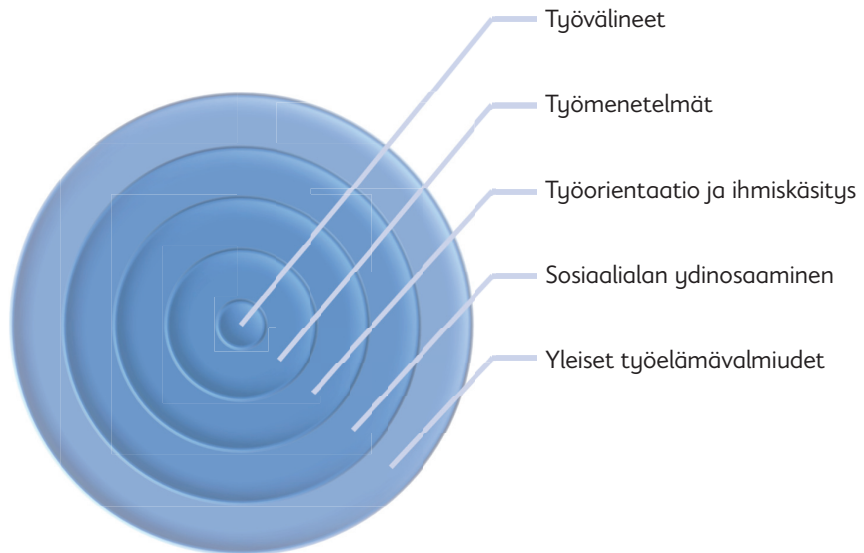


KUVA 1. Sosiaaliohjauksen polut ohjaustyössä

Artikkelin tavoitteena on jäsentää kuvassa 1 hahmoteltua sosionomin ohjausosaamisen kokonaisuutta, kuvata menetelmäosaamisen rakentumista ja avata esimerkkijäsennyksen avulla ohjaustyön menetelmiä erityisesti aikuissosiaalityön viitekehyksessä. Artikkelin kirjoittajana toivon, että oheinen teksti auttaa edes jossain määrin alan opiskelijoita jäsentämään oman asiakastyön menetelmäosaamisen kehittymisen vaiheita osana ammatillista kasvua.

Työmenetelmän käsitelmääritys

Ennen kuin tarkastelen lähemmin työmenetelmän määritelmiä, on hyvä tunnistaa menetelmäosaamisen paikka osana sosionomin yleistä ja erityisosaamista (kuva 2). Ensinnäkin, sosionomilla tulee olla yleisiä työelämävalmiuksia ja osaamista, jota työelämässä vaaditaan ammattialasta riippumatta. Tänä päivänä tällaisia valmiuksia ovat muun muassa tietotekniset taidot, kielitaito, projekti- ja kehittämisosaaminen sekä työelämän pelisääntöjen noudattaminen ja valmiudet oppia uutta. Yleiset työelämävalmiudet eivät kuitenkaan riitä vastaamaan ammattien erityisvaatimuksiin, vaan sosiaalialan työtehtävissä edellytetään alan ydinosaamista ja eriytyvää erityisosaamista, kuten vaikkapa kuntouttavassa päihde- ja mielenterveystyössä vaadittava ohjaustyön osaaminen (Rouhiainen-Valo ym. 2010, 11–12).



KUVA 2. Menetelmäosaamisen rakentuminen sosionomin työssä

Entä mitä tarkoitetaan menetelmäosaamista ohjaavalla työorientaatiolla? Haasteelliseksi sosiaalialan ammattikäytäntöjen ja siihen liittyvien osa-alueiden käsitteellisen avaamisen tekee se, että asiakastyön kokonaisuutta jäsentäviä käsitteitä määrittellään hieman eri tavoin eri foorumeilla. Esimerkiksi sosiaalityön kehittämisen pääsuuntia vuoteen 2015 linjannut neuvottelukunta kehitti strategiatyössään sosiaalityön orientaatioperustaa. Sosiaalityön työorientaatioiksi neuvottelukunta esitti ennaltaehkäisyn ja varhaisen puuttumisen, kuntouttavan sosiaalityön, yhteisötyön sekä rakenteellisen sosiaalityön (Karjalainen & Sarvimäki 2005). Näiden orientaatioiden alle puolestaan jäsenyvät erilaiset työmenetelmät. Neuvottelukunnan esittämä jäsenitys sosiaalityön työorientaatioista kuvaa laaja-alaisesti sosiaalityön erityisosaamisen alueita, ja se antaa välineitä muutostyön kohteen¹ määrittelymiseksi ja rajaamiseksi.

Sosiaalityön työmenetelmien Sosweb-verkkosivustolla puolestaan nojaututaan Marjatta Eskolan määritelmään työorientaatiosta työntekijän tutkivan työtöteen pohjalta kehittyvänä ymmärryksenä omasta toiminnasta. Kyse on ennen kaikkea sen ymmärtämisestä, miten ja miksi oma toiminta edistää sosiaalityön tarkoitusta (Eskola 1999; Sosweb 2013). Muutoksen mekanismien ja prosessuaalisuuden ymmärtäminen työorientaation perustana johdattelee opiskelijan tai jo työssään toimivan ammattilaisen jäsentämään työtään siitä lähtökohdasta käsin, millainen orientoituminen työssä tukee parhaiten asiakkaan tilanteen selvittämistä ja tarpeiden huomioimista sekä muutosta tukevien keinojen ja toimintatapojen käyttämistä. Tällöin esimerkiksi työskenneltäessä pitkään työttömänä olleen aikuissosiaalityön asiakkaan kanssa ammatillisen toiminnan perustana ja työtä ohjaavana orientaationa voi olla käsitys asiakkaan omien voimavarojen, oman toimijuuden ja aktiivisuuden sekä omaan elämään ja elämänpäiiriin vaikuttamisen vahvistamisen merkityksestä myönteisen muutoksen mahdollistajana ja vauhdittajana.

Kolmas tapa jäsentää työorientaatioita on työn johtaminen yhteiskunnan rakenteista käsin osana sosiaalipoliittista järjestelmää (rakennesidonnainen orientaatio) tai vaihtoehtoisesti työn jäsentäminen toiminnan tarpeiden pohjalta (toimintasidonnainen orientaatio) (Eskola 1991, 6). Tämänkaltaisen työorientaation määrittely synnyttää ammatilliseen toimintaan jännitteisyyttä. Työntekijän työtä ohjaavat sosiaalipoliittiset päätökset, joiden toimeenpanoa sosiaalipalvelut, sosiaaliohjaus ja sosiaalityö osaltaan toteuttavat. Toisaalta yksilöiden ja ryhmien tarpeet ovat työtä ohjaava keskeinen ”normisto”. Jännitteiseksi näiden orientaatioiden suhde muodostuu tilanteessa, jossa toimintasidonnaisen orientaation pohjalta toimiva työntekijä on velvoitettu toteuttamaan asiakkaiden yksilölliset tarpeet riittämättömälle huomiolle jät-

¹ Työn kohteella tarkoitetaan niitä asioita, ilmiöitä ja ongelmia, joihin asiakastyö suuntautuu ja joita asiakas työntekijän ja tuki- ja viranomaisverkoston kanssa pyrkii muuttamaan. Tällaisia muutostyön kohteita voivat olla esimerkiksi henkilön terveydentila, päihde- tai muut riippuvuudet, ihmissuhteet, työ- tai opiskelutilanne, toimeentulo, ajankäyttö tai asumisolot.

tävää sosiaalipolitiikkaa. Kyse on ennen kaikkea eettisestä ristiriidasta, jolloin toimintaohjelmat, lait, asetukset ja organisaatioiden asettamat ohjesäännöt eivät tue tarpeiden pohjalta ohjautuvaa orientaatiota – tai jopa estävät työn jäsentämistä asiakkaan tarpeiden pohjalta.

Työmenetelmiä jäsennettäessä tulee tehdä ero työvälineen ja -menetelmän välillä. Tämä siksi, että ajoittain opiskelijoilla näyttää ammatillisen identiteetin ja osaamisperustan kehittämisessä olevan kiire omaksua työvälineitä menetelmäosaamisen ja omaa työtä ohjaavan ihmiskäsityksen ja orientaation kehittymisen kustannuksella. Työvälineiden soveltaminen asiakastilanteissa on nimensä mukaisesti välineellinen, joskin tärkeä, taito. Työvälineisiin perehtyminen on perusteltua kuitenkin vasta, kun opiskelija ymmärtää, miksi, missä tilanteessa ja kenen kohdalla työvälineet auttavat tavoitteellista työskentelyä. Työvälineet voivat olla teknisiä ja aineellisia, kuten erilaiset kysymyspatteristot, haastattelurungot, lomakkeet, puheeksi ottoa ja keskustelua aktivoivat kuvat tai vaikkapa ohjaustyössä hyödynnettävät luovan ilmaisun välineet, kuten musiikki, värit, luonnonmateriaalit tai tekstit. Ohjaustyön työväline voi olla myös vuorovaikutuksen väline, kuten asiakkaan sanallinen kertomus ja kuvaus tai työntekijän sanaton viestintä. Tässä määritelmässä lähestytään jo näkemystä persoonasta työvälineenä. Esimerkit osoittavat, kuinka laaja-alaisesti työväline sosiaalialan vuorovaikutustyössä tulee ymmärtää. Kyse ei ole vain teknisistä, aineellisista välineistä. Työntekijä itse, omana persoonanaan ja persoonansa kautta välittämiensä viestien muodossa on osaltaan väline muutokseen – sitä edistäen tai tukahduttaen.

Käytän työvälineen ja työmenetelmän välistä eroa kuvaavana esimerkkinä tilannearvion² tekemistä asiakastyön alkuvaiheessa. Tilannearviota laadittaessa keskeinen vuorovaikutuksen muoto on asiakkaan haastattelu. Työvälineenä asiakastapaamisessa työntekijä voi soveltaa esimerkiksi etukäteen muotoiltua kysymyslistaa tai haastattelurunkoa. Haastattelurungon oppii melko nopeasti ottamaan teknisesti haltuun – käymään siis asiakkaan kanssa läpi listan asiakkohdat. Tämä vaihe koskettaa läheisesti myös sosiaalialan opiskelijoita: työvälineiden käyttäminen sinällään ei tee ammatillisesti vahvaa menetelmäosaajaa eikä tue asiakasta myönteiseen muutokseen. Se, että työntekijä hallitsee tilannearviota tehdessään asiakkaan kanssa läpikäytävän haastattelukysymyspatteriston, ei tee hänestä vielä ammatillisesti osaavaa haastattelijaa. Jotta asiakashaastattelutilanne olisi tavoitteisiinsa nähden tuloksellinen, työntekijällä tulee olla asiakastyössä tarvittavia tietoja ja taitoja, kuten ymmärrystä erilaisten ihmisten kohtaamisesta ja kykyä toimia ammatillisessa vuorovaikutussuhteessa asiakkaan kanssa.

² ”Yhdessä asiakkaan kanssa tehty, hänen elämäntilanteensa ja olosuhteittensa kokonaisjäsenyys, jossa erityisesti kiinnitetään huomiota asiakkaan vahvuuksiin, ongelmiin ja toimintaympäristöihin.” (Kuvaja ym. 2007, 3).

Menetelmäosaamisen ja menetelmän soveltamisen edellyttämien tietojen ja taitojen rakentuminen sosionomin koulutuksessa on havainnollistettu liitteenä 1 olevassa taulukossa. Käyttämäni esimerkki kuvaa, kuinka laajasti menetelmäosaaminen – tässä tapauksessa muistelutyö yksilölähtöisen tai ryhmien ohjauksen menetelmänä, edellyttää alan ydintietojen ja -taitojen hallintaa ja rakentuu ydinosaamisen, työorientaation ja menetelmäteoreettisen ymmärryksen pohjalta.

Mikä on työmenetelmien suhde työn metodisuuteen? Suomalaisen sosiaalityön tutkimuksessa muun muassa Synnöve Karvinen (1993, 54) on jäsentänyt sosiaalityön metodisuutta. Hän kuvaa metodisuuden muodostuvan teoriasta, menetelmistä, työn kohteesta ja toimintaympäristöstä. Menetelmät ja vielä tarkennettuina, asiakas- ja ohjaustyön menetelmät, tulee puolestaan ymmärtää rajatuksi ja ohjeistetuksi toimintatavaksi ja keinoksi toteuttaa tavoitteellista asiakastyötä. Oman työorientaation ja ”ohjaustyön filosofian” omaksumisen kannalta on kuitenkin keskeistä ymmärtää ja jäsentää käytännön työssä sovellettavien menetelmien tavoite ja merkitys asiakkaan tukemisessa (menetelmäteoreettinen ymmärrys), muutostyön kohde sekä toiminnan kontekstisidonnaisuus. Vasta kyky kytkeä soveltamansa työmenetelmät osaksi laajempaa kokonaisuutta vie ammatillista työtä sinällään tärkeiden asiakastyön tietojen ja taitojen hallinnasta kohti metodista työskentelyä.

Sosiaalialan työn, ja erityisesti sosiaalityön metodisuutta on jäljitetty, jäsennetty ja muotoiltu eri vuosikymmeninä sosiaalityön tutkijoiden toimesta. Tässä artikkelissa en kuitenkaan tarkastele niinkään sosionomin työn metodisuutta, vaan rajaudun Karvisen (1993) jäsennykseen viitaten yhteen metodisuuden osa-alueeseen – asiakastyön käytännöiksi vakiinnutettaviin työmenetelmiin. Näin ollen esimerkiksi menetelmäteoreettinen kuvaus jää tekstissä varsin lyhyen katsauksen varaan enkä erittele tekstissä sosionomin työn eri toimintaympäristöjä tai työn kohdetta. Tätä tarkoitusta varten sosionomin työn metodisuus vaatisi oman katsauksensa – näkökulma, jolle sinällään olisi epäilemättä tilausta jäsennettäessä sosionomin ammattia ja työtä hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä.

Työmenetelmän kolme tunnuspiirrettä

Työmenetelmä on ammatillisten työkäytäntöjen kokonaisuus. Työmenetelmän tulee olla tavoitteen saavuttamisen kannalta perusteltu. Mikko Mäntysaari (1999) on määritellyt työmenetelmän ”toistettavissa olevaksi vakiintuneeksi työtavaksi, joka on siirrettävissä toisille työntekijöille joko työyhteisön sisällä tai työyhteisön välillä.” Kyse on siis vakiintuneista työtavoista ja toimunnoista, joiden kokonaisuudesta muodostuu menetelmä. Vakiintumisen näen tässä sosionomin ohjaustyön yhteydessä tarkoittavan ammattikunnan

sisällä, käytännön kokemuksen ja käytäntötiedon sekä alan tutkimustiedon yhteydessä vakiintuneiksi käsityksiksi tukea antavista ja työn tavoitteiden saavuttamista tukevista käytännöistä. Korostan työmenetelmän määrittelyssä käsitteitä tavoitesidonnainen, perusteltu ja vakiintunut. Kyseessä on tällöin työkäytäntö, joka voidaan perustella ammatillisen toiminnan tavoitteita vasten ja joka voidaan vakiinnuttaa käytännöksi laajemmin omassa työyhteisössä tai muissa vastaavissa työyhteisöissä.

Alla kuvatun käytännön esimerkin pohjalta voidaan tarkastella, mikä tekee vaikkapa asiakkaan tilannearvioinnista työmenetelmän, ja mitä osaamista menetelmän hallinta työntekijältä edellyttää.

Esimerkki: Tilannearvion tekeminen aikuissosiaalityön asiakastyössä
Työmenetelmän tarkoitus: Pitkään työttömänä olleen asiakkaan työllistymisen ja elämänhallinnan parantamiseksi laadittavaan asiakassuunnitelmaan liittyen arvioidaan yhdessä asiakkaan kanssa hänen olosuhteita ja voimavaroja.

Asiakkaan tilanteen ja voimavarojen kartoittaminen on yksi vakiintuneista työmenetelmistä, jota sovelletaan sosiaalialan eri asiakasryhmissä ja palveluissa (vrt. esimerkiksi lastensuojelun alku- ja tilannearvio). Tilannearvion sisällöt, tarkoitus ja toteutus voivat silti vaihdella työyhteisö- ja jopa työntekijäkohtaisesti, mikä osaltaan osoittaa menetelmän soveltamisen epäyhtenäisyyttä ammattialan sisällä. Esimerkiksi Helsingin kaupungille aikuissosiaalityön tilannearviosta laatimassaan oppaassa tekijät totesivat tilannearvioprosessien olevan usein aikuissosiaalityössä eri työntekijöiden välillä erilaisia ja vähän dokumentoituja (Kuvaja ym. 2007). Mikä siis tekee tilannearviosta ohjaustyössä sovellettavan työmenetelmän?

Ensiksi, sosiaalialan työkentässä tietyt toimintakäytännöt ovat suhteellisen *vakiintuneita* kartoitettaessa asiakkaan elämäntilannetta ja voimavaroja. Tällaisina käytäntöinä voivat tilannearviossa kyseeseen tulla esimerkiksi sen tarkoituksen ja tavoitteiden läpikäyminen asiakkaan kanssa ja selventäminen asiakkaalle, keskeisten elämänalueiden arviointi asiakastapaamisissa, vanhemmuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvien erityiskysymysten käsitteleminen, toimeentuloon ja asumiseen liittyvien kysymysten, kuten vuokravelkojen selvittäminen, yhteenvedon laatiminen tai tilannearvion dokumentointi asiakas-tietojärjestelmään.

Tutkimuksen ja asiakastyön käytäntöjen yhteydessä syntyy uutta menetelmätietoa ja hyviä, asiakastyön ammattilaisten käyttöön juurrutettavia käytäntöjä, aiempi menetelmätieto vahvistuu uuden tutkimustiedon ja näytön myötä tai vaihtoehtoisesti uusi tutkimus- ja kokemustieto kyseenalaistaa aikaisemmat käytännöt ja nostaa esiin uusia vaikuttavampia työmenetelmiä. Näitä reittejä pitkin tietyt käytännöt vakiintuvat ja ovat yleisesti tiedossa ammattilaisten keskuudessa, eriytyvät tiettyssä asiakasryhmässä ja tilanteessa sovellettaviksi erityisosaamisalueiksi tai jäävät vakiintumatta ammattialan työmenetelminä.

Toiseksi, tilannearviossa asiakastyön työmenetelmänä on kyse ammatillisesti perusteltujen *toimintojen kokonaisuudesta*. Luettelin edellä muutamia keskeisiä tilannearvioprosessiin sisältyviä toimintoja, kuten vanhemmuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvien erityiskysymysten käsitteleminen. Kyetäkseen toimimaan tilanteessa ammatillisesti, työntekijällä tulee olla laaja-alaista tietoa ja taitoa toimia vuorovaikutustilanteessa asiakkaan kanssa. Tilannearvion tekeminen edellyttää muun muassa tietoa toimintakyvystä ja toimintakykyä eri tavoin heikentävistä elämänkriiseistä ja ongelmista, tietoa palvelu- ja etuusjärjestelmästä sekä asiakkaan voimavarojen tukemisesta, vuorovaikutusosaamista asiakkaan kohtaamisessa, kykyä muotoilla tilanteen kannalta perustellut ja toimivat haastattelukysymykset, taitoa kuunnella aktiivisesti asiakasta, tietoa prosessin etenemisestä sekä lainsäädännön tuntemusta (esimerkiksi asiakkaan asema ja oikeus, palveluja ja etuuksia koskeva lainsäädäntö, hallintomenetelyä ohjaava lainsäädäntö tai hyvän hallinnon periaatteet).

Esimerkki osoittaa, että menetelmäosaaminen on toimintojen kokonaisuus, joka edellyttää laajaa tieto- ja taito-osaamista. Tieto- ja taito-osaaminen muodostavat siis perustan, joka mahdollistaa rajatumman menetelmän soveltamisen asiakastilanteessa. Alaa opiskelevien kohdalla kyse on tieto-osaamisesta ja taidoista, jotka vahvistuvat opintojen edetessä. Menetelmäosaamiselle luodaan pohjaa jo heti opintojen alkuvaiheessa. Opintoihin motivoitumisen näkökulmasta on tärkeää, että opiskelija kykenee mahdollisimman varhain näkemään ja hahmottamaan oppimispolkunsu alan tietoperustan ja käytännön asiakastyössä toteutuvan menetelmällisyyden välillä.

Kolmanneksi, työmenetelmän tulee Mäntysaaren (1999) määritelmään viitaten olla *toistettava* ja työyhteisön sisällä tai työyhteisöjen välillä *siirrettävä* työtapana. Kyse ei ole siis kertaluontoisesta toiminnasta, vaan käytännöstä, jota voidaan soveltaa jatkossa vastaavanlaisissa asiakastilanteissa, ja joka on eri työntekijöiden sovellettavissa. Tilannearvio-esimerkin kohdalla tämä tarkoittaa, että työyhteisössä sovellettava käytäntö tilannearvion tekemisestä aikuis-sosiaalityön asiakkaan kanssa on mahdollisimman yhdenmukainen työntekijästä riippumatta, ja työkäytännöt ovat siinä määrin vakiintuneita, etteivät työntekijöiden vaihtuessa käytännöt oleellisesti muutu. Työmenetelmän siirrettävyys ja toistettavuus eivät ole kuitenkaan aivan yksiselitteisiä. Sosiaalityön

työmenetelmiin liittyy toisaalta siirto-ominaisuuksia, toisaalta työn tapauskohtaisuus edellyttää menetelmällistä kontekstuaalisuutta, jolloin työntekijän tulee kyetä huomioimaan tilanteen erityispiirteet ja soveltamaan erilaisia työmenetelmiä, keinoja ja työvälineitä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla (Satka 2002).

Menetelmäteoreettinen ymmärrys menetelmäosaamisen tukena

Menetelmäosaaminen ei ole vain toiminnallista osaamista, vaan ennen kaikkea toiminnallista, ymmärtävää osaamista. Teoreettinen ymmärrys tulee nähdä ennen kaikkea menetelmällisen osaamisen vahvistajana, jolloin teoreettisen jäsennyksen avulla opiskelija tai jo ammatissa toimiva työntekijä kykenee käsitteellistämään ilmiötä, kiinnittämään toiminnassa havaitsemansa asiat ja ilmiöt niitä selittävään laajempaan viitekehykseen, selittämään toiminnassa ilmeneviä asioiden välisiä yhteyksiä ja suhteita sekä soveltamaan käyttämäänsä työmenetelmää muissa toimintaympäristöissä muutosta aikaansaavat tekijät tunnistuen. Jos toiminnallinen menetelmäosaaminen on kykyä ja taitoa toimia ”menetelmäohjeistuksen” mukaisesti ja kykyä toteuttaa menetelmän tavoitteita, sisältöjä ja toimintamuotoja käytännössä, ymmärtävä menetelmäosaaminen on ennen kaikkea kykyä ymmärtää tekemäänsä: miksi soveltamani työmenetelmä toimii, miten ja kenen kohdalla. Näihin kysymyksiin työmenetelmiä opiskeleva, soveltava, arvioiva ja kehittävä tuleva tai jo työelämässä toimiva ammattilainen saa tukea menetelmäteoreettisesta tiedosta.

Suomalaisessa vuorovaikutustyössä sovellettavien menetelmien taustalla vaikuttavista teoreettisista suuntauksista ovat muun muassa Vilen ym. (2008) teoksessaan Vuorovaikutuksellinen tukeminen laatineet selkeän kuvauksen. Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta menetelmäteoreettisena tukena voi soveltaa Paynen (2005) yhteenvedon nykysosiaalityön teoriasuuntauksista. Teoksessaan *Modern social work theory* Payne (2005) on jäsentänyt sosiaalityön käytäntöjä seuraavien teoriasuuntausten pohjalta:

- psykodynaamiset näkökulmat
- kriisi-interventio ja tehtäväkeskeiset mallit
- kognitiivis-behavioraaliset teoriat
- systeemiteoria ja ekologinen näkökulma
- sosiaalipsykologinen näkökulma ja sosiaalinen konstruktionismi
- humanismi ja eksistentiaalisuus
- yhteisötyön teoriat: sosiaalisen ja yhteisöllisen kasvun ja kehityksen näkökulmat
- radikaalit ja kriittiset teoriat
- feministinen näkökulma
- antidiskriminatiivinen ja kulttuurisensitiivinen näkökulma
- voimaantumisen (empowerment) ja sosiaalisen asianajon mallit.

Ohjaustyön menetelmäosaamisen rakentuminen sosionomiopintojen aikana

Sosionomin koulutuksessa kasvu ja kehitys kohti ohjaustyön menetelmällistä erityisosaamista käynnistyvät heti opintojen alussa. Tuolloin opiskelija perehtyy sosiaalialan eettiseen ja monitieteiseen tietoperustaan sekä sosiaalialan työorientaatioihin ja saa valmiuksia ammatilliseen vuorovaikutukseen, viestintään ja tavoitteelliseen työskentelyyn asiakkaan ja asiakasryhmien kanssa. Kyse ei ole kuitenkaan lineaarisesta etenemisestä yleisistä työelämävalmiuksista kohti menetelmien tuntemusta ja soveltamista, vaan menetelmäosaamisen edellyttämät osaamisalueet vahvistuvat opintojen kaikissa vaiheissa. Esimerkiksi työorientaatiotaan opiskelija syventää opintojensa lopussa tutustumalla muun muassa kuntoutuksen osajärjestelmiin ja kuntoutuksen ohjaamiseen. Sosiaalialan ydinosaaminen vahvistuu puolestaan läpi työhistorian. Esimerkkinä tästä ovat sosiaalipoliittiset uudistukset, jotka edellyttävät alan ammattilaisilta jatkuvaa yhteiskuntaosaamisen päivittämistä.

Perehdyttyään sosiaalialan tieto- ja ammattieettiseen perustaan opiskelija alkaa entistä tiiviimmin kytkeä aiemmin oppimaansa asiakastyön käytäntöihin ja vahvistaa ohjausosaamistaan sosiaalialan keskeisillä työkentillä. Tässä vaiheessa esiin nousee kysymys työn menetelmällisyydestä. Menetelmäosaamisen kehittäminen edellyttää asiakastyössä vaikuttavan ihmiskäsityksen sekä työorientaation tunnistamista ja kytkemistä osaksi ammattikäytäntöjä. Esimerkiksi, jos lähtökohtaisesti opiskelija määrittelee ihmisen psyko-fyysis-sosiaaliseksi kokonaisuudeksi, jolla on elämän kaikissa vaiheissa mahdollisuus kehittymiseen, kasvuun ja muutokseen, ohjaa tämä käsitys käytännön työtä apua ja tukea tarvitsevien yksilöiden ja ryhmien kanssa. Tällöin asiakastyössä on luontevaa soveltaa työmenetelmiä, joiden avulla pyritään vaikuttamaan asiakkaan elämäntilanteeseen kokonaisvaltaisesti huomioiden hänen sosiaaliset suhteet, työllisyys- ja taloudellinen tilanne, fyysinen terveydentila, mielen-terveyteen liittyvät kysymykset tai asumisjärjestelyt, ja asiakasta kannustetaan myönteiseen muutokseen.

Kuvasin sosionomin ohjausosaamisen rakentumista artikkelin alussa kuvassa 2. Avaan tätä menetelmäosaamisen kerroksellisuutta jälleen käytännön esimerkin avulla. Oletetaan, että kuntouttavassa aikuissosiaalityössä mielen-terveyskuntoutujien kanssa työskennellessään ohjaaja soveltaa toiminnallisia ohjaustyön menetelmiä; tarkemmin rajattuna ryhmämuotoista valokuvatyöskentelyä. Jotta ohjaaja voi puhua valokuvatyöskentelystä sosiaalialan kuntouttavan työn työmenetelmänä, valokuvatyöskentelyn tulee olla ammattialan käytännöissä vakiintunut ja perusteltu työkäytäntö, jota voivat työyhteisössä myös muut menetelmään perehtyneet soveltaa.

Valokuvatyöskentelyä työmenetelmänä voi soveltaa eri asiakasryhmissä ja eri tilanteissa. Esimerkkeinä systemaattisesti ja tavoitteellisesti sovellettavista valokuvatyöskentelymenetelmistä ovat erilaiset terapeuttisen valokuvatyöskentelyn menetelmät, kuten voimauttava valokuvaus tai varsinaiset valokuva-terapiamenetelmät, kuten asiakkaan ottamat kuvat, omaelämäkerralliset valokuvat tai projektiiviset kuvat (Photo Therapy Techniques 2013). Erotuksena kuntoutusryhmän kanssa toteutettavaan vapaamuotoiseen valokuvaukseen, mikä sekkin voi epäilemättä olla kuntouttavaa ja voimauttavaa, menetelmän ehtoina on siltä vaadittava tavoitteellisuus, systemaattisuus ja vakiintuminen asiakastyössä sovellettavana käytäntönä sekä menetelmäteoreettinen perusta.

Menetelmällinen erityisosaaminen, tässä esimerkissä mielenterveyskuntoutujien päiväkuntoutusryhmässä sovellettava voimauttava valokuvaus, edellyttää kuitenkin laajempaa osaamista kuin vain kykyä valokuvatyöskentelyn toiminnalliseen toteutukseen. Kuntouttavan työn ja kyseisen menetelmän osajana ohjaajan tulee lisäksi tuntee ryhmän (tässä tapauksessa mielenterveyskuntoutajat) erityistarpeita, voimavaroja ja toimintakyvyn vajeita ja tietää ylipäätään mielenterveyden ongelmista sekä omata taitoa toteuttaa menetelmä ohjatusti ryhmässä, vuorovaikutusvalmiuksia ja kykyä tunnistaa tilanteessa mahdollisesti esiin tulevat eettiset kysymykset. Menetelmäosaaminen edellyttää kaikissa sosiaaliohjauksen tehtävissä tarvittavaa sosiaalialan ydinosaamista, ymmärrystä työtä ohjaavan orientaation sisällöistä, tavoitteista ja paikasta sosiaalialan toimintaympäristöissä sekä yleisiä työelämävalmiuksia, kuten vaikkapa työaikojen noudattamista tai yleistä tietotekniikan hallintaa siinä määrin, että valokuvaus on teknisesti mahdollista toteuttaa.

Työmenetelmien jäsentyminen sosionomin ohjaustyössä

Olen taulukkoon 1 jäsentänyt sosionomien erityisesti aikuissosiaalityön asiakastyössä soveltamia työmenetelmiä. Jäsenitys ei ole tyhjentävä yhteenveto, vaan sen tarkoitus on auttaa hahmottamaan menetelmäosaamisen eri osaluokkia. En myöskään tässä yhteydessä kuvaa taulukossa esitettyjä menetelmä-esimerkkejä, koska saatavilla on sosiaalialan teoriaa ja käytäntöjä käsittelevää kirjallisuutta, joissa avataan menetelmiä, niiden soveltamista ja menetelmäteoreettista taustaa yksityiskohtaisesti. On myös hyvä muistaa, että ohjaustyön menetelmät kehittyvät jatkuvasti, käytössä olevia menetelmiä muokataan, uusia menetelmiä kehitetään tutkimustiedon pohjalta, ja menetelmiä myös poistuu käytöstä. Näin ollen yksittäisten menetelmien listaamisen sijaan tärkeämpää on hahmottaa asiakastyön kenttää laajemmin ja tunnistaa sosionomin yleisen ja erityisosaamisen paikka ohjaustyön kentällä. On myös epärealistista olettaa kaikkien menetelmien hallintaa. Oman työorientaation ja sen pohjalta muotoutuvan menetelmäosaamisen löytyminen vie vuosia, mutta

olennaista on ohjaustyön teoriaa ja käytäntöjä kehittänyttä Coreytä (1999) lainaten ”avoimuus kaikkia suuntauksia ja uusia avauksia kohtaan.” Menetelmällinen avoimuus ja oppimisvalmiuksien ylläpitäminen uusiin menetelmiin tutustumalla, menetelmiä kokeilemalla, kehittämällä ja arvioimalla vahvistaa ammattikäytäntöjen muotoutumista.

Suomalaisen sosiaalialan asiakastyön menetelmissä näkyy vahvasti Yhdysvalloissa aikanaan kehitetty yksilökohtainen eli case work -pohjainen työote. Yksilökohtaisen työskentelyn rinnalla ovat kehittyneet erilaiset perhe-, ryhmä- ja yhteistyön menetelmät. Näin ollen työmenetelmien jäsennyksessä yhtenä erottelvana tekijänä voidaan pitää jaottelua yksilökohtaisen työn ja ryhmä- ja yhteistyön menetelmien välillä. Lisäksi yhteiskunnallinen vaikuttamistyö ja tätä kuvaava rakenteellinen sosiaalityö ovat osa sosiaalityöntekijöiden ja sosionomien osaamista. Sosionomien ydinkompetensseissa tämä näkyy kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen tavoitteena. Tässä yhteydessä olen jättänyt menetelmäjäsennyksen ulkopuolelle sinällään tärkeän rakenteellisen työn. Perustelen tätä sillä, että tarkastelun kohteena on sosionomin menetelmäsosiaaminen yksilöiden, perheiden, ryhmien ja yhteisöjen kanssa toteutettavassa välittömässä asiakastyössä.

Olen sisällyttänyt jäsennykseen menetelmäesimerkkejä, jotka ovat määriteltäviä ja toistettavissa olevia vakiintuneita työkäytäntöjä, joilla on siirto-ominaisuuksia – ne ovat siis työn tapauskohtaisuus huomioiden sovellettavissa erilaisissa toimintaympäristöissä. Esimerkiksi toiminnallisilla menetelmillä on tietty menetelmäteoreettinen tausta, ja niiden alle jäsentyy erilaisia vakiintuneita käytäntöjä. Menetelmät ovat myös siirrettävissä eri asiakasryhmissä sovellettaviksi edellyttäen, että menetelmien käytössä huomioidaan asiakkaiden erityistarpeet ja toimintakykyisyys.

Jäsennykseen sisällytettyjen menetelmien yhtenä mukaanottokriteerinä on mahdollisuus tuottaa näyttöä menetelmän vaikuttavuudesta. Se, että jokin työmenetelmä taipuu arviointitutkimuksessa tarkasteltavaksi interventiksi, osoittaa menetelmän olevan vakiintunut ja rajattu käytäntö. Näiden kriteereiden pohjalta voidaan jossain määrin tehdä eroa työmenetelmien, palveluiden ja työskentelytapojen välillä. Erottelujen tekeminen menetelmien, palveluiden tai työskentelytapojen välillä ei kuitenkaan aina ole helppoa. Esimerkiksi apuvälineen myöntäminen asiakkaalle voidaan toisaalta nähdä palveluna, johon asiakkaalla tiettyjen kriteerien täytyessä on oikeus. Apuvälineiden myöntäminen edellyttää kuitenkin tiettyjä työvaiheita, palvelutarpeen selvittämistä, päätösten tekemistä tai apuvälineen testaamista. Lisäksi apuvälineiden myöntämisessä toteutuu toiminnan tavoitteellisuus (tavoitteena asiakkaan toimintakyvyn ylläpitäminen ja itsenäinen asuminen), apuvälineiden myöntäminen on vakiintunut käytäntö eri puolella Suomea, ja toiminnan peruseriaatteet ovat siirrettävissä kunnasta toiseen. Tältä osin apuvälineiden myöntäminen voidaan määritellä yhdeksi työmenetelmäksi ja asiakastyön työkäytännöksi.

Rajanveto työmenetelmien ja oman työskentelytavan välillä ei aina ole selkeä, joten tärkeää onkin käyttää aikaa sen selvittämiseen, millä orientaatiolla työtä tekee, miten omaksuttu *työorientaatio* ja *ihmiskäsitys* heijastuvat *työtapoihin* ja mistä muodostuu oman työn *menetelmällinen* pohja.

Työmenetelmät eroavat työtehtävien, toimintojen ja toteutuksen osalta toisistaan. Taulukossa 1 on pyritty kokoamaan erilaisia menetelmäperheitä sen pohjalta, missä tilanteissa menetelmää voidaan hyödyntää ja millaisessa vuorovaikutustilanteessa muutostyötä tehdään.

1. *Ammatillisen arvioinnin menetelmien* lähtökohtana on asiakkaan tilanteen, voimavarojen ja palvelutarpeiden kartoittaminen ja sen pohjalta laadittava asiakassuunnitelma tavoitteellisen yksilökohtaisen sosiaalityön (case work) prosessin käynnistymisen perustana. Ammatillisen arvioinnin asemalle asiakastyön osana on luotu kaikkia sosiaalipalveluiden asiakasprosesseja yhdistävä perusta jo yksilökohtaisen sosiaalityön alkuvaiheissa, mutta arvioinnin käytännöt muotoutuvat työn tekemisen arjessa asiakas- ja tilannekohtaisesti. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävära-kennesuosituksessa on määritelty sosiaaliohjaajan vastuualueet aikuisten palveluissa. Suosituksen mukaan sosiaaliohjaajan vastuualueina palvelutarpeen arvioinnin ja palvelusuunnitelman laatimisen vaiheissa voivat kyseeseen tulla elämäntilanteen, ongelmien ja voimavarojen kokonaisarviointi, toimeentulo- ja työllistymisedellytysten arviointi, palveluohjaus sekä avo- ja laitoshoidon asiakaskohtaisen hoito-, palvelu- ja kuntoutusuunnitelman sekä maahanmuuttajien kotouttamissuunnitelman laatiminen yhteistyössä moniammatillisen tiimin kanssa. (Sarvimäki & Sil-taniemi 2007.) Tilanne- ja palvelutarpeen arviointiin on kehitetty myös spesifejä, strukturoituja ja rekisteröityjä menetelmiä³, joiden soveltaminen usein edellyttää menetelmäkoulutusta ja yksittäisen työntekijän sijaan yksikön tai organisaation sitoutumista menetelmän systemaattiseen sovelta-miseen asiakastyössä.

2. *Voimavaralähtöisten haastattelumenetelmien* alle jäsenyyttä erilaisia asiakas- ja tilannekohtaisesti muotoutuneita ja vakiintuneita haastattelumenetelmiä. Asiakastyön menetelmänä haastattelua voidaan pitää sekä tiedonkeruun ja -jakamisen menetelmänä että interventiomenetelmänä, usein kyse on samanaikaisesti molemmista: asiakkaan elämässä muutoksen tukeminen ja tilannearvion tekeminen voi edellyttää, että työntekijällä on tietoa asiakkaan sen hetkisestä tilanteesta, arjesta ja voimavaroista. Toisaalta haastattelu voi olla väylä luottamuksen rakentamiseen työntekijän ja asiakkaan välillä sekä keino vaikuttaa asiakkaan toimintaan; interventio,

³ Esimerkiksi Hollannissa kehitetty ja Suomessa muun muassa Helsingin kaupungin sosiaalipäivystyksen nuorisoyksikössä sovellettu BAROfi©-menetelmä nuorten lastensuojelun ja palveluiden tarpeen arvioinnin tueksi.

jonka tarkoituksena on tukea, vahvistaa ja valtaistaa asiakasta muutokses-
sa. Asiakastyön eri vaiheisiin on kehitetty suunnitelmallisesti sovellettavia
haastattelumenetelmiä, kuten erilaisia voimavaralähtöisiä menetelmiä.
Näistä esimerkkeinä ovat motivoiva haastattelu, perhelähtöiseen työhön
kehitetty haastattelumenetelmä – haastattelumenetelmä interventiona
(HMI, ks. Mattus 2001) tai vaikkapa erilaiset ratkaisukeskeisen työotteen
pohjalta tilanne- ja tapauskohtaisesti kehitettävät haastattelumenetelmät.

3. Verkostolähtöisten menetelmien alle jäsentyy erilaisia, hyvinkin räätälöi-
tyjä menetelmiä asiakkaan kokonaistilanteen jäsentämiseksi, asiakkaan
ja asiakkaan läheisten tarpeiden ja näkemysten kartoittamiseksi ja näky-
väksi tekemiseksi, mahdollisten huolten esiin nostamiseksi tai asiakkaan
läheisten ja ammatillisen yhteistyöverkoston tarjoamien tuki- ja palvelu-
mahdollisuuksien kartoittamiseksi. Yksilölähtöisessä työssä kyse voi olla
vaikkapa toimimisesta asiakkaan tukihenkilönä erilaisissa palveluissa tai
asiakkaan sosiaalisen verkoston näkyväksi tekemisestä verkostokarttatyö-
kentelyn avulla. Esimerkkejä verkostotyön menetelmistä ovat erilaiset
asiakkaan, asiakkaan läheiset ja viranomaiset osallistavat menetelmät, ku-
ten läheisneuvonto tai ennakointidialogit tai vertais- ja oma-apuryhmien
käynnistäminen ja koordinointi.
4. Luovat ja toiminnalliset menetelmät toimivat paitsi ohjaajan ja asiakkaan
välisinä vuorovaikutuksen väylinä, tarjoavat ennen kaikkea asiakkaalle
mahdollisuuden tarkastella itseään ja elämäänsä yksilönä ja yhteisön jä-
senenä, vahvistavat omaa ilmaisua, rohkaisevat omaperäiseen ja luovaan
toimintaan ja ylipäättään tukevat asiakkaan jaksamista arjessa (Nietosvuori
2008). Luovat ja toiminnalliset menetelmät voivat merkittävästi vahvis-
taa sosionomin ohjaustyön sisältöjä. Niillä voidaan vahvistaa asiakkaan ja
työntekijän välistä vuorovaikutussuhdetta, tukea asiakkaan itseilmaisua ja
-tuntemusta, tarjota välineitä arjen ja elämän jäsentämiseksi, lisätä arjen
toiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä tai vahvistaa asiakkaan osallistumisen
ja elämysten kokemusta. Lisäksi luovat, taidelähtöiset tai toiminnalliset
menetelmät voivat tarjota ohjaustyötä tekeväälle työntekijälle väylän am-
matillisen erityisosaamisen vahvistumiselle. Parhaimmillaan uusien me-
netelmien löytäminen ja opiskelu sekä henkilökohtainen kiinnostus sy-
ventää luovien ja toiminnallisten menetelmien osaamista voivat laajentaa
sosionomin ammatillista erityisosaamista, vahvistaa sosionomin osaami-
sen paikkaa asiakastyön kentällä ja tukea työssä jaksamista (Nietosvuori
2008).
5. Ohjaus tai ohjauksellinen työote on vahvasti ja näkyvästi läsnä sosiaali-
ohjauksen ammattikäytännöissä. *Palvelujen ja etuuksien koordinoinnin ja
ohjauksen* alle jäsentyy menetelmiä, joiden lähtökohtana on tavoitteel-
linen ohjaus-, koordinointi- ja neuvontatyö tarjolla olevia tukimuotoja
hyödyntäen. Mikäli ohjauksen eri elementteihin, kuten tiedon antami-

seen, neuvontaan, konsultaatioon tai terapiaan yhdistetään asiakkaan tarpeita vastaavien palvelujen saatavuuden takaaminen, tarkastelemme menetelmää, jota on tehty näkyväksi muun muassa palveluohjauksen käsitteen avulla (Vänskä ym. 2011, 19). Palveluohjaukseen liitetään useita tavoitteita, palveluohjauksen malleja on suunniteltu, testattu ja arvioitu eri asiakasryhmissä, ja ohjaustyötä tekevien ammattilaisten rooli ja työnkuvat ovat näissä kokeiluissa saaneet erilaisia painotuksia.

Pietiläinen ja Seppälä (2003) ovat eritelleet palveluohjauksen näkökulmia, joista *perinteisessä palveluohjauksessa* palveluohjaaja auttaa asiakasta palvelujärjestelmässä, etsii palvelutarpeeseen soveltuvat palvelut ja sovitaa palvelut yhteen palvelutarvetta vastaavaksi. *Yksilöllisellä tai intensiivisellä palveluohjauksella* tarkoitetaan vaikeassa elämäntilanteessa olevan asiakkaan lähiympäristössä tapahtuvaa palvelun tarjoamista, jolloin palveluohjaaja myös pitkälti vastaa palvelun tuottamisesta esimerkiksi arjen toimintoja ohjaamalla. Mikäli ohjaustyössä korostuvat asiakkaan omien voimavarojen valjastaminen asiakkaan tärkeänä pitämien asioiden edistämiseen ja lähiverkoston tarjoaman sosiaalisen tuen hyödyntäminen asiakkaan osallisuuden tukemisessa, kyseessä on *asiakkaan itsemääräämistä korostava palveluohjaus*. Työntekijän roolina korostuu toiminta asiakkaan kumppanina sosiaalisen tuen verkostossa. *Siirtymävaiheiden palveluohjauksella* Pietiläinen ja Seppälä (2003) viittaavat jo lähtötilanteessa ennakoituihin muutokseen asiakkaan elämäntilanteessa (esimerkiksi siirtymisen laitoshoidosta avohoitoon). *Asianajomallilla* tarkoitetaan erityisesti palveluohjauksen sovelluksia, joissa työntekijän intressinä on puolustaa asiakkaan etua ja oikeuksien toteutumista – jopa palveluntuottajia vastaan (Pietiläinen & Seppälä 2004).

TAULUKKO 1. Sosionomin ohjaustyön menetelmällinen jäsenyys

	Ammatillisen arvioinnin menetelmät	Haastattelumenetelmät	Verkosto-lähtöiset menetelmät	Luovat ja toiminnalliset menetelmät	Palvelujen ja etuuksien koordinaation ja ohjauksen menetelmät
Yksilökoh-tainen työ	Tilanne- ja palvelutarpeen arviointi, puheeksi ottaminen, asiakas-suunnitelman laatiminen ja arviointi, työ- ja toiminta-kyvyn arviointi	Voima-varalähtöiset haastattelu-menetelmät, kuten motivoiva haastattelu	Verkosto-kartta, tukihenkilö-toiminta	Muun muassa kuvatyöskentely, kirjallisuus ja elämäkertatyöskentely, liikunta, musiikki, draama, yhteisöteatteri, luontolähtöinen toiminta, tunnetyöskentely, muistelutyö, menneisyysmatkailu	Yksilökoh-tainen palveluohjaus, ennaltaehkäisevät kotikäynnit, yksilöllinen ammatinvalinnanohjaus
Ryhmien ja yhteisöjen parissa tehtävä työ			Verkostotyön menetelmät, kuten ennakointidialogit, läheisneuvonpito, vertais- ja oma-apuryhmät	Toiminnalliset ja taideryhmät	

Lopuksi: maltilla menetelmäosaajaksi

Matka menetelmäosaajaksi vaatii opiskelijalta malttia. Olen tässä artikkelissa pyrkinyt avaamaan sosionomin ohjaustyön menetelmäosaamisen kerroksellisuutta ja sen rakentumista sosionomin ydinosaamisalueiden ja ammatillisen kasvun myötä tarkentuvan työorientaation jatkumona.

Kaipuu ohjaustyössä sovellettavien työmenetelmien tunnistamiseen ja käytäntöön soveltamiseen voi olla niin suuri, että menetelmäohjeistuksia noudattamalla ja tekniikka opettelemalla uskotaan työn tavoite saavutetuksi. Menetelmäosaamisensa kanssa kamppaileva opiskelija voi tällöin pitää käytännönläheisiä, toiminnallisia ja selkeästi vaiheistettuja asiakastyön menetelmiä tarjoavaa opettajaa pelastavana oppaana, joka Eskolaan (1991, 3) viitaten avaa ”polun pään eksyneelle.” Menetelmäosaaminen on toki keskeinen osa sosionomin ohjaustyön osaamista, määritelläänhän jo yhdeksi sosionomin ydinosaamisalueeksi kyky soveltaa ja arvioida erilaisia asiakastyön teoreettisia työorientaatioita ja työmenetelmiä. Tästä huolimatta työmenetelmien ja työvälineiden näkeminen yksipuolisesti keinoina vahvistaa ammatillista ymmärrystä ja osaamista ja tukea eteenpäin ammatillisen kasvun polulla voi pahimmillaan synnyttää välinpitämättömyyttä sosionomin laaja-alaisen osaamisperustan vahvistamista kohtaan, mikä puolestaan voi jättää kriittisiä ja viimeistään työelämän osaamisvaatimusten edessä realisoituvia aukkoja ammatilliseen osaamiseen.

Ajoittain vastaan on tullut tilanteita, joissa työelämässä toimivien sosiaalialan ammattilaisten on ollut vaikea määritellä ohjaustyössään soveltamiaan työmenetelmiä tai toisaalta he ovat saattaneet todeta menetelmien olevan irrallinen, arjen käytännöistä etäännyntynyt, jopa perustyötä kuormittava asiakastyön alue. Työmenetelmien opiskelun ja menetelmien käytännön soveltamisen välillä tulee olla silta. Ohjaustyön menetelmät eivät ole perustyöstä irrallisia ”temp-puja”, joiden opetteluun käytetään aikaa ja työnantajan mahdollistamia täydennyskoulutuspäiviä tilanteen salliessa ja innostavien menetelmäkehittäjien motivoitessa kokeilemaan ”jotakin uutta.” Toisaalta ei tule myöskään ylikorostaa menetelmien ylivaltaa yleisten ja ammatillisten vuorovaikutustaitojen opettelemisen, yhteiskunnan rakenteisiin ja osajärjestelmiin, kulttuuriin ja elämäntapoihin perehtymisen ja oman ammattieettisen osaamisen rinnalla. Parhaimmillaan menetelmäosaaminen antaa välineitä asiakkaan vuorovaikutukselliseen tukemiseen, ja ohjauksellinen menetelmäosaaminen vahvistuu kiinteäksi ja erottamattomaksi osaksi sosionomin ydin- ja erityisosaamista ja myöhemmin tehtävää arjen perustyötä.

Lähteet

Corey, Gerald 1996. Theory and practice of counseling and psychotherapy. Pacific grove: Cole Publishing Company.

Eskola, Marjatta 1991. Metodisuus ja ohjautuminen sosiaalityössä. PDF-dokumentti. <http://www.helsinki.fi/sosiaalityo/tietoa/sosweb/sivut/svenska/dokumentit/Eskola.pdf>. Ei päivitystietoa. Luettu 6.8.2013.

Karjalainen, Pekka & Sarvimäki, Pirjo (toim.) 2005. Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 -toimenpideohjelma. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 13.

Karvinen-Niinikoski, Synnove, Salonen, Jari, Meltti, Tero, Yliruka, Laura, Tapola-Haapala, Maria & Björkenheim, Johanna 2005. Konstikas sosiaalityö 2003. Suomalaisen sosiaalityön todellisuus ja tulevaisuudennäkymät. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 28.

Kuvaja, Anne, Luhtasela, Leena, Mustonen, Tiina, Borg, Pekka & Liukonen, Ritva 2007. Aikuissosiaalityön tilanearvio-opas. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto: Oppaita ja työkirjoja 6.

Mattus, Marjo-Riitta 2001. Valtaistava ja yhteistyötä avaava haastattelumenetelmä perhelähtöisessä interventiossa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 44. Väitöskirja.

Mäntysaari, Mikko 1999. Sosiaalityön tutkimuksen suuntaamisesta. Janus 4, 355–366.

Nietosvuori, Leena 2008. Luovat ja toiminnalliset menetelmät sosionomin työssä. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.) 14 Puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2, 135–142.

Photo Therapy Techniques. 2013. WWW-dokumentti. <http://phototherapy-centre.com/phototherapy-techniques/>. Ei päivitystietoja. Luettu 5.8.2013.

Pietiläinen, Erja & Seppälä, Heikki 2003. Palveluohjaus asiakastyössä ja organisaatiossa. Kehitysvammaliitto.

Rouhiainen-Valo, Tuula, Rantanen, Teemu, Hovi-Pulsa, Raija & Tietäväinen, Sirpa 2010. Kompetenssit ”sosiaalisen” puolustamisessa. Teoksessa Viinämäki, Leena (toim.) Sosionomin ammatti ja työ 2010–2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3, 9–14.

Sarvimäki, Pirjo & Siltaniemi, Aki (toim.) 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14.

Satka, Mirja 2002. Tiedontuotannon politiikka ja käytännön teoria. Teoksessa Rynänen, Ulla & Vornanen, Riitta (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Talentia-lehti. PDF-dokumentti. <http://www.sosiaalityontutkimuksenseura.fi/Tutkiva%20sosiaalityo/Tutkiva%20sosiaalityo%202002.pdf>. Ei päivitystietoja. Luettu 5.8.2013.

Suikkanen, Asko & Piirainen, Keijo 1995. Kuntoutuksen toteuttamisen malleista: Onko palveluperusteiselle kuntoutusmallille vaihtoehtoa? Teoksessa Suikkanen, Asko, Härkäpää, Kristiina, Järvikoski, Aila, Kallanranta, Tapani, Piirainen, Keijo, Repo, Marjatta & Wikström, Juhani (toim.) Kuntoutuksen ulottuvuudet. Helsinki: WSOY, 291–300.

Vänskä, Kirsti, Laitinen-Väänänen, Sirpa, Kettunen, Tarja & Mäkelä, Juha 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita.

Jäsennys sosionomin ohjaustyön menetelmäosaamisen rakentumisesta: muistelutyö esimerkkinä

Yleiset työelämävalmiudet	Työaikojen noudattaminen, vastuulla olevien työtehtävien hoitaminen, osallistuminen työyhteisön ja itsensä kehittämiseen, työyhteisössä käyttöön otettavien uusien toimintatapojen opetteleminen
Sosionomin ydinosaaminen	<p>Sosiaalialan eettinen osaaminen. Sosionomi: on sisäistänyt sosiaalialan arvot ja ammattieettiset periaatteet ja sitoutuu toimimaan niiden mukaisesti; kykenee ammattinsa edellyttämään eettiseen reflektioon; kykenee huomioimaan jokaisen ikäihmisen ainutkertaisuuden ja toimimaan arvostusperiaatteita sisältävissä tilanteissa; edistää tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta sekä pyrkii huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmasta.</p> <p>Asiakastyön osaaminen. Sosionomi: tunnistaa oman ihmiskäsityksensä ja arvomaailmansa merkityksen ikäihmisten kanssa tehtävässä työssä; osaa luoda asiakkaan osallisuutta tukevan ammatillisen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteen; ymmärtää ikäihmisten tarpeet sekä osaa tukea voimavarojen käyttöönottoa ja vahvistumista yksilön kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja elämäntilanteissa; osaa soveltaa ja arvioida erilaisia asiakastyön työorientaatioita ja työmenetelmiä; osaa tukea ja ohjata tavoitteellisesti ikäihmisiä heidän arjessaan; osaa arvioida ja kuvata asiakasprosessin eri vaiheita ja kehittää työtään sen pohjalta.</p> <p>Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen. Sosionomi: tuntee ikäihmisten hyvinvointia ja turvallisuutta tukevat palvelujärjestelmät ja niihin liittyvän juridisen säädöspohjan ja tietojärjestelmät sekä osaa soveltaa niitä; osaa ennakoita ja jäsentää hyvinvointipalveluiden muutoksia ja pystyy osallistumaan palveluiden tuottamiseen ja kehittämiseen; osaa arvioida ikääntyneiden asiakkaiden palvelutarpeita ja hallitsee palveluohjauksen sekä ennalta ehkäisevän työn lähtökohdat ja menetelmiä; osaa toimia sosiaalisen asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä ja verkostoissa sekä edistää asiakkaan turvaverkostojen toimintaa.</p> <p>Kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen. Sosionomi: osaa analysoida ikäihmisten epätasa-arvoa ja huono-osaisuutta tuottavia rakenteita ja prosesseja alueellisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla; osaa käyttää erilaisia yhteisösosiaalityön, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja viestinnän keinoja; osaa tukea ikäihmisten osallisuutta ja kykenee osallistumaan vaikuttamistyöhön yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa.</p> <p>Tutkimuksellinen kehittämisosaaminen. Sosionomi: on sisäistänyt reflektiivisen, tutkivan ja kehittävän työotteen; omaa käytäntöpainotteista tutkimuksellista osaamista ja osaa tuottaa uutta tietoa; osaa suunnitella, toteuttaa, arvioida ja raportoida sosiaalialan kehittämishankkeita.</p> <p>Johtamisosaaminen. Sosionomi: tuntee talous- ja henkilöstöhallinnon perusperiaatteet; osaa toimia vanhuspalveluyksikössä työyhteisön lähiesimiehenä; osaa kehittää seniori- ja vanhustyön osaamista, työyhteisöjä ja palveluprosesseja; kykenee päätöksentekoon ennakoimattomissa toimintaympäristöissä; omaa perusedellytykset toimia alan itsenäisenä yrittäjänä.</p>
Työorientaatio	Kuntouttava, voimavara- ja asiakaslähtöinen työ.
Työmenetelmä ja menetelmäteoreettinen tausta	Muistelutyö, joka voi käytännön toteutuksen, asiakasryhmän toimintakyvyn ja tavoitteiden osalta saada erilaisia painotuksia ja muotoja (esimerkiksi luova muistelutyö tai ryhmämuistelu). Taustalla narratiiviset teoriat ja käsitys sosiaalisen todellisuuden konstruktivistisesta luonteesta.
Työvälineet	Muistelua aktivoivat kuvat, äänet, tuoksut, muut materiaalit, kuten käsi-työt, ohjaajan persoona (muun muassa ohjaajan esittämät kysymykset, sanallinen ja sanaton viestintä, empaattisuus), osallistujien tuottamat kuvaukset ja tarinat.

2 Ruokaryhmä mielenterveyskuntoutujien kuntoutumisen tukena

Sanna Juusela

Johdanto

Ravitsemukseen liittyvät ongelmat ovat mielenterveyskuntoutujilla varsin yleisiä. Psykkisiin häiriöihin liittyy usein erilaisia ravitsemushäiriöitä, kuten ruoasta kieltäytymistä, puutostiloja, ahmimista tai ruokahaluttomuutta. Myös ruoanlaittotaidot ja tiedot terveellisestä ja edullisesta ravitsemuksesta voivat olla puutteellisia. Ruoan hankkiminen ja valmistaminen yhdessä ohjaajan kanssa auttavat asiakasta hankkimaan ravitsemukseen liittyviä tietoja ja taitoja. (Vuori-Kemilä 2007, 58.) Ruoanlaittotaidot ja tiedot terveellisestä sekä edullisesta ruoasta ovat yksi osa kuntoutujan arkista selviytymistä ja itsenäistä elämää.

Valitsin kuntoutuksen menetelmäksi toiminnallisen menetelmän, ruokaryhmän perustamisen. Menetelmä nousi suoraan harjoittelupaikkani, palvelukeskuksen asiakkaiden tarpeista. Palvelukeskus on 44-paikkainen tehostetun palveluasumisen yksikkö nuorille aikuisille mielenterveyskuntoutujille. Aukkaat tarvitsivat tukea, ohjausta tai kannustusta jokapäiväisessä elämässään ja asioiden hoidossa. Osalla asiakkaista oli myös päihdeongelmia. Asiukkaat tulivat palvelukeskukseen oman kuntansa perusterveydenhuollon kautta. Palvelukeskuksen ei ole tarkoitus olla lopullinen asumispaikka asiakkaille, vaan tarkoitus olisi, että kuntoutuksen avulla he voivat päästä asumaan joko tuettuun asumiseen tai täysin omilleen. Asiakkailta saattoi olla takanaan useita vuosia eri laitoksissa ja usean vuoden ajan kestäneitä mielenterveys- ja päihdeongelmia. Yleisin mielenterveydellinen sairaus asukkailla oli skitsofrenia, mutta osalla oli myös muita psykoottisia sairauksia. Yksikön asukkaiksi valikoituvat ihmiset, joiden sairaus on lääkkeiden avulla hallinnassa ja jotka eivät tarvitse sairaalahoitoa. Palvelukeskuksen asiakkaiden on tarkoitus jatkaa kuntonsa salliessa itsenäisempään elämään.

Ruokaryhmän tarkoitus

Asiakastyön menetelmää valitessani pyrin huomioimaan, minkälainen toiminta tukisi mahdollisimman hyvin kuntoutujia itseään. Jotta kuntoutujat hyötyisivät mahdollisimman paljon toiminnasta, tulisi sen olla asiakkaiden tarpeista lähtevää, selkeää, konkreettista ja tavoitettavissa olevaa. Alun perin suunnitelmana oli perustaa itsenäistymisryhmä, jossa harjoitellaan arjen hallinnan taitoja, raha-asioita, selvitetään, mistä terveelliset elämäntavat muodostuvat ja aktivoidaan asukkaita liikkumaan. Tämänkaltaisen ryhmän ohjaaminen ja asukkaiden motivoiminen osallistumaan muodostui kuitenkin liian haastavaksi. Asukkaat eivät motivoituneet ruoanlaittoa lukuun ottamatta ryhmän toimintaan, joten oli järkevämpää keskittyä toimintaan, johon ryhmän jäsenet sitoutuivat eli ruoanvalmistukseen. Ruokaryhmä toimi kuukauden ajan, kahdesta neljään kertaa viikossa.

Kaikilla ryhmään osallistuneilla nuorilla oli takanaan pitkä laitoshistoria. Monilla palvelukeskuksen asukkaista tiedot ja taidot ruokaan liittyvissä asioissa olivat melko vähäiset. Ryhmän toiminta tuki asiakkaiden mahdollisuuksia osallistua itselleen mieluisaan toimintaan ja antoi mahdollisuuksia vaikuttaa tarjottavaan ruokaan. Ruokaryhmän tavoitteena oli antaa kuntoutujille neuvoja ja ohjeita edullisesta ja terveellisestä ruoasta ja opettaa käytännön ruoanvalmistustaitoja.

Menetelmän toteutus

Ruokaryhmässä ruoanvalmistus toteutettiin yhden asukkaan kanssa kerralla ja ruokaa valmistettiin kaikille asukkaille. Ruokailujen suunnittelu ja toteutus aloitettiin aivan alusta eli reseptin etsimisestä, ostoslistan suunnittelusta, ruokien ostosta ja lopuksi ruoanvalmistuksesta. Ruokien suunnittelussa kiinnitettiin paljon huomiota ruoan hintaan, terveellisyyteen ja valmistuksen helpouteen. Kaupassa seurattiin tuotteiden hintoja ja pyrittiin valitsemaan aina edullisin tuote. Kaupassa käynnin yhteydessä laskettiin ostosten perusteella myös valmiiden annosten hintoja, jotta kuntoutujat saivat selkeän käsityksen ruokien hinnoista.

Ruokaryhmä toi asukkaille myös lisää mielekästä toimintaa arkeen. Pitkään laitoksissa olleet ihmiset passivoituvat helposti eivätkä pysty itse kehittämään sisältöä päiviinsä. Päivät saattavat koostua ruokailuista, tupakoinnista, nukkumisesta ja television katselemisesta. Asukkaita voi kuitenkin olla vaikea motivoida pitkään toimintatuokioon, joten ruoan suunnittelu, ostosten teko ja valmistus oli hyvä jakaa eri päiville. Näin toimintaa riitti myös useammaksi päiväksi.

Mahdollisuus tehdä asioita ja vastuu niiden tekemisestä eivät ole itsestään selviä, mutta kuitenkin erittäin tärkeitä asioita laitoksessa asuville ihmisille. Omaa kieltään ryhmän mielekkyydestä kertoi se, että sekä kiinnostus että halu valmistaa ruokaa kasvoi jatkuvasti. Kuntoutumisen ja arjessa pärjäämisen kannalta asiakkaan motivaatio on tärkeää. Asiakas ei välttämättä itse tiedosta ongelmaansa, ja usko omiin mahdollisuuksiin tai voimavaroihin saattaa olla heikko. Psykkinen energia ja aloitekyky voivat myös olla heikkoja, varsinkin mielenterveyskuntoutujien kohdalla. Heikosti motivoituneen asiakkaan kanssa työskentely voi työntekijästäkin tuntua välillä turhautavalta. (Vuori-Kemilä 2007, 55.)

Motivaatio liittyy läheisesti kuntoutumisen tavoitteisiin. Tavoitteen tärkeys ja saavutettavuus lisäävät mitä todennäköisimmin ihmisen motivaatiota ponnistella asian hyväksi. Huonot kokemukset, tavoitteen saavuttamisen epätoiminnaisuus sekä liian korkeat tai sen hetkisiin edellytyksiin nähden liian vaikeat tavoitteet taas vähentävät yksilön motivaatiota ja tarmoa ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. Motivaation ja toimintaan sitoutumisen kannalta on tuloksellisempaa keskittyä niihin asioihin ja tavoitteisiin, joita asiakas on itse valmis käsittelemään tai joihin hän on valmis tarttumaan. Motivaatiota ylläpitävät onnistumisen kokemukset. Onkin erittäin tärkeää, että asetetut tavoitteet ovat realistisia ja tavoitettavissa. Myös palautteen saaminen tukee kuntoutujaa tavoitteiden saavuttamisessa. Ohjaajan tuleekin antaa kuntoutujalle kiitettävää palautetta onnistumisista ja kannustavaa palautetta, kun asiakas on yrittänyt parhaansa – vaikka ei onnistuisikaan. (Vuori-Kemilä 2007, 56–57.)

Ryhmää ohjatessa positiivisen ja kannustavan palautteen arvo ja tärkeys tulivat selvästi esille. Asukkaat kaipasivat palautetta muiden asukkaiden lisäksi myös ohjaajilta ja selvästi myös hakivat sitä. Onnistumisen aiheuttama motivaation lisääntyminen näkyi myös selkeästi asukkaissa. Ryhmän alkaessa jouduin ohjaajana kannustamaan ja motivoimaan asukkaita paljon. Ajan kuluessa ja onnistumisen kokemusten myötä asukkaiden motivaatio ja halu osallistua kasvoivat selkeästi. Myös asukkaat, jotka eivät alussa halunneet osallistua ruokaryhmään, ilmaisivat myöhemmin halunsa liittyä mukaan. Onnistumisten synnyttämä motivaation kasvu lisäsi asukkailla myös uskallusta kokeilla hie-man haastavampia ruokia.

Ihmisen oma osuus hyvinvointinsa muodostumisessa on tärkeää. Osallisuus, vaikuttamismahdollisuudet, elämänhallinta ja voimaantumisen tunteet ovat ilmauksia, jotka kertovat ihmisen omasta osuudesta hyvinvoinnin ylläpitämisessä ja edistämisessä. Vuorovaikutus, jossa tuetaan ihmisen kykyä tuntea itsensä arvokkaaksi, lisää sisäistä voiman tunnetta. Vähäinenkin määrä tätä tunnetta uudistaa ja voi tuottaa energiaa uuden oppimiseen ja kasvuun. Voimaantuminen näkyy parantuneena itsetuntona, kykyä asettaa ja saavuttaa päämääriä, oman elämän hallinnan tunteena ja toiveikkuutena tulevaisuuden suhteen. (Iija 2009, 105.)

Itseluottamuksen kasvu oli selvästi havaittavissa ruokaryhmän edetessä. Osallistujat asettivat itselleen enemmän tavoitteita ja kokeilivat valmistaa hieman vaativampiakin ruokia. Ruoanlaiton lomassa keskustelu oli luontevaa, ja monet ryhmän jäsenistä kertoivat tulevaisuudensuunnitelmistaan, toiveistaan ja tavoitteistaan.

Ihminen saattaa kohdistaa itsensä myös sellaisia hallinnan keinoja, jotka lisäävät voimattomuuden tunteita. Tällaisia voivat olla itsensä syytteleminen, vähättelevä, taantumisen tai sopeutumisen. (Iija 2009, 110.) Mielen-terveyskuntoutujilla on yleistä tilanteista vetäytyminen ja passivoituminen. Varsinkin alussa ryhmää ohjatessani huomasin myös, että monet suhtautuivat itsensä ja taitoihinsa vähätellen. Itseluottamuksen vähyys aiheutti sen, että jo ennen ruoanvalmistuksen aloittamista he uskoivat epäonnistuvansa. Toiminta ja tekeminen auttavat kuitenkin usein luomaan uusia ja myönteisiä kokemuksia. Pienetkin onnistumiset ja uusien taitojen ja kykyjen oppiminen voivat olla alkusysäys voimaantumisen kokemukselle (Iija 2009, 110).

Löytääkseen omia voimavarojaan ja taitojaan yksilön on saatava itse toimia ja kokeilla. Toimiessaan ihminen saa kokemusta itsestä ja palautetta ympäristöltä, mikä voi vahvistaa hänen itseluottamustaan ja muuttaa käsitystä itsestä. Uusien taitojen omaksumisessa tarvitaan tiedon lisäksi konkreettista harjoittelua. (Savukoski & Kauramäki 2011, 127.) Ruokaryhmä toimi mielestäni hyvin yksilön voimavaroja tukevana toimintana. Yksilöt saivat oman tekemisensä kautta onnistumisen tunteita, jotka silminnähdessä vahvistivat heidän itseluottamustaan ja taitojaan. Muilta asukkailta saatu positiivinen palaute toimi varmasti myös voimaannuttavana elementtinä.

Pohdinta

Ruoanvalmistustaidot yksin eivät anna ihmiselle itsenäisen asumisen valmiuksia. Tiedot ruoan terveellisyydestä ja hinnasta sekä taidot valmistaa ruokaa ovat kuitenkin iso osa itsenäistä elämää ja arjessa tapahtuvaa toimintaa. Käytämme ruokaan myös ison osan rahoistamme. Mielenterveyskuntoutujilla taloudellinen tilanne on usein heikko. Taustalla saattaa olla vanhoja velkoja, ja tuet ovat melko pieniä kustannuksiin nähden. Tiedot edullisesta ruoasta ovat erityisen tärkeitä itsenäisessä elämässä pärjäämisen näkökulmasta. Itse valmistettu ruoka on lähestulkoon aina edullisempaa kuin valmisruoka ja monesti myös terveellisempää. Ryhmän toiminta lisäsi selkeästi asukkaiden tietoa ruoasta, sen hinnoista ja terveellisyydestä, mutta myös rohkeutta ja itsetuottamusta valmistaa ruokaa ja kokeilla uusia ohjeita. Oli hienoa huomata, miten asukkaat vertailivat kaupassa tuotteiden hintoja ja pohtivat itsenäisesti terveellisiä ja edullisia ruokia, joita voisivat valmistaa.

Kysyin ryhmään osallistuneilta asukkailta, oppivatko he mielestään uutta ja saivatko ryhmän toiminnasta uusia tietoja ja taitoja. Kaikkien ryhmään osallistuneiden vastaukset olivat hyvin myönteisiä. Siitä huolimatta, että he kokivat neljän viikon ajan ”pakkosyöttäneeni” heille vihanneksia, kaikki heistä uskoivat, että ryhmästä oli heille apua ja tukea itsenäistä elämää ajatellen. He saivat tietoja ja taitoja, joita käyttää hyväksi tulevaisuudessa. Asukkaiden mielestä ryhmän toiminta oli ollut tärkeää, tarpeellista ja hyödyllistä.

Ruokaryhmä lisäsi osallistumismahdollisuuksien ohella myös asukkaiden vaikuttamismahdollisuuksia. Normaalisti heille tulee ruoka valmiina, eivätkä he voi millään tavalla vaikuttaa tarjottavaan ruokaan. Ryhmän toiminnan ajan asukkaat valmistivat itse ruoan ja näin ollen he saivat vaikuttaa täysin, mitä ruokaa tarjolle tulisi. Päätösten tekeminen ja omaan elämään vaikuttaminen on monille meistä itsestäänselvyys, mutta laitoksissa asuville ei niinkään. Kuitenkin se on iso osa itsenäistä elämää, ja pienetkin vaikuttamismahdollisuudet voivat vahvistaa kuntoutujan sisäisiä voimavaroja.

Lähteet

Iija, Aulikki 2009. Voimaantuminen kehityshaasteena. Teoksessa Hentinen, Kirsi, Iija, Aulikki & Mattila, Eija (toim.) Kuuntele minua – mielenterveys-työn käytännön menetelmät. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino, 105–121.

Savukoski, Marjo & Kauramäki, Pirjo 2011. Nuoren sosiaalinen tukeminen omalle ammatilliselle uralle. Teoksessa Karjalainen, Vappu & Vilkkumaa, Ilpo (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Jyväskylä: Bookwell, 123–135.

Vuori-Kemilä, Anne 2007. Moniammatillisuudesta moniäänisyyteen ja verkostoyhteistyöhön. Teoksessa Vuori-Kemilä, Anne, Stengård, Eija, Saarelainen, Ritva & Annala, Tuula (toim.) Mielenterveys- ja päihdetyö: yhteistyötä ja kumppanuutta. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 45–64.

3 Motivoiva haastattelu

Mari Inkeroinen

Johdanto

Motivoivalla haastattelulla on aiempien tutkimusten perusteella todettu oleen vaikutuksia hoidossa olleiden alkoholin vähentämiseen keskipitkällä aikavälillä eli 6–12 kuukautta hoidon päättymisen jälkeen verrattuna niihin alkoholiongelmaisiin, joilla ei ollut interventioita. Motivoivan haastattelun ei kuitenkaan ole todettu olevan tehokkaampi hoitomenetelmä kuin muut hoitomenetelmät. Motivoiva haastattelu sopiikin käytettäväksi niillä työntekijöillä, jotka pitävät siitä hoitomenetelmänä. (Motivoiva haastattelu päihdeongelman hoidossa 2011.)

Valitsin motivoivan haastattelun kuntoutuksen teemaseminaarin aiheeksi, koska menetelmää käytettiin harjoittelupaikassani sosiaalisen tuen ja kuntoutuksen harjoittelujaksolla. Harjoittelupaikkani oli päihdeongelmaisten kuntoutuskeskus. Harjoitteluni ohjaajan opissa sain havainnoida ja harjoitella menetelmän käyttöä. Sain häneltä myös teoretietoa menetelmästä ja sen käytöstä.

Motivoiva haastattelu päihdekuntoutuksessa

Harjoittelun ohjaajani kertoi minulle, miten menetelmän käyttö näkyy kuntoutumiskeskuksesta ja mikä merkitys sillä on kuntoutumiskeskuksen päihdetyössä. Monet työntekijät ovat käyneet työnantajan kustantaman motivoivan haastattelun koulutuksen. Työnantaja kouluttaa työntekijöitään mielellään, koska motivointi on niin olennainen osa päihdetyötä. Toisaalta taas jotkut saattavat käyttää tietämättään työssään menetelmää, tai ainakin sen osatekijöitä. Työntekijän on myös hyvä olla perillä muutoksen vaiheista ja siitä, kuinka hän voi missäkin vaiheessa asiakasta tukea. Harjoittelupaikassani päihdetyö oli nimenomaan asiakasta motivoivaa ja lähtöisin asiakkaan tarpeista.

Motivointi tapahtuu vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa. Työtä tehdään omalla persoonalla. Motivoiva haastattelu myös soveltuu moniin eri asiakastilanteisiin ja sopii käytettäväksi erilaisille asiakkaille. Harjoittelupaikassani panostettiin nimenomaan luottamukselliseen asiakassuhteeseen ja sen syntymiseen. Luottamuksellinen asiakassuhde voi olla merkittävä voimavara kuntoutumisessa ja yleensä se syntyy pikkuhiljaa muun muassa motivoivan haastattelun avulla. Moni kuntoutukseen tulija oli jo siinä vaiheessa muutosta, että hän kamppaili oman sisäisen ristiriitansa kanssa. Tässä vaiheessa asiakas tarvitsi nimenomaan luotettavan työntekijän tukemaan ja auttamaan ristiriidan ratkaisemisessa.

Motivointi ja motivoiva haastattelu näkyivät monissa tilanteissa asiakastyössä. Kuntoutussuunnitelman laatimisessa työntekijä pyrki auttamaan asiakasta löytämään omia vahvuuksiaan ja voimavarojaan sekä auttamaan asiakasta tunnistamaan omia riskitilanteitaan/haasteitaan ja tiedostamaan, mihin elämäntilanteisiin päihteet olivat asiakkaalla vaikuttaneet. Asiakkaan kanssa käytiin läpi haitallisia, riippuvuutta ylläpitäviä ajatusmalleja, joita asiakkailla saattoi olla tietämättäänkin. Työntekijän tehtävänä oli murtaa nämä ajatusmallit ja osoittaa, etteivät ne olleet totta.

Ilmapiiri päihdekuntoutuskeskuksessa oli motivoiva ja kannustava. Tarkoituksena oli antaa asiakkaalle positiivista palautetta. Avoimet kysymykset asiakastilanteissa olivat hyödyksi, koska niiden tuella asiakas kertoi tilanteestaan enemmän. Asiakkaan ja työntekijän vastakkainasettelua pyrittiin välttämään, koska se olisi voinut vaikuttaa negatiivisesti asiakkaan motivaatioon ja kuntoutumiseen. Motivointia tapahtui kaikissa tilanteissa, mutta motivoiva haastattelu toimi lähinnä menetelmänä niille työntekijöille, jotka olivat tietoisia siitä tai olivat käyneet koulutuksen siihen.

Motivoivan haastattelun eteneminen omasta näkökulmastani

Asiakkaan ja työntekijän väliset kahdenkeskiset keskustelut, joissa motivoivaa haastattelua käytettiin menetelmänä, alkoivat yleensä esittelyllä, elämäntilanteen sekä päihteiden käytön kartoituksella. Seuraavaksi laadittiin kuntoutussuunnitelma, jota päivitettiin aina tarpeen mukaan. Kuntoutussuunnitelmaan oli kirjattu asiakkaan tavoitteet, voimavarat, haasteet sekä tulevaisuuden suunnitelmat. Asiakkaan kanssa käytiin läpi hänen henkilökohtaisia riskitilanteitaan sekä muita elämään vaikuttavia tapahtumia, joita asiakas paljon pohti. Kuntoutusjakson edetessä loppua kohti otettiin kuntoutussuunnitelma uudelleen esille ja mietittiin, oliko jotain muuttunut matkan varrella. Lopuksi mietittiin vielä tulevaisuuden suunnitelmia, miten jatkaa tästä eteenpäin. Yleensä asiakas oli tyytyväinen omaan kuntoutusjaksoonsa ja kertoi palautteen mielellään.

Motivoiva haastattelu voi kulkea siis työkaluna työntekijälle koko kuntoutusprosessin ajan alusta loppuun saakka. Avoimilla kysymyksillä työntekijä herätteli asiakasta puhumaan. Kuntoutuksen loppupuolella asiakas saattoi olla jo motivoitunut, jolloin hän ei tarvinnut enää niin suurta johdattelua kysymysten avulla kuin alussa vaan puhetta tuli ilman kysymyksiäkin. Kysymyksillä työntekijä saattoi kuitenkin ohjailta tilannetta oikeaan suuntaan. Tärkeää oli antaa palautetta asiakkaalle rakentavasti ja positiivisesti.

Motivoiva haastattelu eteni siinä muutoksen vaiheessa, jossa asiakas oli kuntoutukseen saapueessaan. Uuden asiakkaan kanssa aloitettiin aina alusta kartoittamalla hänen elämäänsä. Kuntoutumiskeskuksen eri osastoilla on eripituisia kuntoutusjaksoja, mutta muun muassa kuntoutusosastolla jaksot jäävät sen verran lyhyiksi, että muutosprosessin synty/eteneminen saattaa joskus jäädä kesken ja jatkoa siviilielämässä tehtyjen suunnitelmien mukaan.

Moni asiakas oli saattanut aikaisemmin olla kuntoutuksessa ja hänellä oli kuntoutumiskeskukseen vanhoja luottamuksellisia suhteita. Tällöin asiakkaan kanssa käytiin läpi hänen sen hetkiset kuulumiset ja voitiin tarvittaessa palata vanhoihin asioihin ja huomata muutosta entiseen. Tämä oli jo monelle suuri askel elämässä kohti muutosta. Monesti hoitoon palaaminen merkitsi retkahdusta ja tällöin asiakkaalla oli tilaisuus läpikäydä niitä tunteita, joita retkahtaminen oli aiheuttanut. Motivoiva haastattelu oli näissä tilanteissa ja tunteiden tulkinnassa tärkeä, koska sen avulla saatiin asiakas pohtimaan tilannettaan sekä miettimään omia tunteitaan ja niiden merkitystä.

Omat kokemukseni motivoivasta haastattelusta

Kun seurasin ohjaajani työskentelyä, ymmärsin hänen käyttävän motivoivaa haastattelua osana asiakastilanteita. Asiakastilanteissa ilmenivät lähestulkoon kaikki motivoivan haastattelun periaatteet ja perustaidot. Kiinnitin myös huomiota siihen, kuinka nopeasti luottamuksellinen asiakassuhde syntyi ja kuinka hyvin asiakkaat avautuivat tilanteestaan. Alkuun kertomuksista kumpusi häpeä. Pikkuhiljaa asiakas alkoi ymmärtää, ettei hävettävää ole eikä hän voisi enää käyttäytyä kuin ennen. Kuntoutumiskeskuksessa asiakas sai olla oma itsensä, mikä oli merkityksellistä asiakkaille.

Itse pääsin kokeilemaan motivoivaa haastattelua yhden uuden asiakkaan kanssa. Pääsin seuraamaan hänen kuntoutusjaksoaan alusta loppuun saakka. Huomasimme ohjaajani kanssa, että myös minun ja asiakkaan välille syntyi luottamuksellinen asiakassuhde ja hänen kanssaan minun olisi hyvä kokeilla haastattelua hänen kuntoutuksensa loppupuolella. Käytin apunani kokeilussa aikaisempia tietoja asiakkaasta ja muun muassa kuntoutussuunnitelmaa. Mietin kuntoutussuunnitelmaan laadituista kohdista itselleni valmiiksi avoimia

kysymyksiä muun muassa tavoitteista, voimavaroista ja haasteista. Ohjaajani seurasi sivusta keskusteluumme, mikä ehkä hieman häiritsti suoriutumistani. Välillä tuli tilanne, etten tiennyt, mitä sanoa, mitä olisin keksinyt tarkentavaksi kysymykseksi johonkin tai mitä olisin kommentoinut.

Suoriuduin kuitenkin hyvin loppuun saakka ja asiakas vaikutti tyytyväiseltä keskusteluumme. Sain myös ohjaajaltani positiivista palautetta siitä, kuinka sujuva olin ollut. Olin esittänyt muutamia suljettuja kysymyksiä, mutta paikannut heti perään tarkentamalla suljettua kysymystä. Yleisesti on huomattava, että haastattelutilanteessa sujuvasti toimimisen ja lisäkysymysten esittämisen opettelu vie aikaa. Melko hyvin pärjää myös sillä, että tarkentaa kysymyksiä, on empaattinen ja ymmärtäväinen, antaa positiivista palautetta, toistaa eli reflektoi asiakkaan sanomisia ja mikä tärkeintä, on rauhallinen.

Pohdinta

Tämä tehtävä motivoivan haastattelun menetelmästä ja siihen perehtymisestä tuki ammatillista kasvuaani. Motivoivan haastattelun taustalla on vankka teoriapohja, johon tulee perehtyä ensin, jotta voisi ymmärtää menetelmää. Oma ohjaajani tuki oppimistani vahvasti, sillä hänellä oli paljon koulutusmateriaalia, jonka avulla tutustuin menetelmään ja sen käyttöön. Ohjaajani myös kertoi minulle monien asiakastilanteiden jälkeen, miten motivoiva haastattelu oli menetelmänä ilmennyt tilanteessa.

Moni voi varmasti käyttää motivoivaa haastattelua, tai ainakin sen osatekijöitä, menetelmänä työssään ilman koulutustakin, mutta mikäli kiinnostusta on, kannattaa koulutus käydä. Menetelmän käyttöön vaikuttaa myös työntekijän persoonallisuus, koska menetelmän välineenä toimii työntekijä itse. Hän voi itse säädellä menetelmän käyttöä muun muassa siten, tarkentaako kysymyksiä, mitä kysyy, miten reagoi, mitä teoriaa tuo esille vai tuoko tai käyttäkö apunaan jotain. Menetelmä saattaa kuulostaa hankalalta käyttää, mutta kun siihen tarkemmin tutustuu, huomaa sen olevan ihmisten välistä luonnollista vuorovaikutusta. Työntekijää palkitsee se, että asiakas itse oivaltaa asioitaan kysymysten avulla. Kuitenkin oikeaoppinen menetelmän käyttö tarvitsee rinnalleen tueksi motivoivan haastattelun koulutuksen. Toivottavasti tulevaisuudessa menetelmää tuotaisiin tutuksi enemmän ja siitä saataisiin tutkimusta myös Suomessa.

Lähteet

Motivoiva haastattelu päihdeongelman hoidossa 2011. Tietopuu. Tietoa ja tukea päihdetyön kehittämiseen ja tutkimukseen. A-Klinikkasäätiö. WWW-dokumentti. <http://www.a-klinikka.fi/tietopuu/node/1941>. Päivitetty 4.3.2013. Luettu 4.4.2013.

4 Kuvakommunikointi autismin kirjjon asiakkailia

Saara Kokkonen

Johdanto

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi on yhteinen nimitys kaikille niille kommunikointikeinoille, joita on tarjolla, jos henkilö ei kykene ilmaisemaan itseään puheella riittävän hyvin. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi voidaan jakaa kahteen eri päälinjaan: avusteiseen ja ei-avusteiseen. Avusteinen kommunikointi pitää sisällään graafiset, näkemiseen perustuvat ja apuvälineiden käyttöä edellyttävät kommunikointikeinot. Graafisia kommunikointi-/ilmaisukeinoja ovat valokuvat, piirretyt kuvat, piktogrammit, blissikieli ja kirjoitettu kieli. Ei-avusteisella kommunikoinnilla tarkoitetaan keholla ilmaistavia, apuvälineettömiä kommunikointikeinoja, kuten viittomia. Korvaavan kommunikoinnin käytössä oleellista on, että se tulee aloittaa mahdollisimman aikaisin. Myös vuorovaikutuskumppaneilla on olennainen merkitys. Kommunikointikeinon käyttöönotto ei onnistu, elleivät kaikki ihmisen lähipiirissä olevat henkilöt toimi ja työskentele samansuuntaisesti. Lisäksi korvaavan kommunikointikeinon valinnassa tulee huomioida henkilön yksilölliset tarpeet ja kyvyt. Korvaavan keinon käyttöönotto vie aikaa ja sen oppimiseen ei ole nopeita keinoja. (Trygg 2010, 25–27.)

Nivarpää-Hukki ym. (2012, 46) korostavat, että kommunikointivälineen ensisijainen tarkoitus on tarjota käyttäjälleen keino, jonka avulla hän voi itsenäisesti ilmaista asiansa ympäristölleen. Välinettä valittaessa tuleekin harkita tarkoin sen toimivuutta itsenäisessä, aloitteellisessa kommunikoinnissa. On myös tärkeää huomioida kommunikointiympäristön kyky ottaa vastaan viestejä.

Kuvakommunikointi on graafinen puhetta tukeva ja korvaava kommunikointikeino. Asiakkaan kognitiiviset, hahmottamiseen ja osoittamiseen liittyvät taidot määräävät käytettävien kuvien tyyppin, määrän ja käyttötavan. Kuvien etu on se, että ne ovat helposti hahmotettavia ja niiden muistaminen on helppoa. Kuvien lisäksi kommunikoinnin tukena käytetään katsekontaktia, katseen suuntaamista, ilmeitä ja eleitä. Koska kuvat ovat kommunikointikeinona puhetta hitaampia käyttää, ne vaativat vastaanottajalta kärsivällisyyttä ja halua

vastaanottaa viestejä. Kuvien käyttäjälle tulee antaa aikaa ilmaista itseään eikä viestiin pidä puuttua liian nopeasti. Kuvista voi tehdä erilaisia kuvakirjoja ja kommunikointitauluja, joiden käyttöä harjoitellaan yhdessä asiakkaan kanssa. (Malm ym. 2004, 133–134.) Kuvien (kuten muidenkin kommunikointivälineiden) käytössä on tavoitteena niiden mahdollisimman itsenäinen ja aloitteellinen käyttö ja käytettävyyys kaikissa arjen tilanteissa (Nivarpää-Hukki 2012, 45).

On hyvä huomioida, että kuvakommunikoinnista puhuttaessa ei välttämättä tarkoiteta mitään erityistä kommunikointimenetelmää. Osoittaminen kuvien avulla suoraan tai kohdetta näyttäen on yksi jokaisen ihmisen luonnollisista kommunikointitavoista. Kuvilla ja kuvista rakennetuilla tauluilla voidaan ilmaista viestejä ja niillä voidaan nimikoida tilaa ja esineitä. (Huuhtanen 2012, 58.)

Kuva on autistille kommunikoinnin ja ajattelun väline. Se on tapa ilmaista itseään, mutta myös väline ympäristön ja ajan jäsentämiseen. Kuvittamalla autistisen henkilön elinympäristöä selvennetään asioiden ja tavaroiden paikkaa sekä ohjataan omatoimisuuteen. Kuvaan voi palata, jos ei muista, mitä oli tekemässä tai minne menossa. Kuvien avulla pyritään siis sekä kommunikoinnin lisäämiseen että mahdollisimman itsenäiseen toimimiseen. (Kerola ym. 2009, 70–71.)

Menetelmän valinta

Valitsemani asiakas on 40-vuotias mieshenkilö, jolla on diagnoosina lapsuusiän autismin jälkitila. Hän menetti puhekyvyn noin 9-vuotiaana, minkä jälkeen hänellä alkoi ilmetä haastavaa käyttäytymistä. Tämän jälkeen asiakas muutti kuntoutuskeskukseen, missä hän asui vuoteen 2006 asti. Asiakas on asunut vuodesta 2006 alkaen palvelukodissa, josta käsin hän käy töissä toimintakeskuksella viitenä päivänä viikossa. Asiakas on syntynyt 1970-luvulla, jolloin autismi miellettiin yleisesti ottaen vielä oudoksi ja hämmentäväksi, ja kuntoutus oli sairaala- ja laitoskeskeistä. Kuitenkin 2010-luvulle tultaessa autismin kirjjon ymmärrys ja käsitykset ovat muuttuneet paljon, ja nykyään yleinen tietämys autismista ja kuntoutuksesta on jo melko hyvä. Myös asumispalveluiden ja työtoimintojen autismikuntoutusosaamisessa kehitytään jatkuvasti. (Kerola ym. 2009, 242, 247.)

Asiakkaalla oli ollut käytössä kuvia kommunikoinnin tukena jonkin verran jo aikaisemmin, mutta sittemmin kuvien käyttö oli unohtunut. Nyt PCS-kuvia on ollut aktiivisessa käytössä noin 1–2 vuotta. Palvelukodin ja toimintakeskuksen työntekijät pohtivat yhdessä kuntoutuskeskuksen puheterapeutin kanssa sopivinta kommunikointimuotoa. Alussa pohdittiin esinekommunikointia, mutta puheterapeutin suosituksen pohjalta päädyttiin lopulta kuvakommunikointiin. Palvelukotiin muuttaessaan asiakkaalla oli käytössä lisäksi

joitakin viittomia. Esimerkiksi: Hän viitto ”haluan”, minkä lisäksi hän ohjasi henkilön kädestä pitäen haluamansa asian luokse. Näihin muutamaiin tukiviittomiin työntekijät alkoivat yhdistää pikku hiljaa kuvia.

Harjoitteluni aikana asiakkaalla oli käytössä kuvat muun muassa avun pyytämiseen, ruokapöydässä toimimiseen (mitä haluaa syödä ja missä järjestyksessä) sekä kuvia haluamisen osoittamiseen (kahvi, hieronta ja wc). Apua-kortin ja kahvi-kortin käyttö sujuivat parhaiten, vaikkakin apua-kortin käyttö oli vielä paikkasidonnaista. Hyvänä päivänä korttien käyttö sujui hyvin, toisena päivänä huonommin. Paljon oli kiinni siitä, miten motivoitunut ja innostunut asiakas oli. Mieluisissa asioissa korttien käyttö sujui paremmin kuin vähemmän mieluisissa. Ohjaajien mielestä muutamat kuvat olivat hyvin hallinnassa näinkin lyhyessä ajassa.

Puheterapeutin ohjeistuksen mukaan kuvien käyttöä voitiin lisätä vähitellen, kun jo käytössä olevat kuvat olisivat hallinnassa. Jatkossa oli tarkoitus ottaa käyttöön muun muassa kyllä- ja ei-kuvakortit. Lisäksi tavoitteena oli, että asiakas oppisi jossain vaiheessa muodostamaan lauseita korttien avulla. Oli mielenkiintoista pohtia, kuinka hyvin asiakas voi kuntoutua kommunikoinnin osalta. Voisiko hän esimerkiksi vielä joskus oppia kommunikoidaan puheella tai käyttämään äänneitä? Yksi ohjaajista totesi tähän liittyen mielestäni hyvin, että koskaan ei tiedä ja kaikkea kannattaa kokeilla. Jos asiakkaan kanssa edetään määrätietoisesti kommunikoinnin vahvistamiseksi, kuka tietää, mikä hänen kommunikoinnin tasonsa on jonakin päivänä. Yksi ohjaajista myös pohdiskeli esinekommunikoinnin kokeilemisen mahdollisuutta. Hänen mielestään kuvakommunikointi ei ole asiakkaalle välttämättä paras kommunikointimenetelmä, vaan myös esinekommunikoinnin kokeilemistä tulisi pohtia jatkossa. Kuvien lisäksi asiakas kommunikoi äännelemällä ja kädestä ohjaamalla.

Kommunikointi kotona ja toimintakeskuksella

Osa asiakkaan kuvista (esimerkiksi apua- ja ruokailukuvat) olivat käytössä sekä kotona että toimintakeskuksella. Hyväksi havaittuja kokemuksia oli myös siirretty toimintakeskukselta kotiin. Joidenkin kuvien käyttö oli kuitenkin vielä paikkasidonnaista. Harjoitteluni aikana näytti siltä, että kuvien käytön opettelu oli toimintakeskuksella pitkäjänteisempää ja säännönmukaisempaa kuin kotona. Mielestäni yhtenäisten toimintatapojen tärkeyttä ei voi painottaa tässä suhteessa liikaa. Uskallan väittää, että kiinnittämällä entistä enemmän huomiota samanlaisiin toimintatapoihin, myös tulokset kommunikoinnin kuntoutuksessa olisivat suuremmat ja asiakas oppisi käyttämään kuvia vielä paremmin. Kuten Kerola ym. (2009, 82–83) tuovat esille, kommunikointia on vaadittava asiakkaalta ja jotta kuntoutumista voisi tapahtua, tarvitaan kommunikoiva ympäristö.

Toimintakeskuksen puolella nämä ajatukset oli omaksuttu mielestäni erinomaaisesti. Asiakasta tuettiin ja kannustettiin arjen tilanteissa kuvien käyttöön ja kommunikointia vaadittiin häneltä. Asiakkaan eleitä tai kädestä ohjaamista ei huomioitu, vaan häntä opastettiin ja ohjattiin käyttämään kuvia ajatusten ilmaisussa. Asiakkaalle painotettiin, että kuvat olivat hänen kielensä ja tapansa kommunikoida.

Työntekijät seurasivat kommunikointia päivittäin kirjaamalla havaintonsa asiakastietokantaan ja keskustelemalla muiden työntekijöiden kanssa. Asiakkaan kuntoutumista seurattiin ja havainnot koottiin yhteen muun muassa työyhteisön säännöllisissä palavereissa. Tuolloin pohdittiin muun muassa sitä, miten asiakkaan kuntoutuminen oli edennyt ja miten jatkossa toimittaisiin.

Kommunikoinnin opettelu merkitys asiakkaan elämässä

Asiakkaan keskeisimmät kuntoutumistarpeet olivat kommunikoinnin opettelu lisäksi arkiaskareista selviytyminen itsenäisemmin sekä haastavan käyttäytymisen väheneminen. Opettelemalla kommunikoidaan entistä paremmin asiakas pystyisi tuomaan selkeämmin esiin ajatuksiaan, tarpeitaan ja toiveitaan. Lisäksi toimiminen sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten (muut asiakkaat, omaiset ja työntekijät) kanssa helpottuisi. Kommunikoinnin lisääntyminen todennäköisesti myös vähentäisi asiakkaan haastavaa käyttäytymistä, sillä tavallisesti sitä ilmeni juuri tilanteissa, joissa asiakas ei tullut ymmärretyksi.

Vuorovaikutus ja kuvakommunikointi kulkevat kuntoutumisen kokonaisprosessissa tiiviisti käsi kädessä. Kuten Nivarpää-Hukki ym. (2012, 10) toteavat, kommunikaation ydintaitojen opetteleminen tulee aloittaa yhdessä muun vuorovaikutuskuntoutuksen kanssa. He toteavat osuvasti kuntoutuksesta: ”Tarvitaan sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemista että kommunikaation ydintaitojen täsmäopetusta. Nämä kaksi lähestymistapaa vuorovaikutuksen taitojen oppimiseen eivät sulje pois toisiaan. Jos ydintaitojen varhainen opettaminen unohdetaan kokonaan ja ajatellaan sosiaalisesti hyväksyttävien taitojen kehittyvän itsestään vuorovaikutuksen tukemisen strategioiden myötä, päädytään helposti tilanteeseen, jossa kommunikaation ydintaitojen hallinnassa on suuria puutteita. Nämä puutteet johtavat hankaliin tilanteisiin, haastavaan käyttäytymiseen ja turhautumiseen.” Lisäksi Nivarpää-Hukki ym. (2012) toteavat, että kommunikoinnin ydintaidot tulee opettaa autismin kirjon henkilöille suunnitelmallisesti muun kuntoutuksen ja opetuksen rinnalla. Asiakkaallani viimeksi mainittu toteutui siten, että kommunikoinnin opettelu oli otettu osaksi arjen erilaisia rutiineja. Kuvia yhdistettiin muun muassa pukeutumiseen ja ruokailutilanteisiin sekä tilanteisiin, joissa asiakasta ohjattiin ja tuettiin mahdollisimman itsenäiseen toimintaan.

Omat kokemukset

Kuten edellä totesin, kuvakommunikoinnin opettelu oli otettu toimintakeskuksella tiiviisti osaksi asiakkaan arkea. Kuvia oli käytössä tiettyihin arkiasiareisiin liittyen, ja niiden käytön opettelu oli säännönmukaista ja pitkäjänteistä. Minua opastettiin muun harjoitteluun liittyvän perehdytyksen ohella myös kuvien käyttöön. Käytin kuvia asiakkaan kanssa muun muassa käydesämme läpi päivän ohjelmaa, aamu- ja loppupalaverissa, ruokailutilanteissa ja hänen ilmaistessa tahtoaan ja toiveitaan.

Asiakkaan kuvien käyttö sujui yleensä silloin, kun hän oli innostunut ja motivoitunut. Motivoivia asioita hänelle olivat muun muassa erilaiset herkut ja karkit. Mieluisien asioiden motivoivaa vaikutusta hyödynnettiin toimintakeskuksen arjessa muun muassa aamu- ja loppupalaverissa. Asiakkaalla oli käytössä niin sanottu ENSIN – SITTEN -struktuuritaulu, joka osoitti asiakkaan saavan onnistuneen palaverin jälkeen jotakin mieluista, esimerkiksi karkkeja. Palaveri oli onnistunut, jos asiakas osallistui tilanteeseen kommunikoiden eli käyttämällä kuvia. Kun motivaatiota kuvien käyttöön ei ollut, asiakas saattoi hermostua tai suhtautua kuviin välinpitämättömästi. Välillä kuvien käyttö oli täysin sattumanvaraista. Asiakas saattoi käydä vuorotellen läpi kaikki tarjolla olevat kuvat, ja ikään kuin tyytyi siihen, mitä kuvalla sai (esimerkiksi ruokapöydässä). Hän ei jaksanut keskittyä eikä välttämättä edes katsonut antamaansa kuvaan. Näissä tilanteissa opastin asiakasta katsomaan rauhassa kuvia uudelleen ja yrittämään sen jälkeen uudelleen. Lähiohjaajani oli sitä mieltä, että syynä asiakkaan motivaation puutteeseen kuvien käytössä (ja kommunikoinnissa yleensä) saattoi olla se seikka, että hän oli tottunut ja oppinut tulemaan ymmärretyksi käyttämällä eleitä ja muita vihjeitä. Kommunikointia ei siis ollut vaadittu häneltä aiemmin.

Vuorovaikutusta asiakkaan kanssa voitiin tukea olemalla läsnä, odottamalla, vastaamalla, mukauttamalla omaa ilmaisua ja tarkistamalla. Läsnäoloa pysytti ilmaisemaan toimimalla kiireettömästi ja rauhallisesti sekä hakemalla asiakkaan katsekontaktia. Odottaminen oli omien toimintojen pysäyttämistä, hiljaa olemista ja aloitteisiin rohkaisemista. Oman ilmaisun mukauttamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä puhumista rauhallisesti, selkeästi ja yhdestä asiasta kerrallaan, tarvittaessa asioiden osoittamista tai näyttämistä, saman kommunikointikeinon käyttämistä vastapuolen kanssa sekä yhteisen rytmin etsimistä vuorovaikutuksessa. Lisäksi vuorovaikutuksessa tuli tarkistaa, että oma tulkinta viestistä oli oikea ja että vastapuoli ymmärsi viestin työntekijän tarkoittamalla tavalla. (Opas kommunikoinnin apuvälinepalveluihin 2013.)

Kommunikoidessani asiakkaan kanssa minun tuli huomioida seuraavia asioita: puherytmin hidastaminen, puheen selkeys ja ohjeiden muotoilu mahdollisimman lyhyesti. Lisäksi asiakkaalle tuli antaa aikaa kuulemansa käsittelyyn ja vastaamiseen. Kun hän kommunikoi, toi minulle kuvan tai näytti kuvaa, varmistin, että tarkoitamme samaa asiaa sanomalla kuvan ilmaiseman asian ääneen. Lisäksi opastin asiakasta kohdistamaan katseen antamaansa kuvaan. Kuten aiemmin totesin, kuvilla kommunikointi edellytti asiakkaalta tarkkaavaisuuden kohdistamista niihin. Jotta kuvia voidaan käyttää kommunikoinnin tukena, tulee käyttäjän ymmärtää niihin liittyvä syy-seuraussuhde (näyttämällä tiettyä kuvaa pystyn pyytämään tai kertomaan jotain). Tätä voidaan harjoitella kuvanvaihdolla. Käytin asiakkaan kanssa kuvanvaihtoa niin sanottujen matsaus-harjoitusten yhteydessä. Matsauksessa asiakas voi valita kolmesta eri vaihtoehdosta, esimerkiksi kolmesta ruoka-aineesta mieluisimman antamalla ohjaajalle asiaa kuvaavan kortin.

Haasteellista kuvien käytössä oli mielestäni juuri kommunikoinnin vaatimisen ajatus. Vaikka olisin ymmärtänyt, mitä asiakas tahtoi tai koetti sanoa, tuli minun vastapuolena odottaa, että asiakas osoitti ja vahvisti ajatuksensa kuvalla. Lisäksi tuli huomioida se, etten antanut suoria vihjeitä, kuten ”anna kuva” tai ”missä sinun kuvasi on?”, vaan pikemminkin ”nyt en aivan ymmärrä, mitä tarkoitat”. Tällöin asiakkaan tuli itse huomata kuvien merkitys ja se, että kuvat olivat hänen kielensä ja keinonsa ilmaista asioita. Tässä yhteydessä voidaan nostaa esiin vihjeriippuvuuden käsite, josta muun muassa Nivarpää-Hukki ym. (2012, 23) kirjoittavat. Vihjeriippuvuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa autistisen henkilön oppimisen tueksi on otettu käyttöön vihjeitä, kuten eleitä, ilmeitä, puhetta tai kehonkieltä. Myös kysymyksistä voi tulla apuvihjeitä. Kuten Nivarpää-Hukki ym. (2012) asian ilmaisevat ”Oma-aloitteisen pyytämisen harjoituksen jumittaessa paikalleen päästään pälkähästä esittämällä henkilölle aloitteen odottamisen sijasta kysymys, esim. Mitä haluat?. Näin aloitteellisen kommunikaation harjoitteluksi suunniteltu tilanne muuttuukin käden käänteessä ja huomaamatta vastaamisen harjoitteluksi.” Kuten kirjoittajat vielä nostavat esiin, kysymyksiin vastaamisen taito on myös tärkeää, mutta vielä tärkeämpää on osata välittää ajatuksensa toiselle itsenäisesti ja oma-aloitteisesti.

Lähteet

Huuhtanen, Kristina (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto.

Kerola, Kyllikki, Kujanpää, Sari & Timonen, Tero 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Juva: WS Bookwell.

Malm, Marita, Matero, Marja, Repo, Marja & Talvela, Eeva-Liisa 2004. Esteistä mahdollisuuksiin. Kehitysvammatyön perusteet. Porvoo: WSOY.

Nivarpää-Hukki, Emilia, Tanskanen, Hannele & Tarpila, Sanna 2012. Kommunikaation kolmio ja kulmakivet. Kommunikaation ydintaidot ja niiden arviointi. Opas kommunikoinnin apuvälinepalveluihin. PDF-dokumentti. <http://papunet.net/tietoa/fileadmin/kuvat/oppaat/Opas%20kommunikoinnin%20apuvälinepalveluihin.pdf>. Ei päivitystietoa. Luettu 20.4.2013.

Trygg, Boel Heister 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Kehitysvammaliitto.

5 Muistelutyö

Taru Santa

Johdanto

Muisteleminen on yksi tapa kertoa toiselle ihmiselle, kuka ja millainen minä olen. Muistelun avulla osallistetaan kuuntelija kuuntelemaan ja keskustelemaan kertojan omasta elämästä. Muistelu voi olla parhaimmillaan terapeutista, virkistävää ja voimaannuttavaa. Usein muistelu koetaankin positiivisena. Muistot voivat toisaalta olla huvittavia, turvallisuutta luovia, mielen tasapainoa järkyttäviä ja jopa ahdistavia. Muistelutuokion ohjaajan on hyvä muistaa, että ”kultaiset” muistot eivät aina ole asiakkaalle mieluisimpia muisteltavia asioita. Ohjaajan on tiedostettava, ettei hän pyri näkemään ympärillään pelkkää onnellista vanhuutta. (Marin & Hakonen 2003, 51–53, 135.)

Kan ja Pohjola (2012, 17) muistuttavat, että ikäihmisen oma halu muistaa asioita, aktiivisuus, hyvä motivaatio ja asenne sekä myönteinen mieliala vaikuttavat merkittävästi muistin toimivuuteen. Muistelu aktivoi aivoja, herättää keskustelua, virkistää muistia ja parhaimmillaan jopa parantaa mielialaa sekä antaa osallistujalle kokemuksen yhdessä tekemisestä. Muistelutilanteissa on tärkeää rohkaista jokaista osallistujaa osallistumaan oman kykynsä mukaisesti, mukana voi olla myös seuraamassa tai kuuntelemassa. Muistelun tulee mielellään kohdistua positiivisiin kokemuksiin, mutta vaikeita ja ahdistavia muistoja ei voida kieltää tai sulkea pois. On kuitenkin tärkeää, että muistelutilanne päättyy aina positiiviseen lopputulokseen ja mieluiten nykypäivään. (Airila 2002, 43–44.)

Muistelu voi olla arkisissa tilanteissa syntyvää spontaania muistelua tai tarkoin valittu työmuoto, jolle on ominaista muun muassa tavoitteellisuus. Muistelutyö on menetelmä, joka herättää osallistujia muistelemaan eri aihealueita esimerkiksi erilaisten toimintamuotojen ja materiaalien avulla. Muistelu ei ole pelkästään yksisuuntaista liikettä nykyhetkestä menneisyyteen, vaan tavallaan muisto eletään nykyhetkessä aina uudelleen ja uudelleen. Muistoja käsitellään aina nykyhetkessä ja näin nykyhetki tulee osaksi muistoja. (Marin & Hakonen 2003, 51.)

Omaelämäkerran jakamisen lisäksi muistelun apuna voi käyttää esimerkiksi kuvia tai esineitä. Myös musiikin, laulun, musisoinnin ja draaman käyttö sopivat hyvin muisteluhetkiin. Piirtämisen, maalaamisen ja muiden käden- taitojen yhdistäminen muisteluun toimii useimmissa asiakasryhmissä. (Airila 2002, 44–45.) Hohenthal-Antin (2009, 39) on jalostanut näitä menetelmiä vielä hieman pidemmälle, esimerkiksi muistorasiatyöskentelyyn, jossa jokainen yksilö tai tietty ryhmä kokoaa kuvista, valokuvista, esineistä ja muista dokumenteista omaa elämäänsä kuvaavan laatikon, rasian. Hohenthal-Antin mainitsee kirjassaan myös sadutuksen yhdistämisen muistelutyöhön, joka itse asiassa kävi mielessäni miettiessäni muistelutuokioiden menetelmiä. Muistelu- hetkeä suunniteltaessa olisi kuitenkin hyvä muistaa hyödyntää mahdollisimman monia aistikanavia, jotta muistelun kokemus olisi kokonaisvaltaisempi. (Airila 2002, 44–45.) Mielestäni muistelutyössä voi hyödyntää hyvinkin monenlaista materiaalia ja välineitä. Vain ohjaajan ja ryhmäläisten mielikuvitus on rajana.

Miksi valitsin muistelutyön menetelmäksi?

Miksi muistelutyötä tulisi soveltaa erityisesti ikäihmisille? Tosiasiassa mikään tutkimus ei osoita, että vanhat ihmiset muistelisivat muuta väestöä enemmän. Muistelu on ennemminkin koko elämän aikainen psykologinen ja vuoro- vaikutuksellinen prosessi, jonka merkitys korostuu elämän muutosvaiheissa. Muistelun avulla kaiken ikäiset ihmiset tarkastelevat omaa itseään ja minuutta sekä vertaavat tämänhetkisiä kokemuksia aiempiin omiin sekä muiden ihmisten kokemuksiin ja kulttuurissa vallitseviin yleisiin sääntöihin. (Marin & Hakonen 2003, 51.)

Valitsin muistelutyön Sosiaalisen tuen ja kuntoutuksen -harjoittelussani työs- tettäväksi menetelmäksi oman kiinnostukseni pohjalta. Suoritin harjoitteluni ikäihmisten palvelutalossa. Olen käyttänyt muistelutyötä jo muutamassa ai- kaisemmassa harjoittelupaikassa etenkin ikäihmisten kanssa. Tämän työn an- sioista jouduin perehtymään muistelutyöhön teoriaa peilaten, ja jatkossa voin olla varmempi, että käytän kyseistä menetelmää ”oikein”.

Mielestäni juuri muistelutyötä voisi käyttää nykyistä aktiivisemmin, sillä se soveltuu erikuntoisten asiakkaiden kanssa tehtävään työhön. Sitä voi soveltaa yksilöllisiin hetkiin sekä pienten ja isojen ryhmien kanssa arkea virittämään. Muistelutyön perusteista olisi helppo kertoa henkilökunnalle, jotta he voisivat hyödyntää kyseistä menetelmää jokapäiväisessä arjessa.

Muistelun kerrotaan lähentävän asiakkaan ja työntekijän suhdetta, sillä työn- tekijän antama tila ja aika muistelulle ja läsnäololle voimaannuttaa ja tasa- arvoistaa asiakasta. Kun asiakas uskaltaa muistella luotettavassa ympäristössä, hänet myös opitaan tuntemaan paremmin esimerkiksi palvelutalossa ja näin

häntä voidaan paremmin ymmärtää ja esimerkiksi hänen mielenkiinnon kohteisiinsa voidaan paneutua tarkemmin. On myös hienoa, että muistellessa ihminen saa ottaa aktiivisemman roolin toisin kuin monissa hoitotilanteissa. (Marin & Hakonen 2003, 130.) Mielestäni olisi kuitenkin pyrittävä siihen, että ikäihminen tuntisi olevansa aktiivinen osallistuja muissakin tilanteissa kuin muisteltaessa. Eikö kuntouttava työote pyri juuri siihen, että hoidettava on myös itse mahdollisimman aktiivinen?

Haastatellessani palvelutalon henkilökuntaa ilmeni, että talossa kaivattiin jonkinlaista virikeohjaajaa. Toisena vaihtoehtona oltiin sitä mieltä, että hoitajia pitäisi olla enemmän, jotta heillä olisi aikaa järjestää viriketoimintaa arjen lomassa. Voutilainen ym. (2002, 45) toteavat, että ikäihmisellä on omat tarpeensa toteuttaa itseään. Jokaiseen päivään tulisi sisältyä myös tekemistä, mielihyvää tuottavia asioita sekä onnistumisen kokemuksia, ei vain olemista. Asukkaan osallistuminen omalla tavalla esimerkiksi lehdenlukuhetken vahvistaa parhaimmillaan aikuisen minäkuvaa, joka voi laitospaikassa unohtua niin asukkaalta itseltään kuin henkilökunnaltakin. Kivelä ja Vaapio (2011, 101) mainitsevat, että sosiaalinen hyvinvointi tukee myös kognitiivista, fyysistä sekä psyykkistä toimintakykyä. Sosiaalista toimintakykyä ylläpitävät muun muassa yhteydenpito ystäviin ja läheisiin, erilaiset sosiaaliset toiminnot sekä taide- ja kulttuuritoiminnot. Näitä voivat yksinkertaisuudessaan olla virikeohjaajan järjestämät toimintatuokiot erilaisista aiheista. Itse pidin palvelutalossa virikeohjaajan suurimpana haasteena sitä, miten tarjota jokaiselle asukkaalle mielekästä ja hänen toimintakykyään vastaavaa toimintaa.

Omat kokemukseni menetelmän soveltamisesta

Kokeilin muistelua palvelutalon asukkaiden keskuudessa aktiivisesti joka päivä. Pidin lähes jokaisena harjoittelujakson työamunani lehdenlukutuokion heti asukkaiden aamupalan jälkeen. Tässä hetkessä luin ja kerroin omin sanoin sanomalehden pohjalta päivän kiinnostavimmista ja mielestäni heidän ikäpolveaan koskettavista uutisista. Lehdenlukuhetken tarkoituksena oli saada asukkaat vuorovaikutukseen keskenään, pitämään heidät perillä ajassamme tapahtuvista ilmiöistä sekä antaa lupa myös vanhojen muisteleminen. Lehden uutisen käsitellessä esimerkiksi mateen pilkkimistä tai pilkkikisoja, minun oli helppo kysyä tuokioon osallistuvilta kysymyksiä, kuten: ”Onko teistä kukaan saanut pilkillä madetta” tai ”onko made teistä hyvä ruokakala?”

Harjoitin muistelua myös asukkaiden kanssa käydyissä yksilöllisissä keskusteluissa tai esimerkiksi rauhoittaessani hätäntynnyttä asukasta lääkärikäynnillä. Koen, että muisteluttaminen on itselleni hyvin luonnollista käytettynä juuri ikäihmistien kanssa. Minun ei tarvitse juurikaan miettiä, mistä aiheesta voisi muistella sillä mielestäni muistelutyötä voi hyödyntää niin jokaisessa arkipäivän askareissa kuin juhlatilanteessakin. Muistelutyötä tehdessä on kuitenkin

kin hyvä muistaa, että asiakkaan muistoa kuunneltaessa on oltava aktiivinen kuuntelija ja tunnistettava oma osallisuutensa muiston kerrontaan (Marin & Hakonen 2003, 53).

Kuvaan seuraavaksi kolmen erityisesti muistelutuokiona mainostamani hetken sisältöä ja havaintojani näistä hetkistä. Huomasin, että näihin kolmeen muistelutuokioon osallistui lukumääräisesti enemmän asukkaita kuin yhteenkään aivojumppahetkeen. Liekö sana aivo”jumppa” pelottanut osaa asukkaista, kun taas muisteluhetki saattoi olla monelle tuttu ja turvallinen yhdessäolemisen muoto.

Ensimmäinen toteutus: maalaushetki

Pidin ensimmäisen virallisen muistelutuokion tiistaina 5.2.2013. Harmittavasti sain vasta saman päivän aamuna tietää, että kesken tunninmittaisen muistelutuokion alkaa edesmenneen asukkaan muistotilaisuus. Näin ollen jouduimme tiivistämään tunnin tuokion puoleen tuntiin. Tämä aiheutti selvästi kireyttä ja kiireen tunnetta. Tuntui, etteivät kaikki ehtineet kertoa kaikkia muistojaan, joita olisivat siinä hetkessä ehkä mielellään kertoneet. En halunnut kuitenkaan perua tai siirtää kyseistä hetkeä, sillä niin moni asukas oli jo kertonut tulevansa paikalle eikä informaatio muisteluhetken siirtämisestä esimerkiksi tuntia aikaisemmaksi olisi enää tavoittanut kaikkia asukkaita.

Ensimmäisen kerran aiheena oli vesivärimaalauksen yhdistäminen muisteluun. Tähän hetkeen osallistui kahdeksan asukasta, mikä oli enemmän kuin osasin odottaa. Pysin aloittamaan ja lopettamaan hetken selkeästi, niin kuin kirjallisuudessa oli neuvottu. Annoin ohjeeksi, että asukkaat miettivät ensin yhden mukavan muiston lapsuudestaan tai nuoruudestaan, jolloin he olivat iältään alle 20-vuotiaita. Päätin rajata maalauksen aiheen lapsuuteen ja nuoruuteen, sillä havaintojeni pohjalta muistisairaudesta kärsivät muistavat nämä ajat hyvinkin tarkkaan. Painotin myös, että nyt haettiin paperille muistoa, joka olisi mukava ja jonka voisi kertoa muille maalaushetkessä mukana oleville.

Aluksi moni väitti, ettei heille tule mitään mieleen tai että eihän siinä sotaajassa mitään mukavaa ollut. Muutama myös sanoi, ettei osannut piirtää tai maalata. Yhtä lukuun ottamatta kaikki saivat kuitenkin paperille ainakin hie-man värejä ja muotoja. Yksi osallistuja maalasi kuvan täysin eri muistosta, josta hän sitten vuorollaan kertoi. Kyseinen osallistuja sanoi, ettei osannut piirtää omaa muistoaan, vaan kertoi siitä mieluummin sanallisesti ja oli vain muodon vuoksi piirtänyt paperille muutaman puun ja auringon.

Pysin maalaushetkessä rohkaisemaan osallistujia tarttumaan siveltimeen ja heittäytymään tehtävään, vaikka moni ei ollut maalannut vuosiin, jopa vuosikymmeniin. Harjoituksen tarkoituksena oli myös, että jokainen voisi, pystyisi

ja uskaltaisi maalauksen pohjalta kertoa oman muistonsa muille osallistujille. Halusin, että jokaiselle suodaan selvästi oma vuoro muistonsa jakamiselle, vaikka toistenkin muistoja sai toki kommentoida. Kaikki osallistujat kertoivat mielellään omasta maalauksestaan ja muistostaan. Kaikkien muistot olivat positiivisia, mikä oli tarkoituskin. Lähes kaikki maalaukset kuvasivat kesää, luontoa, järveä ja kalastusta. Muistoista kehkeytyi keskustelua muun muassa asukkaiden kotipaikkakunnista ja yhteisistä lapsuuden tuttavista. Siirtyminen muistotilaisuuteen katkaisi hyvään alkuun päässeen keskustelun.

Toinen toteutus: muistelua esineiden innoittamana

Toinen muistelukerta oli viikon kuluttua edellisestä. Olin jo viikon aikana informoinut mahdollisia osallistujia ottamaan muistelupiiriin mukaan jonkin itselle tärkeän ja muistorikkaan esineen. Kuuluttaessani tuokiosta asukkaille keskusradion välityksellä kehotin vielä kerran osallistujia ottamaan jonkin esineen mukaansa. Vain puolella osallistujista kuitenkin oli esine mukanaan. Muutama kertoi unohtaneensa esineen ja muutama sanoi esineen puuttumisen syyksi sen, ettei heillä ollut palvelutalon asunnossaan mitään erityisen tärkeää mukaan otettavaa esinettä. Jälleen huomasin ohjaajana, että kaikkeen oli aina varauduttava.

Pyrin aluksi kertomaan ohjeet kaikille yhteisesti. Tämän jälkeen annoin vuorollaan jokaiselle osallistujalle puheenvuoron, jolloin heidän oli määrä kertoa mukanaan tuomasta esineestä muille; miksi olivat valinneet juuri sen esineen, mitä muistoja siihen liittyi, miksi esine oli tärkeä vai oliko se ylipäättään sitä. Muistelua syntyi, mutta esineiden kirvoittamissa muistoissa ei pysytty. Asukkaat päätyivätkin lopuksi keskustelemaan ja jopa kiistelemään kunnan vanhoista lääkäreistä ja rehtoreista. Kaikki osallistujat eivät kuitenkaan olleet kotoisin samalta paikkakunnalta, joten yritin pitää aiheen muistoesineissä. Mukanani oli myös paljon apukuvia, jotka olin leikannut lehdistä. Annoin pinon kuvia niille asukkaille, joilla ei ollut esinettä mukanaan, jotta hekin pääsivät osallistumaan muisteluhetkeen. Ajattelin, että he saattaisivat saada kuvista mieleensä jonkin esineen, tapahtuman tai tilanteen, jonka voisivat kertoa muille. Olisin myös voinut tuoda joitakin omia esineitäni mukanani ja antaa näitä esineettömille osallistujille. Vielä parempia olisivat saattaneet olla vanhanajan esineet, joista olisi varmasti syntynyt muistelua ja keskustelua.

Suurin osa muisteluhetkeen osallistuneista oli melko vaikeasti muistisairaita, mikä näkyi vuorovaikutustilanteissa. Välillä koin, että parempikuntoiset osallistujat ärsyntyivät viidettä kertaa samaa tarinaa kertovalle ja yrittivät saada myös minut puolelleen. Pyrin kuitenkin kohtelemaan jokaista osallistujaa tasapuolisesti. Oli myös hauska huomata, että kaksi vaikeimmin muistisairasta eivät huomanneet saman tarinan toistuvuutta toistensa puheessa, vaan yhtyivät aina samoihin kommentteihin kerta toisensa jälkeen. Heille asiat olivat

aina uusia ja mielenkiintoisia, kun muita osallistujia alkoi vähitellen selvästi ärsyttää saman tarinan toistaminen. Mietinkin, että muistelijointa kerätessä ryhmämuisteluhetkeen voisi olla järkevintä ottaa mukaan suurin piirtein samantasoisia ihmisiä myös muistiltaan.

Kolmas toteutus: mielikuvista muistelu sekä kuvakortista kysymyksiä -leikki

Viimeiseen varsinaiseen muisteluhetkeen asukkaita saapui paikalle kymmenen. Muistelutin osallistujia lukemalla aina kerrallaan kolme mukavaa, tai ei niin mukavaa, mielikuvaa, joista sai kertoa mieleen tulleita muistoja tai ajatuksia muille. Mielikuvat olivat melko suoraan Kirsti Koivulan virikekirjasta. Esimerkkejä käyttämistäni mielikuvista ovat muun muassa ”Iso kala nappaa onkeesi istuessasi auringonpaisteessa laiturinnokassa” tai ”Makaat kostealla sammalmättäällä keskellä metsää ja hyräilet tuttua laulua”. Osa mielikuvista herätti paljonkin keskustelua osallistujien keskuudessa ja tarinoita riitti kerrottavaksi useammalle. Pyrin osallistamaan kaikkia muisteluhetkeen tulleita jollakin tapaa. Kaikki ottivat osaa yhteisiin virinneisiin keskusteluihin omalla tavallaan. Mielestäni tällä kerralla ryhmän henki oli lämmin, ja jokaiselle halukkaalle annettiin puheenvuoro ja häntä kuunneltiin tarkkaavaisesti. Myös päälle puhumisen tulvalta vältyttiin suurimmalta osin. Tuokion lopuksi, kuten edellistenkin tuokioiden lopussa, pyysin osallistujilta palautetta järjestämästäni tuokiosta. Asukkaat kertoivat, että jäävät kaipaamaan muisteluhetkiä, mutta myös muita järjestämiäni hetkiä palvelutalossa. Muisteluhetket olivat monen asukkaan mielestä mukavia ja rentoja keskusteluhetkiä, joissa ei tarvinnut jännittää ja joihin pystyi tulemaan omana itsenään. Koen, että saavutin itselleni asettamat tavoitteet näiden muutamien muistelutuokioiden järjestämisessä. Tuokiot tukivat asukkaiden sosiaalista toimintakykyä ja toivat mielekkyyttä päivään.

Mikäli kyseiset muisteluhetket otettaisiin palvelutalon arkeen jatkuviksi jokaviikkoisiksi hetkiksi, nämä hetket parantaisivat muistojen kertomisen merkityksellisyyttä ja loisivat hoitohenkilökunnalle mahdollisuuden keskittyä asukkaiden kuuntelemiseen tiettyssä ajassa ja tilassa (Marin & Hakonen 2003, 54). Toivonkin, että jatkossa muistelutyötä osattaisiin hyödyntää enemmän jokaisen ikä- ja asiakasryhmän parissa.

Lähteet

Airila, Airi 2002. Vanhusten viriketoiminnan perusteet – opas vanhustyöntekijöille. Kuntokallio.

Hohenthal-Antin, Leonie 2009. Muistot näkyviksi – Muistelutyön menetelmiä ja merkityksiä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kan, Suvi & Pohjola, Leena 2012. Erikoistu vanhustyöhön. Helsinki: SanomaPro.

Kivelä, Sirkka-Liisa, Vaapio Sari 2011. Vanhana tänään. Senioriliike.

Marin, Marjatta & Hakonen Sinikka (toim.) 2003. Seniori- ja vanhustyö arjen kulttuurissa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Voutilainen, Päivi, Vaarama, Marja, Backman, Kaisa, Paasivaara, Leena, Elo-niemi-Sulkava, Ulla & Finne-Soveri, Harriet (toim.) 2002. Ikäihmisten hyvä hoito ja palvelu – Opas laatuun. Stakes.

6 Jelpillä ikä-ihmisten hyvinvointitoimintaa kehittämässä

Kati Vapalahti

Johdanto

Suomalaisten ikäihmisten yksinäisyyden kokemukset ovat yleisiä (mm. Tahvanainen 2005). Eniten yksinäisyyttä aiheuttavat leskeys, masentuneisuus, pessimismi, pettymys sosiaalisten suhteiden toteutumattomuuteen, yksin asuminen, tarpeettomuuden tunne ja heikentynyt koettu terveydentila (Jansson 2013). Usein yksinäisyyttä pidetään negatiivisena tapahtumaköyhyytenä ja ulkopuolisuuden tunteena, mutta toisinaan siihen liittyy myös positiivisia omavalintaisuuden kokemuksia (Uotila 2011). Positiivinen yksinäisyyden kokemus Uotilan (2011) tutkimustulosten mukaan vaatii henkilöltä luovuutta.

Yksinäisyyden lisäksi suomalaiset ikäihmiset kohtaavat myös muita haasteita arjessaan. Informaatio palveluista siirtyy yhä enemmän internetiin, jolloin palveluiden löytäminen saattaa vaikeutua erityisesti tietokoneiden käyttöön tottumattomilta. Blazun (2013) toi väitöskirjatutkimuksessaan esille tutkimustuloksen, jonka mukaan ikääntyneiden yksinäisyyden tunteet vähenivät heidän oppiessaan käyttämään tietotekniikkaa. Tietotekniikan käytöllä oli tutkimuksen mukaan positiivinen vaikutus ikääntyneiden hyvinvointiin. Tietotekniikan hyödyntäminen kuitenkin vaatii usein henkilökohtaista ohjausta.

Ikääntyneet ihmiset tarvitsevat monipuolisia toimintaympäristöjä toisaalta mahdollistamaan uusien asioiden oppimisen ja itsenä ilmaisemisen ja toisaalta sosiaalisiksi kohtaamispaikoiksi. Tässä artikkelissa esitellään Mikkelin ammatikorkeakoulun hyvinvointipalvelukeskus Elixiriin kehitetty Jelppi-toiminta ikäihmisten hyvinvoinnin tukemiseen. Kehittämistyökaluna käytettiin Living Lab -menetelmää.

Kehittämistoiminnan lähtökohtina olivat ikäihmisten viriketoiminnan järjestäminen ja opiskelijoiden monialaisten oppimisympäristöjen kehittämisen tarve. Hyvinvointipalveluja tuotetaan tulevaisuudessa yhä enemmän moniammatillisissa ympäristöissä, ja näin ollen monialaista työtä tulee opiskella jo koulutuksen aikana (Ulmanen & Vapalahti 2013). Jelppi-toiminnassa työskentelivät projektimaisesti sosionomi-, yhteisöpedagogi-, lähihoitajaopiskelijat sekä terveysalan opiskelijat.

Ikäänntyvien ihmisten hyvinvoinnin edistäminen

Erik Allard (1976, 32–33) on jaotellut hyvinvoinnin ulottuvuudet kahteen pääkategoriaan, jotka ovat elintaso ja elämänlaatu. Elintaso sisältää sellaisia osatekijöitä, kuten terveys, ravinto, koulutus- ja työolot, virkistäytyminen, turvallisuus, vaatetus ja ihmisoikeudet. Elämänlaatu taas sisältää sosiaalisten ja itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydyttämisen inhimillisten suhteiden kautta. (Allard 1976, 32–33.) Elämänlaatuun kuuluvana hyvinvoinnin ulottuvuutena Allard mainitsee myös yhteisyysuhteet. Nämä viittaavat ihmisen tarpeeseen tulla rakastetuksi ja antaa rakkautta. Yhteyssuhteita on mahdollista saavuttaa monipuolisilla ja luotettavilla sosiaalisilla suhteilla, jotka yleisimmin toteutuvat perheessä ja lähiyhteisöissä. Kuitenkin yhä enemmän yhteyssuhteiden toteutumisen kentät ovat laajentuneet koskettamaan muun muassa erilaisia harraste- ja kolmannen sektorin yhteisöjä. (Allard 1976, 42–46.)

Itsensä toteuttaminen sisältyy myös tiiviisti hyvinvointiin. Itsensä toteuttamisen eri muotoja ovat käsitys ihmisen korvaamattomuudesta eli ei-esineellistäminen, ihmisen saama arvonnanto, mahdollisuus tehdä ja harrastaa asioita, joista saa voiman tunnetta ja mahdollisuus yhteiskunnalliseen poliittiseen osallistumiseen. Vastakohtana itsensä toteuttamiselle voidaan pitää vieraantumista. (Allard 1976, 46–49.)

HelpAge Internationalin (2013) julkaisemassa tutkimuksessa Suomi sijoitui sijalle 14 ikäihmisten hyvinvointivertailussa, jossa oli mukana 91 maata. Hyvinvoinnin mittareina toimivat tulot, terveys, työllisyys ja koulutus sekä aktivoiva elinympäristö. Vuonna 2013 ilmestyneen maailmalajuisen hyvinvointiraportin mukaan suomalaisten vanhusten hyvinvointi on heikompaa kuin useissa muissa länsimaissa. (Help Age International 2013.) Suomalaisten ikäihmisten heikko koulutus ja erityisesti naisten pienet eläkkeet vanhoissa ikäluokissa vaikuttavat Help Age Internationalin tutkimuksen suomalaisindeksiin. Nämä osa-alueet ovat Suomessa parantuneet, mutta eivät vielä näy tutkimuksessa käytetyissä mittareissa. (Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto 2013.)

Myös ikäihmisten elämänlaatu oli monissa länsimaissa Suomea korkeammalla tasolla (Help Age International 2013). Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto (2013) toteaa useissa maissa ikäystävällisyyden olevan paremmalla tasolla kuin Suomessa. Elinympäristön ikäystävällisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi yleistä turvallisuutta ja avun saamista läheisiltä ihmisiltä (Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto 2013).

Ikääntyvien elämänlaadun parantamiseksi olisi paljon tehtävissä ennalta ehkäisevillä toimenpiteillä, kuten useissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa on saatu tulokseksi. Esimerkiksi Eloniemi-Sulkavan ja Savikon (2011) interventiotutkimuksessa muistisairaiden ihmisten elämänlaatua pystyttiin parantamaan kokonaisvaltaisella, huomioivalla hoito-otteella, jolloin voitiin myös vähentää ulkopuolisten ihmisten hankalina pitämiä muistisairaiden käytösoireita ja heidän käyttämiensä psyykenlääkkeiden määrää. Eloniemi-Sulkavan ja Savikon (2011) raportoimassa tutkimuksessa esitetty interventio sisälsi muun muassa henkilökunnan koulutuksia muistisairaiden ihmisten kohtaamiseksi, koulutuksia lauluvalmennuksiin, muisteluun, ravitsemukseen ja liikeohjaukseen sekä moniammatillista tukemista ja ohjausta.

Anna & Arvo -hankkeessa kehitettiin menetelmiä ihmisarvoisen vanhuuden takaamiseksi. Hankkeessa haastateltiin ikäihmisiä hyvän vanhuuden elementeistä, jollaisiksi he määrittelivät esimerkiksi turvallisuuden ja riittävät sosiaaliset suhteet. Vastaavasti ristiriidat lähisuhteissa, yksinäisyys ja turvattomuus koettiin hyvän vanhuuden esteiksi. Haja-asutusalueilla myös palvelujen keskittäminen ja kuljetusten puute koettiin haasteiksi. Anna & Arvo -hankkeen toiminta perustui eri sukupolvien kohtaamiselle. Nuorten ja vanhusten tapaamiset olivat keskeistä toimintaa ryhmä-, retki- ja ulkoilutoiminnan lisäksi. Kunnan ja seurakunnan yhteistyötä tiivistettiin nuoriso- ja vanhustyön alueilla. Hankkeen loppuraportissa ajan puute, pelko työn lisääntymisestä ja projektimaisen työn lyhytjänteisyys mainittiin haasteiksi yhteistyön onnistumiselle. (Gothoni 2009.)

Hyvinvointia edistävällä toiminnalla tuetaan ikäihmisten toimintakykyä. Toimintakyvyllä tarkoitetaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia sekä ihmisen päivittäistä arjen hallintaa (Blomqvist & Hovila 2005; Harri-Lehikoinen ym. 2005; Eloranta & Punkanen 2008, 10–18). Usein painotetaan fyysistä toimintakykyä ja kotona asumisen tukemista psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisen jäädessä taka-alalle (Eloniemi-Sulkava & Savikko 2011).

Kinni (2005) määritteli ikäihmisen kuntoutusta ja kuntoutumista sairaalan moniammatillisessa ympäristössä käsittelevässä tapaustutkimuksessaan sosiaalisen toimintakyvyn sosiaaliturvana, sosiaalisena verkostona omaisten ja muiden ihmissuhteiden muodossa sekä ryhmien jäsenyytenä. Tässä tutkimuksessa fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn merkitys korostui sosiaalisen toimintakyvyn kustannuksella ammattilaisten puheessa, kun taas ikääntyneen kuntoutujan puheessa korostui sosiaalisen toimintakyvyn merkitys. (Kinni 2005.) Jansson (2013) painottaa, että psykososiaalinen toimintakyky on nostettu viime aikoina yhä merkityksellisemmäksi fyysisen toimintakyvyn rinnalle ikäihmisten hyvinvointia kehitettäessä.

Ryhmätoiminnot ovat olleet keskeisiä toimintoja useissa ikäihmisten toimintakykyä tukevilla projekteissa. Ryhmätoimintojen kohdalla on painotettu niiden taloustehokkuutta, kun toimintaa voidaan tarjota useille ihmisille samanaikaisesti, mutta myös sosiaalista näkökulmaa kohtaamispaikkojen rakentamisena (Blomqvist & Hovila 2005). Esimerkiksi Ikäihmisten kuntoutus neuvola -projektissa (Harri-Lehtonen 2005) ikäihmisten toimintakykyä ja kuntoutumista tuettiin useilla paikkakunnilla ryhmätoiminnoilla. Myös taideryhmien avulla on tuettu luovaa, vuorovaikutteista ja osallistavaa vanhuutta (esimerkiksi Blomqvist & Hovila 2005; Hohenthal-Antin 2006).

Sosiokulttuurinen innostaminen on yksi lähestymistapa tehdä hyvinvointia edistävää vanhustyötä. Vanhustyössä sosiokulttuurinen innostaminen tarkoittaa sitä, että yhteisöllisyyttä ja osallistumista tuetaan ikäihmisten kaikissa toimintaympäristöissä. Ensin tutustutaan elinympäristöön, sen tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä ihmisiin ja heidän tarpeisiin ja toiveisiin. Tämän jälkeen luodaan toimintaa, jonka avulla tuetaan sosiaalista muutosta kohti arvokasta, luovaa ja osallistavaa ikääntymistä. (Kurki 2007.)

Jelppi-toiminnassa kehitettiin ikäihmisten viriketoimintaa innostamisen periaatteita hyödyntäen. Ensin tutustuttiin haastattelujen kautta ikäihmisten elämään ja ajatuksiin. Tämän jälkeen lähdettiin kehittämään toimintaa siten, että dialogia käytiin kaiken aikaa ikäihmisten, opiskelijoiden, opettajien ja ikäihmisten parissa työskentelevien ammattilaisten välillä. Tavoitteena toiminnan kehittämisesä oli ikäihmisten hyvinvoinnin edistäminen.

Moniammatillisuuden merkitys hyvinvoinnin edistämisessä

Moniammatilliset verkostot ja yhteistyöympäristöt yleistyvät sosiaali- ja terveysalalla tietotekniikan kehittyessä ja asiantuntijatyön muuttuessa yhä yhteisöllisemmäksi ja asiakaslähtöisemmäksi (Isoherranen 2012). Kinni (2005) määrittää moniammatillisessa työskentelyssä yhteistyön rakentuvan osittain jostain yhteisestä ja osittain jostain erityisestä, joita ikääntyneiden parissa tehtävässä työssä määrittävät ikääntyneiden erityistarpeet. Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattiryhmien osaamista on hyödynnetty eri tavoin. Kinnin (2005) mukaan geriatria, fysioterapia, toimintaterapia ja hoitotyö ovat näkyneet selvästi vanhustyön moniammatillisessa yhteisössä, kun taas sosiaalityö on usein näkynyt heikommin tai jopa puuttunut kokonaan. Kuitenkin sosiaalisen merkitys vanhuksen kuntoutumisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta painottuu, mikä näkyy omaisten huomioimisena ja neuvonnan tarpeena, sosiaalisen verkoston tukemisena sekä yksinäisyyden ja eristyneisyyden ehkäisemisenä (Kinni 2005).

Sosiaali- ja terveysalalla kohdattavat ongelmat ovat yhä monimutkaisempia, jolloin moniammatillisuutta niiden ratkaisemiseksi tarvitaan yhä enemmän. Ilman hyvin organisoitua moniammatillista työskentelyä seuraa asiakkaan näkökulmasta päällekkäistä ja ristiriitaista työtä, sekaannusta ja tehottomuutta. Nykyään asiakkaat ja heidän läheisensä vaativat myös yhä enemmän tietoa ja vaikuttamismahdollisuuksia itseään koskeviin ratkaisuihin. (Isoherranen 2012.)

Moniammatillinen yhteistyö on käytännössä kuitenkin haasteellista sosiaali- ja terveysalalla. Isoherranen (2012) tutki väitöskirjatutkimuksessaan pääasiassa akuuttihoitoa antavan sairaalan asiantuntijaryhmien käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä. Haastateltavat olivat pääasiassa vanhusten parissa työskenteleviä lääkäreitä, sairaanhoitajia, lähi- ja perushoitajia, toimintaterapeutteja, fysioterapeutteja ja sosiaalityöntekijöitä. Isoherranen tutkimuksen mukaan keskeiset ongelmat moniammatillisessa yhteistyössä kohdistuivat rooleihin, vastuukysymyksiin, yhteisen tiedon luomisen käytäntöihin sekä tiimityön ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Myöskään organisaation rakenteet eivät aina mahdollistaneet yhteistyötä. Kuitenkin silloin, kun moniammatillinen yhteistyö sujui hyvin, kehittyi asiantuntijoiden keskinäistä tukea ja luottamusta, työmotivaatiota ja sosiaalista pääomaa, jotka lisäsivät myös työssä jaksamista. (Isoherranen 2012.)

Koska hyvinvoinnin alalla tullaan työskentelemään yhä useammin moniammatillisissa työtiimeissä, ja koska siihen on todettu liittyvän monia muun muassa vuorovaikutustaitoihin liittyviä haasteita, tulee jo koulutuksen aikana työskennellä monialaisissa toimintaympäristöissä. Sosionomi-, terveydenhoitaja-, sairaanhoitaja-, yhteisöpedagogi- ja lähihoitajaopiskelijat tarvitsevat oppimistilanteita, joissa heillä on mahdollista oppia asiakkaiden kohtaamista erilaisista ammatillisista orientaatioista käsin.

Jelppi-viriketoimintaa kehittämässä

Keväällä 2012 todettiin tarve Jelppi-toiminnan aloittamiselle. Mikkelin ammattikorkeakoulun hyvinvointipalvelukeskus Elixiriin toiminnanjohtaja oli todennut tarpeen lisätä ikäihmisten hyvinvointia tukevaa toimintaa. Toiseksi oli jo pitkään ollut tiedossa tarve luoda opiskelijoille monialaisia oppimisympäristöjä. Näistä tarpeista Jelppi-toimintaa alettiin kehittää Mikkelin ammattikorkeakoulun hallinnoimassa Living Lab -hankkeessa. Aluksi hankekoulutuksessa pohdittiin toiminnan käytännön toteutusta ja eettisiä periaatteita. Eettisinä periaatteina esiin nousivat muun muassa seuraavat kysymykset: ketkä valikoituvat asiakkaiksi, kenelle viedään tieto ja miten sosiaalinen muutos saadaan aikaiseksi. Käytännön toteutukseen liittyvät kysymykset käsittelivät toiminnan juurruttamista, kustannuksia ja vastuualueita.

Living Lab -kehittämismenetelmässä tuotteita tai palveluita kehitetään yhteistyössä käyttäjien ja asiantuntijoiden kanssa tosielämän ympäristössä avoimuuden periaatteella (Heikkanen & Österberg 2012, 9; Orava 2011). Taulukossa 1 on kuvattu Living Lab -kehittämismenetelmän ydinelementit (vrt. Orava 2011; Heikkanen & Österberg 2012, 11) ja niiden soveltaminen Jelppi-toiminnan kehittämässä.

TAULUKKO 1. Living Labin ydinelementit (Orava 2011; Heikkanen & Österberg 2012, 11) Jelppi-toiminnassa.

<p>Käyttäjä-/asiakaslähtöisyys</p> <ul style="list-style-type: none"> • toimintaan osallistuneet ikäihmiset, vanhustyön ammattilaiset, opiskelijat 	<p>Avoin innovaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideoiden ja osaamisen jakaminen toimintaan osallistuneiden opiskelijoiden, vanhustyön ammattilaisten, opettajien ja Living Lab -hanketoimijoiden välillä
<p>Ekosysteemi eli toimijoiden verkosto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mahdollistaja: Mikkelin ammattikorkeakoulun hallinnoima Living Lab -hanke • Käyttäjät: etelänsavolaiset ikäihmiset ja Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijat • Hyödyntäjä: Mikkelin ammattikorkeakoulun hyvinvointipalvelukeskus Elixiri • Kehittäjät: Mikkelin ammattikorkeakoulun opettajat, opiskelijat ja Living Lab hankehenkilöstö 	<p>Tosielämän ympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ikäihmisten järjestötoiminta, päivätoiminta ja palvelutalot

Sosionomiopiskelijat haastattelivat aluksi ikäihmisiä, jolloin pyrittiin yleisesti kartoittamaan ikäihmisten käsityksistä heidän hyvinvoinnistaan. Tämä oli ensimmäinen askel asiakaslähtöisyyden periaatteen takaamiseksi, mikä on lähtökohta myös sosiokulttuurisessa vanhustyössä (vrt. Kurki 2007).

Itse Jelppi-toiminnassa kerättiin jatkuvasti palautelomakkeella palautetta ja kehittämisehdotuksia ikäihmisiltä, heidän parissa työskenteleviltä ammattilaisilta ja opiskelijoilta. Mikäli palautelomaketta ei itse pystytty täyttämään, avustettiin täyttämässä tai palautetta kerättiin mahdollisuuksien mukaan suullisesti. Palautetta kysyttiin kohdennetusti tyytyväisyydestä toimintaan ja toteutukseen, kehittämisehdotuksista sekä toimintatarpeista ja -toiveista. Living Lab -menetelmän asiakaslähtöisyyden toteuttaminen sosiaalialalla on luonteenomaista, koska asiakaslähtöisyys on sosiaalialan yksi perusperiaate ja eettinen ohje (vrt. Talentia 2012), joskaan sen toteutuminen ei ole läheskään aina itsestäänselvyys. Vappu Taipale korostaa tutustumista ikäihmisten eri ikäryhmien elämänolosuhteisiin ja mielipiteisiin, koska vanhat ihmiset ovat erilaisia ihmisiä, jotka ovat keskenään kokeneet erilaisia asioita (Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto 2013).

Jelppi-projektissa opiskelijoiden oppimistavoitteet jaettiin kahteen osaan: yleiset oppimistavoitteet ja erityiset oppimistavoitteet. Yleisiin oppimistavoitteisiin kuuluivat ryhmätoiminnan organisoiminen monialaisessa yhteistyössä, ikäihmisten tarpeiden ymmärtäminen ja asiakkaan kohtaaminen sosiokulttuurisesti, asiakaslähtöisesti ja ylisukupolisesti. Nämä tavoitteet seurasivat niitä tarpeita, joita muun muassa Isoherranen (2013) oli todennut moniammatillisen yhteistyön haastaviksi kohdiksi: roolitukset, vastuukysymykset, yhteisen tiedon luomisen käytännöt ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.

Erytyiset oppimistavoitteet vaihtelivat eri Jelppi-toimintaan osallistuneilla opiskelijoilla riippuen heidän opinto- ja harjoittelujaksojen oppimistavoitteistaan. Joillakin opiskelijoilla saattoi tavoitteena olla kuntouttavan työnteon kehittäminen, toisilla taas ilmaisullisten menetelmien käyttö ryhmätyössä tai projektin koordinoiminen ja johtaminen.

Jelppi-projektin aluksi syksyllä 2012 seitsemän sosionomiopiskelijaa teki Asiakastyön perusteet -opintojaksolla 18 haastattelua ikäihmisten arjen kokemuksista ja tarpeista. Mikkelin ja Puumalan keskustoissa haastatellut ikäihmiset olivat iältään 57-90 -vuotiaita, ja he valikoituivat haastatteluihin sattumanvaraisesti. Alkuhaastattelujen jälkeen toimintaa alettiin suunnitella Mikkelin ammattikorkeakoulun hyvinvointialan opettajien, opiskelijoiden ja Elixiri-hyvinvointipalvelukeskuksen toiminnanjohtajan yhteistyökokouksissa. Toiminnat päätettiin toteuttaa järjestöissä, päivätoiminnoissa ja palvelutaloissa Etelä-Savon alueella.

Ensimmäinen Jelppi-toimintakierros tavoitteenaan tiedottaminen ja asiakkaiden toiveiden ja tarpeiden lisäkartoittaminen kohdennetummin eri toimintapaikoissa käynnistyi vuoden 2013 alussa. Toimintaan osallistuneiden lähihoitaja-, sosionomi-, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön sekä terveysalan opiskelijoiden oppimistavoitteet vaihtelivat asiakkaan kohtaamisen harjoittelimesta kuntouttavan työtteen oppimiseen riippuen siitä, mitä opintoja he olivat Jelppi-toiminnassa tekemässä. Yksi terveysalan opiskelija otti vastuun toiminnan organisoimisesta ja palautteen keräämisestä omana opinnäytetyönään. Jelppi-toiminta koostui tuolitanssista, sosiaalisista peleistä, terveystmittauksista, pallohieronnasta sekä tarve- ja palautekyselyistä 99 ikäihmiselle, 20 henkilökunnan edustajalle ja 17 opiskelijalle.

Toisella Jelppi-toimintakierroksella 12 terveysalan opiskelijaa ja 16 sosionomiopiskelijaa toimivat kolmessa tiimissä. Terveysalan opiskelijat organisoivat toiminnan projektiohotoihinsa liittyen, ja sosionomiopiskelijat tekivät ilmaisukasvatuksen työelämäopintoja suunnitellen ja ohjaten ilmaisukasvatuksellisia toimintoja. Toiminnat vaihtelivat kolmen tiimin työskennellessä itsenäisesti riippuen eri paikoissa aiemmin saadusta palautteesta ja tarvekartoituksesta. Toiminnat sisälsivät muun muassa musiikkia, eläinavusteista toimintaa, sosiaalisia pelejä, muistelutyötä, terveystmittauksia, hierontaa ja ihonhoitoa. Palautteet kerättiin 74 ikäihmiseltä, 10 työntekijältä ja 28 opiskelijalta.

Viimeisenä vaiheena oli toiminnan juurruttaminen osaksi Mikkelin ammattikorkeakoulun hyvinvointipalvelukeskus Elixiriin toimintaa sekä tarjottavana palveluna että opiskelijoiden oppimisympäristönä. Tuloksista ja toiminnasta koottiin juurruttamisesitys, joka esiteltiin Mikkelin ammattikorkeakoulun hyvinvointialan opettajille, Elixiri-hyvinvointipalvelukeskuksessa Mikkelin vanhustyön ja hyvinvointialan ammattilaisille sekä vanhusfoorumille.

Jelppi-toiminnat

Ensimmäinen Jelppi-toimintakierros toteutettiin yhdeksässä eri ikäihmisten toimintapaikassa joko kolmannella sektorilla, päivätoiminnassa tai palvelukeskuksessa Etelä-Savon alueella. Ensimmäiseltä Jelppi-kierrokselta kerätty palaute ohjasi toisen toimintakierroksen suunnittelua paikkakohtaisesti.

Kohtaaminen nousi Jelppi-toiminnan merkittävimmäksi tulokseksi. Niin ikäihmiset kuin heidän kanssaan työskentelevä henkilökuntakin arvostivat opiskelijoiden läsnäoloa ja asiakaslähtöistä työtettä. Palautteissa mainittiin opiskelijoiden aito kiinnostus ikäihmisten elämäntilannetta kohtaan sekä systemaattisen asiakaspalautteen kerääminen. Opiskelijat kokivat kohtaamisen harjoittelamisen, vanhustyön osaamisen vahvistamisen ja työskentelyn monialaisessa oppimisympäristössä kaikkein tärkeimpänä oppimiskokemuksena.

Itse toiminta arvioitiin piristäväksi. Palautteen mukaan sekä ikäihmiset, henkilökunta että opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä Jelppi-toimintaan ja pitivät toimintaa joko hyvin tai melko hyvin toteutettuna molemmilla Jelppi-toimintakierroksilla. Tärkeimmiksi kehittämisen kohteiksi nousivat ennakkovalmistautuminen ja yhteydenpito toimintayhteisöihin suunnitteluvaiheessa ennen Jelppi-toimintaa. Myös suunnittelu ja ajankäyttö toiminnan aikana koettiin kehitettäväksi asiaksi. Joissakin paikoissa ikäihmisten toimintakyky saattoi olla alhaisella tasolla, jolloin toiminta ei voinut olla pitkäkestoista. Liitteessä 1 olevassa taulukossa esitetään kooste Jelppi-pilottitoiminnoista saadusta palautteesta. Jotkut asiat oli mainittu sekä onnistuneina asioina että kehitettävänä asioina. Tämä kertoo palautteen antajien subjektiivisista kokemuksista ja vanhustyön kentän moninaisuudesta. Esimerkiksi samanpituinen toiminta voi jollekin vanhukselle tai vanhusryhmälle olla sopiva, mutta toiselle liian pitkä.

Opiskelijat arvioivat myös omaa oppimistaan Jelpissä. He kertoivat oppineensa ammatillista asennetta, asiakasosaamista ja vanhustyötä. Opiskelijat kokivat myös vuorovaikutustaitojen ja tilannetajun harjaantuneen. Myös terveyden edistämisen näkökulman ja eläinavusteisen toiminnan merkityksen ymmärtäminen hyvinvoinnille mainittiin. Opiskelijat kokivat saaneensa ohjaamiskokemusta ja rohkeutta toimia ohjaajana. Myös erilaisten mittauksen tekemistä päästiin harjoittelemaan käytännössä. Jelppi määriteltiin sosiaalisiksi oppimisympäristöiksi, jossa opittiin myös vastuunottoa ja työnjakoa.

Jelppi-toimintaan liittyvistä toiveista tärkeimpänä nousi esille toive toiminnan säännöllisestä toteuttamisesta. Tärkeimpänä merkityksenä toiminnassa tuli esille se, että eri-ikäiset ihmiset kohtasivat ja jotain erityistä viriketoimintaa tarjottiin. Yksittäisistä toiminnoista toivottiin eniten musiikkia, liikuntaa ja ulkoilua. Myös terveystmittaukset olivat toivottuja. Kuitenkin opiskelijoiden palautteessa nostettiin esille se, että mittauksia tulisi seurata yksilöllinen tulosten läpikäyminen ja terveysneuvonta.

Pohdintaa Jelppi-toiminnan merkityksestä

Sekä Mikkelin hyvinvointialan ammattilaiset että vanhusfoorumien edustajat totesivat Jelppi-toiminnan tarpeelliseksi ehkäiseväksi hyvinvointitoiminnaksi. Myös mukana olleet opiskelijat, ikäihmiset ja ammattilaiset arvioivat toimintaa merkitykselliseksi. Moniammatillisuuden oppimisen näkökulmasta toimintaa pidettiin antoisana. Arvokkaana Jelppi-toiminnassa pidettiin sitä, että sitä tarjottiin myös Mikkelin keskustan ulkopuolella. Mikkelissä ikäihmisille todettiin tarjottavan toimintaa enemmän kuin Mikkelin ympäristössä. Niin Jelppi-toimintaa edeltäneissä haastatteluissa kuin itse toiminnan aikanakin tuli esille tarve hyvinvointipalvelujen viemiseen haja-asutusalueille. Vastaavasti myös Anna & Arvo -hankkeessa palvelujen keskittäminen ja kuljetusten puute nimettiin haasteiksi hyvän vanhuuden toteutumiselle (Gothi 2009).

Jelppi-toiminnassa opiskelijat saivat hyvää palautetta taidostaan kuunnella ja olla läsnä. Tahvanainen (2005) korostaa ihmisen perustarvetta tulla kuulluksi, peilata tunteitansa ja jäsentää maailmaa oman tarinansa kautta. Usein kuuntelijat löytyvät lähipiiristä, mutta ei aina. Tällöin juuri sosiaalisen toiminnan merkitys korostuu.

Kuulluksi tuleminen on myös osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuden perusta. Asiakaslähtöisyys ja asiakkaan kuuleminen kuuluu niin Jelppi-toiminnan kehittämiseksi käytettyyn Living Lab -menetelmään (Heikkanen & Österberg 2012) kuin myös sosiaalialan eettisiin ohjeisiin (Talentia 2012). Jelppi-toiminnassa ikäihmisten toiveiden ja palautteen kuuleminen koettiin erittäin tärkeäksi. Syvänen (2005) kuvaa vanhainkodissa toteutettua onnistunutta kehittämishanketta, jossa yhtenä onnistumisen takaajana oli systemaattinen vanhusten kuuleminen ja heidän mielipiteiden vakavasti ottaminen.

Masennus voi olla syy olla osallistumatta viriketoimintaan, mutta toisaalta viriketoiminta voi toimia ennaltaehkäisyä masennukseen. Tahvanainen (2005) mainitsee monia toimintoja, joiden avulla ikäihmiset voivat ehkäistä tai hoitaa masennustaan. Tällaisia ovat esimerkiksi eläimen hoitaminen ja muistelutyö. (Tahvanainen 2005.) Näitä toimintoja käytettiin myös Jelpissä, ja näitä myös palautteissa toivottiin lisää. Myös erilaisia kulttuuritoimintoja toivottiin lisää.

Psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Jelppi-toiminnalla nähtiin juurruttamiskokouksissa olevan mahdollisuuksia erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen, jolloin voidaan puhua mielenterveyden edistämisestä ja dialogisesta työstä (vrt. Eloranta & Punkanen 2008, 104, 134–137). Mikkelin alueen hyvinvointi- ja vanhustyön ammattilaiset nostivat juurruttamiskokouksessa esiin psykososiaalisen toimintakyvyn vahvistamisen tarpeen. Korostettiin voimaannuttavaa hyvinvointia, osallisuutta, kulttuuria, kuuntelua ja läsnäoloa terveystaustakokouksien sijaan. Myös useissa kehittämishankkeissa korostetaan moniammatillisesti järjestetyn sosiaalisen viriketoiminnan merkitystä (esim. Eloniemi-Sulkava & Savikko 2011; Jansson 2013). Mittauksien tekemistä ilman jatkoneuvontatyötä ammattilaiset pitivät ongelmallisena, vaikkakin palautteissa mittaukset osoittautuivat mieluisiksi toiminnoiksi.

Kärkiteemaksi juurruttamiskokouksissa nousi tarve tukea eri sukupolvien kohtaamista. Tällaista ylisukupolvista toimintaa oli Mikkelin ammattikorkeakoulussa aikaisemmin yhteistyön opintojaksolla järjestänyt neljä sosionomiopiskelijaa kootessaan ryhmän nuorisokodin nuoria ulkoilemaan yhdessä vanhainkodin ikäihmisten kanssa. Kokemukset tästä kohtaamisesta olivat

antoisia. Vastaavanlaisia hyviä kokemuksia eri ikäpolvien kohtaamisesta saatiin Vanhustyön keskusliiton Elämänkulku ja ikäpolvet -hankkeessa vuosina 2011–2013, jossa Neljän polven treffit -haastekampanjassa painotettiin eri-ikäisten ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä monenikäisten ihmisten kohtaamisten ja yhteistoiminnallisuuden kautta (Saarenheimo 2013). Myös Anna & Arvo -hankkeen (Gothoni 2009) toiminta perustui eri sukupolvien kohtaamiselle. Haasteellisimmaksi asiaksi eri ikäryhmien yhteen saattamisessa osoittautui aikataulujen sovittaminen. Esimerkiksi vanhusten ja nuorten kohtaamisen järjestäminen oli vaikeaa siksi, että paras toiminta-aika vanhuksille olisi ollut aamupäivä tai päivä, jolloin nuoret taas olivat koulussa. Kuitenkin niin Jelppi-projektissa kuin myös useissa muissa kehittämis- ja tutkimushankkeissa (muun muassa Gothoni 2009) sosiaaliset suhteet nousivat tärkeimmäksi ikäihmisten tarpeeksi. Toinen kokeilu, jossa Jelppi-toiminnassa ylisukupolvista toimintaa lähdettiin järjestämään, oli kolmen sosionomiopiskelijan projektityö, jossa he organisoivat neljän kerran toiminnan päiväkodin lasten ja palvelutalon asukkaiden kanssa. Kokemukset tästä toiminnasta ja kohtaamisesta olivat niin ikään hyvät sekä vanhusten, lasten, työntekijöiden että opiskelijoiden näkökulmista.

Ikäihmiset kertoivat haastatteluissa toiveistaan tavata sukulaisiaan useammin. Avun saaminen läheltä onkin yksi vanhusten hyvinvoinnin tae (Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto 2013). Vanhustyön ammattilaisten juurruttamiskoukousissa ja ikäihmisille tehdyissä haastatteluissa todettiin olevan tulevaisuudessa yhä enemmän tarvetta tietotekniikkaohjaukselle. Sekä tutkimus (esimerkiksi Blažun 2013) että monet käytännön esimerkit osoittavat, että tietotekniikan hyödyntäminen ikäihmisten arjessa voisi tukea toimintakykyä ja ehkäistä yksinäisyyttä sosiaalisen median mahdollistaessa rikkaamman sosiaalisen vuorovaikutuksen. Nuoret voisivat toimia tietotekniikan ohjaajina, jolloin ylisukupolvista kohtaamista ja yhteisöllisyyttä voisi syntyä yhä vahvemmin sekä kasvotusten että verkossa. Jelppi-toiminnan palautteissa arvokkaimpana asiana nousi yhteistyö ja ajatusten vaihtaminen nuorten ja ikäihmisten kesken. Ehkä tulevaisuuden hyvinvointityössä kehitetään erilaisia kohtaamisen tiloja sosiaalisen pääoman jakamiseksi eri-ikäisten ihmisten kesken.

Lähteet

Blażun, Helena 2013. Elderly People's Quality of Life with Information and Communication Technology (ICT): Toward a Model of Adaptation to ICT in Old Age. University of Eastern Finland. Faculty of Social Sciences and Business Studies. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 59. Doctoral dissertation.

Blomqvist, Lisbeth & Hovila, Elina 2005. Yhdessä elämyksiä arkeen -kartoitusraportti. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto.

Eloniemi-Sulkava, Ulla & Savikko, Niina (toim.) 2011. MielenMuutos pitkäaikaishoidossa. Käyttösoireiden hoidosta muistisairaana ihmisen hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto. MielenMuutos -tutkimus- ja kehittämishanke, tutkimusraportti 3.

Eloranta, Tuija & Punkanen, Tiina 2008. Vireään vanhuuteen. Helsinki: Tammi.

Gothi, Raili 2009. Anna & Arvo: Tutkimus yhteisvastuuhanke toteutumisesta. Helsinki: Kirkkopalvelut.

Harri-Lehtonen, O, Isosaari, I., Karjalainen, T., Kauppi, S., Laitinen, P., Luomaranta, S., Talvenheimo-Pesu, A., Tartia-Jalonen, A. & Viippola, A 2005. Ryhmätoimintojen TOP 5 ikäihmisten kuntoutusneuvolassa. Helsinki: Kuntoutuksen edistämisyhdistys.

Heikkanen, Sakariina & Österberg, Mari (toim.) 2012. Living Lab ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulujen neloskierre -hanke. Helsinki: Haa-ga-Helia ammattikorkeakoulu.

Help Age International 2013. Global AgeWatch Index. Insight report. WWW-dokumentti. <http://www.helpage.org/global-agewatch/reports/global-agewatch-index-2013-insight-report-summary-and-methodology/>. Luettu 8.2.2014.

Hohenthal-Antin, Leonie 2006. Kutkuttavaa taidetta. Taidetoiminta seniiori- ja vanhustyössä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Isoherranen, Kaarina 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 18. Väitöskirja.

Jansson, Anu 2009. Katsaus yksinäisille ikäihmisille suunnatun psykososiaalisen ryhmätoiminnan kenttään. Teoksessa Jansson Anu (toim.) Ystäväpiiri – yhdessä elämyksiä arkeen. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto.

Kinni, Riitta-Liisa 2005. Oma arki kotona - riittävä apu laitoksessa: vanhus kuntoutujana sairaalan moniammatillisessa työssä. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.

Kurki, Leena 2007. Innostava vanhuus. Sosiokulttuurinen innostaminen vanhempien aikuisten parissa. Helsinki: Finn Lectura.

Lehtonen, Marja, Ahoranta, Pia, Erämaa Sirkka, Kosonen, Elise & Pitkänen, Jaakko (toim.) 2006. Hyvinvointia ja kuntoa kulttuurista. Hakku-projektin loppuraportti. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia ja raportteja 13.

Orava, Janne 2011. Living Lab -intro. Luento Living Lab -operaattorivalmennuksessa 6.10.2011. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Saarenheimo, Marja (toim.) 2013. Neljän polven treffit. Ikäpolvitoiminnan opas. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto.

Syvänen, Sirpa 2005. Vanhuksen ääni kuului – kokemuksia vanhainkodin kehittämishankkeesta. Teoksessa Kankare, Harri & Lintula, Hanna (toim.) Vanhuksen äänen kuuleminen. Tampere: Tammi, 57–72.

Tahvanainen, Sirpa 2004. Hiljainen ääni – kuka kuulee masentunutta vanhusta. Teoksessa Kankare, Harri & Lintula, Hanna (toim.) Vanhuksen äänen kuuleminen. Helsinki: Tammi, 137–143.

Talentia. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö 2012. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Helsinki: Ammattieettinen lautakunta.

Ulmanen, Anne & Vapalahti, Kati 2013. Osallistavat menetelmät sosiaali- ja terveysalan koulutuksen kehittämisessä. Teoksessa Kuoppala, Eeva & Hytinkoski, Pekka (toim.) Hiutaleita kinostamassa – oppilaitosten innovaatiotoiminta. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Vapaamuotoisia julkaisuja 19.

Uotila, Hanna 2011. Vanhuus ja yksinäisyys. Tutkimus iäkkäiden ihmisten yksinäisyyskokemuksista, niiden merkityksistä ja tulkinnoista. Tampereen yliopisto. Terveystieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1651. Väitöskirja.

Vanhus- ja lähimmäispalvelun liitto 2013. Maailman maat arvioitu: indeksi kertoo, miten vanhojen ihmisten elämä sujuu. Ruotsi paras, Suomen sijoitus vasta viidestoista. WWW-dokumentti. http://www.valli.fi/ajankohtaista_hel-page2013.htm. Luettu 8.2.2014.

Jelppi-toiminnan palautekooste ikäihmisiltä, ikäihmisten parissa työskenteleviltä ammattilaisilta sekä opiskelijoilta.

Palautteen kohde		Palautteen antajat		
		Ikäihmiset	Henkilökunta	Opiskelijat
Onnis- tuneet asiat	Viriketoi- minnat	liikunta (tuoli- jumppa, ulkoilu) hieronta, mittauk- set, muistelutyö, monipuolisuus, erilaisuus normaaliin toimintaan ver- rattuna	liikunta ja ulkoilu, asiakkaiden toimin- takyvyn huomioi- minen, monipuolisuus, erilaisuus normaaliin toimintaan verrattuna, elävä musiikki, kissa	asiakkaalle yksilöllinen ja lämminhenkinen, toimintakyvyn mukainen tapah- tuma, ulkoilu, tois- tuttavuus, vanhusten tarinat ja osallisuus, laulaminen
	Opiske- lijoiden toiminta	iloisuus, ystävälli- syy, asiakkaiden huomiointi ja kiinnostuneisuus ikäihmisiä kohtaan, täysillä mukana olo	esittäytymiset, tar- peeksi tekijöitä, reip- saus, iloisuus, uudet kasvot, läsnäolo, van- husten henkilökohtai- nen huomioiminen	iloisuus, hyvä suunnittelu, henkilökohtai- nen huomioiminen, hyvä yhteistyö, kuun- telu, tilannetaju
	Koko- naisuus hyvin- voinnin tukijana	osallisuus, asialli- suus, rauhallisuus, mielenvirkeys, yhteistyö ja kohta- aminen nuorten ja ikäihmisten kesken, mielenkiintoinen, reipas meno	asiakaslähtöisyys, yksilöllisyys, mielui- nen, tervetullut, hyvin toteutettu, sopivan pituinen, asiakkaiden hymyt ja piristyminen, palautekyselylomake	asiakkaiden tyytyväi- syy ja kiinnostus, rentous ja hyvän- tuulisuus, avoin ja rauhallinen ilmapiiri, kokemus, antoisaa, piristävää
Kehittämisen kohteet		toimintatila ja -aika (huonelämpötila, toiminnan ajankoh- ta), rauhaa ja aikaa toimintoihin, moni- puolisempi ohjelma, ennakkovalmistelut ja tiedottaminen riittävän ajoissa, etukäteiskysely osallistumisesta	aikataulutus asiakkai- den tarpeen mukaan, valmistelutyö, tiiviimpi yhteistyö, tiedottami- nen ja aikataulujen sopiminen suoraan henkilökunnan kanssa (tila, tarvittavat väli- neet, sisältö, vetäjien lukumäärä)	aikaa suunnitte- luun ja toimintaan, selkeyttäminen (tila, ajan käyttö, toiminnan selkeys, ennakkotiedon hank- kiminen asiakkaan kunnosta, varasuun- nitelma), tiedotta- minen (ohjelma, tilatarve, toimintata- pa), kohtaamis- ja ohjaustaidot, kaikkien osallistuminen suunnitteluun
Toiveet ja ideat tuleville toimin- noille		säännöllinen Jelppi- toiminta, liikunta, käsien ja jalkojen hoito, ravinto- ja terveysneuvonta, mittaukset, leikin- omaiset harjoitteet, kotikäyntejä (myös syrjäpaikoissa), saattaja-apu, vuorovaikutteinen seurustelu, musiikki, tanssi, kahvi- tarjoilu, esitykset, hyvällä säällä ulkoilu, toimintaa myös heikompi toiminta- kykyisille	säännöllinen Jelppi- toiminta, liikunta, kä- sien ja jalkojen hoito, hieronta, terveysmit- tauokset, tuolijumppa, rentoutusharjoitukset, viriketoiminta, ulkoilu, musiikki ja laulami- nen, leivonta, käsityöt ja taide, luku- ja ru- nohetkiä, näytelmiä, juttelu, monipuolisuus	muistia kehittävät pelit, mittaukset, edellisen kierroksen vetäjien ohjeet ja ko- kemuksen jako, musiikki, terveysneuvonta ja -kartoitus (esim. terveyskysely ja sen läpikäyminen kahden hoitajan kanssa), "lisää menoa ja meininkiä", toiminnan harjoittelu omalla opiskeluryhmällä, oppimistavoitteiden selkeyttäminen





OSA II

**PUHEENVUOROJA ASIAKASTYÖN
MENETELMÄLLISYYDESTÄ LAPSI- JA
PERHELÄHTÖISESSÄ TYÖSSÄ**

7 Osaamisperustainen opetus- suunnitelma ja ammatillisen toiminnan kuvaukset opiskelijoiden teksteissä

Päivi Niiranen-Linkama

Johdanto

Artikkelini tehtävänä on tarkastella ammattikorkeakoulussa toteutuvaa opetussuunnitelmaa kompetenssilähtöisen ajattelun perustalta. Kirjoituksen motiivina on ihmettely siitä, mitä tulisi ajatella tämänhetkisestä opetussuunnitelmaideologiasta korkea-asteella, kun se tuntuu pitävän sisällään vain yhden oikean näkemyksen opetussuunnitelman tulkinnasta. Tällaisen ajattelun tulisi kuitenkin periaatteessa olla vierasta korkea-asteen opetuksessa, jossa pyritään objektiivisuuteen ja eri näkökulmien tasapuoliseen huomioimiseen.

Tarkastelen artikkelissani kompetenssiajattelua sekä työelämän osaamistarpeiden että koulutuksen osaamisperustaisen opetussuunnitelman näkökulmasta. Osaamisperustainen opetussuunnitelma on otettu käyttöön useimmissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, mutta siitä ei ole kovin paljon tutkittuun tietoon perustuvaa kokemusta (esim. Annala & Mäkinen 2010). Lopuksi tarkastelen kompetenssiajattelun mahdollisia heijastumia koulutuksen todellisuuteen. Miten sosionomikoulutuksen vaihtoehtoisten ammattiopintojen vaiheessa olevat opiskelijat kuvaavat ammatillista toimintaansa ja miten siinä näyttäytyy osaamisperustainen ajattelu?

Työmarkkinoiden muutos ja kompetenssit

Työmarkkinat ovat muuttuneet rajusti viime vuosikymmenien aikana, ja niitä luonnehtiikin tällä hetkellä epävarmuus ja ennustamattomuus (Sennet 1998). Nilsson ja Nyström (2013) toteavat, että muutosta ovat johtaneet teknologinen innovaatio, tehokkuusvaatimukset, lisääntynyt kansainvälinen kilpailu ja uudet työn organisointitavat. On tärkeää varmistaa työvoiman saatavuus ja relevanttien kompetenssien olemassaolo, jotta säilyminen hengissä jatkuvasti muuttuvilla työmarkkinoilla mahdollistuisi. Kilpailu huippuosaajista ja osaajista työmarkkinoilla on samaan aikaan voimistunut työnantajien keskuudessa. Samalla kilpailu työntekijöiden kesken työasemista on lisääntynyt työmarkkinoilla, sillä työmarkkinat näyttävät muuttuvan enenevässä määrin projektien ja pätkätöiden maailmaksi. (Nilsson & Nyström 2013, 171–172.)

Nilsson ja Nyström (2013) väittävät, että koulutusta tulkitaan työelämässä tällä hetkellä vain välineelliseksi työmarkkinoille valmistamiseksi samalla, kun tulevaisuuden työmarkkinoiden tarpeet sivuutetaan tai ne ovat jopa tuntemattomia. Työllistymisen päädiskurssiksi on muotoutunut teknis-rationaalinen käsitys oppimisesta ja työllistymisestä. Entä jos ammatillinen ja professionaalinen koulutus eivät takaakaan riittävää valmentautumista kompleksiseen työhön? Teoreettista keskustelua on hallinnut se, miten yksilölliset kompetenssit ja kvalifikaatiot sopivat työelämään. Kuitenkaan ei näytä olevan yksimielistä käsitystä siitä, miten edellä mainittu kuilu tulisi ratkaista, selittää tai silloittaa. Vaateet koulutuksen uusista malleista ovat kuitenkin syntyneissä ja liberaalin koulutuksen vaade on siirretty myös poliittiselle agendalle tarkoituksena vastata edellä mainittuihin haasteisiin. Mutta mitä se oikeastaan tarkoittaa?

Nilsson ja Nyström (2013) tarkastelevat koulutusajattelun viimeisimpiä kehityskulkuja ja toteavat, että työntekijöiden ammatillinen kehittyminen on individualisoitu ja individualisoitunut. Ajatuksena on, että samalla yksilöiden vapaus lisääntyy ja he kykenevät liikkumaan työmarkkinoilla vapaammin ja valitsemaan ja vaihtamaan ammatillisia roolejaan. Tästä puolestaan seuraa, että työntekijöiden on entistä enemmän kehitettävä osaamistaan sekä hallittava ja markkinoitava sitä työnantajille voidakseen edetä urallaan. Myös koulutuksen rooli näyttää tässä prosessissa vahvistuvan. Uran vaihdoista tulee yleisempiä ja ne muistuttavat sarjaa yksilöllisiä projekteja. Joillakin toimialoilla on jo tapahtunut radikaali käänne siten, että ennen työuran mittaisista työsuhteista on tullut joukko erilaisia ja erimittaisia lyhyitä työsuhteita. Tällainen tilanne johtaa väistämättä uusiin vaatimuksiin työmarkkinoilla. (Nilsson & Nyström 2013, 172.)

Eri aloilla kompetenssivaatimukset ovat hyvin erilaisia. On vaikea määritellä mitään yhteistä näille vaatimuksille, mutta koulutettujen ja vähemmän koulutettujen työntekijöiden väliset erot voi tunnistaa ja on kompetensseja, jotka ovat katoamassa kokonaan työmarkkinoilta. Esimerkkinä edellä mainituista kompetensseista työntekijän odotetaan olevan joustava, kykenevä orientoitumaan nopeasti uusiin asioihin ja kykenevä jatkuvasti oppimaan uutta ammatillisen uransa aikana. Työntekijän on kyettävä hallitsemaan laajaa tehtäväkenttää työssään, työskentelemään monialaisissa tiimeissä sekä kommunikoidaan toisten kanssa. Työn velvollisuudet on kyettävä hoitamaan, mutta lisäksi vaaditaan moraalista lojaalisuutta ja integriteettiä työnantajaa kohtaan; on omaksuttava työnantajan arvot, normit ja pelisäännöt, jotka implisiittisesti ja eksplisiittisesti ovat osa työorganisaatiota. Tämä moraalinen dimensio on edeltävyysehto, jotta voisi mukautua tietyn organisaation kulttuuriin. Sen sijaan on arvioitu, että esimerkiksi spesifit tekniset taidot ovat häviävää osaamista tulevaisuudessa.

Työllistettävät henkilöt ovat siten koulutettuja, osaavia, riippumattomia, joustavia, sopeutumiskykyisiä, luovia ja innovatiivisia ja aloitteellisia yrittäjiä. Tällainen työntekijä on myös liikkuva, sillä hän on kykenevä ja halukas vaihtamaan työpaikkaa jatkuvasti. Organisaatioiden onkin kehitettävä koko ajan strategioitaan houkutelakseen kyseisiä osaajia pysymään omassa organisaatiossaan. Yksilöiden on puolestaan investoitava koko ajan omaan työllistymiseensä, pääasiassa muodollisen koulutuksen avulla. Toisaalta työllistymisen konsepti on kuitenkin monimutkaisempi eivätkä kaikki yksilöt kykene tai heillä ei ole mahdollisuuksia kyseisiin investointeihin. Esimerkiksi sukupuoli, etninen tausta, sosioekonominen status ja eri ryhmittymät saavat yhteiskunnassa erilaisia etuuksia muodolliseen koulutukseen. (Nilsson & Nyström 2013, 173.)

Koulutuksellisia tuloksia voidaan mitata yksilön työllistyvyytenä työmarkkinoille. Tämä on koulutuksen yksi tehtävä. Kuitenkin on edelleen merkittävää epäselvyyttä siinä, mitkä tekijät todella vaikuttavat koulutuksen ja työmarkkinoiden välillä siihen, että työllistyminen mahdollistuu. Tärkeää olisi linkittää tämä seikka koulutuksen ydintehtävän ja tiedonsubstanssin merkityksen kanssa. Nilsson ja Nyström (2013) kysyvätkin, millainen olisi vaihtoehtoinen näkökulma edellä kuvatulle ja vallitsevalle inhimillisen pääoman ja teknis-rationaalisen koulutuskäsityksen sisältävälle lähestymistavalle.

Kompetenssipohjainen opetussuunnitelma – mikä on uutta uudessa kompetenssiajattelussa?

Nykyinen kompetenssikeskustelu tuli poliittiseen, koulutukselliseen ja akateemiseen keskusteluun 1990-luvun puolivälissä, jopa hieman aiemminkin (Annala & Mäkinen 2010; Nicoll & Olesen 2013). Kompetenssikeskustelulla on yhteys koulutusajattelun muutokseen, jossa elinikäinen oppiminen ja koulutuksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen nähdään keskeisinä. Kompetenssin käsitteen poliittisesta lähtökohdasta huolimatta se on käsitteenä kiinnittynyt vahvasti hallinnolliseen puheeseen ja koulutuksellisen ja oppimiseen liittyvän ajattelun viitekehykseen. Kompetenssiajattelusta on tullut uusi hallitseva regimi eurooppalaisessa koulutuksessa ja jossain määrin myös kansallisella tasolla Suomessa. Erityisesti korkea-asteen koulutus on omaksunut tämän ajattelun lähtökohdaksi oppimiseen.

Annala ja Mäkinen (2010) toteavat, että osaamista kuvaava ‘competence’ on yksi käytetyimmistä ja moniulotteisimpia merkityksiä saaneista käsitteistä talous- ja työelämää sekä ammatillista kehittymistä ja koulutusta yhdistävissä keskusteluissa englantilaisella kielialueella. Euroopassa competence-käsite tuli ensimmäisenä ammatilliseen koulutukseen. Laajalti levinnyt on UDACE:n (Unit for the Development of Adult Continuing Education) määritelmä, jonka mukaan competence viittaa siihen, mitä ihmiset osaavat tehdä ennemmin kuin siihen, mitä he tietävät. Tämä koulutuspoliittisesti ‘innovatiivinen’ määritelmä on tarjonnut yleisen ja yksinkertaisen lähestymistavan Bolognan prosessin pyrkimyksille korkea-asteen nykyaikaistamisesta osaamisperustaisen (competence-based) opetussuunnitelman mukaisesti. Annalan ja Mäkinen tulokinnan mukaan määritelmä heijastaa samalla oletusta siitä, että korkeakoulujen traditio kaikkialla Euroopassa olisi keskittynyt kasvattamaan opiskelijoiden tieto- ja teoriaperustaa tekemistä korostavan toiminnan ja suorittamisen sijaan. Onko näin todellisuudessa? “Competence”, “performance” ja “learning outcome” -käsitteistä on joka tapauksessa muotoutunut modernisaatioprosessia luonnehtiva käsittekolmio, jossa suorituksen (performance) ja oppimistulosten (learning outcome) tehtävänä on ilmentää osaamista (competence). “Learning outcome” -käsite viittaa tässä mallissa ajatukseen, että koulutuksen tulisi keskittyä tavoitteiden ja sisältöjen sijasta mitattaviin oppimistuloksiin. (Annala & Mäkinen 2010; ks. myös Nicoll & Olesen 2013.)

Nicoll ja Olesen (2013, 103–104) toteavat, että ennen toista maailmansotaa ja sen jälkeen koulutus nähtiin vahvasti sosiaalisen muutoksen välineenä. Reaganismin ja thatcherismin jälkeisessä ajassa 1990-luvulta alkaen on vahvistunut koulutuksen uusliberalistinen malli, jossa suunta kohti markkinoita on voimistunut ja usko koulutuksen voimaan tuottaa yhteiskunnallista muutosta vähentynyt. Koulutusta alettiin tarkastella erityisesti talouden näkökulmasta jäykkänä ja liian itsenäisenä systeeminä, jonka mahdollisuudet tuottaa uutta työvoimaa ”tässä ja nyt” -työmarkkinoille olivat heikot. Uusliberalistisessa mallissa koulutus halutaan sen sijaan nähdä joustavana ja funktionaalisenä suhteessa työmarkkinoihin. Tässä yhteydessä tietojen ja taitojen tilalle haluttiin luoda uusi ajattelutapa, jossa taitojen ja kompetenssien monitoroinnilla tuettaisiin uutta hallitsevaa regiimiä. (Nicoll & Olesen 2013.)

Elinikäisen oppimisen politiikka voidaan eurooppalaisella tasolla jäljittää 1960- ja 1970-luvuille, jolloin esimerkiksi UNESCO ja OECD nostivat asian esille (Field 2000). Elinikäinen koulutus nousi uudelleen esille EU:n valkoisessa kirjassa, joka korosti kilpailua ja taloudellista kasvua. Nykyisen koulutusajattelun suosittu ja idealistinen mutta tekninen visio on, että koulutus on saatavilla elinikäisesti ja kaikille. Elinikäisen oppimisen ajatteluun myös eurooppalaisella poliittisella tasolla on liitetty tarve joustavuuteen suhteessa työmarkkinoihin. Elinikäisestä oppimisesta on vähitellen tullut velvollisuus ja pakko kaikille, kun se aiemmin jäsenyi yksilön mahdollisuutena oppia. (Field 2000.)

Traditionaalisessa akateemisessa koulutuksessa on ollut lähtökohtana ajatus, että opetuksen, oppimistulosten ja yhteiskunnan koulutukselle asettamien haasteiden välillä on vahva yhteys. Kompetenssikäsitteen adoptio kertoo, että tämä oletus on horjunut, vaikkakin keskenään ristiriitaisista syistä. Koulutuksen halutaan keskittyvän tavoitteiden ja sisällön sijasta mitattaviin oppimistuloksiin. Tietoja ja taitoja arvostetaan vain, jos ne voidaan aktivoida arjessa, työelämän ammatillisissa käytännöissä. Tämä ajattelutapa suhteellistaa koulutuksen merkityksen ja kääntää painopistettä työelämän käytänteiden ja niihin kytkeytyvien kompetenssien suuntaan. Edellä kuvattua ajattelun käännettä voitaisiin kuvata myös koulutuksellisenä konservatismina – ”back to basics” – jossa palataan traditionaaliseen ammatilliseen koulutusajatteluun. Toisaalta taas korostetaan inhimillisen resurssiajattelun lähtökohtia - yksilön inhimillisiä resursseja organisaatioiden kehityksen kilpailuvalttina. (Nicoll & Olesen 2013, 105.)

Annala ja Mäkinen (2011) tarkastelevat korkeakoulutuksen opetussuunnitelmia ja niihin liittyviä tulkintoja suomalaisessa korkea-asteen koulutuksessa. He toteavat, että korkeakoulujen opetussuunnitelmia voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Analyysissään he tunnistavat suomalaisen korkea-asteen opetussuunnitelman ulkoisina paineina samoja asioita kuin edellä: opetussuunnitelma voi olla reaktiivinen, jolloin sopeudutaan passiivisesti ulkoihin paineisiin, se voi olla työmarkkinalähtöinen, jolloin työmarkkinat ohjaavat sitä (kuten tällä hetkellä ainakin jonkin verran kompetenssipohjaisuus näyttää tekevän) tai se voi olla hyödykkeistetty, jolloin opiskelijoita esimerkiksi kannustetaan tuotteistamaan koulutuksensa yksinomaan oman edun nimissä. Tällaisen lähestymistavan huonona seurauksena voi olla opiskelun moraalisen perustan heikentyminen, kun esimerkiksi opintosuoritukset pyritään saamaan kokoon keinoja kaihtamatta. Toisaalta osa opiskelijoista saattaa tällöin pudota menestysorientoituneen korkeakoulutuksen kyydistä, jos heidän kehityksensä on vasta iduillaan ja tarve olisi kokonaan toisentyyppiseen lähestymistapaan.

Opetussuunnitelmat kertovat yhtäältä siitä, millaista koulutusta korkeinta asiantuntijuutta edistävät instituutiot tarjoavat ja toisaalta siitä, millaista osaamista opiskelijat omaavat valmistuessaan. Opiskelijoiden puheissa sivistys ja asiantuntemuksen kasvuprosessit tulevat esille toisella tavalla; hankittujen oppisisältöjen sijaan tarkastellaankin oman ajattelun, merkitysperspektiivien ja persoonan muuttumista opiskeluaikana. Tukeeko osaamisperustainen opetussuunnitelma riittävästi myös tällaisia koulutukseen olennaisesti kytkeytyviä prosesseja?

Annalan ja Mäkisen (2011, 106–107) analyysissä tiedon ja asiantuntemuksen karttumista peilataan kolmeen käsitteeseen: knowing (tietäminen), acting (taitaminen) ja being (identiteetti) (vrt. Barnett & Coate 2005). Tietäminen ja taitaminen voidaan nähdä ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelma-ajattelun traditionaalisina kulmakivinä, mutta erityisesti being-ulottuvuus, jolla he viittaavat yksilön olemisen tapaan, subjektiviteettiin, persoonaan ja taipumuksia sekä itsetuntemusta rikastaviin prosesseihin, jää heidän mielestään nykyisessä opetussuunnitelma-ajattelussa ohueksi tai se tulee annettuna (Annala & Mäkinen 2011).

Opiskelijoiden ammatillisen toiminnan kuvausten tarkastelua

Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen nykyinen opetus-suunnitelma (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012) pohjautuu edellä kuvattuun kompetenssiperustaiseen ajatteluun. Koulutuksen kompetenssikuvaukset on työstetty noudattaen sekä kansallista että eurooppalaista kuvausta kompetensseista (The National Framework...2009). Seija Nissisen artikkelissa kuvataan tarkemmin kyseisen opetussuunnitelman sisältöä sosionomikoulutuksen vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa, johon tämänkin artikkelin näkökulma liittyy.

Millaista kompetenssimallia koulutuksessa tuotetut tekstidokumentit heijastavat? Voiko tätä mallia ilmentää esimerkiksi opiskelijoiden tuottamien tekstien välityksellä? Millaisia kokemuksia opiskelijoilla syntyy koulutukseen olennaisesti liittyvillä harjoittelujaksoilla ja miten he niitä luonnehtivat teksteissään?

Opiskelijoiden tuottamissa teksteissä keskitytään menetelmälliseen näkökulmaan lapsi- ja perhetyössä. Aihevalinnoissa opiskelijat ovat suosineet erilaisia ohjaukselliseen työotteeseen pohjautuvia menetelmävalintoja, joissa mahdollistetaan ihmisen ymmärtäminen kokemuksellisenä kokonaisuutena. Tämän kirjoituksen ulkopuolelle jää samassa koulutuskokonaisuudessa tuotettuja tekstejä, joiden teemat liittyivät varhaiskavatuksen pedagogisiin käytäntöihin. Teksteistä ilmenee se, että opiskelijoiden on ollut vaikeaa asemoida oma tarkastelunsa menetelmäkirjallisuuden viidakossa. Menetelmällisyyttä ja siihen liittyviä haasteita oppimisessa tarkastelee Johanna Hirvosen artikkeli toisaalla tässä julkaisussa.

Tässä artikkelissa vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa tuotettuja tekstejä esitellään Hébrardin (2013) esittämän jäsentelyn pohjalta. Hébrardin tutkimuksessa tarkasteltiin eri alojen, muun muassa sosiaali- ja terveysalojen koulutuksen tuottamia kompetenssikuvauksia. Hébrard (2013) jäsenteli analyysissään tekstit seuraavasti:

1. Missä määrin teksteissä näkyy ammatillisen toiminnan jäsentely pienempiin yksiköihin, tehtäviin ja operaatioihin?
2. Kompetenssien jäsentely toisaalta havainnoitavaan käyttäytymiseen, kuten kompetensseihin pohjaava pedagogiikka olettaa (kyetä tekemään jotakin) ja toisaalta kompetenssien jäsentely käsitteillä, jotka viittaavat organisoituun käsitteelliseen ja proseduaaliseen tietoon, joka mahdollistaa kontekstuaalisen osaamisen edellistä paremmin.
3. Kompetenssien reduktio kommunikaatiotekniikoiksi ja kompetenssien suhteellisten ulottuvuuksien (kontekstualisointi) puuttuminen. (Hébrard 2013, 118.)

Esittelen seuraavassa sosionomikoulutuksen loppuvaiheen opinnoissa tuotettuja tekstejä. Opiskelijoiden tehtävänä lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa oli tuottaa harjoittelujakson kokemuksiin pohjautuva teksti, jossa he kuvaavat menetelmällistä työskentelyään asiakkaan kanssa. Tässä jäsentelyssä on tarkasteltu sitä, miten teksteissä näkyy kompetensseihin pohjautuva ammatillisen toiminnan jäsentely. Kompetenssialueiksi opintokokonaisuudessa oli määritelty jakson alussa eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen sekä kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen. Erityisenä painopisteenä opintokokonaisuudessa oli menetelmällisen osaamisen syventäminen jaksolla; opintojakson tavoitteena oli 1) syventää ja jäsentää vaihtoehtoisten opintojen osaamista kokonaisuutena erityisesti menetelmällisen osaamisen näkökulmasta sekä 2) syventää opiskelijan ammatillisuutta.

Tekstejä arvioin Hébrardin (2013) jäsentelyä mukaillen siten, että ammatillisen toiminnan kuvausta tarkastellaan kahdella tasolla. Toisaalta teksteistä on etsitty kuvauksia, joissa ammatillinen toiminta jäsentyy pieniin yksiköihin ja toisaalta teksteistä on haettu kuvauksia, joissa ammatillisen toiminnan kuvaukseen sisältyy laajempaa käsitteellistä ja proseduaalista tietoa (tietoa esimerkiksi ammatillisen toiminnan menettelytavoista ja prosesseista laajemmin kuin yksittäisen menetelmän osalta). Opiskelijoiden tekstit liikkuvat pääasiassa asiakastyön kompetenssialueella, mikä kertoo opintokokonaisuuden menetelmällisestä painopisteestä ja sen toteutumisesta. Muutamissa teksteissa kuvaukset laajenivat lisäksi oman ammatillisuuden kuvaamiseen. Opintokokonaisuuden tehtävänasettelu vaikutti varmasti osaltaan myös siihen, millaisia tekstejä opiskelijat tuottivat.

Suuri osa teksteistä liikkui alueella, jossa ammatillista osaamista kuvattiin yksittäisinä toimintoina, aktiviteetteina ja operaatioina. Tekstit kertovat opiskelijan toiminnasta konkreettisissa asiakastyön tilanteissa, mikä oli osin tarkoituksin. Tekstit kuvaavat esimerkiksi yksilövalmennustilannetta, jossa asiakas tekee annettuja tehtäviä, ohjaustilannetta kädentaitojen pajalla tai piirtämistä työmenetelmänä. Konkreettisen tekemisen kuvaukset voivat heijastaa myös opetussuunnitelman lähtökohtia ja vaateita kompetensseista.

Opintokokonaisuuden tavoitteena oli lisäksi syventää opiskelijan menetelmällistä osaamista. Tämän vuoksi tekstien tuli konkreettisten tilannehallinnan kuvausten lisäksi heijastaa myös tilanteiden kontekstualisointia teoreettisesti ja käytännön tasolla tilanteiden ymmärtämisenä syvemältä kuin hetkellisinä, irrallisina tilanteina. Osa teksteistä heijastaakin tällaista kontekstualisoinnin taitoa. Esimerkiksi yksilövalmennusta menetelmänään käyttänyt opiskelija luonnehti työmenetelmää myös yleisemmin; se oli kokonaisuuksien hallintaa, lähtötilanteen arviointia sekä valmennussuunnitelman tekemistä moniammatillisessa yhteistyössä. Piirtämismenetelmän käyttäjä huomasi, että menetelmä toimi hyvin lasten kokemusten käsittelyssä ja erityisesti vaikeiden

asioiden käsittelyssä. Menetelmä oli neuropsykiatrisen valmennukseen perehtyneen opiskelijan mielestä niin haastava, ettei siihen kyennyt kyseisessä ajassa perehtymään syvällisesti. Hän oli oivaltanut menetelmän hallinnan vaativan siihen liittyvää käsitteellistä ja proseduaalista tietoa enemmän, kuin mitä lyhyessä ajassa voi omaksua.

Eräs opiskelija kuvasi osuvasti käytännön oppimistilanteen tulosta seuraavasti: *... ”moni haastattelemistani menetelmän käyttäjistä kertoi omaksuneensa menetelmän niin, etteivät he enää ajatelleet käyttävänsä menetelmää, vaan siitä oli tullut osa heidän ammatillisuuttaan ja ehkä jopa persoonaansa”*. Tässä tiivistyy hyvin koulutuksenkin keskeinen ammatillisuuden kehittymiseen liittyvä tavoite, joka ei välttämättä tule esille kompetenssikuvauksissa.

Opintokokonaisuutta arvioitaessa olisi kuitenkin voinut odottaa opiskelijoiden siirtymää vahvemmin pois yksittäisten ammatillisten tilanteiden kuvaamisesta kohti menetelmällisyyden ja ammatillisuuden syvempää ymmärtämistä. Tähän toiveeseen saatiin opintojakson lopulla vastaus, kun opintokokonaisuuden lopulla opiskelijat tuottivat portfolion muodossa koko opintokokonaisuutta käsittelevän arvioinnin oman osaamisensa kehittymisestä. Tässä vaiheessa huomattiin, että opiskelijoiden kuvaukset muuttuivat selkeästi. Tekstit heijastivat paljon vahvemmin kokonaisuuksien hallintaa kuin edellä kuvatut esimerkit. Mukana oli paljon myös oman ammatillisen kehittymisen kuvausta ja siihen liittyviä oivalluksia. Oli tapahtunut selkeä siirtymä kohti ammatillisen toiminnan ymmärrystä käsitteellisemmälle ja proseduaalisemmalle tasolle.

Pohdinta

Artikkelini alussa oleva kuvaus kompetensseista työelämän muovaajana ohjaa lukijan väistämättä pohtimaan omaa asemaansa kuvatussa tilanteessa. Onko tämä kuva työelämästä kuitenkin kaikkien toivoma? Mihin asemaan ammattikorkeakoulusta valmistuva opiskelija tuossa tilanteessa asemoi itsensä tai tulee asemoiduksi? Omassa tutkimuksessani (Niiranen-Linkama 2005) erityisesti nuoret sosiaalialan opiskelijat kuvasivat itseään työelämän ”nomadeiksi”. Heidän kokemuksensa oli, että heillä ei ole ”tilaa” työelämässä. Kuinka paljon oikeasti tarvitaan joustavuutta työelämässä ja koulutuksessa ja kenen ehdoilla?

Voiko kompetenssiajattelusta seurata käänne kohti suorituskeskeisyyttä (vrt. Hébrard 2013) - mikä on jo tällä hetkellä nähtävissä koulutuksen todellisuudessa? Kun ohjauksellinen prosessi koulutuksessa pirstaloituu ja opiskelusta tulee taito koota ’koulutushyödykkeitä’, hajoaa samalla helposti opiskelijan visio koulutuksen merkityksestä itselleen. Kompetenssit teknistyvät helposti. Annalan ja Mäkelän (2011) mukaan koulutuksen ydinkysymys kuitenkin kuuluu, miten se auttaa opiskelijaa saavuttamaan henkilökohtaisen suhteen tietämiseen, taitamiseen, itseän, yhteisöön ja yhteiskuntaan niin, että oppimisesta ja asiantuntijuudesta tulee hänelle merkityksellistä.

Miten opetussuunnitelma mahdollistaisi myös being-lähestymistavan toteutumisen? Opiskelijoiden portfoliokuvaukset kertoivat, että opiskelussa on tärkeää merkityksellisten kokemusten ja merkitysperspektiivien löytyminen. Myös ammatillinen ja persoonallinen kasvu näkyivät hienosti opiskelijoiden kirjoitelmissa. Tällaiset asiat eivät kuitenkaan ole mitattavissa, kuten kompetenssipohjainen ajattelu edellyttää. Voiko ymmärtäminen, joka liittyy juuri merkitysperspektiiveihin, olla sana, jota ei saa käyttää opetussuunnitelman kompetenssikuvauksissa? Jyrkkälinjaisen kompetenssiajattelun mukaan näin on.

Takaako koulutus oikeanlaisten kompetenssien kehittymisen koulutuksen aikana ja siten aseman työelämässä vai vallitseeko näiden tekijöiden kesken epätasapaino, kuten Nilsson ja Nyström (2013) esittävät? Annalan ja Mäkinen (2010) mukaan kompetenssiajattelussa korostuvat kognitiiviset ja yksilökeskeiset näkökulmat, ja sen sijaan vähälle huomiolle jäävät esimerkiksi yksilöiden osallisuuteen liittyvät kokemukset osana käytäntöjä ja suoriutumista. Osaamisperustaista koulutusta tarkasteltaessa tulisi huomio kiinnittää myös siihen, mihin tarkoitukseen korkeakoulutusta ja sen opetussuunnitelmaa ylipäätään halutaan käyttää ja millaisen opetussuunnitelmateoreettisen viitekehksen varassa opetussuunnittelu toteutetaan.

Artikkelissa esitelty tekstiaineisto jää viitteelliseksi, sillä tarkoituksena ei ole ollut analysoida koulutustekstejä sinänsä. Tässä artikkelissa on tavoitteena ollut kertoa enemmän siitä, millaisia ajatuksia kompetenssiperustainen koulutus herättää toteutuksen tasolla ja mihin koko kompetenssiajattelu lopulta pohjautuu. Hyvä kysymys kuuluukin, miksi siitä on tullut koulutuksen ja työelämän valtavirtaa. Onko suomalaisen korkeakoulutuksen ruohonjuuritasolla olemassa vaihtoehtoisia koulutusvisioita ja mihin ne pohjautuvat?

Lähteet

Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa Mäkinen, Marita, Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kalli, Pekka, Svärd, Päivi & Värri, Veli-Matti (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. School of Education. Tampere University Press.

Barnett, Ronald & Coate, Kelly 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: Mc Graw-Hill Education.

Field, John 2001. Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent: Trentham Books.

Hébrard, Pierre 2013. Ambiguities and paradoxes in a competence-based approach to vocational education and training in France. PDF-dokumentti. <http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?doi=10.3384/rela.2000-7426.rela9002>. Luettu 10.10.2013.

Mäkinen, Marita & Annala, Johanna 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4, 41–61.

Nicoll, Katherine & Olesen, Henning Salling 2011. Editorial: What's new in a new competence regime? PDF-dokumentti. http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201342/relae7/relae7.pdf. Luettu 3.9.2013.

Niiranen-Linkama, Päivi 2005. Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 272. Väitöskirja.

Nilsson, Staffan & Nyström, Sofia 2013. Adult learning, education, and the labour market in the employability regime. PDF-dokumentti. <http://www.rela.ep.liu.se/contents.asp?doi=10.3384/rela.2000-7426.201351>. Luettu 28.1.2014.

Sennett, Richard 1998. The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism. London: W.W Norton & Company.

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

The National Framework for Qualifications and Other Learning 2009. Reports of the Ministry of Education and Culture 4. Finland. The Ministry of Education and Culture.

8 Menetelmäosaamisen vahvistuminen sosionomikoulutuksen lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa

Seija Nissinen

Johdanto

Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmaa on viime vuosina uudistettu tiheään tahtiin. Viimeisimmät opetussuunnitelmauudistukset olivat vuosina 2010 ja 2012 ja parhaillaan valmistellaan vuoden 2015 alusta käyttöön otettavaa uutta opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmatyön pohjana ovat olleet sosionomi (AMK) -tutkinnon valtakunnalliset osaamisalueet eli kompetenssit.

Viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa vuonna 2012 siirryttiin osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan, jossa opiskelijan oppimispolku etenee perehtyjästä toimijaksi ja opitun tiedon soveltajaksi. Koulutuksen lähtökohtana on laaja-alainen perehtyminen sosiaalialan keskeisiin työkenttiin ja asiakasryhmiin. Opinnot muodostuvat osaamiskokonaisuuksista, joiden sisällä opiskelija perehtyy sosionomin työn näkökulmasta

- alan tietoperustaan ja työorientaatioihin,
- ammatilliseen vuorovaikutukseen, asiakkaan kohtaamiseen ja asiakastyön menetelmiin,
- sosionomin keskeisiin työkenttiin, kuten varhais- ja erityiskasvatukseen, lastensuojeluun ja perhetyöhön, vammaistyöhön, päihde- ja mielenterveyspsykiatrian työhön, kriminaalityöhön, seniori- ja vanhustyöhön, monikulttuuriseen työhön sekä sosiaaliturvaan liittyvään ohjaus- ja neuvontatyöhön,
- johtamiseen sekä työn, työyhteisön ja sosiaalipalveluiden kehittämiseen.

Vuoden 2012 opetussuunnitelman mukaisesti opintojen neljänteen lukuvuoteen ajoittuvat 15 op:n laajuiset vaihtoehtoiset ammattiopinnot, niin sanotut syventävät polut. Vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa opiskelija suuntautuu osaamisensa ja ammatillisen kehittymisensä pohjalta joko lapsi- ja perhelähtöiseen työhön tai kuntouttavaan aikuissosiaalityöhön. Vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa on mahdollista valita myös innovaatio- ja yrittäjyysosaamiseen suuntaavat opinnot liiketalouden opintotarjonnasta. Lastentarhanopettajan kelpoisuutta suorittavilla opiskelijoilla lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnot kuuluvat osaksi kelpoisuutta (ks. Jussila luku 9). Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintojen lähtökohdana on, että opiskelija etenee kohti entistä suurempien tehtäväkokonaisuuksien hallintaa sekä syventää aikaisempaa osaamistaan lastensuojelussa, perhetyössä sekä varhaiskasvatuksessa. Asiakastyössä tarvittavan menetelmällisen osaamisen vahvistaminen on keskeinen vaihtoehtoisten ammattiopintojen lähtökohta.

Sosionomikoulutuksessa vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa siirryttiin ”kahden polun malliin” ensimmäistä kertaa vuonna 2010, jolloin vaihtoehtoisten ammattiopintojen laajuus oli 20 op. Sitä ennen tarjolla olleet viisi vaihtoehtoista polkua koettiin jossain määrin ongelmallisiksi muun muassa siksi, että kaikkia polkuja kohtaan ei ollut riittävää vetovoimaa. Kahden polun mallilla pyrittiin tarjoamaan opiskelijalle mahdollisuutta profiloida osaamistaan entistä selkeämmin oman ammatillisen suuntautumisen pohjalta. Tällä on omalta osaltaan vastattu myös siihen haasteeseen, että jo valmistumisvaiheessa oleva opiskelija kokee haparoivaa epävarmuutta omasta osaamisestaan suhteessa työelämän vaatimuksiin. Sosionomikoulutuksen monialaisuus on vahvuus, mutta samalla haaste, koska monialaisuuden myötä hämärtyvät sosionomin sosiaalialan työkentille tuoman osaamisen rajat. Opiskelija tarvitsee siis monialaista ymmärrystä sosiaalialan ilmiöistä, asiakkaista, työkentistä ja menetelmistä, mutta samalla opiskelijalla on tarve profiloida osaamistaan kohti rajatumpaa ydinosaamista.

Tämän artikkelin tarkastelut perustuvat lähinnä vuoden 2010 opetussuunnitelman Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintoihin, joita on toteutettu vuosien 2010 ja 2011 syksyllä aloittaneiden sosionomiopiskelijoiden kanssa. Artikkeleissa kuvataan lapsi- ja perhelähtöisten opintojen perustaa ja sen tuottamaa osaamista. Tarkastelun painopisteenä on opiskelijan menetelmällisen osaamisen syveneminen opintojen aikana suhteessa omaan ammatillisuuteen ja sosiaalialan työn yhteiskunnalliseen perustaan.

Lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnot vuoden 2010 opetussuunnitelmassa

Vuoden 2010 opetussuunnitelmassa Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintokokonaisuus (20 op) koostuu kolmesta opintojaksosta: Lapsi- ja perhelähtöisen työn lähtökohdat (5 op), Lapsi- ja perhelähtöisen työn menetelmät (10 op) sekä Syventävä teemaseminaari (5 op) (Taulukko 1). Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintojen kuluessa opiskelija sisäistää ennaltaehkäisevän ja moniammatillisen työtteen merkityksen sekä varhaisen puuttumisen periaatteet ja osaa soveltaa näitä omassa toiminnassaan. Lisäksi opiskelija hahmottaa lapsi- ja perhetyön kokonaisuuden, tuntee perheiden hyvinvoinnin haasteet sekä osaa arvioida lapsen ja perheen tuen tarpeita. Opiskelija syventää tutkivaa ja kehittävää työtettä ja sisäistää menetelmällisyyden lähtökohtia ja merkitystä lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävässä työssä. Sosiaalialan työn teemoista opiskelija syventää osaamistaan kasvatuskumppanuudesta ja lapsen osallisuudesta varhaiskasvatuksessa, perhetyöstä sekä ennaltaehkäisevästä ja lapsi- ja perhekohtaisesta lastensuojelusta. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2010.)

Lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnot on rakennettu prosessimaiseksi ja oppimista kumuloivaksi, jossa teoria ja käytäntö limittyvät. Opiskelijan vastuuta, osallisuutta ja yhteistä tiedon prosessointia korostetaan entistä enemmän. Aikaisempien opintojen ja kokemusten reflektointi ja syventäminen ovat keskeisiä.

Opinnot suoritetaan reilun puolen vuoden aikana, jolloin opiskelijalla on riittävästi aikaa perehtyä teoriaopintoihin ja soveltaa oppimaansa käytännössä harjoittelujen aikana sekä opintojaksoihin sisältyvissä työelämäkontakteissa. Opinnoissa sosiaalialan työn menetelmällisyys ja menetelmien käyttö asiakastyössä on keskeisessä roolissa. Teoriaopinnot (15 op) ajoittuvat kolmannen lukuvuoden syksyyn, jonka jälkeen opiskelija suorittaa Sosiaalisen tuen ja kuntoutuksen harjoittelun 15 op. Teoriaopintojen aikana opiskelija perehtyy monipuolisesti lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävän työn menetelmiin ja työvälineisiin. Teoriaopintojen loppupuolella opiskelija tutustuu tulevan harjoittelupaikkansa asiakkaisiin ja heidän tarpeisiinsa sekä perehtyy harjoittelupaikassa käytössä oleviin työmenetelmiin ja niistä saatuihin kokemuksiin. Tältä pohjalta opiskelija valitsee menetelmän, jota hän toteuttaa käytännössä harjoittelun aikana. Opiskelija laatii menetelmän käytöstä toimintasuunnitelman harjoittelun ajalle. Toimintasuunnitelmassa opiskelija esittelee menetelmän ja perustelee sen valinnan sekä esittää menetelmän teoreettiset perusteet ja menetelmän käyttöön liittyvät kokemukset ja vaikutukset asiakkaalle. Toimintasuunnitelman tekemisessä hyödynnetään valittuun menetelmään liittyvää teoriakirjallisuutta.

Harjoittelun aikana opiskelija toteuttaa käytännössä ja soveltaa valitsemaansa menetelmää harjoittelupaikan asiakasryhmän kanssa. Tässä yhteydessä opiskelija hyödyntää useita tiedonhankintatapoja toimintansa tueksi, muun muassa perehtyy kirjallisuuteen, haastattelee asiakasta, omaista, työntekijöitä tai muita asiantuntijoita. Opiskelija laatii menetelmän käytöstä ja omasta oppimisestaan kirjallisen raportin. Raportissa opiskelija kuvaa menetelmän käyttöön liittyviä kokemuksiaan ja oppimistaan sekä arvioi menetelmän käytön toteutusta. Opiskelija arvioi omaa menetelmällistä osaamistaan sekä menetelmällisyyden merkitystä ja haasteita sosiaalialan työssä. Syventävissä teemaseminaareissa opiskelija jakaa oman oppimisensa muun ryhmän kanssa, ja opittua tietoa prosessoidaan ryhmässä erilaisilla ryhmätyön menetelmillä sanallisesti ja visuaalisesti. Tarkoituksena on päästä pintaa syvemmälle menetelmän käytön teknisestä raportoinnista kohti oman menetelmällisen osaamisen arviointia. Tarkempaa tarkastelua opiskelijoiden menetelmällisestä oppimisesta kuvaa Niiranen-Linkama luvussa 7, jossa oppimista avataan opiskelijoiden tuottamien teemaseminaariraporttien pohjalta.

TAULUKKO 1. Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintojen rakentuminen sosiaalialan vuoden 2010 opetussuunnitelmassa

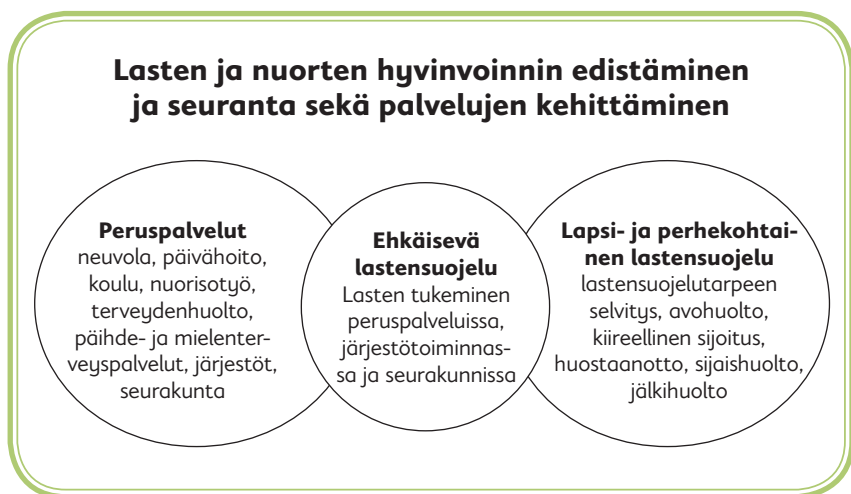
syys- lokakuu 3. lukuvuosi	marras- joulukuu 3. lukuvuosi	tammi- maaliskuu 3. lukuvuosi	maalis- toukokuu 3. lukuvuosi	huhti- kesäkuu 3. lukuvuosi
Lapsi- ja perhelähtöisen työn lähtökohdat 5 op	Lapsi- ja perhelähtöisen työn menetelmät 10 op	Sosiaalinen tuki ja kuntoutus -harjoittelu 10 op	Syventävät teemaseminaarit 5 op	Syventävät ammattikäytännöt harjoittelu 15 op
Orientaatio-perusta Ilmiöt Vuorovaikutus Oma ammatillisuus	Menetelmät	Menetelmien soveltaminen	Menetelmän soveltamisen ja oman oppimisen arviointi ja raportointi	Sisällöllinen ja menetelmällinen syventäminen
Ammatillinen kasvu, ammatillinen varmuus → Opinnäytetyön prosessi →				

Orientaatiot ja menetelmällisyys Lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa

Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintoja suunniteltaessa lähtökohtana oli rakentaa laaja-alaista oppimista ja ymmärrystä tukeva oppimispolku, jossa lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävän työn sisällöllinen syventäminen yhdistyy oman ammatillisen osaamisen ja varmuuden sekä menetelmällisen osaamisen syventämiseen. Opintojen suunnittelun lähtökohtana oli työelämässä oleva suuntaus ennaltaehkäisevään työhön ja monialaiseen yhteistyöhön eri ammattiryhmien kanssa.

Lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävän työn kentillä korostuu entistä enemmän laaja-alainen ymmärrys lastensuojelusta (Kuva 1). Yhteistä vastuuta lastensuojelusta korostaa myös lastensuojelulaki. Kaikki lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelevät edistävät lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia oman ammattialansa näkökulmasta. Oman työpaikan perustehtävän, työn tavoitteiden ja työtapojen lisäksi on tärkeää tuntee muut toimijat, jotka ovat saman tavoitteen äärellä sekä näiden toimijoiden työ.

Lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa lastensuojelu ymmärretään laaja-alaisena lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia tukevana toimintana, jonka peruslähtökohdat jokaisen opiskelijan on sisäistettävä. Vaikka opiskelija suuntautuu lastentarhanopettajan työtehtäviin, on hänen ymmärrettävä lastensuojelun kokonaisuus ja lastentarhanopettajan rooli paitsi pedagogisena kasvattajana myös lapsen ja perheen hyvinvoinnin tukijana. Lapsi- ja perhekohtaiseen lastensuojeluun suuntaavien opiskelijoiden on puolestaan hahmotettava lastensuojelun ennaltaehkäisevän työn kenttiä ja toimintaa.



KUVA 1. Lastensuojelun kokonaisuus (mukaiillen Taskinen 2010).

Lastensuojelulaista (417/2007) nousee lapsi- ja perhelähtöisten opintojen orientaatioperustaksi ennaltaehkäisevä työ, moniammatillinen yhteistyö ja lapsikeskeisyys. Myös valtakunnalliset lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointia edistävien toimenpiteiden ja kehittämissohjelmien, muun muassa Sosiaali- ja terveysministeriön Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallisen kehittämissohjelman (Kaste-ohjelma), keskiössä ovat samat orientaatiot. Orientaatiot eivät sinällään ole uusia ja niitä käsitellään sosionomikoulutuksen aikana eri yhteyksissä. Vaihtoehtoisten ammattiopintojen vaiheessa opiskelija syventää tietämystään orientaatioista ja soveltaa niitä osaksi omaa työtötta.

Lastensuojelulain (417/2007) pohjalta ennaltaehkäisyä voidaan pitää sekä työotteena että rakenteellisena ennaltaehkäisevien palvelujen ja rakenteiden kehittämisenä. Vaikka lukuisissa ohjelmissa, hankkeissa ja työryhmämuistioissa korostetaan ennaltaehkäisevän työn tehostamista, suurin osa uusista voimavaroista on suunnattu korjaavaan toimintaan ja lastensuojelun kokonaiskustannuksista suurin osa ohjautuu edelleen lasten sijoittamiseen kodin ulkopuolelle (Lastensuojelu 2012). Tästä näkökulmasta katsottuna ennaltaehkäisy vaatimukset eivät ole toteutuneet. Viime vuosina on kuitenkin kehitetty johtamisjärjestelmiä, työmenetelmiä ja palvelurakenteita, joilla voitaisiin vastata kustannustehokkaasti lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin haasteisiin mahdollisimman varhain. Sosiaali- ja terveysministeriön Kaste-ohjelman tavoitteena on kehittää palveluja, joilla perheitä kohdataan ja tuetaan heidän luonnollisissa elin- ja kasvu ympäristöissään. Ihanteellisessa palvelurakenteessa yhteiset palvelut ja niihin sisältyvä yleinen tuki ovat lapsiperheiden palvelujen kehittämisen painopisteenä. Yleinen tuki keskittyy vanhemmuuden ja kotikasvatuksen tukeen sekä lapsen ja nuoren tukemiseen ilman erityistä ongelmanmäärittelyä. Tehostettu ja erityinen tuki astuisivat kuvaan siinä vaiheessa, kun yleinen tuki ei enää riitä. (Kaste-ohjelma, toimeenpanosuunnitelma 2012.)

Vaikkakin ennaltaehkäisevän työn rakenteelliset muutokset ovat hitaita ja poliittisten päätösten takana, on yksittäisellä työntekijällä liikkumavaraa työyhteisössään ja yhteistyöverkostossaan kehittää ennaltaehkäisevää työtä ja työtötta sekä olla omalta osaltaan vaikuttamassa rakenteellisiin muutoksiin. Lapsi- ja perhelähtöisissä opinnoissa syventämisen tarve onkin juuri siinä, että opiskelija oppii reflektoimaan omaa työtöttaan. Reflektointia johdattelee esimerkiksi kysymys: ”Miten ymmärrän ennaltaehkäisevän työn ja miten ennaltaehkäisevä työote näkyy toiminnassani asiakkaan kanssa?”

Moniammatillinen yhteistyö on toinen lastensuojelulaista nouseva orientaatio. Moniammatillisella yhteistyöllä on yhteinen työn kohde eli lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi. Käsitteen määrittelyssä korostetaan usein asiakkaan ongelmien kohtaamista ja niiden tavoitteellista hoitamista. Moniammatillista yhteistyötä pidetään useimmiten eri alojen ammattilaisten yhteistyön keinona tai muotona. Sosiaalialan työssä moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään paljon ja sen merkityksen ja merkityksen ymmärtämisen oletetaan olevan itsestäänselvyys (Pärnä 2012). Kun opiskelijoiden kanssa käydään tunneilla keskustelua siitä, mitä moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa, suppeimmillaan se näyttätyy niiden yhteistyötahojen luettelona, joiden kanssa vaikkapa päiväkotitoiminta on tekemisissä eri asiayhteyksissä. Opintojen kuluessa lisääntyy ymmärrys siitä, että moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa tavoitteellista työtä, jossa erilaisen koulutuksen saaneet, eri ammattinimikkeillä ja eri taustayhteisöistä tulevat työntekijät tekevät yhteistyötä asiakkaan parhaaksi tuoden oman ammattiosaamisensa ja tietonsa yhteiseen käyttöön. Moniammatillinen yhteistyö on arjen toiminnassa tapahtuvaa ja työntekijän työotteeseen kuuluvaa, jossa vain yksi näkyvä osa on esimerkiksi yhteiset asiakaspalaverit tai -tapaamiset. Moniammatillisen yhteistyön onnistumiseksi työntekijän on tunnettava oma osaamisensa ja sen rajat.

Lapsikeskeisyyden henki on vahvasti läsnä lastensuojelulaissa; lain perusteella lapsi määrittyy entistä selvemmin lastensuojelutyön asiakkaaksi. Lastensuojelulaki korostaa lapsen etua ja lapsen osallisuutta. Lapsikeskeisen työn tavoitteena on suojella lasta, turvata lapsen hyvinvointi ja arki sekä varmistaa turvallisen kehityksen mahdollisuus. Hurtigin (2003, 154–155) mukaan huoli lapsesta ja huolen ratkaiseminen nousevat keskeiseksi osaksi työntekijän työtä. Lapsikeskeisessä työssä on tunnusomaista, että lapsen kokemukselle ja lapsen erillisyydelle annetaan tilaa, lapsi tulee näkyväksi omana itsenään. Lapsikeskeisessä työssä työskennellään suoraan lapsen kanssa, johon liittyy työntekijän taito työskennellä lapsen kanssa. Lapsikeskeisyyden lisäksi perhekeskeisyys on lastensuojelutyötä ohjaava periaate; lapsen huolen tilanteessa työskennellään koko perheen kanssa ja lapseen liittyvistä huolista puhutaan perheen kanssa.

Lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa opiskelijan ammatillisuuden syventäminen on keskeisessä asemassa. Keskeisiä kysymyksiä ovat, miten ymmärrän lasten, nuorten ja perheiden kanssa tehtävän työn perustan ja yhteiskunnallisen merkityksen, miten toimin asiakkaan kanssa vuorovaikutuksessa, miten arvioin tuen tarvetta ja miten sovellan erilaisia menetelmiä omassa työssäni.

Sosiaalialan työssä on korostettu vuorovaikutukseen perustuvaa asiakaslähtöistä ja asiakkaan yksilöllisiin tilanteisiin perustuvaa toiminta-ajatusta ja työtapaa (esimerkiksi Raunio 2010). Sosiaalialan työn tärkeimpänä työvälineenä on pidetty työntekijää ja tämän kykyä vuorovaikutukseen ja reflektiivisyyteen asiakkaan kanssa. Myös tunnettyö, eettisyys ja arvot korostuvat sosiaalialan työssä ja koulutuksessa. On tärkeää, että opiskelija sisäistää sekä tiedollisesti että taidollisesti dialogisen asiakastyön perusteet ja reflektoi herkäällä otteella omaa asiakastyötään ja ohjaajuuttaan.

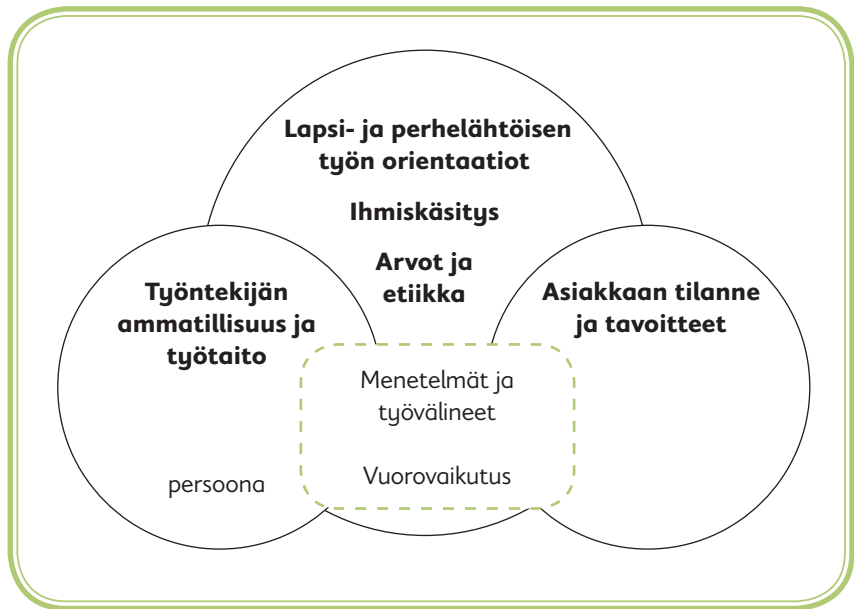
Liukko (2009, 31–33) käyttää käsitettä työtaito määrittämään sosiaalialan ammatillisuutta ja ammatillisuuden syvenemistä. Liukon mukaan sosiaalityön työtaidot ovat ”Koulutuksen ja työkokemuksen myötä vahvistuvia ja kehittyviä kognitiivisen, eettisen ja emotionaalisen osaamisen ja kyvykkyyden perusuunteita, jotka mahdollistavat asiantuntevan toiminnan asiakastyössä, työyhteisössä ja muissa ammatillisissa yhteyksissä.” Työtaidot ovat riippuvaisia työntekijän persoonallisista kyvyistä olla vuorovaikutuksessa, ajatella, tietää ja tuntea.

Johdannossa kirjoitin tämän artikkelin keskittyvän kuvaamaan menetelmällisyyden rakentumista sosionomikoulutuksen lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa. Tähän saakka artikkelissa on kuvattu orientaatioperustaa, jolle menetelmällisyys ja menetelmien käytön osaaminen asiakastyössä perustuu. Kun opiskelija hahmottaa menetelmällisyyden taustalla olevat lähtökohdat, rakentuu ymmärrys työmenetelmistä ja niiden käyttämisestä tavoitteellisesti omassa asiakastyössä asiakkaan tuen tarpeet huomioiden. Oman ammatillisuuden ja sen rajojen tiedostaminen sekä oman ammattialan orientaatioiden tunnistaminen ovat lähtökohdat menetelmällisyydelle. Muussa tapauksessa menetelmällisyys ”jää ilmaan” ja muotoutuu pahimmillaan irralliseksi menetelmätyöpakiksi, josta otetaan sattumanvaraisesti erilaisia työkaluja esille.

Liukko (2009, 30–31) määrittelee ”sosiaalityön menetelmän sosiaalityöntekijän asiakastyössään toteuttamaa vuorovaikutuksellista ja tietoista toimintamallia. Menetelmä on yleisten ominaispiirteidensä osalta siirrettävissä toiseen asiakastilanteeseen ja toiseen työyhteisöön”. Sosiaalityön menetelmän pohjana on teoreettinen viitekehys, joka lisää luottamusta menetelmän toimintavarmuuteen. Menetelmän käyttäminen edellyttää ymmärrystä oman työn tavoitteista ja orientaatioperustasta. Pinnallinen ja edellä kuvattua ymmärrystä vailla oleva menetelmien käyttäminen kapeuttaa työntekijän työn tekniseksi toiminnaksi, joka on epäammattillisuudessaan jopa vahingollista asiakkaalle.

Lapsi- ja perhelähtöisten opintojen aikana opiskelijat toivat esille pohdintojaan ja epävarmuutta siitä, ”entä jos en osaa”. Epävarmuuden tunteiden taustalla saattaa tarkemman keskustelun jälkeen olla epävarmuus omasta ammatillisuudesta ja kyvystä kohdata asiakas vuorovaikutuksessa. Erilaisten työmenetelmien ja työvälineiden ajatellaan kompensoivan ja täyttävän tätä aukkoa. Opintojen edetessä menetelmällinen osaaminen ei hahmotu enää sitä kautta, että opiskelija tutustuu mahdollisimman moniin menetelmiin. Ulko-kohtaisesta menetelmien oppimisesta opiskelijat alkavat kääntyä enemmän sisäänpäin kohti aitoa reflektiota omasta ammatillisuudesta ja sen perustasta. Opiskelijan oppimisprosessi etenee ammatillisesta epävarmuudesta kohti ammatillista varmuutta ja omien taitojen kehittymistä.

Kuvaan 2 on koottu lapsi- ja perhelähtöisten opintojen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdat.



KUVA 2. Lapsi- ja perhelähtöisen polun osaamiskehikko

Seuraavat askeleet

Vuoden 2015 alussa voimaan astuneessa sosionomikoulutuksen opetussuunnitelmassa säilyivät vaihtoehtoisina ammattiopintoina sekä Lapsi- ja perhelähtöisen työn että Kuntoutuksen aikuissosiaalityön opinnot, molemmat 15 op laajuisina. Myös Innovaatio- ja yrittäjyysosaaminen -osaamiskokonaisuus on edelleen tarjolla.

Opintojen suunnittelussa hyödynnetään aikaisempaa kokemusta ja jäsenystä lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoista. Laaja-alaisen ymmärryksen merkitystä painotetaan entistä enemmän myös uudessa opetussuunnitelmassa, joka keskittyy tukemaan opiskelijan ammatillisuutta ja vuorovaikutustaitoja sekä ymmärrystä oman ammattialan perustasta ja merkityksestä. Tätä kautta myös menetelmällisyys osana sosiaalialan asiakastyötä avautuu paremmin.

Elinkeinoelämän keskusliiton tekemässä Oivallus-raportissa (2011) kuvataan koulutuksen toteuttamisen haasteita seuraavasti: ”Sirpaleisista oppisisällöistä siirrytään kohti ilmiöitä ja ongelmia, mikä edesauttaa monimutkaisissa toimintaympäristöissä luovimista.” Tämä lähtökohta tukee myös lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnoissa opiskelijan oppimista ja työelämän tarpeita paremmin kuin tarkkarajainen kompetenssijattelu, joka nykyisellään näyttäytyy opetussuunnitelmia ohjaavana perustana.

Oivallus-raportissa (2011, 18) kuvataan käsite ”pystyvyysuskomus.” Tiedollisen osaamisen kasvattamisen lisäksi on tuettava ihmisen käsitystä omasta osaamisesta ja pystymisestä. ”Omiin kykyihin ja pystymiseen luottaminen lisää halua oppia. Uskoa omaan pystymiseen tarvitaan myös sosiaalialan työssä. Tarkkojen faktojen sijaan sosiaalialan työtä määrittelevät ihmiselämän moniulotteiset ilmiöt, joiden äärellä työskentely edellyttää tiedollisen osaamisen lisäksi luottamusta omaan kykyyn kohdata asiakas ja asiakkaan elämäntilanne aidossa vuorovaikutuksessa.

Pystyvyysuskomus ja ammatillinen varmuus ovat käsitteellisesti lähellä toisiaan. Iso kysymys on, miten sosiaalialan opinnoissa tuetaan opiskelijan ammatillista varmuutta ja pystyvyysuskomusta samalla, kun tuetaan opiskelijaa suuntaamaan omaan sisällölliseen ydinosaamiseensa. Lähtökohtana on, että tulevassa sosiaalialan opetussuunnitelmassa lapsi- ja perhelähtöisen työn opinnot ovat entistä paremmin opiskelijan ammatillista profiloitumista, menetelmäosaamista sekä pystyvyyskokemusta tukeva kokonaisuus.

Lähteet

Hurtig, Johanna 2003. Lasta suojelemissa: etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Väitöskirja. PDF-dokumentti. <http://www.doria.fi/handle/10024/66711>. Luettu 14.1.2014.

Lastensuojelu 2012. Tilastoraportti. PDF-dokumentti. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110691/Tr30_13.pdf?sequence=5. Luettu 5.2.2014.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Liukko, Eeva 2009. Perussosiaalityön mahdollisuuksia – helsinkiläisten projektien näkökulmia sosiaalityön ammatillisiin käytäntöihin. Helsingin yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Lisensiaatintutkimus. PDF-dokumentti. <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=49a11f47-609e-4104-815a-a1a6b3442ee0>. Luettu 14.1.2014.

Oivallus-projektin loppuraportti. PDF-dokumentti. http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf. Luettu 14.1.2014.

Pärnä, Katariina 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. PDF-dokumentti. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC341Parna.pdf?sequence=1>. Luettu 16.1.2014.

Raunio, Kyösti 2010. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2010. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012. Mikkelin ammattikorkeakoulu. WWW-dokumentti. https://soleops.mamk.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjOps/tab/tab/sea?ryhma_id=4596502&koulohj_id=4586374&valkiel=fi&stack=push. Luettu 2.2.2014.

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma (Kaste) 2012–2015. Toimeenpanosuunnitelma. PDF -dokumentti. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-23137.pdf. Ei päivitystietoa. Luettu 9.2.2014.

Taskinen, Sirpa 2010. Lastensuojelun soveltaminen. Helsinki: WSOY.

9 Lastentarhanopettajalta edellytettävän ja sitä tukevan osaamisen rakentuminen sosionomi (AMK) – koulutuksessa Mikkelin ammattikorkeakoulussa

Virve Jussila

Johdanto

Varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut viime vuosina useita muutoksia, jotka osaltaan luovat odotuksia ammattikorkeakoulujen tarjoamaa sosionomi (AMK) -koulutusta kohtaan. Odotuksiin vastaamiseksi on tarpeen täsmentää varhaiskasvatuksen osaamisen rakentumista koulutuksessa ja kehittää koulutusta vastaamaan paremmin odotuksiin lastentarhanopettajakelpoisuuden omaavien sosionomien (AMK) osaamisesta. Tämän artikkelin kirjoittamisen aikaan Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012) valmistelee tulevaa varhaiskasvatustalakeia. Lisäksi vuosina 2012 ja 2013 Koulutuksen arviointineuvosto ja Korkeakoulujen arviointineuvosto toteuttivat Suomessa valtakunnallisen varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin (Karila ym. 2013), johon Mikkelin ammattikorkeakoulun sosiaaliala osallistui tarjoamansa sosionomi (AMK) -koulutuksen itsearvioinnilla syksyllä 2012.

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin loppuraportissa todetaan varhaiskasvatuksen koulutusten moninaisuudesta seuraavaa: ”- - varhaiskasvatustalpalveluissa henkilöstö tulee ammatilliselle kentälle moninaisista koulutuksellisista taustoista. Moniammatillisuuden ajatukseen liittyy se, että erilainen koulutustausta tuottaa eri ammatillisille erilaista, toisiaan täydentävää ammatillista osaamista.” (Karila ym. 2013, 17.) Moniammatillinen yhteistyö on nähty varhaiskasvatuksessa sekä tutkimuksellisenä, koulutuksellisenä että työnjohdollisena haasteena (Sosiaali- ja terveystalministeriö 2007, 23).

Kirsti Karila ja Päivi Kupila (2010, 70) tuovat esille varhaiskasvatuksen työkäytäntöjen haasteellisuuden ja epäselvyyden eri tavoin koulutettujen ammattilaisten osaamisen, vastuiden ja velvollisuuksien välillä. He havaitsivat eri ammattisukupolvien kohtaamista ja työidentiteettien muotoutumista koskevassa tutkimushankkeessaan ammatillisten identiteettien jäsentymättömyyttä ja oman työnkuvan sekä oman ammattiryhmän vastuiden ja velvoitteiden epäselvyyttä kaikkien varhaiskasvatuksen ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohdalla. (Karila & Kupila 2010.) Tämä Karilan ja Kupilan esittämä kritiikki nostetaan esille myös varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin loppuraportissa: ”Varhaiskasvatuksen työkäytännöissä on kuitenkin havaittavissa runsaasti hämmennystä ja epäselvyyttä siitä, mitkä ovat eri tavoin koulutettujen ammattilaisten vastuut, velvoitteet ja osaamisen vahvuudet.” (Karila ym. 2013, 18.) Tämä osaltaan luo odotuksia eri koulutuksen tarjoajille tehdä näkyväksi sitä osaamista, jota heidän koulutuksensa myötä varhaiskasvatuksen kentälle rakentuu. Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen opetussuunnitelman taustalla on ajatus ja odotus siitä, että työllistyessään päiväkotiiin sosionomi (AMK) -tutkinnon omaava lastentarhanopettaja tuo oman osaamisensa työyhteisönsä käyttöön ja hänen sekä lapsiryhmässä työskentelevien muun koulutustaustaan omaavien työntekijöiden osaaminen tukevat ja täydentävät toisiaan.

Tämän artikkelin kirjoittamista on edeltänyt lastentarhanopettajakelpoisuuteen suuntautuva kehittämistyö sosiaalialan opinnoissa. Syksyllä 2012 kolmatta lukuvuottaan opiskelevien sosionomiopiskelijoiden opetuksen sisältöjä tarkennettiin vaihtoehtoisten ammattiopintojen osalta (joihin liittyviä kokemuksia tämä julkaisu käsittelee). Samanaikaisesti tämän uudistuksen kanssa otettiin käyttöön osaamisperustainen opetussuunnitelma, jonka myötä lastentarhanopettajakelpoisuuden sisältöä ja laajuutta tarkennettiin opinnoissa. Lastentarhanopettajakelpoisuuden sisällöllisen tarkentamisen lisäksi opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä pyrittiin tuomaan vahvemmin esille myös sosionomikoulutuksessa rakentuvaa lastentarhanopettajakelpoisuutta tukevaa osaamista. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä lastentarhanopettajakelpoisuuteen sisältyvistä ja sitä tukevista opinnoista on tiedotettu Mikkelin alueen ja sen lähikuntien varhaiskasvatuspalveluja keväällä 2012 sekä syksyn 2012 jälkeen sosionomiopintonsa aloittaneita.

Tässä artikkelissa tarkastellaan lastentarhanopettajakelpoisuuden rakentumista ja sitä tukevia opintoja uudessa opetussuunnitelmassa sekä kelpoisuuteen sisältyvien vaihtoehtoisten ammattiopintojen eli niin sanotun lapsi- ja perhelähtöisen työn opintopolun sisältöjä aikaisemmassa opetussuunnitelmassa. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan yhteydessä toiminut henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaosto linjaa lastentarhanopettajan tehtävien edellyttävän kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamista, lapsen kehityksen tuntemista sekä asiantuntijuuden ja työn kehittämiseen liittyvää osaamista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34). Näistä tässä artikkelissa

keskitytään tarkastelemaan kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisen sekä lapsen kehityksen tuntemisen rakentumista. Lisäksi tarkastellaan kehittämisaikojen (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 30) linjaamaa kaikille varhaiskasvatuksessa toimiville ammattiryhmille yhteistä osaamista lastentarhanopettajakelpoisuutta tukevien opintojen näkökulmasta. Artikkelissa tarkastellaan myös varhaiskasvatuksen koulutusten valtakunnallisen arvioinnin loppuraportissa esitettyjä ammattikorkeakoulujen keskeisiä vahvuuksia ja kehittämistarpeita suhteutettuna Mikkelin ammattikorkeakoulun tarjoamassa sosionomi (AMK) -koulutuksessa rakentuvaan lastentarhanopettajakelpoisuuteen. Arvioinnissa esitettyjen vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tarkastelussa keskitytään sosionomi (AMK) -koulutuksen opintosisältöjä koskeviin kysymyksiin opiskelijavalintaa, opetussuunnitelman laadintaan liittyvää yhteistyötä ynnä muita opetussisältöjen ulkopuolisia kysymyksiä koskevan arvioinnin jäädessä tarkastelun ulkopuolelle.

Sosionomien (AMK) lastentarhanopettajakelpoisuus lainsäädännössä

Koska tarkkaa tietoa tulevan varhaiskasvatuslain sisällöstä ei ole vielä saatavissa, tarkastellaan tässä artikkelissa sosionomien (AMK) lastentarhanopettajakelpoisuutta sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia määrittelevän lain ja asetuksen pohjalta. Sosionomien (AMK) lastentarhanopettajan kelpoisuus määritellään sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevan lain 7 §:ssä seuraavasti: ”Kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuisina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään.” (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.) Opintojen laajuus määritellään valtioneuvoston sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevan asetuksen 1 §:ssä yhteensä vähintään 60 opintopisteen laajuisiksi (Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005). Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston varhaiskasvatuksen työryhmä on laatinut kuvauksen sosionomin (AMK) osaamisesta varhaiskasvatuksessa (Sosiaaliportti 2013) ja suosituksen kelpoisuuden sisältävistä osa-alueista. Suosituksessa (ks. Sosiaaliportti 2011) kelpoisuuden esitetään rakentuvan teoreettisista opinnoista (25–35 op), pedagogisesta harjoittelusta (10–30 op) ja oppinäytetyöstä (15 op). Tämä osaamiskuvaus toimii pohjana myös Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa. Voimassa olevan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevan asetuksen mukaisesti sosionomilla (AMK) ei ole mahdollisuutta pätevoitää esiopettajaksi (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998), joten sosionomi (AMK) -koulutuksessa keskitytään 0–6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatukseen.

Lastentarhanopettajakelpoisuuden ja sitä tukevan osaamisen rakentuminen Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) -koulutuksessa

Ennen vuoden 2012 opetussuunnitelmauudistusta lastentarhanopettajakelpoisuus muodostui Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa teoriaopinnoista (40 op), pedagogisesta harjoittelusta suomalaisen päiväkodin lapsiryhmässä (10–15 op) ja opinnäytetyöstä (15 op). Teoriaopinnot jakautuivat perusopintoihin (ihmisen kehitystä ja oppimista tarkastelevat sisällöt 5 op), ammattiopintoihin (varhais- ja erityiskasvatus sekä lastensuojelu, 15 op) ja vaihtoehtoihin ammattiopintoihin (kasvatus ja ohjaus 20 op tai erityisen tuen tarpeessa olevien lasten, nuorten ja heidän perheidensä tukeminen 20 op). Opinnäytetyön tuli suuntautua alle kouluikäisten lasten lapsuuteen, vanhemmuuteen ja/tai perheisiin varhais- tai varhaiserityiskasvatuksen alueella.

Syksyllä 2012 uudistettiin voimassa olevan opetussuunnitelman vaihtoehtoisten ammattiopintojen sisältöä. Aikaisemmista viidestä vaihtoehtoisten ammattiopintojen opintopolusta luovuttiin ja niiden sijaan tarjottiin opiskelijoiden valittavaksi kahta opintopolkua: lapsi- ja perhelähtöistä työtä (20 op) ja kuntouttavaa aikuissosiaalityötä (20 op). Näistä ensin mainittu tuottaa lastentarhanopettajakelpoisuuteen sisältyvää osaamista. Uudistamisen myötä pyrittiin vahvistamaan sekä varhaiskasvatukseen että lastensuojeluun ja perhetöihin liittyviä sisältöjä opetussuunnitelmatasolla.

Mikkelin ammattikorkeakoulun vuoden 2012 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä lastentarhanopettajakelpoisuuteen sisältyvien opintojen sisältöä tarkennettiin ja laajuutta lisättiin. Uudessa osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa lastentarhanopettajan kelpoisuus on yhteensä 75 opintopisteen laajuinen ja se rakentuu teoriaopinnoista (yhteensä 35 op), kahdesta päivähoitoon sijoittuvasta pedagogisesta harjoittelusta (yhteensä 25 op) ja opinnäytetyöstä (15 op). Opetussuunnitelmassa lastentarhanopettajan kelpoisuutta tukevia opintoja on yhteensä 75 opintopisteen verran. Lastentarhanopettajakelpoisuuteen sisältyvät ja sitä tukevat opinnot on kuvattu liitteenä olevassa taulukossa (liite 1).

Sosionomi (AMK) -tutkinto sisältää 45 op harjoittelua, jotka Mikkelin ammattikorkeakoulussa toteutetaan neljänä harjoittelujaksona. Lastentarhanopettajan kelpoisuuteen sisältyvistä kahdesta pedagogisesta harjoittelusta vähintään toisen on toteuduttava suomalaisen päivähoiton piirissä. Nämä harjoittelut suoritetaan toisena lukuvuonna toteutuvassa Kasvatus ja ohjaus-harjoittelussa (10 op, 7 viikkoa) ja kolmantena lukuvuonna toteutuvassa Syventävät ammattikäytännöt -harjoittelussa (15 op, 10 viikkoa). Harjoitteluiden aikana opiskelija toimii päiväkodin lapsiryhmässä samoissa tehtävissä kuin lähiohjaajansa, jonka tulee toimia lastentarhanopettajan työtehtävissä.

Lastentarhanopettajan tehtävien lisäksi syventävien ammattikäytäntöjen harjoittelussa perehdytään esimiestyöhön varhaiskasvatuksessa. Harjoitteluiden tavoitteina pedagogisen osaamisen osalta on opiskelijan kehittyminen suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa ohjauksessa. Tämä toteutuu päivittäisissä ohjaustilanteissa yksittäisten lasten, pienryhmän ja/tai isomman ryhmän ohjauksessa. Pedagoginen toiminta tarkoittaa tässä sekä toiminnallisten tuokioiden ohjaamista (vähintään kerran viikossa edellyttäen kirjallista etukäteissuunnitelmaa) että perushoito-, ulkoilu- ja vapaan leikin ynnä muihin päivittäisiin tilanteisiin liittyvää ohjaamista.

Opintoihin sisältyvässä opinnäytetyössä opiskelija syventää sisällöllistä ja metodista osaamistaan. Lastentarhanopettajakelpoisuuteen sisältyvän opinnäytetyön tulee kohdentua varhaiskasvatukseen ja/tai sosiaalipedagogiikkaan ja siinä tulee tarkastella varhaiskasvatusta tai varhaiserityiskasvatusta, lapsuutta (0–8 v.), perhettä ja/tai vanhemmuutta.

Varhaiskasvatuksessa ja lastentarhanopettajan tehtävissä toimivilta edellytettävän osaamisen rakentuminen opetussuunnitelmassa 2012

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan yhteydessä toiminut henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaosto (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007) linjaa lastentarhanopettajilta edellytettävän osaamisen seuraavasti. *Kaikille varhaiskasvatuksessa toimiville ammattiryhmille yhteisen osaamisen* osalta kehittämisjaosto nostaa esille toimintaympäristöön ja perustehtävään liittyvän osaamisen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen, jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen sekä eettisen osaamisen. Näiden lisäksi *varhaiskasvatusosaamisen* osalta jaosto korostaa kasvatusosaamista, pedagogista osaamista ja hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaamista päivähoidossa. Tehtäväalueittain kuvattavan erityisosaamisen osalta *lastentarhanopettajan tehtävät* edellyttävät kehittämisjaoston mukaan kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamista, lapsen kehityksen tuntemista sekä asiantuntijuuden ja työn kehittämiseen liittyvää osaamista. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 28–35.)

Edelleen kehittämisjaosto toteaa varhaiskasvatuksen työtehtävien laajentuneen ja monimutkaistuneen pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti sekä työn muuttuneen rajoiltaan epämääräisemmäksi ja yhä vaativammaksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 19). Seuraavassa Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen lastentarhanopettajakelpoisuuteen sisältyviä ja sitä tukevia opintoja tarkastellaan suhteessa kehittämisjaoston linjauksiin ja varhaiskasvatuksen koulutuksen valtakunnallisen arvioinnin loppuraportissa esille nostettuun palautteeseen sosionomi (AMK) -koulutuksesta (ks. Karila ym. 2013).

Lapsen kehityksen tuntemiseen liittyvä osaamisalue

Lastentarhanopettajan tehtävissä toimiminen edellyttää muun muassa kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamista ja lapsen kehityksen tuntemista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34). Lapsiryhmän pedagogiikan rakentamisen perustana pidetään yleistä ihmisen kehitystä, kasvua ja oppimista koskevaa teoreettista tietoa (Heikka ym. 2011, 60). Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin loppuraportissa korostetaan lapsen kehitystä ja oppimista koskevien sisältöjen vahvistamista kaikkien varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmissa (Karila ym. 2013, 173). Kehitystä ja oppimista koskevan teorian lisäksi lapsiryhmän pedagogiikka rakentuu lapsiryhmän kunkin lapsen yksilöllistä kehitystä ja oppimista koskevalle arviointitiedolle (Heikka ym. 2011, 61). Lapsen kehityksen tuntemiseen liittyvä osaaminen kohdistuu lapsen kehitys- ja oppimisprosessien tuntemiseen sekä kehitystä edistävien kasvatus- ja opetuskäytäntöjen rakentamiseen ja kehittämiseen. Lisäksi kehityksen tuntemisen osaamisalue käsittää erityispedagogisen osaamisen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34.) Mikkelin ammattikorkeakoulussa sosionomiopiskelijat perehtyvät ihmisen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen perusopinnoissaan ensimmäisenä lukuvuonna ja syventävät lapsen kehityksen tuntemiseen liittyvää osaamistaan päivähoitoon suuntautuvissa harjoitteluissa sekä kolmannen lukuvuoden vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa. Muun muassa Kasvatus ja ohjaus -harjoittelussa opiskelijan tavoitteena on tukea tavoitteellisesti lapsen kasvua ja kehitystä ja osata jäsentää ja kuvata lasten kasvun ja oppimisen erityistarpeita (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012).

Kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalue

Varhaiskasvatusosaaminen edellyttää kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun tiedostamista ja kehittämistä sekä laadukkaaseen oppimisen ympäristöön ja aikuisen ohjaavaan opetukseen kohdistuvaa pedagogista osaamista. Tämä pedagoginen osaaminen edellyttää lapsen kehityksen ja sen ympäristölle asetamien vaatimusten tuntemusta ja konkretisoituu ikäkaudelle soveltuvien pedagogisten menetelmien tuntemisena ja uudenlaisten opetuksellisten ratkaisujen kehittämisenä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 31–32.) Edelleen henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaoston linjaama lastentarhanopettajan tehtävissä toimivilta edellytettävä kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalue sisältää muun muassa opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittämiseen ja niiden toteutumista tukevien pedagogisten menetelmien valintaan sekä pedagogisiin käytäntöihin liittyvää osaamista ja varhaiskasvatusympäristön rakentamiseen sekä lasten yksilölliseen ja lapsiryhmien ohjaamiseen liittyvää osaamista. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34.)

Ohjaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen korostuvat sosiaalialan työssä. Tämä näkyy koulutuksessamme ensimmäisestä lukuvuodesta alkaen, jolloin sosionomiopiskelijat alkavat rakentaa kasvatustaitojensa ja pedagogista osaamistaan (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 30–32) ryhmien ohjaukseen ja ilmaisukasvatukseen suuntautuvilla opinnoilla. Opintojaksojen myötä he oppivat tukemaan turvallisen ryhmän rakentumista ja harjaantuvat ohjaamaan erilaisia asiakasryhmiä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti erilaisia toiminnallisia, ilmaisullisia ja luovia menetelmiä käyttäen. Vaikka asiakasryhmät ovat tässä yhteydessä sosiaalialan eri asiakasryhmiä, rakentuu opintojaksoilla myös sellaista vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyvää osaamista, jonka pohjalta sosionomiopiskelijat rakentavat pedagogista osaamistaan.

Pedagogisen toiminnan suunnittelu perustuu kehitystä, kasvua ja oppimista koskevan yleisen teorian ja lapsen yksilöllistä kehitystä ja oppimista koskevan arviointitiedon lisäksi oppimisen sisältöjä koskevaan tietoon, ja suunnittelussa tähdätään kokonaisvaltaisiin teemallisiin kokonaisuuksiin (Heikka ym. 2011, 60–61). Toisena lukuvuonna opiskelijat perehtyvät pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen osalta oppimisen sisältöjä koskevaan tietoon varhaiskasvatuksessa (muun muassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja sisällöllisiin orientaatioihin sekä liikunta-, musiikki- ja kuvataidekasvatukseen varhaiskasvatuksessa) sekä teematyöskentelyyn. He oppivat tarkastelemaan lapsilähtöisyyttä kasvatuksellisenä lähtökohtana päivähoitossa sekä havainnoimaan ja tarkastelemaan leikkiä kehitysteoreettisesta ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lisäksi he perehtyvät suomalaisen varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmään, kehitykseen ja lainsäädäntöön. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012.)

Varhaiskasvatuksessa edellytettävä pedagoginen osaaminen edellyttää myös kykyä huomioida lasten erityisen hoidon ja ohjauksen tarpeet (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 32). Toisena lukuvuonna sosionomiopiskelijat perehtyvät erityiskasvatuksen peruskäsitteisiin (segregaatio, integraatio ja inklusio) sekä varhaiserityiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen ammatillisiin käytäntöihin. He myös rakentavat lastentarhanopettajan tehtävien edellyttämää lapsen kehityksen tuntemistaan: he oppivat ymmärtämään lapsen ja nuoren kasvun ja oppimisen yksilöllisiä ja erityisiä tarpeita (erityiskasvatuksen kohderyhmät) ja saavat taitoja tukea lapsen ja nuoren yksilöllistä kehitystä ja oppimisvalmiuksia. Lisäksi he perehtyvät alle kouluikäisen lapsen kielen kehitykseen ja sen tukemiseen päivähoitossa. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012.)

Opintojen edetessä lapsen kehityksen tunteminen ja kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalue nivoutuvat yhä tiiviimmin toisiinsa. Näiden osaamisalueiden osalta opiskelija saa vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa valmiuksia havainnoida ja arvioida lapsen yksilöllisiä ja lapsiryhmän tarpeita sekä tukea ja ohjata heitä kasvun, kehityksen ja oppimisen eri vaiheissa erityisen tuen tarpeet huomioiden. Opiskelijat perehtyvät havainnointiin lastentarhanopettajan työvälineenä ja pedagogisen suunnittelun välineenä. Lisäksi he perehtyvät päivähoitossa käytössä oleviin erityisen tuen menetelmiin: mm. KILI, KUTTU, Askeleittain, Varsu, Marjamäellä ja vuorovaikutusleikki sekä KKK. Opiskelijan tavoitteena vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa on myös osata varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet huomioiden suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogisesti kehittävää ja tavoitteellista toimintaa lapsille (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012). Tässä julkaisussa tarkastellun opiskelijaryhmän kanssa tutustuttiin muun muassa pienryhmätoiminnan periaatteisiin sekä yhteistyössä työelämän kanssa ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaan pedagogisena työvälineenä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 16) mukaan kasvattajan on työssään tärkeää tiedostaa oman kasvattajuutensa taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet ja pohtia ja arvioida omaa toimintaansa. Sosionomiopiskelijat perehtyvät ensimmäisenä lukuvuonna sosiaalialan työtä ohjaaviin asiakirjoihin ja ohjelmiin sekä oppivat rakentamaan, ylläpitämään ja päättämään luotamuksellisia asiakassuhteita. He oppivat arvioimaan työtään ohjaavia periaatteita, arvoja ja sääntöjä ja oppivat toimimaan niiden ohjaamina. Lisäksi he tarkastelevat sosiaalialan työhön sisältyviä haasteita ja ristiriitoja. Oman alan arvoperustan ja ammattieettisten periaatteiden tuntemus ja kyky huomioida ne arjen tilanteissa ovat keskeisiä varhaiskasvattajan eettisen osaamisen näkökulmasta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 30–31).

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen

Henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaosto nostaa kaikkien varhaiskasvatuksessa toimivien ammattiryhmien osalta esille yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen, joka konkretisoituu kasvatuskumppanuutena lasten vanhempien kanssa sekä yhteistyöosaamisena muun henkilöstön ja yhteistyökumppaneiden kanssa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 30). Kasvatus ja ohjaus -harjoittelun myötä opiskelija osaa kuvata lasten, nuorten ja perheiden tilanteita eri kasvuympäristöissä, osoittaa perehtyneisyyttä vanhemmuuteen ja vanhemmuuden tuen merkitykseen kasvatuksessa sekä osoittaa perehtyneisyyttä perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Harjoittelussa rakentuvan yhteistyöosaamisen lisäksi vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa opiskelijan tavoitteena on omaksua kasvatuskumppanuus työskentelyotteeksi varhaiskasvatuksessa. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012.)

Lasten ja lapsiperheiden hyvinvointierojen lisääntymisestä on käyty keskustelua myös varhaiskasvatushenkilöstön osaamiseen liittyen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 15). Tämä luo osaltaan tarvetta sosiaalialan osaamiselle varhaiskasvatuksen kentällä. Sosionomien (AMK) osaamista varhaiskasvatustyön näkökulmasta tarkasteltaessa on tärkeää huomioida myös koulutuksen tuottama sosiaalialan asiakastyön osaaminen. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisemassa raportissa todetaan koko perheen terveyden ja hyvinvoinnin merkityksen tulleen tunnustetuksi ja huomioiduksi lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta viimeisimmissä terveys- ja hyvinvointierojen vähentämiseen tähtäävissä toimenpiteissä. Edelleen raportissa todetaan, että: ”Samanaikaisesti kun on korostettu perusterveydenhuollon ja opetustoimen roolia ongelmien ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa puuttumisessa, on myös aiempaa vahvemmin haluttu luoda parempaa yhteistyötä perusterveydenhuollon, päivähoiton, koulujen ja perheiden välillä.” (Kaikkonen ym. 2012, 175.) Lapsi- ja perhelähtöisen työn opintojen myötä Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija osaa toteuttaa varhaisen puuttumisen periaatetta käytännössä ja vahvistaa perhetyön menetelmällistä osaamista ja kehittävää, moniammatillista työskentelyotetta. Opinnot suoritettuaan hän osaa arvioida perheen tuen tarpeita sekä kuvata lapsi- ja perhetyön kokonaisuuden. Hän tietää ehkäisevän työn merkityksen ja sisällön perhepalvelujärjestelmässä, tunnistaa ehkäisevän työn paikat lapsi- ja perhetyön kokonaisuudessa, osoittaa perehtyneisyyttä perheiden monimuotoisuuden, vanhemmuuden haasteiden ja perheiden hyvinvoinnin osatekijöiden ymmärtämisessä sekä osaa edistää lapsen, nuoren ja perheen hyvinvointia ja osallisuutta. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012.)

Toimintaympäristöön ja perustehtävään liittyvä osaaminen

Toimintaympäristöön ja perustehtävään liittyvässä osaamisessa henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaosto nostaa esille muun muassa kasvatuksen kulttuuristen ja yhteiskunnallisten lähtökohtien tiedostamisen, kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden tuntemisen, lasten ja perheiden erilaisten kulttuuristen taustojen ymmärtämisen sekä lasten ja perheiden arjen kokonaisuuden tuntemuksen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 28–35). Ensimmäisenä lukuvuonna sosionomiopiskelijat perehtyvät lastentarhanopettajakelpoisuutta tukevilla opintojaksoilla yhteisön ja yhteiskunnan rakenteeseen ja toimintaan sekä yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksiin yksilön toimintakykyyn, elämänlaatuun ja hyvinvointiin sekä sosiaalisiin ongelmiin, huono-osaisuuteen ja syrjäytymiseen liittyviin ilmiöihin. He oppivat myös etsimään sosiaalialan palvelujärjestelmään liittyvää tietoa. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012.)

Varhaiskasvatusta koskeissa valtakunnallisissa linjauksissa korostetaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa kasvatuksellista kumppanuutta sekä moniammatillista yhteistyötä ja verkostomaista työtettä lasta ja perhettä palvelevan verkoston (muun muassa sosiaali-, terveys- ja opetustoimi, lapsi- ja perhetyötä tekevät järjestöt, yhteisöt ja seurakunnat) kanssa (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 9). Valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnissa kiinnitettiin huomiota verkostomaiseen työotteeseen ja perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sosionomikoulutuksen vahvuuksina. Näistä verkostomaisen työotteen nähdään korostuvan tulevaisuudessa moniammatillisessa yhteistyössä. (Karila ym. 2013, 108.) Nämä konkretisoituvat Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomi (AMK) -koulutuksen lapsi- ja perhelähtöisen työn lähtökohtia tarkastelevissa opinnoissa, joissa tavoitteena on muun muassa sisäistää moniammatillisen, verkostomaisen työskentelytavan periaatteet ja osata soveltaa niitä omassa asiakastyössä, tuntea palveluohjauksen merkitys sekä osata neuvoa ja ohjata perheitä perhepalvelujärjestelmässä. Opintojen myötä opiskelija myös osaa kuvata ja soveltaa ammatillisessa toiminnassaan lapsi- ja perhepoliittisia periaatteita sekä kykenee tunnistamaan perhepalvelujen muutos- ja kehittämistarpeita. (Ks. asiantuntijuuden ja työn kehittämiseen liittyvä osaaminen Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen 2007, 30.)

Tarkasteltaessa asiakkuuden kehittymistä varhaiskasvatuksessa korostuu osallisuuden näkökulma: ”Asiakkaiden asema hyvinvointipalveluissa on ollut uudelleenarvioinnin kohteena. Ammatillisen asiantuntemuksen rinnalla on alettu korostaa asiakkaiden asiantuntemusta oman elämäntilanteensa suhteen.” (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 15.) Ensimmäisen ja toisen lukuvouden aikana Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat rakentavat toimintaympäristöä ja perustehtävää koskevaa osaamistaan (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 30, 32) saamalla valmiuksia asiakaslähtöiseen työskentelyyn sekä esimerkiksi lastensuojelun ja perhetyön opinnoissa saamalla valmiuksia työskennellä tavoitteellisesti lasten, nuorten ja perheiden kanssa huomioimalla heidän elämäntilanteensa. Lisäksi heillä on monikulttuurisen työn opintojen myötä mahdollisuus tarkastella kulttuurin merkitystä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta ja tavoitteena osata työskennellä monikulttuurisissa yhteisöissä integroitumista tukien. (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012.) Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin loppuraportissa sosionomi (AMK) -koulutuksen nähdään tuottavan opiskelijoilleen hyvän ymmärryksen yhteiskunnan muutoksista ja näihin muutoksiin vastaamisesta (Karila ym. 2013, 107). Lasten ja lapsiperheiden elämäntilanteisiin liittyvät tekijät, kuten yhteiskunnan rakenteelliset, kulttuuriset ja taloudelliset muutokset, perheiden pieneneminen, perheiden hajoami-

nen ja perheiden rakenteellinen monimuotoistuminen, perheiden kohtaamat haasteet perhe- ja työelämän vaatimusten välillä sekä monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden lisääntyminen ovat tekijöitä, jotka asettavat haasteita myös varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamiselle (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 15).

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008) nostetaan esiin lasten hyvinvointia uhkaavien tekijöiden ja lasten elämään liittyvän kuormittumisen huomioimisen merkitys tutkimuksen tekemisessä. ”Lasten hyvinvointia uhkaavat monet tekijät, kuten perhesuhteiden muutokset ja lisääntynyt päihteiden käyttö lapsiperheissä. Lasten elämään liittyvä kuormittuminen kaipaa lisää tutkimusta. Lapsen kehityksen kannalta läheiset ihmissuhteet ovat kaikkein merkitsevimpiä ja tunnesuhteet ovat hyvinvoinnin ydintä. Silti taloudelliset paineet ja köyhyys heijastuvat myös lasten elämään vanhempien jaksamisen myötä. Tästä syystä lapsiperheiden tukimuodot koskettavat myös varhaiskasvatuksen tutkimusta.” (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008, 60.)

Tarkasteltaessa samoja kysymyksiä ammattillisen osaamisen näkökulmasta, korostuu sosionomin (AMK) lastentarhanopettajakelpoisuutta tukevien opintojen, kuten päihde- ja mielenterveystyön osaamisen merkitys. Risto Kaikkosen, Katja Wikströmin ja Tuovi Hakulinen-Viitasen (2012) mukaan neuvola- ja kouluterveystarkastusten yhteydessä kerätyn aineiston perusteella alkoholin liikkakäyttö on yleistä. He korostavat asian puheeksi ottamisen merkitystä erityisesti työterveyshuollossa, neuvolassa ja kouluterveydenhuollossa. (Kaikkonen ym. 2012, 158.) Näiden lisäksi päivähoidolla lasten yhtenä keskeisenä elinympäristönä sekä työntekijöiden ja vanhempien päivittäisenä kohtaamispaikkana on myös keskeinen rooli lasten hyvinvoinnin turvaamisessa ja mahdollisten ongelmien puheeksi ottamisessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2011, 18) esitetään muun muassa, että vanhempien päihteiden käyttö tulisi ottaa puheeksi vanhempien kanssa, ja valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulisi kirjata ohjeet sekä päihteiden käytön haittojen tunnistamiseen että lasten tukemiseen. Lastentarhanopettajakelpoisuutta tukevilla opintojaksoilla opiskelijat oppivat muun muassa tunnistamaan ja kohtaamaan mielenterveydellistä tukea tarvitsevia asiakkaita sekä tunnistamaan ja ottamaan puheeksi päihteiden käytön (Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012).

Pohdinta

Varhaiskasvatusta koskevassa julkisessa keskustelussa on jo vuosia käyty eräänlaista kädenvääntöä siitä, mikä koulutus tuottaa oikeanlaista osaamista lastentarhanopettajan työtehtäviin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaoston (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 15–19) esittämien, varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtävien pedagogista, sosiaalista ja yhteiskunnallista laajentumista ja monimutkaistumista sekä työn vaatavuuden lisääntymistä koskevien näkemysten pohjalta onkin hyvä pohtia sitä, miten realistista on olettaa, että yhden koulutuksen sisällä olisi mahdollista ottaa kokonaisuudessaan haltuun kaikki se ammatillinen osaaminen, jota työelämässä edellä mainitut haasteet huomioiden edellytetään. Tämä osaltaan puhuu erilaisten koulutusten tarpeellisuuden puolesta päivähoitossa niin eri työtehtävien kuin pedagogisen osaamisenkin näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen koulutusten valtakunnallisen arvioinnin loppuraportissa nostetaan esille eri koulutusten vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Lisäksi raportissa esitetään uudenlaisen yhteistyömuodon kehittämistä eri koulutusten henkilöstölle asiantuntijuuden kehittämisen tueksi sekä koulutusten sisällölliseksi kehittämiseksi (Karila ym. 2013, 174–175). Vastakkainasettelun sijaan työelämän jatkuva muutos edellyttää koulutusten kehittämistä yhteistyössä omat ja toisten vahvuudet sekä kehittämistarpeet tunnistaen ja tunnustaen.

Kehittämisjaosto (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 18) toteaa, että ”Enää ei riitä se, että on kerran saanut muodollisen pätevyuden varhaiskasvatuksen ammattiin. Ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen, alan kehityksen seuraaminen ja kehittämistyöhön osallistuminen on tullut olennaiseksi osaksi varhaiskasvattajan työtä.” Oleellista arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta on kyetä erottamaan se, mitä osaamista tutkinnon sisällä on tarpeen saavuttaa ja millaiseen osaamiseen puolestaan on realistista tähdätä täydennyskoulutuksen myötä. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin loppuraportissa suositellaan tiiviimpää yhteistyötä varhaiskasvatuspalvelujen tuottajien ja koulutuksen järjestäjien keskuudessa, jotta ”peruskoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta muodostuu selkeä jatkumo” (Karila ym. 2013, 177).

Koulutuksellista jatkumoa voidaan tarkastella muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmien (lapsi-, yksikkö- ja kuntatason suunnitelmat) laadintaan liittyvän osaamisen näkökulmasta, joka on nostettu myös yhdeksi lastentarhanopettajan tehtävissä toimivilta edellytettäväksi osaamisalueeksi (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34). Varhaiskasvatussuunnitelmien osalta lapsiryhmän pedagogiikka rakentuu Heikan ym. (2011, 60–61) mukaan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman soveltamisen lisäksi kunta- ja

yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalle. Mikkelin ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -julkaisu tulee tutuksi osana opintoja, ja harjoitteluiden myötä opiskelija perehtyy myös kunnan ja päivähoitoyksikön sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin. Koska varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaan liittyvän osaamisen voidaan nähdä rakentuvan teoreettisen tiedon lisäksi myös työelämässä saavutettavan kokemuksen ja tiedon pohjalle, voi se sosionomi (AMK) -koulutuksen näkökulmasta olla yksi osa-alue, johon voidaan keskittyä vahvimmin työelämässä tapahtuvan perehdyttämisen ja täydennyskoulutuksen avulla - muun muassa Matti Heikkilä ja Anna-Leena Välimäki kuvaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 5) saatesanoissa varhaiskasvatussuunnitelmiin liittyvän koulutuksen olleen runsasta. Varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen liittyvän osaamisen lisäksi muun muassa kasvatuskumppanuuteen liittyvä osaaminen on sosionomikoulutuksessa keskittynyt kasvatuskumppanuuden lähtökohtien ja periaatteiden tarkasteluun teoriaopinnoissa ja siihen liittyviin käytäntöihin tutustumiseen harjoittelussa. Koulutuksessa rakentuvan perustiedon ja -osaamisen lisäksi kasvatuskumppanuuteen liittyvän osaamisen voidaan nähdä perustuvan vahvasti työelämässä tarjottavaan perehdyttämiseen ja täydennyskoulutukseen.

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan yhteydessä toiminut henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaosto (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007) näkee varhaiskasvatuksen pedagogisen merkityksen vahvistuneen viime vuosina. ”Liian vähälle huomiolle jää se, että oppimaan oppimisen perusta luodaan jo varhaislapsuudessa ja varhaiskasvatus luo pohjan elinikäiselle oppimiselle sekä lapsen sosiaaliselle, emotionaalille ja moraalille kehitykselle. Laadukkaat varhaiskasvatuspalvelut ja osaava henkilöstö edistävät yhdessä vanhempien kanssa lapsen tasapainoista kehitystä. Viime vuosina tutkimustieto pienen lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä on lisääntynyt varhaiskasvatuksen tutkimustoiminnan ansiosta. Uusiutuva tieto ja muuttuvat tulkinnat lapsuudesta haastavat kehittämään varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä.” (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 16.) Varhaiskasvatuksen opetuksen sisältöjen osalta varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnin loppuraportissa korostetaan lasten kehitystä ja oppimista sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevan opetuksen vahvistamista sosionomikoulutuksessa (Karila ym. 2013, 108). Mikkelin ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä näihin kysymyksiin kiinnitettiin huomiota lisäämällä toisaalta lasten kehitystä käsitteleviä opintoja (Lapsen kielen ja vuorovaikutuksen tukeminen -opintopaketti, ks. Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012) ja tekemällä varhaiskasvatussisältöjä vahvemmin näkyviksi uudessa opetussuunnitelmassa sekä suuntaamalla opintojen sisältöjä vahvemmin varhaiskasvatukseen aikaisemman opetussuunnitelman vaihtoehtoisissa ammattiopinnoissa.

Jatkossa haasteina ovat lapsen kehitystä koskevan tiedon merkityksen korostaminen läpi koko koulutuksen sekä päivähoitoon suuntaavien harjoitteluiden oppimistehtävien sisällöllinen kehittäminen vahvemmin pedagogisen osaamisen rakentamiseen tähtääviksi. Harjoittelussa saavutettavan osaamisen osalta myös lastentarhanopettajalta edellytettävää kasvu-, oppimis- ja opetusympäristöjen rakentamiseen liittyvää osaamista (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34) voidaan pitää yhtenä tulevaisuuden kehittämistarpeena sosionomi (AMK) -koulutuksessa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen ja koulutuksen kehittämisjaoston (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 19) näkemys on, että varhaiskasvatuksessa ”pysyvää työssä on lähinnä lasten ja perheiden kohtaaminen”. Tätä voitaneen pitää vahvuutena sekä yliopistollisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa että ammattikorkeakoulujen sosionomikoulutuksessa. Varhaiskasvatusta koskevassa julkisessa keskustelussa voidaankin kysyä, suunnataanko keskustelu liian tiukkoihin koulutuskohtaisiin kompetensseihin unohtaen, mikä osaaminen rakentuu kasvatusta ja sosiaalialalla yhteiseksi vahvuudeksi koulutustahosta ja -taustasta riippumatta. Samalla voidaan kysyä, eroaako lasten ja perheiden kohtaamisessa varhaiskasvatuksessa edellytettävä osaaminen oleellisimmilta sisällöiltään esimerkiksi lastensuojelun perhetyössä tai muussa sosiaalialan työssä edellytettävästä asiakkaan kohtaamiseen liittyvästä osaamisesta. Vaikka työtehtävät ja työkäytännöt eroavat toisistaan, muuttuuko edellä mainittu varhaiskasvatuksessa pysyvänä pidetty ydinsisältö eli lasten ja perheiden kohtaaminen.

Tarkasteltaessa sosionomi (AMK) -koulutusta ja sen tuottamaa lastentarhanopettajan työtehtäviin suuntaavaa osaamista, on syytä huomioida lasten hyvinvointiin liittyvät tekijät kokonaisvaltaisesti. Muun muassa päihdeongelmien vanhempien lasten tukipalvelujen varmistamiseksi asetettu työryhmä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2011, 18) esittää, että tulevassa varhaiskasvatustilaisissa tulisi huomioida varhaiskasvatuksen verkostoituminen osaksi lasten ja perheiden hyvinvointia edistävää palvelukokonaisuutta kunnissa. Aikaisemmin tässä artikkelissa tuotiin esille varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissaan esille nostamat tutkimukselliset tarpeet muun muassa perhesuhteiden muutokseen ja lisääntyneeseen päihteiden käyttöön sekä muihin lasten hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin liittyen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008, 60). Tutkimuksellisen tarpeen lisäksi on selvää, että nämä lasten hyvinvointia uhkaavat tekijät edellyttävät myös sellaista osaamista, johon sosionomi (AMK) -koulutuksessa saadaan ammatillisia valmiuksia. Tämä on syytä huomioida tarkasteltaessa eri koulutusten vahvuuksia ja kehittämistarpeita varhaiskasvatuksen työtehtävissä edellytettävän osaamisen saavuttamiseksi.

Lähteet

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005.

Heikka, Johanna, Hujala, Eeva, Turja, Leena & Fonsén, Elina 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala Eeva & Turja Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.

Kaikkonen, Risto, Mäki, Päivi, Hakulinen-Viitanen, Tuovi, Markkula, Jaana, Wikström, Katja, Ovaskainen, Marja-Leena, Virtanen, Suvi & Laatikainen, Tiina (toim.) 2012. Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 16.

Kaikkonen, Risto, Wikström, Katja & Hakulinen-Viitanen, Tuovi 2012. Vanhempien terveystottumukset. Teoksessa Kaikkonen, Risto, Mäki, Päivi, Hakulinen-Viitanen, Tuovi, Markkula, Jaana, Wikström, Katja, Ovaskainen, Marja-Leena, Virtanen, Suvi & Laatikainen Tiina (toim.) Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 16, 148–161.

Karila, Kirsti, Harju-Luukkainen, Heidi, Juntunen, Armi, Kainulainen, Sakari, Kaulio-Kuikka, Kati, Mattila, Virpi, Rantala, Krister, Ropponen, Markus, Rouhiainen-Valo, Tuula, Sirén-Aura, Monica, Goman, Jani, Mustonen, Kirsi & Smeds-Nylund, Ann-Sofie 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.

Karila, Kirsti & Kupila, Päivi 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskypölvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. PDF-dokumentti. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf. Luettu 11.12.2013.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän asettaminen. Asettamispäätös 87/040/2012. PDF-dokumentti. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Liitteet/varhaiskasvatustakityoryhma_07122012.pdf. Luettu 11.12.2013.

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2012. Mikkelin ammattikorkeakoulu. WWW-dokumentti. https://soleops.mamk.fi/opsnet/dis/fi/ops_KoulOhjSel/tab/tab/sea?lukuvuosi=4586245&rymtyyp=1&koulo_hj_id=4586374&stack=push. Luettu 10.11.2013.

Sosiaaliportti 2011. Sosionomi (AMK) lastentarhanopettaja kelpoisuus, varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan määrittelyä ja lto- kelpoisuuden antavien 60 opintopisteen sisältöjen rakentumisen suositus. Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan varhaiskasvatustyöryhmä. PDF-dokumentti. http://www.sosiaaliportti.fi/File/fd88eab7-1ae9-4a00-a93b50fec458d6f9/Sosionomi_AMK_varhaiskasvatus_opinnot_60_op_04_2011.pdf. Luettu 10.12.2013.

Sosiaaliportti 2013. Sosionomi (AMK) kompetenssit koulutuksen eri vaiheissa. PDF-dokumentti. <http://www.sosiaaliportti.fi/File/345923af-ab4f-4bf3-aea4558c8f5ebe33/KOMPETENSSIT+KOULUTUKSEN+ERI+VAIHEISSA+04+2011.pdf>. Luettu 10.12.2013.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 9.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 7.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 72.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2011. Päihdeongelmaisten vanhempien lasten tukipalvelujen varmistaminen. Työryhmän raportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 14.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: STAKES. Oppaita 56.

Lastentarhanopettajan kelpoisuuteen sisältyvät ja sitä tukevat opinnot MAMK:n sosionomikoulutuksessa (OPS2012).

		Lastentarhanopettaja- kelpoisuuteen sisältyvät opinnot 75 op	Lastentarhanopettaja- kelpoisuutta tukevat opinnot 75 op	
PERUS- OPINNOT	Tietoperusta ja työorientaatio	Ihmisen kasvu, kehitys ja oppiminen 5 op	Ihminen yhteisössään 5 op Sosiaalityön lähtökohdat 5 op Sosiaalipalvelujärjestelmän perusteet 5 op	
	(Ammatillinen viestintäosaaminen)			
PAKOLLISET AMMATTIOPINNOT	Ammatillinen vuorovaikutus	1. lukuvuosi ↓ Varhaiskasvatus 5 op Erityiskasvatus 5 op Lastensuojelu ja perhetyö 5 op Kasvatus ja ohjaus -harjoittelu 10 op	Ammatillinen kasvu 5 op Asiakastyön perusteet 10 op Ryhmien ohjaus 5 op Ilmaisukasvatus 5 op	
				Ohjaus lapsi- ja perhetyössä
	Ohjaus kuntouttavassa työssä		2. lukuvuosi ↓ Lapsen kielen ja vuorovaikutuksen tukeminen 5 op ↓ Ehkäisevä lapsi- ja perhetyö 5 op Kasvatuskumppanuus ja lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa 5 op	Päihdetyö 5 op Mielenterveystyö 5 op Monikulttuurinen työ 5 op (vapaasti valittava osuus) Tutkimus- ja kehittämismenetelmät ja projektiosaaminen 10 op Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen 5 op
	Valinnaiset opintojaksot			
	Kehittämisaosaaminen			
VAIHTOEHTOISET AMMATTIOPINNOT	Lapsi- ja perhelähtöinen työ	↓ Syventävät ammattikäytännöt -harjoittelu 15 op	Lapsi- ja perhekohtainen työ lastensuojelussa 5 op	
HARJOITTELUT 25 op		3. lukuvuosi ↓ Tarkastelussa varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, lapsuus (0-8 v.), perhe ja/tai vanhemmuus		
OPINNÄYTETYÖ 15 op varhaiskasvatuksesta ja/tai sosiaalipedagogiikasta				

10 Yksilövalmennus

Marijukka Häkkinen

Johdanto

Työpajat ja niiden tarjoamat työtoimet ovat osa sosiaalisen työllistämisen toimialaa. Tällä tarkoitetaan, että työpajat pyrkivät parantamaan työttömiä, koulunsa keskeyttäneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien henkilöiden valmiuksia hakea koulutukseen tai työmarkkinoille. Työ- ja yksilövalmennuksen avulla tarjotaan yksilöllistä ja pitkäjänteistä tukea sekä motivoitua ja osallistumista. (Välimaa 2006, 9–10.)

Valitsemani menetelmä on työpajoilla toteutettu yksilövalmennus. Sen toteuttamista pääsin seuraamaan Mikkelin työpajoilla sekä soveltamaan menetelmää ”oman nuoren” kanssa. Asiakkaan tilanteiden vaatiessa laaja-alaista tukea ja verkostoyhteistyötä yksilövalmennusta on vaikea toteuttaa työvalmennuksen ohella. Tällöin tarvitaan yksilövalmentajia. Yksilövalmennuksessa tuetaan asiakasta hänen elämänhallinnassaan ja sijoittumisessaan pajoimintaan. Yksilövalmentaja on rinnalla kulkija, joka seuraa ja tukee asiakkaan kuntoutumista.

Menetelmän kuvaus

Valtakunnallisen työpajayhdistyksen mukaan (2013) yksilövalmennuksen avulla tuetaan asiakkaan toimintakyvyn vahvistamista ja arjenhallinnan parantamista sekä motivoimaan häntä ottamaan vastuuta omasta elämästään. Yksilövalmennus on asiakkaan kanssa keskustelua ja hänen kuuntelua sekä asiakkaan asioiden selvittelyä ja hoitamista. Tarvittaessa asiakas voidaan ohjata eri tukipalvelujen piiriin.

Yksilövalmentaja kohtaa asiakkaan tasaveroisesti. Työ ja tuki vaihtelevat asiakaskohtaisesti, jolloin asiakasta voidaan tukea laajemman palvelujärjestelmän avulla. Yksilövalmentaja toimii linkkinä oman organisaation ja muiden yhteistyökumppanien välillä. Tehtävänä on pitää eri osapuolet ajan tasalla asiakkaan tilanteen kehittymisestä. (Pekkala 2004, 30–31.) Yksilövalmennus on kokonaisuuden hallintaa. Lähtötilanteen arviointi, valmennussuunnitelman laatiminen ja seuranta ovat työtä, jota tehdään työvalmentajien kanssa osana moniammatillista yhteistyötä. Yksilövalmennuksen tarve kaikilla asiakkailla ei ole päivittäistä, vaan kausittaista asioiden ja tuen tarpeiden hoitamista.

Menetelmän käyttö

Yhdessä työpajojen yksilövalmentajan kanssa valitsimme minulle oppimistehtävää varten asiakkaan työpajoilta. Työpajoille tuli yksilövalmennukseen uusi asiakas, jonka tarpeisiin menetelmäni kytkeytyi. Toteutin menetelmää työpajojen käytäntöjen näkökulmasta sekä havainnoinnin, vuorovaikutuksen, motivoinnin ja yhdessä tekemisen muodossa.

Asiakkaani oli nuori aikuinen nainen, joka ei ollut saanut peruskoulua suoritettua ja oli asunut tähän mennessä kotona toimeentulotuen turvin. Lähettävä taho oli velvoittanut asiakkaan lähtemään kotoaan liikkeelle, joten hän osallistui kuntouttavaan työtoimintaan kerran viikossa neljä tuntia kerrallaan. Asiakkaan tavoitteeksi oli laitettu nettiperuskoulun suorittaminen kotoa käsin, kotoa liikkeelle lähteminen ja siirtyminen yksilövalmennuksesta kädentaitojen pajalle. Asiakas oli hyvin ujo, arka ja hiljainen. Kysyttäessä hän vastasi lyhyin lausein tai sanoin eikä luonut katsekontaktia. Hän tuntui olevan jollakin tavalla ”lukossa” eikä häntä voinut suoraan ohjata pajatoimintaan.

Seitsemän viikon aikana, jolloin olin harjoittelussa työpajoilla, toimin asiakkaan ohjaajana. Yksilövalmentajan tuella ja ohjeistuksella toteutin yksilövalmennusta. Yhdessä asiakkaan kanssa tein erilaisia tehtäviä sekä ohjeistin ja kannustin häntä kädentaitojen pajalle. Lähdin hänen mukanaan pajalle tekemään samoja töitä kuin hänkin, jolloin yhdessä tekemisen merkitys korostui ja kynnys tulla pajoille madaltui. Keskeisenä ajatuksena oli edetä motivoivasta valmennuksesta yhdessä tekemisen ja ohjauksen kautta kohti tehtävän itsestä suorittamista.

Ensimmäisenä päivänä, kun asiakas oli työpajoilla ja yksilövalmentajan luona, hän oli hyvin vaitonainen. Päätimme yksilövalmentajan kanssa, että lähdän asiakkaan kanssa siivoamaan käytäviä, jolloin tilanne ei ole virallisen tuntainen. Yhdessä imuroiden ja käytäviä mopaten asiakas alkoi keskustella kansani ja tutustuimme toisiimme. Seuraavalla viikolla haastattelin häntä laatimani kysymyslomakkeen pohjalta sekä käytin lapsi- ja perhelähtöisen työn menetelmäkurssilla käytettyjä menetelmäpohjia: maailmani kartta -kaaviota ja minun päivä -karttaa. Näin saimme hänen elämäntilanteesta ja perhesuhteista lisätietoa.

Kädentaitopajalla teimme yhdessä huovutusvillasta värikarttoja, ystävänpäiväkortteja sekä fanttilangasta, huovasta ja helmistä koruja. Pyrin joka viikolle suunnittelemaan uutta tekemistä, jotta asiakkaalle syntyisi ajatus siitä, mitä kaikkea kädentaitopajoilla voi tehdä. Työn ohessa kannustin häntä tuomaan esille omia mielipiteitä ja ideoita sekä kerroin työpajojen käytänteistä ja henkilökunnasta.

Menetelmän arviointi

Onnistumisen kokemuksia tuli menetelmän toteutuksen aikana, kun asiakas puhui entistä pidempiä lauseita tai aloitti oma-aloitteisesti keskusteluja. Koin kommunikaation asiakkaan kanssa hankalaksi. Se, että asiakas tuli joka kerta pajoille ja teki annetut työt, oli työvoitto. Myös tieto siitä, että hän mielellään tulee työpajoille, oli tärkeä tieto jatkon kannalta.

Yksilövalmentajan mielestä onnistuin menetelmän toteutuksessa jo siinä, että sain kerättyä nuoren elämästä arvokasta tietoa. Yksilövalmentaja epäili, että jos hänen olisi pitänyt työskennellä nuoren kanssa muun työn ohella, syvällisempi tiedon keruu olisi jäänyt vähemmälle. Minulla oli aikaa olla asiakkaan mukana työpajoilla, ja keskusteltaessa annoin aikaa vastaamiselle.

Haastavinta menetelmän toteuttamisessa oli se, että asiakas ei puhunut paljoa. Välillä oli vaikea tietää, mitä hän ajatteli tai olisi halunnut tehdä. Keskusteltaessa asiakkaan kanssa tuli osata poimia hänen vastauksista asioita, joista sai esitettyä lisäkysymyksiä ja vietyä keskustelua eteenpäin. Muutoin asiakas oli hyvin sulkeutunut.

Työpajojen tulisi tarjota mielekästä työtä valmentautujilleen, joten sopivan työn löytyminen osoittautui haasteelliseksi. Mikään paja ei vaikuttanut kiinnostavan asiakasta, mutta vaihtoehtoista kädentaidot oli mielekkäin. Asiakkaan aktiivinen työskentely edellytti ohjaajan läsnäoloa. Muuten hän olisi saattanut istua paikoillaan.

Kun kyseessä on sulkeutunut nuori, joka vaatii aikaa ja pitkäjänteistä työskentelyä, yksilövalmennus menetelmänä varmasti vastaa asiakkaan tarpeisiin. Mielestäni oli hyvä, että olin läsnä asiakkaan työpajajakson aloituksessa ja mukana työtoiminnassa. Tämä varmasti loi tukea ja turvaa ujolle ja aralle nuorelle, joka on velvoitettu lähtemään liikkeelle pitkän kotona olojakson jälkeen. Pidemmällä tähtäimellä ajateltuna kyseisen nuoren työpajapäiviä voisi lisätä, jolloin sosiaaliset taidotkin kehittyisivät.

Menetelmäni toteutuksen aikana nuori joutui aktivoimaan itsensä toimimaan ja vastaamaan itse asioistaan. Enää ei voinut tuudittautua siihen, että vanhemmat vastaavat hänen puolestaan. Nuori seurasi aktiivisesti ympärillään olevia keskusteluja ja oli läsnä tilanteissa.

Laadin ”omalle nuorelleni” kyselyn, jossa hän pääsi arvioimaan toimintaani niiltä päiviltä, kun kyseinen nuori oli työpajoilla. Itse en ollut läsnä, kun kysely täytettiin. Paikalla oli yksilövalmentaja, jolta hän sai kysyä tarvittaessa neuvoja. Kirjallinen kysely toi ilmi sen, että jos suullinen kommunikaatio oli

haasteellista, ei kirjallisenkaan tuotoksen tekeminen ollut helppoa. Palautteesta ilmeni, että läsnäoloni vaikutti nuoreen rohkaisten häntä tulemaan seuraavalla viikolla työpajoille. Rauhallisuuteni vaikutti siihen, että ohjauksessani oli ollut helppoa olla.

Keskustelin työpajojen yksilövalmentajan kanssa menetelmän käytöstä ja sen haasteellisuudesta oman nuoren kohdalla. Pyysin yksilövalmentajalta kirjallisen arvioinnin menetelmän käytöstä. Yksilövalmentajan mielestä tein menetelmän avulla hyviä ja hyödyllisiä havaintoja nuoresta. Näiden tietojen avulla heidän on hyvä jatkaa yksilövalmennusta asiakkaan kanssa eteenpäin. Jatkoa ajatellen saamani palaute antaa varmuutta toimia samankaltaisen menetelmän parissa.

Kaiken kaikkiaan yksilövalmennus on tärkeä menetelmä huomioitaessa työpajojen asiakaskunnan tarpeita. Yksilövalmennuksen avulla voidaan ratkoa asiakkaan elämäntilanteita sekä olla luotettava ja turvallinen aikuinen hänen elämässään. Tavoitteena on asiakkaan kokonaisvaltainen auttaminen, joten yksilövalmennusta toteutetaan yhteistyössä sosiaali-, työllisyys-, koulutus- ja muiden alan asiantuntijoiden kanssa.

Näkemykseni on, että yksilövalmennuksen tarve tulee kasvamaan. Tähän vaikuttaa omalta osaltaan vuoden 2013 alussa voimaan astunut nuorten yhteiskuntatakuu. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, työkokeilu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikkaa viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta. Tämä tulee näkymään asiakasmäärien lisääntymisenä työpajoilla.

Lähteet

Pekkala, Terho 2004. Työ- ja yksilövalmennuksen perusteet. Edita.
Valtakunnallinen työpajayhdistys 2013. Yksilövalmennus. WWW-dokumentti. http://www.tyopajatieto.fi/tyopajatieto/millaisia_palveluja_tyopajat_tar/tyossa_tapahtuva_valmennus/yksilovalmennus/. Ei päivitystietoja. Luettu 12.1.2013.

Välimaa, Anne 2006. Työ- ja yksilövalmennuspalvelujen tuotteistaminen. Helsinki: Edita.

II Piirtäminen työmenetelmänä

Saila Immonen

Johdanto

Piirtäminen on yksi luovien työskentelymenetelmien muodoista. Ideana on, että luovia menetelmiä voidaan käyttää vaihtoehtoisesti joko puheen ohella tai niillä voidaan korvata puhuminen lähes kokonaan. Luovien menetelmien avulla pystytään tavoittamaan asiakasryhmiä, joille puhuminen on hankalaa. Esimerkiksi lapset voivat hyötyä piirtämisestä, sillä usein piirtämällä kommunikointi ja itseilmaisu saattaa olla heille helpompaa kuin itse puhuminen. (Keränen ym. 2001, 106.)

Luovat työmenetelmät tukevat lapsen vapaata tilaa, jossa ei arvioida oikeaa ja väärää, vaan annetaan lapsen omien elämysten tulla. Luovat työmenetelmät voivat parhaimmillaan toimia uusien oivallusten ja tekemisen tapojen synty-
misen avustamisessa. Taiteellinen toiminta lastensuojelulaitoksissa on hyvien kokemusten pohjalta osoittautunut mahdollisuudeksi muutokseen sekä uuden luovan tilan avaajaksi. (Forsberg ym. 2006, 134—135, 139.)

Piirtämismenetelmä kokemusten käsittelyn välineenä

Huomasin Sosiaalinen tuki ja kuntoutus -harjoittelujakson aikana, että piirtäminen voi todella auttaa lapsen kokemusten käsittelyssä niissä tilanteissa, joissa lapsen puheen tuottaminen on hankalaa. Koen, että piirtämisen valitseminen työmenetelmäksi oli onnistunut valinta juuri tämän vuoksi. Useimmiten, kun toteutin piirtämistä lasten kanssa, lapsi puhui minulle piirtämänsä kuvan kautta. Lapsi harvemmin katsoi minua puhuessaan piirroksestaan. Sen sijaan lapsi katsoi keskittyneesti omaa piirrostaan ja puhui piirrokselleen. Olen samaa mieltä Keränen ym. (2001, 107–108) kanssa siitä, että lapsi heijastaa aina jotakin omasta itsestään piirroksensa, jonka kautta lapsi voi käsitellä myös hänelle vaikeita asioita.

Hyväksi esimerkiksi nousi tilanne, jossa pyysin kolme ja puolivuotiaasta lasta piirtämään kuvan äidistään. Lapsi halusi piirtää myös itsensä kuvaan äitinsä kanssa. Kun aloimme keskustella lapsen kanssa valmiista piirroksista, lapsi toi esille, että kuvassa lapsi ja äiti avaavat ovea äidin avaimella. Kuvassa oli myös kolmas kuvassa näkymätön hahmo: ilkeä lohikäärme. Kuvaan lapsi piirsi ainoastaan oman hahmonsensa sekä äidin hahmon. Ilkeä lohikäärme suuttui lapsen mukaan sen vuoksi, että lapsen äiti suuttui karkuun lähteneelle lapselle. Lapsi kertoi lähteneensä karkuun siksi, että halusi ostaa kaupasta pikkuauton. Hetken asiaa pohdittuani huomasin, että lapsella on tuore kokemus juuri kyseisenkaltaisesta tilanteesta. Lapsella oli kova tarve puhua tilanteesta, ja hän tuijotti intensiivisesti piirrostaan keskustelun aikana. Lapsi näytti todella uppoavan ajatuksiinsa ja piirroksen tunnelmaan.

Toisena päivänä pyytäessäni samaa lasta piirtämään jonkin äitinsä kanssa tekemänsä kivan asian lapsi piirsi kuvaan lohikäärmeen. Kuvassa lohikäärme leikki ja lohikäärmeellä oli iloinen ilme. Kyseisenä kertana lapsen keskittyminen oli hieman vaikeaa, joten piirtämistuokio ja keskustelu jäivät melko lyhyiksi. Huomioin näiden kahden edellä mainitun piirtämistuokion yhteisenä tekijänä sen, että lapsen puhuessa äidistään hän liitti puheeseen sekä kuvaan mukaan myös lohikäärmeen.

Piirtäminen antaa lapselle mahdollisuuden tarinoiden kertomiseen sekä lapsen oman maailmankäsityksen ilmaisemiseen. Sen kautta lapsi voi myös ulkoistaa kokemuksiaan, ajatuksiaan sekä tunteitaan. Lapsen kasvaessa tarinat piirroksista muodostuvat yhä tärkeämmiksi. Tämän vuoksi on tärkeää, että työntekijä puhuu lapsen kanssa lapsen tekemistä piirroksista myös niissä tapauksissa, joissa piirros näyttäisikin pelkiltä viivoilta. Työntekijän tehtävänä ei kuitenkaan ole tulkita lapsen piirroksia lapsen puolesta, sillä lapsi on itse ainoa oikea piirroksensa tulkitsija. (Keränen 2001, 124–125, 127, 147–148.) Lapset kertovat itse, mitä he näkevät piirroksessaan ja millaisia tunteita piirros heissä herättää. Näin lapsi antaa itse merkityksen omalle piirrokselleen. (Sosiaaliportti 2013.) En lähtenyt tekemään omia tulkintojani lapsen piirroksista sekä äidin ja lohikäärmeen liittämisestä toisiinsa, koska tehtävänäni ei ollut tulkita piirrosta. Olen kuitenkin sitä mieltä, että piirtäminen oli kyseiselle lapselle hyvä tapa tuoda ilmi omia ajatuksiaan.

Haasteena kohtasin piirtämisen kohdalla sen, että vaikka piirtämisellä voidaan korvata osa puheesta tai puhe lähes kokonaan, tuotti lapsen viivästynyt puheenkehitys haasteita. Joskus oli hankalaa ymmärtää, mitä lapsi halusi kertoa piirroksistaan. Tämän vuoksi jouduin pyytämään lasta toistamaan sanoansa, minkä uskon heikentävän lapsen tarinan kerrontaa kuvastaan.

Kysyin lapsilta aina piirtämisen jälkeen, millaisia ajatuksia heillä heräsi piirtämisestä. Lapset sanoivat pitävänsä piirtämisestä, vaikka heidän antamansa palaute jäi aina melko lyhyeksi, ja lapset pitivät leikkimistä mielekkäämpänä kuin itse palautteen antamista. Harjoittelupaikan työntekijöiltä sain positiivista palautetta piirtämisestä varsinkin sinä hetkenä, kun lapsi liitti oman realistisen vasta tapahtuneen tilanteensa mukaan piirroksensa. Työntekijöiden mukaan piirtäminen sopii hyvin heidän työhönsä ja heidän asiakasryhmälleen. Työntekijät toivat ilmi, että myös lasten vanhempien kanssa voisi hyödyntää piirtämistä tilanteissa, joissa vanhempien on hankala puhua vaikeista asioista.

Itse koin piirtämisen työmenetelmänä erittäin hyväksi ja hyödylliseksi. Piirtämisen avulla lapset puhuivat avoimesti ja realistisesti piirroksistaan. Toki piirtäminen jäi hieman "pintaraapaisuksi" harjoittelujakson aikana, sillä pääsin toteuttamaan piirtämistä työmenetelmänä noin kolmen viikon aikana kahden eri lapsen kanssa. Minulle kuitenkin jäi positiivinen kuva piirtämisen käyttämisestä työvälineenä. Ajattelin, että mikäli työskentelen joskus paikassa, jossa piirtämistä voi työvälineenä käyttää, aion sitä kokeilla uudestaan pidemmällä aikavälillä. Samalla piirtämistä voisi kokeilla myös hieman intensiivisemmin kuin mihin harjoittelujakson aikana oli mahdollisuus.

Asetin tavoitteekseni piirtämisen toteuttamisessa sen, että pystyisin piirtämisen avulla tuomaan lasten kokemuksia ja tunnetiloja esille. Mielestäni tämä tavoite täyttyi osittain, mutta tavoitteen täyttyminen olisi vaatinut pidempää ja pitkäjänteisempää työskentelyä lapsen kanssa. Tällä tarkoitan sitä, että lapsen kanssa olisi tullut olla mahdollisuus piirtämiseen pidemmällä ajalla kuin kolmen viikon aikana. Aika, jonka piirtämiseen käytin lapsen kanssa piirtokertaa kohden oli mielestäni sopiva. Yhteen piirtämiskertaan keskusteluineen meni aikaa noin 20 minuuttia. Huomasin tämän ajan olevan sopiva, jotta lapsi pystyy keskittymään piirtämiseen sekä keskusteluun.

Aikavälin riittämättömyydestä huolimatta koen, että kaksi lasta, joiden kanssa toteutin piirtämistä, saivat hyötyä työskentelystä. Piirtämisen avulla lapset pystyivät tuomaan esiin omia kokemuksiaan, ja keskusteluissa lapset pystyivät kertomaan tunteitaan piirroksista. Joissain kohdissa hieman avustin lapsia tunteiden tunnistamisessa. Jos lapsi ei esimerkiksi oikein osannut sanoa yhdellä sanalla, miltä hänestä tuntui, lapsi kertoi ensin pidemmän kaavan kautta tunteestaan. Tämän jälkeen kysyin lapselta, voisiko lapsen tai piirroksen hahmon tunnetila olla esimerkiksi iloinen.

Lähteet

Forsberg, Hannele, Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta 2006. Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keränen, Eija 2001. ”Isää en piirrä”. Lasten väkivaltakokemusten käsittely kuvailmaisun avulla. Teoksessa Oranen, Mikko (toim.) Perheväkivallan varjossa. Raportti lapsikeskeisen työn kehittämisestä. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 30, 123—149.

Keränen, Eija, Nissinen, Pasi, Saarnio, Tuula & Salminen, Mirva 2001. Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Vantaa: Tammi.

Sosiaaliportti 2013. Piirtäminen. WWW-dokumentti. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/piirtaminen/>. Ei päivitystietoa. Luettu 20.1.2013.

I 2 Neuropsykiatrinen valmennus työorientaationa

Iida Hujala

Johdanto

Neuropsykiatrialla viitataan johonkin neurologiseen häiriöön, joista tällä hetkellä yksi tunnetuimmista on ADHD. Valmennus perustuu puheeseen ja kielelliseen vuorovaikutukseen. (Neuropsykiatriset valmentajat 2013.) Neuropsykiatrinen valmennus eroaa muista tukimuodoista muun muassa niin, että sitä toteutetaan usein valmennettavan omassa toiminta- ja asumisympäristössä, esimerkiksi kotona tai harrastuspaikassa. Valmennuksella vastataan juuri senhetkisen elämän haasteisiin, kuten päivärytmin, oman toiminnan ohjauksen tai oman talouden hallintaan. Menetelmä onkin todettu tehokkaaksi esimerkiksi itsenäistyvien nuorten ja nuorten aikuisten syrjäytymisen ehkäisyyn. (Nuortentalo 2013.)

Valitsin harjoitteluni alussa menetelmäksi neuropsykiatrisen valmennuksen. Harjoittelupaikkani henkilökunta koki tämän menetelmän tai työorientaation oman työnsä kannalta keskeisimmäksi, ja kehotti keskusteluissa minua valitsemaan tämän menetelmän. Neuropsykiatrinen valmennus on nimensä mukaisesti neuropsykiatrisille asiakkaille suunnattu ohjauksellinen kuntoutusmenetelmä. Sitä voidaan kuitenkin jossain määrin soveltaa myös erityislasten ja -nuorten kanssa. (Neuropsykiatriset valmentajat 2013.)

Menetelmän soveltaminen

Neuropsykiatrisen valmennuksen kulmakiviä ovat selkeä strukturointi ja rutiinien huomioiminen, ongelmien muuttaminen tavoitteiksi, huomion kiinnittäminen vahvuuksiin ja itsetunnon kohottaminen, tilanteiden ennakointi, sopimusten tekeminen ja ympäristön muokkaaminen. Näitä tuodaan käytäntöön erilaisten menetelmien avulla, jotka vaihtelevat niin valmentajan persoonan kuin valmennettavan tilanteen mukaan. Esimerkiksi struktuurien ja rutiinien osalta onnistunut ratkaisu voi valmennuksessa olla kodin ja arjen aikataulun rakentaminen konkreettisesti seinätalulle. (Huotari & Tamski 2010, 201–203.)

Neuropsykiatrisessa valmennuksessa ei käytetä mitään tiettyjä apuvälineitä, vaan kunkin välineen toimivuus riippuu valmennettavan tarpeista. Jollekin esimerkiksi muistilaput voivat toimia hyvinä arjenhallinnan välineinä, toiselle taas mielekkäämpää on käyttää kännykkää muistuttamaan tärkeitä asioista. (Huotari & Tamski 2010, 244–246.)

Harjoittelun aikana ilmeni, ettei yhdellekään yksikössä tällä hetkellä olevalle nuorelle toteutettu varsinaista valmennusta. Kukin neuropsykiatrisen valmennuksen koulutuksen käynyt työntekijä tosin hyödynsi tietojaan aktiivisesti työssään. Onnekseni aloitin aiheeseen perehtymisen teoriakirjallisuuteen tutustumalla, sillä muutoin en olisi ehkä kyennyt havainnoimaan heidän toiminnastaan juuri neuropsykiatrisen valmennuksen vaikutteita.

Haltuun otettavaa tietoa aiheesta on kovin paljon. Ymmärrän nyt, miksi valmennusta ei omaksuta vain lukemalla, vaan myös kontaktiopetuksen kautta kouluttautumalla. Jossain vaiheessa koin myös, että neuropsykiatrisen valmennuksen entistä syvällisempään sisäistämiseen harjoittelun sallima aika on aivan liian lyhyt. Toisaalta ehdin kyllä jollain tasolla sisäistää valmennuksen perusajatuksen. Keskustelut harjoittelupaikan henkilökunnan kanssa taas avasivat silmiä näkemään valmennuksen vaikutukset heidän arkityössään. Eräs työntekijä kertoi hyödyntävänsä neuropsykiatrista valmennusta lautapelejä pelatessa. Tällaisen lautapelitilanteen pääsin myös itse näkemään. Työntekijä auttoi ADHD-nuorta keskittymään Monopolin pelaamiseen valmennuksen keinoin toimintaa osittamalla. Lisäksi hän käytti niin sanottua mallintamista esimerkiksi keskustellessaan erään nuoren kanssa siitä, miten tämä oli puhelinkeskustelun aikana riitaantunut vanhempansa kanssa. Työntekijä siis mallinsi suullisesti nuorelle kuulemansa keskustelun. Kuultuaan työntekijän mallinnuksen puhelinkeskustelusta tajusi nuori itsekkin, missä hän oli toiminut väärin ja miten hänen olisi ehkä seuraavalla kerralla hyvä toimia.

Pelitilanteen lisäksi havaitsin muitakin valmennuksen elementtejä harjoittelupaikan arjessa. Voimavarojen etsiminen ja näkeminen, positiivisuus sekä toiminnan yksilöllisyys näkyivät keskeisimmin. Nuoria ei yritetty ujuttaa esimerkiksi jonkin hankalan tilanteen ratkaisemiseksi tiettyyn muottiin, vaan jokaisen kanssa käytettiin yksilöllisiä, juuri tälle nuorelle sopivia keinoja. Jokaisen nuoren kohdalla huomioitiin siis yleisen diagnoosin lisäksi hänen persoonansa. Tämän ajattelutavan onnistuin itsekkin jollain lailla sisäistämään. Toisaalta koin, että tällainen ajattelumalli minulla on ollut jo jonkin aikaa mukana työssäni. Neuropsykiatriseen valmennukseen tutustuminen vahvisti käsitystäni tämän ajattelun ”oikeudesta”. Piilossa olevien voimavarojen etsiminen ja näkeminen taas on edelleen itselleni melko haastavaa, mutta sain siihenkin tämän menetelmän tai orientaation kautta paljon lisää.

Kokemukseni mukaan neuropsykiatrisen valmennuksen ajatukset ja toimitavat vastaavat hyvin lastensuojelun piirissä olevien lasten ja nuorten tarpeisiin. Heidän on esimerkiksi vaikea havaita itsessään voimavaroja tai positiivisia asioita. Lisäksi arjen ja vuorokausirytmien hallinta tuntuu olevan nykynuorille melko haastavaa. Näissä kohdissa neuropsykiatrisen valmennus voi toimia tukena. Erityisesti arjen voimakas strukturointi vaikuttaa hyödyttävän monia, erilaisista häiriöistä kärsimättömiäkin nuoria. Nuoruuden elämänvaihe on myös erittäin hyvä hetki tällaisiin asioihin vaikuttamiselle. Pidän siis erittäin positiivisena asiana sitä, että lastenkodissa on otettu työorientaatioksi näin monipuolinen menetelmä.

Tekisin joitakin asioita toisin, jos aloittaisin menetelmään tutustumisen nyt uudelleen. En varsinaisesti päässyt kokeilemaan mitään, vaan lähinnä siis sisäistin uudenlaista ajattelua työotteeseeni. Valitsisin toisella kerralla ehkä jonkin pienemmän kokonaisuuden haltuun otettavaksi. Vaihtoehtoisesti valitsisin jonkin neuropsykiatrisen valmennuksen sisältämistä menetelmistä ja kokeilisin sitä käytännössä.

Lähteet

Huotari, Anitta & Tamski, Eeva-Liisa 2010. Tammenterhon tarinoita. Kirja valmennuksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Neuropsykiatriset valmentajat ry 2013. Mitä on Nepsyvalmennus? WWW-dokumentti. http://neuropsykiatrisetvalmentajat.fi/?page_id=50. Ei päivitystietoja. Luettu 5.3.2013.

Nuortentalo 2013. Neuropsykiatrisen valmennus. WWW-dokumentti. http://www.nuortentalo.fi/suomen_nuortentalo_oy/valmennuspalvelut/neuropsykiatrisen_valmennus. Ei päivitystietoja. Luettu 5.3.2013.

13 Verkostolaukku

Kiia Kuittinen

Johdanto

Valitsin menetelmäkseni verkostokartan tavoin toimivan verkostolaukun, jossa asiakkaan ihmissuhteiden kokonaisuutta pohdittiin erilaisten pienten esineiden kautta. Menetelmä sopi hyvin harjoittelupaikkaan ja se soveltui asiakkaalle, sillä hänen kuntoutumistavoitteisiinsa kuului esimerkiksi kehittyä ihmissuhteisiin liittyvissä taidoissa.

Taustateorianä käytin Bronfenbrennerin ekologista teoriaa, jonka mukaan yksilö kehittyy vuorovaikutuksessa erilaisten ympäristöjen kanssa, joita sanotaan eritasoisiksi systeemeiksi. Ekologisen teorian lisäksi käytin siihen pohjautuvaa ekokulttuurista teoriaa, jonka mukaan perheen läsnäolo on lapsen kuntoutumisen kannalta oleellista.

Ekologinen teoria

Ekologinen teoria perustuu ihmisen kehityksen tarkasteluun. Lähtökohtana on, että kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Ekologisen teorian käsitys kehityksestä on, että yksilö osallistuu jatkuvasti ympäristönsä rakentamiseen, ja vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä on molemminpuolista. Yksilön kehitykseen ei vaikuta ainoastaan hänen lähiympäristönsä vaan myös lähiympäristöjen väliset suhteet sekä laajemmat ulkopuoliset ympäristövaikutukset. (Karila ym. 2001, 204–207.)

Ekologisen teorian mukaan ympäristö koostuu sisäkkäin rakentuneista järjestelmistä, joita kutsutaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Mikrosysteemi pitää sisällään yksilön läheisimmät ihmissuhteet, kuten kodin, ystävät ja harrastuspiirin. Mesosysteemi tarkoittaa yksilön kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä, esimerkiksi kodin ja koulun välillä. Sellaisia ympäristöjä, joiden kanssa yksilö ei ole aktiivisesti tekemisissä, kutsutaan ekologisen teorian mukaan eksosysteemeiksi. Esimerkiksi nuoren vanhempien työolosuhteet ovat nuorelle eksosysteemi. Neljäs ekologisen teorian ympäristötaso on makrosysteemi. Se pitää sisällään eri yhteiskuntien, kulttuurien ja alakulttuurien toimintoja. (Karila ym. 2001, 208–209.)

Verkostolaukku

Verkostolaukun avulla pystyi tarkastelemaan asiakkaan ihmissuhteiden kokonaisuutta. Sen avulla voitiin kartoittaa asiakkaan kanssa hänen tukiverkostojaan, tärkeitä ihmissuhteita sekä esimerkiksi asiakkaalle haitallisia ihmissuhteita. Menetelmän avulla asiakas sai pohtia, millaisia ihmissuhteita hänellä on, millaisiksi hän ne kokee ja mitä toiveita hänellä on ihmissuhteisiinsa liittyen. Menetelmän avulla hahmoteltiin tarkemmin myös sitä, kuinka läheisiksi asiakas kokee ihmissuhteensa ja millaisiksi hän kokee ihmissuhteiden välit toisiinsa nähden.

Verkostolaukun taustalla on verkostokartta, mutta verkostolaukussa ei ole käytössä kaaviota vaan sitä tehdään erilaisien pienten esineiden avulla. Esineiden avulla asiakkaan voi olla helpompi ajatella tilannettaan ja näin myös kertoa siitä. Verkostokarttaa käyttäessään asiakas voi mennä helpommin lukkoon ja tilanteesta voi tulla vaikea. Esineiden avulla ajatuksia voi nousta esiin helpommin, sillä esineet voivat muistuttaa asiakasta monista eri asioista, joita hän ei välttämättä tulisi muutoin ajatelleeksi. Joskus puhuminen voi tuntua vaikealta, joten esineiden avulla tilannetta voi olla helpompi käsitellä.

Verkostolaukun käyttäminen

Pyysin asiakasta ensin valitsemaan erilaisista pienistä esineistä sen, mikä kuvastaa häntä itseään. Hän sai kertoa, miksi valitsi juuri kyseisen esineen. Tämän jälkeen pyysin asiakasta ajattelemaan perhettään ja keitä henkilöitä hän koki siihen kuuluvan. Asiakas valitsi jokaiselle perheenjäsenelleen esineen, minkä jälkeen keskustelimme hänen valinnoistaan. Sen jälkeen pyysin asiakasta sijoittamaan perheenjäseniään kuvaavat esineet niin lähelle häntä itseään kuvaavan esineen luo, kuin hän koki ihmissuhteensa. Asiakas sijoitti myös perheenjäseniä kuvaavat esineet niin lähelle toisiaan kuin koki niiden väliset suhteet. Jatkoimme työskentelyä vielä niin, että asiakas valitsi lähimpiä ystäviään kuvaavat esineet ja sijoitti ne muiden esineiden viereen. Pyysin asiakasta kertomaan, millainen hänen mielestään on hyvä ystävä, millaisia piirteitä hän arvostaa ystävässä ja millaisia negatiivisia piirteitä ystävässä on. Puhuimme ystävyysuhteiden merkityksestä ja asiakas sai myös kertoa, oliko hänellä mielestään tarpeeksi hyviä ystäviä. Keskustelimme myös koko ajan siitä, miksi asiakas sijoitti esineet tietyllä tavalla, ja hän sai kertoa kaikkea, mitä hänelle tuli mieleen. Lopuksi puhuimme siitä, mitä asiakas toivoisi ihmissuhteiltaan ja kuinka hän mahdollisesti toivoisi niiden muuttuvan. Lopuksi kysyin palautetta asiakkaalta.

Mielestäni menetelmä sopi hyvin asiakkaalle, koska se oli hänelle mielekästä ja motivoivaa. Ihmissuhteet ovat tärkeässä osassa läpi koko elämän ja niistä tulee pitää huolta. Ihmissuhteiden pohtiminen sopi asiakkaalle hyvin myös hänen kuntoutumistaan ajatellen, sillä hänellä on tavoitteena kehittyä ihmisuhteisiin liittyvissä taidoissa ja erityisesti pitkäkestoisten ystävyysuhteiden luomisessa. Ystäviltä saa myös tärkeää vertaistukea ja heidän kanssaan voi jakaa elämäkokemuksiaan.

Yläasteikäisen nuoren kehitysvaiheeseen kuuluvat ihmissuhteiden korostuminen ja samaa sukupuolta olevien ihmissuhteiden kiinteytys ja pysyvyys. Ystävät ovat usein iältään, harrastuksiltaan ja taustaltaan melko samanlaisia. Ystävyysuhteilla on suuri merkitys nuoren persoonallisuuden ja identiteetin kehitymisessä. Nuoret keskustelevat paljon ystäviensä kanssa kasvamiseen liittyvistä asioista, joista ei välttämättä vanhempien kanssa halua jutella. Yhteenkuuluvuuden tunne on myös tärkeä osa ystävyysuhteita. (Laine 2005, 159.)

Palaute

Verkostolaukun tekemisen jälkeen pyysin asiakasta kertomaan, miltä sen tekeminen oli tuntunut. Asiakas kuvaili tilanteen itselleen mielenkiintoiseksi ja mukavaksi. Hänestä oli mukava pohtia ihmissuhteitaan ja kertoa niistä. Asiakas koki perheensä sekä ystävyysuhteensa todella tärkeiksi esimerkiksi siksi, että ystävien kanssa voi puhua mieltä painavista asioista. Asiakas kertoi, että esineiden avulla oli mukava työskennellä, sillä niistä heräsi paljon ajatuksia.

Ekokulttuurisen teorian mukaan perheen läsnäololla on suuri merkitys lapsen kuntoutumiseen, sillä perhe on mukana kuntoutumisen eri vaiheissa. Perhe on myös lapsen ensimmäinen ja merkityksellisin kehitys- ja toimintaympäristö, jonka ympärille lapselle rakentuu yleensä muita mikrosysteemejä. (Kuntoutusportti 2013.)

Itse huomasin, että asiakkaan oli vaikea valita sopiva esine kuvaamaan joitakin henkilöitä. Asiakas mainitsi itsekin, että ei oikein löydä sopivaa esinettä valitsemalleen henkilölle. Sen vuoksi jatkoa ajatellen esinelaukkua voisi täydentää vielä monipuolisemmaksi, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin asiakasta.

Lähteet

Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.

Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuntoutusportti 2013. WWW-dokumentti. http://kuntoutusportti.fi/portal/fi/tutkimus/tutkimuskohteita/elamankaari_ ja_ ikavaiheet/lapsen_kuntoutus/?print=2. Päivitetty 5.4.2013. Luettu 5.4.2013.

I 4 Tyhjän pään menetelmä ja ei-tietäminen

Tanja Tiihonen

Johdanto

Sosiaalisen tuen ja kuntoutuksen harjoittelujaksolla olin harjoittelussa sosiaalialan yrittäjien yhteisössä. Kyseinen työpaikka on yrittäjyhteisö, jonka tuottamia palveluja ovat esimerkiksi ammatillinen tukihenkilötoiminta, tapaa-
mispalvelut, valmennus, työnohjaus sekä asiantuntijapalvelut eli koulutukset ja luennot. Työpaikassa työskentelee 17 yksityisyrittäjää. Asiakkaaksi tullaan joko yksityisesti tai lähetteen kautta. Asiakas voi olla esimerkiksi lapsi, nuori, perhe tai työyhteisö. Asiakkaan kanssa työskentely lähtee liikkeelle asiakkaan kanssa yhdessä asetetuista tavoitteista, ja työskentely perustuu asiakkaan omiin voimavaroihin. Asiakkuuden syynä voi olla esimerkiksi lastensuojelullinen huoli, syrjäytymisen ehkäiseminen tai huoli asiakkaan normaalista kasvusta ja kehityksestä. Myös toimeksiannot määrittävät asiakkuutta riippuen siitä, mitä ostaja haluaa ostaa ja kuinka hän määrittää toiminnan. Yrittäjien toiminnan perustana ovat ratkaisukeskeisyys, NLP⁴ (Neuro-Linguistic Programming) ja valmentava työote. Yrittäjyhteisön arvomaailmaan kuuluvat muun muassa yksilöllisyys, myönteisyys, avoimuus ja se, että jokainen ihminen on arvokas oma itsensä juuri sellaisena kuin on.

Koska toiminta on monipuolista, ja asiakaskunta laajaa, halusin tutustua menetelmään, joka sopii jokaisen asiakkaan kanssa työskentelyyn. Jo harjoittelujakson alussa huomasin, että asiakkaat kohdataan ilman ennakoasenteita ja arvokkaina, juuri sellaisina kuin he ovat. Perehdyin tähän tyhjän pään menetelmään, ja löysin siitä menetelmän, jota itsekkin halusin harjoitella. Menetelmä sopii jokaiseen asiakastilanteeseen, ja moni haastatteleistani menetelmän käyttäjistä kertoi omaksuneensa menetelmän niin, etteivät enää ajatelleet käyttävänsä menetelmää; siitä oli tullut osa heidän ammatillisuuttaan ja ehkä jopa persoonaansa.

⁴ Sana ”Neuro” viittaa neurologisiin prosesseihin, eli tiedon käsittelyyn. ”Linguistic” taas puhuttuun kieleen ja kehon kieleen, jotka vaikuttavat niin itseemme kuin toisiin ihmisiin. Sana ”Programming” viittaa ajattelumme rakenteeseen ja erityisesti siihen, kuinka voimme vaikuttaa siihen saadaksemme aikaan parempia tuloksia (NLP akatemia 2014).

Tyhjä pää ja ei-tietäminen

Ei-tietämisen käsitteen on lanseerannut Harlene Anderson. Tyhjällä päällä tarkoitetaan sitä, että työntekijä luopuu omista ennakko-oletuksistaan, tulkinnoistaan ja määritelmistään. Työntekijä on utelias, ja kyselee asiakkaalta itseltään hänen mielipiteitään. Työntekijä on kiinnostunut, ja sekä kuuntelee, että kuulee asiakasta. Ei-tietämisellä tarkoitetaan sitä, että asiakas on oman elämänsä asiantuntija. Työntekijä voi menetelmän kautta olla tapaamisessa rento, luonnollinen ja paremmin läsnä. Hän voi olla myös luova ja avoin uusille mahdollisuuksille, kun hänen ei tarvitse tietää ratkaisuja. Keskustelussa ollaan aidosti uteliaita asiakasta kohtaan. Menetelmän ajatuksena on, että asiakas löytää vastaukset omasta itsestään. Työntekijän ei tarvitse kertoa hänelle vastauksia, jos kysymykset asetetaan niin, että ne koskettavat asiakkaan omaa tarinaa, arvoja ja maailmankuvaa. (Huotari & Tamski 2010, 65–66.)

Menetelmässä tieto ja ennakkokäsitykset eivät ole keskeisiä asioita. Asiakkaalla on itsessään kaikki tietämys ja vaihtoehdot, ja työntekijä voi toimia peilinä hänelle. Työskentely aloitetaan tyhjältä pohjalta, vaikka työntekijällä olisi tietoa asiakkaasta jo etukäteen. Pirkimyksenä on, että asiakas itse löytää vastaukset kysymyksiin ja ongelmatilanteisiin. (Huotari & Tamski 2010, 66–67.)

Kokemuksia menetelmästä

Seurasin harjoittelun aikana myös vierestä, kun yrittäjäyhteisön työntekijät käyttivät menetelmää. Keskittyessäni vain kuuntelemaan, mitä asiakas sanoo, löysin puheesta monta sanaa, jotka voivat muutoin jäädä kuulematta. Keskustelimme siitä, kuinka tärkeää on kuulla tunnesanat, kuten:

”Minusta tuntuu...”,
“...ahdistaa minua”,
“Minä pidänstä.”

Kyseiset sanat ovat sellaisia, joilla asiakas haluaa kertoa jotakin tärkeää. Siksi on ratkaisevaa myös kuulla ne. Ne ovat myös juuri niitä sanoja, joihin työntekijän on helppo tarttua. Työntekijänä voi tehdä tarkentavia kysymyksiä, kuten:

”Mitä tarkoitat sillä, että sinusta tuntuu...?”
“Mikä...ahdistaa sinua?”
“Kuinka se näkyy, että tunnet juuri näin?”

Työntekijöiden kanssa keskustellessani esille nousi se, että ei-tietäminen on menetelmän lisäksi myös asenne. Tyhjän pään menetelmä vaatii kykyä keskittyä kerrallaan vain yhteen hetkeen ja kykyä huomata se, mitä asiakas haluaa

kertoa. Menetelmä vaatii työntekijältä myös läsnäoloa, aitoutta, aikaa sekä kykyä asettaa oma ammattitaito ja tieto sekä taito taka-alalle. Opinnoissa painotetaan yleisesti sitä, että koulutusten aikana kerätään mahdollisimman paljon tietoa ja kokemuksia, joilla taas luodaan omaa ammattitaitoa. Tyhjän pään menetelmä puolestaan vaatii opittujen tietojen siirtämistä taka-alalle.

Eräs neuropsykiatrinen valmentaja on sanonut tyhjästä päästä seuraavasti: “Me seisomme samalla maalla, puhumme samaa kieltä. ...Me olemme ihmisiä ihmiselle, emme petoja toisillemme. Olen sinun puolellasi, en sinua vastaan. En halua olettaa, en luulla, en arvailla. Otan vastaan sen, mitä haluat tässä ja nyt antaa.” (Huotari & Tamski 2010, 67.)

Omat kokemukset

Koin menetelmän hyväksi, ja tulen varmasti jatkossakin käyttämään menetelmää hyväkseni. Pysin käyttämään menetelmää niin, että se on luonnollinen osa asiakaskohtaamisia. Aluksi ajattelin, että menetelmä on helppo sisäistää, mutta yllättävän usein asiakkaalle teki mieli ehdottaa jotakin toimintamuotoa ja antaa hänelle vinkkejä erilaisissa elämän ongelmatilanteissa.

Tyhjä pää -menetelmässä asiakasta ei tavata työntekijä-asiakasasetelmassa, vaan ihminen ihmisenä. Ei-tietäminen tarkoittaa uteliaisuutta, joten asiakastapaamisissa kyselin ja ihmettelin asiakkaalta kuulemaani. Pyrkimyksenäni oli, että päätökset lähtevät asiakkaasta itsestään ja hänen mielenkiintonsa kohteista. Tämä tarkoitti sitä, että en voinut suunnitella tapaamisia etukäteen kovinkaan paljon, paitsi asiakkaan kanssa yhdessä. Käytännössä asiakastapaamiset sujuvat siten, että asiakkaalta kysyttiin aina, mitä hän haluaisi tehdä seuraavalla tapaamiskerralla. Asiakas sai itse valita toiminnan, jonka työntekijä pyrki toteuttamaan mahdollisimman hyvin. Mikäli toive ei ollut realistinen, pyrittiin asiakkaan kanssa keskustelemalla hakemaan toteutumiskelpoista vaihtoehtoa. Mielestäni harjoittelujaksoni aikana kuitenkin vain kerran oli tilanne, jossa toivetta ei ollut mahdollista toteuttaa toiminnan liian pitkän keston vuoksi suhteessa toimeksiannossa määrättyyn tuntimäärään/tapaamiskerta.

Ei-tietämisen harjoittelu on helpompaa harjoittelujakson aikana, koska tällöin ei tarvitse tietää asiakkaasta muita tietoja kuin mahdolliset huomioon otettavat seikat. Usein työntekijällä on asiakassuhteen alussa jonkinlainen moniammatillinen palaveri, jossa hän saa kuulla asiakkaasta taustatietoja. Tällöin työntekijän tulee pyrkiä “unohtamaan” saamansa ennakkotiedot asiakastapaamisen ajaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että työntekijä tietää faktatietoja asiakkaasta, mutta ei anna niiden vaikuttaa asiakkaan kohtaamiseen. Työntekijällä ei ole saamiensa tietojen pohjalta luotuja ennakkoluuloja ja -oletuksia asiakkaasta. Hän tutustuu asiakkaaseen ihmisenä, ei asiakkaan mahdollisen ongelman kautta.

Käytännössä en tiennyt asiakkaasta etukäteen kovinkaan paljoa ja tutustuin asiakaskohtaamisessa aidosti asiakkaaseen. Tietojen puutteen vuoksi kysyin asiakkaalta paljon ja olin utelias hänen suhteensa. Näin myös asiakkaalle tulee tunne, että olen aidosti kiinnostunut hänestä ja aidosti läsnä tilanteessa. Uskon tämän vahvistavan myös asiakassuhdetta. Minulle neuvottiin etukäteen, että kannattaa ihmetellä paljon ja tehdä asiakkaalle ihmettelykysymyksiä. Opinkin harjoittelujakson aikana kiinnittämään huomiota asioiden ihmettelemiseen.

Lähteet

Huotari, Anitta & Tamski, Eeva-Liisa 2010. Tammenterhon tarinoita. Kirja valmentamisesta. Tampere: Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino.

NLP akatemia 2014. WWW-dokumentti. <http://www.nlp-akatemia.fi/>.
Luettu 7.5.2014.

15 Umbrella-työkirjamenetelmä

Jasmin Vahvaselkä

Johdanto

Umbrella-menetelmä on lastenkodissa työskentelevien ammattilaisten kehittämä menetelmä, joka tukee lastenkodissa tehtävää omaohjaajatyöskentelyä. Menetelmä täyttää vuonna 2008 voimaan tulleen lastensuojelulain vaatimukset lapsilähtöisestä työskentelystä sekä ennaltaehkäisevästä työotteesta. Menetelmän materiaalien avulla voidaan tehdä identiteettityötä lasten ja nuorten kanssa sekä tukea heitä harjaantumaan arjen taidoissa. Menetelmän käyttö auttaa ohjaamaan lasta/nuorta tekemään omassa elämässään mieluisia valintoja sekä tukee ymmärtämään oman elämän kulkua lapsuudesta nykyhetkeen huomioiden myös tulevaisuuden näkymät. (Timonen-Kallio 2010, 4.)

Umbrella-menetelmä soveltuu yli 12-vuotiaista lapsista aina jälkihuollon asiakkaina oleviin nuoriin. Työskentelyn tavoitteena on kartoittaa kehityksen ja kasvun tarpeita motivoiden ja osallistaen arjen taitojen opetteluun sekä päätöksentekoon. Työskentelyssä käsitellään myös itsenäisen elämän vaatimuksia sekä tuetaan ammatilliseen koulutukseen ja työmarkkinoille siirtymistä. Työkirjasta monistetaan tehtäväsivuja, jotka palvelevat lapsen/nuoren nykyhetken tilannetta parhaiten. Näin työskentelyyn motivoituminen ja mielenkiinnon ylläpitäminen ovat mahdollisia. Menetelmän käyttöä ei myöskään ole tarkasti rajattu, mikä antaa vapauden edetä tarpeen mukaan käyttäen työskentelyssä mielikuvitusta sekä luovuutta. (Timonen-Kallio 2010, 6.)

Työkirjatyöskentelyn avulla lapsen tai nuoreen saadaan luotua kontaktia keskustelemalla aihe-alueista. Tarkoituksena on, että lapsi tai nuori itse täyttää tehtäväsivut aikuisen motiivoinnin ja innostuksen avulla. Ei ole olennaista, tietääkö aikuinen tehtävien kysymyksiin vastauksia, vaan se, että hän on läsnä hetkessä omana itsenään sekä aikuisena että ammattilaisena. Lapsen/nuoren saatua tehtäväsivu valmiiksi se liitetään hänen omaan portfolioonsa. Työskentelyn lomassa aiheista keskustellaan ja on huomioitava, ettei toimintaa päätetä vaikeiden asioiden käsittelemiseen. Menetelmän käyttö edellyttää aikuiselta suunnitelmallisuutta ja työskentelyltä intensiivisyyttä. (Timonen-Kallio 2010, 7–8.)

Menetelmään perehtyminen

Umbrella-menetelmään perehtyessäni koin sen soveltuvan erinomaisesti nuorisokodin asiakaskäyttöön. Nuorisokodin asiakaskunta koostuu 14–17-vuotiaista nuorista. Tällä hetkellä asiakaskunta on hyvin poikapainotteinen, ja suurin osa nuorista on itsenäistymisen kynnyksellä ohjautumassa mahdollisesti jälkihuollon piiriin. Syyt asiakkuuksiin pohjautuvat muun muassa koulunkäynnin ongelmiin, karkailuihin sekä päihdeongelmiin. Nuorisokodin lapset ja nuoret tarvitsevat tukea niin arjen asioissa kuin itsenäistymisen kynnyksellä. Soveltuvat asiakkaat menetelmän käytölle löytyivät suhteellisen helposti. Aluksi perehdyin nuorten asiakassuunnitelmiin, ja yhdessä henkilökunnan kanssa valitsimme sopivat nuoret osallistumaan Umbrella-työskentelyyn. Myös nuorilta selvitettiin, onko heillä innostusta osallistua työskentelyyn.

Kun nuoret oli valittu, keskustelin heidän kanssaan työskentelykertojen toteutuksen määrästä. Toteutin Umbrella-työkirjamenetelmää 16- ja 17-vuotiaiden poikien kanssa. Työskentelykertoja oli kerran viikossa, ja ne olivat kestoltaan noin 30 minuuttia. Toteutin kolme tapaamista kahden nuoren kanssa. Työskentely toteutettiin molempien poikien kanssa erikseen ja kumpikin nuori sai oman kansion eli portfolion, jonka kansilehden he saivat muokata mieleisekseen. Säilytin tekemättömiä tehtäväsivuja, jotka nuori lisäsi sitä mukaan kansioon, kun oli työstänyt ne. Olin jakanut työskentelykerrat teemoittain.

Ensimmäinen tapaaminen aloitettiin tutustumalla toisiimme sekä helpoilla aiheilla: elämänjana, ystävät, perhe, verkosto ja vapaa-aika. Toisessa tapaamisessa käsiteltiin koulua, ammatinvalintaa ja työtä. Kolmannella eli viimeisellä tapaamiskerralla työskentely lopetettiin rahankäytön ja tupakoinnin teemoihin. Työskentelyssä käytin myös muuta kuin Umbrella-työkirjan sisältämää materiaalia, kuten Päihdelinkin verkkosivuilta saatavaa tupakkariippuvuustestiä. Jokaisen tapaamiskerran päätteeksi keräsin nuorelta suullista palautetta työskentelystä. Viimeisellä tapaamiskerralla molemmat nuoret antoivat kirjallisen palautteen koko prosessista.

Kokemukset toteutuksesta

Tapaamisia pidettiin aina ”hiljaisen tunnin” aikana eli silloin, kun nuorten täytyy viettää tunti omassa huoneessa rauhoittuen ja mahdollisia läksyjä tehden. Tapaamispaikkoina toimivat nuorten oma huone sekä nuorten tilojen keittiö. Molemmat nuoret osallistuivat menetelmän käyttämiseen mielellään, mikä näkyi työskentelyn aikana. Heti ensimmäisellä tapaamiskerralla toin ilmi vaitiolovelvollisuuteni sekä sen, että mitään sellaista ei tarvitse kertoa, mitä ei halua, ja halutessaan kysymyksiin voi jättää vastaamatta. Nuoret olivat avoimia ja tapaamiset sujivat luontevasti.

Toinen nuori vastasi kysymyksiin hyvin nopeasti ja turhia jaarittelematta, kun taas toinen nuori uppoutui ja rönsyili kertomuksissaan ja välillä juteltiin jostain ihan muusta. Tämän perusteella nuorten työskentelyä oli hyvä verrata. Jokaisen tapaamiskerran päätteeksi kyselin nuorilta tuntemuksia työskentelystä ja vastaukset olivat hyvin rehellisiä. Lähes jokaisella kerralla molemmat nuoret sanoivat kysymysten ja tehtäväsivujen olevan lapsellisia, osittain tuttuja, ja jotkut kysymykset olivat heistä jopa aivan tyhmiä. Nuoret halusivat silti jatkaa työskentelyä, koska eivät pitäneet sitä kuormittavana tai vastenmielisenä.

Menetelmän käyttämisessä haasteeksi muodostui ajankäyttö. Hiljainen tunti oli sopivin toteutusaika, mutta omat työvuoroni sekä nuorten vapaa-ajan toiminnot menivät välillä päällekkäin. Jokaisesta viikosta löytyi lähinnä yksi päivä, jolloin menetelmää pystyttiin käyttämään. Tämä toi haasteellisuutta etenkin silloin, kun arjessa tuli muutoksia. Muutosten takia vaihdoin työvuorojani sopivammiksi, jotta löysimme nuorten kanssa ajankohdan työskentelylle. Harjoittelujakson loputtua sovin yksikön kanssa, että käyn omalla ajallani työskentelemässä vielä toisen nuoren kanssa. Näin sain työskentelyn kummankin nuoren kanssa päätökseen ja sain kirjalliset arvioinnit menetelmän käytöstä.

Työskentely onnistui mielestäni molempien nuorten kanssa. Läpikäytyt asiat koskettivat nuorten tämän hetken elämäntilannetta ja herättelivät enemmän tai vähemmän heitä ajattelemaan asioita elämästään. Cacciatore (2009) korostaa, kuinka tärkeää omista tunteista puhuminen nuorille on. Negatiivisia ja kipeitä tunteita on jokaisella ja nuorten tulee tiedostaa se. Kun omat tunteet sanoittaa, ne muuttuvat silloin itselle paremmin ymmärrettäviksi. Etenkin pojille tunteiden hallinnan kannalta tärkeitä muotoja ovat esimerkiksi toiminnalliset tehtävät. Kasvatus ja kulttuuri tekevät yleensä sen, että tytöt hallitsevat poikia paremmin käytöksen hillinnän, empatiakykyisyyden sekä tunteiden tunnistamisen. Tämän vuoksi pojat tarvitsevat tyttöihin verrattuna erilaisia tapoja, harjoitusta sekä tietoa siitä, kuinka tunteita voidaan purkaa ja sanoittaa. (Cacciatore 2009, 137–138.)

Umbrella-työskentely toimi nuorille välineenä kertoa ajatuksistaan sekä tunteistaan käsittelemällä muun muassa sitä, mitä oma perhe merkitsee heille, mihin asioihin on tyytyväinen tällä hetkellä ja millaista unelmoi elämänsä olevan kymmenen vuoden päästä. Cacciatoren (2009) mukaan 14–17-vuotiaat nuoret ovat provokaatio-ikässä, jolloin heidän tunteensa ovat erittäin massiivisia. Nuori haluaa ja yrittää pärjätä tunteidensa kanssa yksin. Samanaikaisesti nuori myös rakentaa omaa arvomaailmaansa ja tekee valintoja, joiden kautta haluaa kokea itsenäisyyttä sekä olla oman tahdon mukaan toimiva yksilö. (Cacciatore 2009, 103.)

Nuorilta saatu palaute

Aiemmin toin ilmi, mitä palautetta nuoret suullisesti antoivat työskentelyker-
tojen jälkeen. Viimeisellä kerralla keräsin heiltä myös kirjallisen palautteen.
Kirjallisen palautteen keruun olin toteuttanut yksinkertaisesti: nuorten kuu-
lui listata hyvät ja huonot puolet Umbrella-töskentelystä. Molemmat nuoret
osasivat selkeästi vastata molempiin kohtiin.

Hyviksi puoliksi molemmat nostivat tupakkateeman käsittelyn. Toisen nuoren
mukaan työskentely auttoi ajattelemaan omaa tupakointia esimerkiksi silloin,
kun he laskivat tupakkaan viikko- tai vuositasolla kulumaa rahamäärää. Lisäksi
nuori mainitsi, että työskentelyn avulla hän sai hyviä neuvoja tupakoinnin
lopettamiseen. Muita hyviä puolia olivat ajan kuluminen, koulunkäynnin ja
tulevaisuuden miettiminen sekä se, ettei tarvinnut ”hiljaisella tunnilla” olla
omassa huoneessa.

Huonoiksi puoliksi nuoret nostivat kliseiset, huonot ja tylsät kysymykset,
joita on ennenkin eri yhteyksissä (kuten koulussa) jo käsitelty. Toinen nuo-
rista piti oman verkoston ja läheisten läpikäyntiä turhana osiona. Cacciato-
ren (2009, 103) mukaan nuoria ärsyttää, jos heitä kohdellaan kuin lapsia.
Umbrella-kansion tehtävät taisivat sekä ulkoasullisesti että etenkin sisällöllis-
esti saada nuorille sellaisen olon, että he ovat aivan liian vanhoja tekemään
tällaista. Työskentelymuotona tällainen tehtävien kautta työskentely nuorten
kanssa on tavanomaista ja paljon käytettyä. Kenties esimerkiksi tehtäväsi-
vujen ulkoasu olisi voinut olla yksinkertaisempi, jotta nuoret olisivat kokeneet
työskentelyn itsensä ikäisille soveltuvaksi. Toisaalta, kuten palautteesta ilmeni,
tehtävien aihealueet eivät olleet kaiken kaikkiaan nuorten intressien mukaisia.
Olin itse valikoinut ja työyhteisössä hyväksyttänyt nämä osa-alueet sen vuoksi,
että käsiteltävät asiat olivat tärkeitä, ajankohtaisia ja olennaisia juuri näiden
nuorten tämän hetkessä elämässä.

Palautteen ja kokemuksen hyödyntäminen

Harjoittelujakson alussa asiakkaisiin täytyy ensin tutustua sekä kartoittaa
henkilökunnan tietämystä ja tukea apuna käyttäen ketä menetelmä palvelisi
parhaiten. Kohdallani kävi niin, että kun tuli menetelmän käytön aika, har-
joittelu olikin jo puolivälissä. Menetelmän käytölle jäi siis aikaa vain kolmesta
neljään viikkoon. Mielestämme toimivaa oli se, että Umbrella-töskentely to-
teutetaan kerran viikossa.

Mattila (2010) tuo esiin, että nopealla tahdilla tekemällä saadaan tekemisen
tuntua, suoritteita. Tärkeimmät asiat, tulokset ja laatu, edellyttävät kuitenkin
riittävää aikaa, resursseja sekä voimavaroja. (Mattila 2010, 21.) Resursseja ja

voimavaroja menetelmän käytölle oli saatavilla, mutta aikaa työskentelylle ei ollut riittävästi. Menetelmän ”sisäänajo” olisi täytynyt tehdä joko ennen harjoittelun alkua tai heti harjoittelujakson alussa valikoimalla asiakkaat ja suunnittelemalla toteutus. Tällöin työskentely olisi voinut olla nuorille tämänkertaista tuloksellisempaa ja kenties myös sisällöllisesti hedelmällisempää.

Nuorten kokemukseen Umbrella-työskentelystä on voinut vaikuttaa myös se, että olin harjoittelija, ja lyhyen harjoittelujaksoni vuoksi meidän välille ei ehtinyt rakentua kovin vankkaa luottamussuhdetta. Huostaanotetuilla nuorilla luottamussuhde aikuisiin ei välttämättä rakennu helposti ja siihen tarvitaan aikaa. Jos nuori ei ole lapsuudessa kokenut luottavaista kiinnittymistä vanhempiinsa, hänelle voi myöhemmin olla hankalaa olla vuorovaikutuksessa ja luoda vuorovaikutussuhteita niin kavereihin kuin etenkin aikuisiin (Näre 2005, 37). Kun esitin tarkentavia kysymyksiä mahdollistaen nuorelle asian laajemman pohtimisen, sain välillä vastaukseksi ”en tiä”. Tällöin ajattelin, että nuori ei oikeasti tiennyt tai sitten hän ei halunnut pohtia asiaa minun kanssani, mikä on aivan ymmärrettävää. Mielestäni tämä näkökulma on hyvä huomioida, sillä tutumman aikuisen (esimerkiksi omaohjaajan) kanssa tehty Umbrella-työskentely voi antaa nuorille enemmän.

Menetelmän käytön jälkeen koen, että Umbrella-käsikirja työskentely on toimiva lastensuojelulaitoksissa, nimenomaan omaohjaaja-työskentelyn välineenä. Menetelmän käytön hyödyllisyyden kannalta pitkäkestoinen työskentely antaa varmasti parempia tuloksia kuin lyhytkestoiset kokeilut. Näen Umbrella-menetelmän loistavana työvälineenä tarjoamaan omaohjaaja-suhteeseen lisää volyyymiä, erityisesti juuri lapsen ja aikuisen suhteen syventymisen näkökulmasta.

Kokemukseni perusteella näkisin, että työskentelyä voitaisiin käyttää myös alle 12-vuotiaille lapsille. Käsikirjan tehtävät ovat helposti ymmärrettäviä, joten uskon, että työskentelyä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi alakouluikäisille lapsille työskentelyn tarve sekä lapsen taitotaso huomioiden. Alakouluikäiset lapset saattavat olla myös innostuneita tällaiselle työskentelylle, sillä heidän vapaa-ajan intresseissään näkyvät muun muassa aktiivinen päivä- ja ystäväkirjoihin kirjoittaminen. Kaikki käsikirjan teemat eivät toki sovellu alle 12-vuotiaille. Tuntiessaan käsikirjan ja tuntiessaan lapsen, uskon, että sopivia teemoja ja tehtäviä löytyy ja niiden hyödyntäminen omaohjaajatyössä on molemmille osapuolille antoisaa. Cacciatoren (2009) mukaan 9–11-vuotiaat lapset haluavat tietää, missä juuri he ovat hyviä. Tälle ikäryhmälle ajankohtaista on myös oman ajan ja tilan saaminen sekä erityisesti mietiskely ja pettymysten siedon harjoittelu. (Cacciatore 2009, 74–75.) Esimerkiksi näiden asioiden käsitteilyyn löytyy varmasti soveltuvaa materiaalia Umbrella-käsikirjasta.

Lähteet

Cacciatore, Raisa 2009. Teoksessa Hurme, Vuokko & Lehtikangas, Maija (toim.) Kapinakirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – koululaisesta aikuiseksi. Väestöliitto. Helsinki: VL-Markkinointi.

Mattila, Kati-Pupita 2010. Asiakkaana ihminen. Työnä huolenpito ja auttaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Näre, Sari 2005. Styylaten ja pettäen. Luottamuksen ongelma ja postindividualismi nuorten sukupuolikulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Timonen-Kallio, Eeva 2010. Umbrella-käsikirja. Itsenäisen elämän ABC. Turun Ammattikorkeakoulu. Oppimateriaaleja 50. Tampere: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes Print.

16 Päätelmät

Johanna Hirvonen ja Päivi Niiranen-Linkama

Tässä kokoomateoksessa julkaistut opiskelijatekstit perustuvat sosiaalialan amk-opiskelijoiden toteuttamiin asiakastyön menetelmäkokeiluihin heidän loppuvaiheen opinnoissaan yhden lukukauden aikana. Opiskelijoiden menetelmäkuvaukset ovat osoitus ohjaustyön menetelmällisestä kirjosta. Tekstit nostivat esiin sekä yksilö- että ryhmien ohjauksessa sovellettavia asiakastyön menetelmiä. Osa kuvatuista menetelmistä perustui toiminnalliseen työskentelyyn (esimerkiksi ruokaryhmä, verkostolaukku tai piirtäminen), osa keskustelun ja kielellisen vuorovaikutuksen ympärille rakentuvaan vuorovaikutukseen (motivoiva haastattelu, tyhjän pään menetelmä, umbrella-työkirjamenetelmä). Peilattaessa opiskelijoiden menetelmäkuvauksia julkaisun aloitusluvussa hahmoteltuun jäsenyykseen sosionomin ohjaustyön menetelmistä (luku 1, taulukko 1), opiskelijoiden teksteissä painottuivat haastattelumenetelmät sekä verkostolähtöiset, luovat ja toiminnalliset ohjaustyön menetelmät.

Sosionomin ohjaustyön menetelmäosaaminen edellyttää yleisiä työelämävalmiuksia, alan ydinosaamista sekä kykyä jäsentää asiakastyön työorientaatioita ja reflektoida omaa ihmiskäsitystä ja ammattieettisiä periaatteita käytännön asiakastyössä. Tämä osaamisen kerroksellisuus näkyi jossain määrin myös opiskelijoiden teksteissä. Esimerkiksi asiakkaan osallisuus ja itsemääräämisoikeus ammattieettisenä periaatteena nousi näkyvästi esiin jokaisessa tekstissä. Opiskelijat ottivat asiakastyössä tehtäväkseen ennen kaikkea asiakkaan kannustamisen ja motivoinnin, osallistumismahdollisuuksien ja omaehtoisen toiminnan tarjoamisen sekä asiakkaan omia vahvuuksia ja voimavaroja tukevan vuorovaikutuksen. Edellytyksenä toimivalle vuorovaikutukselle nähtiin luottamuksellinen suhde ohjaajan ja asiakkaan välillä.

Sosiaalialan asiakastyö on muutostyötä. Teksteissä muutostyön kohteina esiin nousivat yksilöiden arjen hallinnan taidot, itsenäinen asuminen, oman talouden hallinta, päihteiden käyttö, kommunikaatiotaidot arjessa, elämänhallinta, ihmissuhteet, päivärutmi ja asiakkaan oman toiminnan ohjaus. Opiskelijoiden laatimien menetelmäkuvausten ja laajemmin käytännön opetustyössä tehtyjen havaintojen pohjalta sosionomiopiskelijoiden asiakas- ja ohjaustyön menetelmäosaamisessa korostuvat yksilön omaehtoinen muutosprosessi ja sen tukeminen (voimaantumisen yksilöllisesti painottuneena vastuullisuutena, toimijuutena ja yksilökeskeisyytenä, ks. Hokkanen 2009) tai Eskolan (1991, 6) jäsenyyteen viitaten toimintasadonnainen orientaatio erotuksena rakennesidonnaiseen työorientaatioon. Sen sijaan kriittinen yhteiskunnallinen orientaatio yhteisöihin ja yhteiskuntaan kohdistuvassa yhteisö- ja rakenteellisessa työssä näyttäisi edelleen jäävän oman työn menetelmällisyyden jäsenyksissä taka-alalle. Ohjaustyössä yksilön kokemuksilla sekä yksilön oman vallan ja vastuun korostamisella muutosprosessissa on keskeinen rooli. Lisäksi elinolojen parantamisen, yhteisöllisen muutoksen aikaansaamisen ja yhteisöjen valtaistamisen edistämisen tulisi jäsentyä osaksi ohjaustyön menetelmällisyyttä. Näin voidaan löytää “pitkäkestoisia, kattavia ratkaisuja, jotka poistavat vallattomuuden paitsi senhetkisiltä toimijoilta itseltään myös heidän kaltaisiltaan tulevaisuudessa” (Hokkanen 2009, 333).

Tarve menetelmäteoreettisen osaamisen vahvistamiselle nousi osassa teksteistä esiin. Työskentelyä ohjaavan teoreettisen tiedon nähtiin lisäävän ymmärrystä sovellettavasta menetelmästä, auttavan havainnoimaan asiakkaan toiminnasta menetelmän kannalta keskeisiä piirteitä ja ymmärtämään yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkitystä kuntoutumisessa. Menetelmäosaaminen ei siis näyttäytynyt vain toiminnallisena osaamisena ja onnistuneena vuorovaikutuksena, vaan kykyä käsitteellistää ilmiötä, kiinnittää toiminnassa havaitut asiat ja ilmiöt laajempaan yhteyteen ja selittää toiminnassa ilmenevien asioiden välisiä yhteyksiä. Parhaimmillaan teoreettinen ymmärrys, ohjaustyön työmenetelmien osaaminen sekä ymmärrys työn kohteesta ja toimintaympäristöstä kehittävät sosionomin asiakastyön osaamista kohti metodista työskentelyä.

Miten sosionomikoulutus kykenee tuottamaan oikeanlaista osaamista, esimerkiksi menetelmäosaamista, työelämään jos sen edellytetään reagoivan suoraan työelämän osaamistarpeisiin tässä ja nyt? Tällainen malli heijastaa melko traditionaalista näkemystä koulutuksesta. Onko koulutus vain muuttuvien työmarkkinoiden joustava väline vai tulisiko sen olla myös itsenäinen toimija ja luoda myös omia visioita työelämän kehittämisen suunnasta ja tulevaisuuden osaamistarpeista esimerkiksi sosiaalialalla? Annala ja Mäkinen (2011) ehdottavat, että työelämälähtöisyyden sijaan voitaisiin puhua työelämäntietoisuudesta – koulutus ei reagoisi suoraan työelämän kompetenssivaateisiin, vaan olisi tietoinen esimerkiksi sosionomin osaamisesta ja sen asemoitumisesta hyvinvointipalveluissa muovatessaan uusia tavoitteita ja sisältöjä.

Kykeneekö sosiaaliala olemaan riittävän vetovoimainen ala myös tulevaisuudessa, jotta sosionomien osaamisen saatavuus voidaan turvata hyvinvointipalveluiden eri sektoreilla? Entä millaista osaamista tulevaisuuden työelämässä tarvitaan? Tässä teoksessa näkyväksi tehty sosionomien menetelmäosaaminen ja sen kehittäminen on varmasti yksi niistä osaamisalueista, joka on sosiaalialalle keskeistä myös tulevaisuudessa. Kompetenssijattelua tarvitaan sekä työelämässä että koulutuksessa, mutta sillä on myös kääntöpuolensa – siitä voi tulla pelkkää suorituskeskeisyyttä, ja koulutuksen henkilökohtainen merkitys opiskelijalle katoaa. Sosionomiopiskelijoiden tuottamissa menetelmäkuvausten teksteissä voidaan tunnistaa juuri edellä mainittuja piirteitä. Osaamisperustaista koulutusta rakennettaessa tulisi vahvistaa erityisesti sitä, miten koulutus auttaa luomaan opiskelijan henkilökohtaista suhdetta ja merkitystä alansa osaamiseen ja asiantuntijuuteen nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa Mäkinen, Marita, Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kalli, Pekka, Svärd, Päivi & Värri, Veli-Matti (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. School of Education. Tampere University Press.

Hokkanen Liisa 2009. Empowerment valtaistumisen ja voimaantumisen dialogina. Teoksessa Mäntysaari Mikko, Pohjola, Anneli & Pösö Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 315—337.



MAMK
University of Applied Sciences