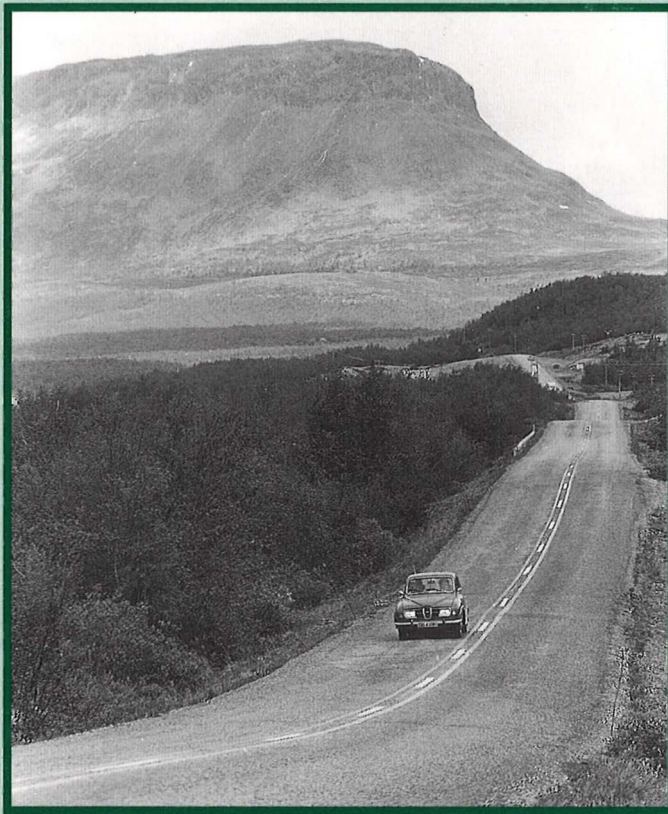


Asta Suomi

AMMATTIA ETSIMÄSSÄ



Aikuisopiskelijat kertovat
sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja
narratiivisen pätevyyden kehittymisestä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

Asta Suomi

AMMATTIA ETSIMÄSSÄ

Aikuisopiskelijat kertovat
sosiaalihoajaakoulutuksesta ja
narratiivisen pätevyyden kehittymisestä

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
toukokuun 24. päivänä 2002 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

AMMATTIA ETSIMÄSSÄ

Aikuisopiskelijat kertovat
sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja
narratiivisen pätevyyden kehittämisestä

Asta Suomi

AMMATTIA ETSIMÄSSÄ

Aikuisopiskelijat kertovat
sosiaalihojaajakoulutuksesta ja
narratiivisen pätevyyden kehittymisestä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

Editors

Esa Konttinen

Department of Social Sciences and Philosophy / Sociology, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Arto Ohranen

URN:ISBN:978-951-39-8059-7

ISBN 978-951-39-8059-7 (PDF)

ISSN 0075-4625

ISBN 951-39-1184-5

ISSN 0075-4625

Copyright © 2002, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House,
Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore 2002

ABSTRACT

Suomi, Asta

Searching for Professional Identity. Adult Students' Narratives on the Education of a Social Welfare Supervisor and the Development of Narrative Competence.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002, 183 p.

Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN: 0075-4625;194)

ISBN: 951-39-1184-5

English Summary

Diss.

The present study focused on the development of social welfare supervisors' professional skills and professional identity during the time of their education. The study had a qualitative and phenomenological approach. Its target group was made up of 20 adult students who studied in the diploma programme of social welfare supervision during the years 1994-1996. The data for the study consisted of the students' feedback reports, voice mails and interviews.

The study applied the concept of a narrative in the description of social care education and the skills of client work. The basis of the study was the idea that learning a profession is identity work. The definition of identity work focuses on the concepts of contextual social constructivism. Identity work is not completely narrative and subjective but it is connected with the model narratives related to the professions of the social field and its operational environments. These model narratives, on the other hand, are collective, historically and locally formed stories on how actual social work and the related skills are learned in education.

The analysis focused both on the structure and content of the narratives. Content was seen as internal narratives and drama. The time of the students' education and the development of their professional skills were constructed as developmental narratives in this study. These narratives contained interpretations on actual social work as given by the model narratives. The students' narratives were women's stories and generation-related narratives on how education develops a student both professionally and personally. The narratives were classified as women's stories because they contained descriptions on the protagonists' positions, relationships and identity.

The study highlighted the narrative nature of social service work with the concept of narrative competence. Narrative competence means skills in verbal work and reflective skills related to the genre of social field narratives and to personal experiences. The result of the study was that the diploma programme in social welfare supervision offered the students opportunities of identity work and of the learning of narrative client work. This presupposed theoretical teaching, practical training and focusing on a long-term tutoring of the students. In the feedback discussions the teachers' models of goal-orientation and the use of reflection were highlighted because adult students assess the teachers' competence in terms of teaching skills and of the ability to conduct feedback discussions.

Key words: social field, social service work, professional identity, narrative, narrative competence.

Authors` address Asta Suomi
Paulapolku 8
44120 Äänekoski
FINLAND

Supervisors Professor Mikko Mäntysaari
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Professor Mirja Satka
Department of Social Policy
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Reviewers Professor Tarja Pösö
Department of Social Policy and Social Work
University of Tampere,
Tampere, Finland

Doctor Pirkko-Liisa Rauhala
Department of Social Policy
University of Helsinki,
Helsinki, Finland

Opponent Research professor Tom (Erik) Arnkil
National Research and Development Centre for
Welfare and Health (STAKES)

ESIPUHE

Tämän väitöstyöni alkumetreit sijoittuvat vuoteen 1995, jolloin pääsin mukaan sosiaalialan opettajien jatkokoulutusryhmään. Tiiviin koulutusrupeaman aikana pyörittelin mielessäni sitä, miten se todellisuus, missä silloin elimme sosiaalialan oppilaitoksessa, tulisi tutkituksi. Esittelinkin työni aiheen ensimmäisen kerran vuonna 1997 ja tämän jälkeen väitökseni on kulkenut enemmän tai vähemmän keskeneräisenä mukanani kodin ja työpaikan välillä.

Opettajan työn lisäksi tunsin tarvetta opiskella lisää asiakastyöhön liittyviä taitoja. Ratkaisukeskeisyys ja perheterapiakoulutus johtivat siihen, että opiskelijoilta kuulemat tapahtumat koulutusajasta ja opetuksesta alkoivat näyttäytyä tarinoina yhä vahvemmin. Tarinoina rakentuva koulutusajasta ja ammatti-identiteetti ovatkin kaikessa arkipäiväisyydessään olleet käsitteellisesti ja tutkimuksellisesti kiinnostavia ja antoisia tutkimuskohteita.

Väitöskirjatyöni ohjaajina ovat toimineet YTT Mirja Satka ja nyt loppumetreillä sosiaaliryön professori Mikko Mäntysaari. Heidän ohjauksensa on ollut asiantuntevaa sekä myös innostavaa. Kiitän Mirja Satkaa siitä, että hänen ohjauksessaan sain itseni irrotettua opettajan roolista tutkijan rooliin. Mikko Mäntysaari puolestaan ohjauksessaan kannusti minua kriittisyyteen ja perusteellisuuteen. Joten teille molemmille työni ohjaajille osoitan kiitokseni.

Työni esitarkastajina toimivat sosiaaliryön professori Tarja Pösö ja dosentti, YTT Pirkko-Liisa Rauhala. Heidän perusteellinen paneutumisensa työöhöni sekä arvokkaat kommentit auttoivat työni kehittymistä vielä viimeistelyvaiheessa. Kiitän teitä asiantuntevasta ja rohkaisevasta palautteesta.

Väitökseni koskettaa entistä työyhteisöäni tavalla, joka tulee tulla mainituksi. Työyhteisöni on kannustanut ja tukenut minua vuosien varrella monin tavoin. Ajan antaminen sekä erityisesti yhteiset keskustelut lähimpien työtovereitteni kanssa ovat muodostuneet arvokkaiksi kokemuksiksi. Tämä väitös kertoo esimerkin toteutetusta koulutuksesta, opettajista, oppilaitoksesta sekä viime kädessä myös tavastani toimia opettajana. Vaikka aika on jo kulkenut toteutetun koulutuksen ohi, yhteiset muistot ja arjen tietämys koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta eivät käytössä kulu tai vanhene.

Haluan kiittää tutkimukseeni osallistuneita naisia, joiden kanssa sain oppia aikuisten ohjaamisen ja opettamisen taitoja sekä myös koulutussuunnittelun taitoja. Työni ulkoasusta puolestaan kiitän KK Ulla Mannströmiä.

Perheeni ja sukuni ovat jakaneet kanssani nämä vuodet. Väitöstyö ja elämänvaiheet ovat lomittuneet toisiinsa ajan ja tilanteiden mukaan. Kannustuksen ja ymmärryksen lisäksi lähin sukuni ja mieheni ovat antaneet minulle mahdollisuuden keskittyä väitöksen tekemiseen. Lämmin kiitos teille kaikille.

Äänekoskella 5.4.2002

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

I ALOITUS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Kiinnostus tarinoihin	11
1.2	Tutkijan paikannuksia ja alkuoletuksia.....	14
1.3	Tutkimustehtävä.....	16
1.4	Tutkimusraportin rakenne	17
2	SOSIAALIALAN KOULUTUS JA TARINANÄKÖKULMA	18
2.1	Tarina tutkimuksen teoreettisena rakennusaineena	18
2.2	Puhetyö ja tarinallisuus sosiaalipalvelutyön pätevyyttenä	25
2.3	Käsitteet ja tulkintakehys	28
2.3.1	Koulutusaika identiteettityötä ja puhetyön opiskelua	31
2.3.2	Koulutusaikaan ja kerrontaan vaikuttavia ehtoja.....	33
2.4	Sosiaaliohjaaja: uuden tutkinnon lyhyt historia.....	35
3	TUTKIMUKSEN METODI JA AINEISTO.....	39
3.1	Tutkimusote ja metodi	39
3.1.1	Kirjoituskokeilusta tutkimukseksi	41
3.2	Tutkimuksen aineisto.....	44
3.3	Analyysitapa.....	46
3.3.1	Lähilukua	48
3.3.2	Keskimatkan lukemista	49
3.3.3	Kokoavaa lukemista	49
3.4	Luotettavuuden arviointia	51

II MALLITARINAT

4	TULKINTOJA AMMATISTA JA AMMATTITÄIDOSTA	55
4.1	Tutkinto: lupaus ammattitaidosta ja pätevyydestä.....	55
4.2	Opetussuunnitelma: koulutussisältöjä ja polkuja ammattiin.....	58
4.2.1	Juonellisuus	59
4.2.2	Suostumisesta sitoutumiseen.....	60
4.2.3	Henkilökohtaisuus	61
4.2.4	Kriittisyys.....	62

4.3	Asiantuntijat ja arjen teot.....	63
4.4	Yhteenvetoa	67
5	PEDAGOGIIKKA: TULKINTOJA AMMATTIT AidON RAKENTAMISESTA	69
5.1	Pedagogisia malleja ja mallitarinoita	69
5.2	Ammattitaito rakentuu prosessina	71
5.3	Ammattitaito rakentuu projektina	73
5.4	Ammattitaito rakentuu keskusteluna.....	75
5.5	Yhteenvetoa	79
6	AMMATTITAITOA RAKENNETAAN YHTEISÖISSÄ JA YHDESSÄ.....	82
6.1	Oppilaitoksessa	82
6.2	Yhdistävät ja erottavat rakenteet ja toiminnot.....	84
6.2.1	Me- muut: yhdistymistä ja erottumista.....	86
6.2.2	Me opiskelijat – te opettajat	89
6.2.3	Säröjä rakenteissa ja toiminnoissa.....	91
6.3	Työpaikka: malleja ja vertaistarinoita.....	92
6.4	Yksityinen: koti ja läheiset ihmiset.....	94
6.5	Yhteenvetoa	97
	III KERTOMISEN VOIMA: YKSILÖTARINAT KOULUTUKSEN AJALTA	98
7	KOULUTUKSEN ALKU	98
7.1	Opiskelijaksi tulo	99
7.1.1	Tuttua ja samalla uutta: Kaisa aloittaa ammatin rakentamisen.....	100
7.1.2	Kotiäidistä sosiaalialan opiskelijaksi: Sari	101
7.1.3	Kun yli kahdenkymmenen vuoden jälkeen lähtee opiskelemaan: Erika	102
7.2	Koulutus käynnistää keskustelun mahdollisuuksista rajoista ja rajallisuudesta	103
7.3	Koulutuksen alku eletyn elämän ja tulevan keskusteluttajana	105
7.4	Pysähtymisiä ja uudelleenarviointeja	106
7.4.1	Oppimisen pysäkillä: Kaisa	106
7.4.2	Selviytymistä ja vertailuja: Sari	107
7.4.3	Oivalluksia ja onnistumisen kokemuksia: Erika	110
7.5	Kokemuksia luokasta ja ryhmästä	111
7.6	Yhteenvetoa	113
8	TOINEN OPISKELUVUOSI	115
8.1	Tulevaisuus tässä: aikamatkailuja ja reflektointia	116
8.1.1	Miten olenkaan oppinut nämä asiat ja kuinka kunnialla sainkaan käytyä nämä kaksi vuotta? Kaisa	116

8.1.2	Olenko muuttanut kaksivuotisen opiskelun aikana? Erika.....	118
8.1.3	Yhteenvetoa: Tulevaisuuden kuvittelu rakentaa identtiteettiä nykymomentissa	119
8.2	Kokemuksia johtamisesta ja johtajuudesta	120
8.2.1	Nytkö se pomottelu alkaa ? Sari	120
8.2.2	Ponnisteluja ja oppimisen kokemuksia: Erika	122
8.2.3	Nyt ymmärrän tämänkin: Kaisa.....	123
8.3	Koulutuksen loppuvaiheita ja jalostuneita mallitarinoita	125
8.3.1	Korjaavia kokemuksia ja vahvoja oivalluksia.....	125
8.3.2	Seminaarityö kokoaa koulutuksen	127
8.4	Henkilökohtaiset tarinat valmistuvat	128
8.4.1	Oma tie varmistuu: Kaisa.....	128
8.4.2	Vertailuja ja välimaaston ylityksiä: Sari.....	131
8.4.3	Ammattilaisuutta ja henkilökohtaista kypsytystä:.....	133
8.5	Yhteenvetoa	134
9	SOSIAALIOHJAAJANA: MUISTOIHIN PERUSTUVA KOULUTUSAIKA.....	137
9.1	Kevyesti kerrottua	137
9.2	Naisten selviytymistarinoita	139
9.3	Sukupolviin kiinnittyvät tarinat.....	141
9.4	Ponnisteluja ja epäonnistumista	143
9.4.1	Epäonnistumisen kehä: rakennettu esimerkki.....	144
9.4.2	Uudet tarinat ja koulutuksen jälkeinen työ	146
9.5	Yhteenvetoa	148
10	TARINOITTEN OPETUKSIA JA UUSIA ALKUJA	151
10.1	Ammattitaidon rakentuminen koulutuksen aikana.....	151
10.2	Henkilökohtaiset kehitystarinat	155
10.3	Yhteisöllisesti ja yhdessä rakennettu ammattitaito	157
10.4	Kun mallitarinat asetetaan kyseenalaiseksi.....	159
	ENGLISH SUMMARY	162
	LÄHTEET	164
	LIITTEET	177

I ALOITUS

1 JOHDANTO

1.1 Kiinnostus tarinoihin

Miten kokemuksista kirjoittaminen ja keskustelu edesauttavat aikuisopiskelijan ammatillista kehittymistä? Miten kertominen ja tarinallisuus soveltuvat sosiaalipalvelutyön ammattitaidon kuvaamiseen? Kiinnostuin näistä kysymyksistä, kun pysähdyin arvioimaan työtäni sosiaalialan opettajana vuonna 1995. Työhöni kuului perinteisen luokkamutoisen opetustyön lisäksi merkittävän paljon erilaisia keskusteluja opiskelijoitten ja työelämässä olevien yhteistyökumppaneiden kanssa. Myös opetustyö aikuisopiskelijoitten kanssa oli luonteeltaan enemmänkin keskustelemista kuin luentomuotoista opetusta. Samaan aikaan elämäkertatutkimuksessa ja asiakastyötä koskevassa tutkimuksessa tutkijat olivat kiinnostuneita identiteetin kielellisestä rakentamisesta, voimavaroista ja tarinoista. Tämä ”kielellinen käänne” alkoi ulottaa vaikutuksensa myös asiakastyön opettamiseen (Hyvärinen 1998, 134). Kiinnostuin tarinallisuudesta siinä määrin, että aloitin sosiaalialan aikuisopiskelijoitten kanssa kirjoituskokeilun sekä kehityskeskustelut, jotka pohjautuivat opiskelijoitten minulle tekemiin palautekirjoituksiin.

Sosiaalialan ammatillisessa koulutuksessa elettiin vaihetta, jolloin opistoaste oli muuttumassa ammattikorkeakouluksi. Tämä vaikutti koko oppilaitoksen arkeen siten, että ”ammattikorkeakoulu” oli usein arjessa mukana oleva keskusteluaihe. Havahduimme siihen, että oppilaitoksessa oli koulutuksessa sisällä viimeiset opistoasteen opiskelijat. Tämä mietitytti erityisesti sosiaaliohjaajaopiskelijoita, joiden koulutus ja koulutusammatti oli vielä suhteellisen uusi asia. Miten heidän kävisi, kun uudet ammattilaiset tulisivat kilpailemaan heidän kanssaan samoista työpaikoista? Näihin kysymyksiin ei opettajilla eikä koulutussuunnittelijoilla ollut vastauksia.

Sosiaaliohjaajakoulutus oli sikäli erityinen sosiaalialan opistokoulutus-koulutus, että maassa oli tutkimusajankohtana suhteellisen vähän valmistuneita sosiaaliohjaajia. Sosiaaliohjaajien ammattikunta oli uusi ja epäyhtenäinen, vaik-

ka heillä oli sosiaalityöntekijöitten liitossa oma alajärjestö, Sosiaaliohjaajat ry. Asiaa vaikeutti myös se, että sosiaalialan työyhteisöt tunsivat sosiaaliohjaajan koulutusta melko heikosti. Kun aikaisemmin ammatillinen koulutus johti myös ammattinimikkeeseen, sosiaaliohjaajakoulutuksen käyneet työllistyivät ohjaajan nimikkeillä, sillä sosiaaliohjaajan ammattinimike sinänsä oli tuntematon

Sosiaaliohjaajakoulutus oli rakennettu uudenlaisen opetussuunnitelma-ajattelun mukaan, jolloin koulutus sisälsi laaja-alaiset opinnot kaikista sosiaalipalveluista. Laaja-alaisuuden rinnalla opetussuunnitelmassa oli paljon opintoja vanhustenhuollosta. Uuden ajattelun taustalla oli oletus, että staattisen ammatitipätevyuden sijaan uudet tulevat työntekijät pystyvät paremmin vastaamaan työn laadullisiin muutoksiin. Joustavuuden rinnalla koulutuksessa alettiin puhua itseohjautuvuudesta ja itsensä markkinoimisesta. Koulutuksen (erityisesti pedagogiikka) tuottama toive siitä, että kukin valmistunut opiskelija itse markkinoi itsensä työelämässä, ei kuitenkaan riittänyt.

Koulutusmuutokset elävät omaa aikaansa, mutta usein muutokset ovat olemassa oppilaitosten ja opiskelijoitten puheessa ja mielikuvissa jo ennen kuin ne todellisuudessa tulevat voimaan. Opiskeluaika ja koulutuksen toteuttaminen ei siten ole irrallaan ammatteja koskevasta yhteiskunnallisesta keskustelusta. Opiskelija on opiskeluvaiheessa näköalapaikalla, sillä hän voi tarkastella tulevaa ammattia sekä koulutuksen että työelämän viitekehyksistä käsin. Opiskelija on myös herkkä sille, miten tulevasta ammatista julkisuudessa puhutaan ja miten sitä arvostetaan.

Ammatillisen koulutuksen taustalla on yleensä ajatus siitä, että ammattitaito rakentuu tiedosta, koulutuksesta sekä asemasta yhteiskunnassa ja työelämässä. Tämän lisäksi ammattitaitoa ja asiantuntijuutta tuotetaan erilaisilla symboleilla ja kielellä, siis myös retorisella osaamisella. Sovellan tässä tutkimuksessa näkökulmaa, jonka mukaan ihminen rakentaa omaa identiteettiään ja elämäntarinaansa yksilöllisesti ja sosiaalisesti jatkuvan kertomisen avulla. Henkilökohtaisissa tarinoissa on siten aina mukana sosiokulttuurinen ja historiallinen aspekti. Tätä tarinanäkökulmaa soveltaen myös koulutusaika ja koulutus pyrkii yhdistämään yksilötarinoita ja kollektiivisia kertomuksia, samalla kun opiskeltavana oleva koulutusammatti kytkeytyy koulutuspoliittiseen aikalaiskeskusteluun.

Tutkimukseni koskee aikuisopiskelijoita, joilla on takana vähintään yksi ammatti sekä paljon elämäkokemuksia. Sosiaalialan opistokoulutuksessa uskotaan siihen, että aikuisopiskelijoitten opiskelu ja opettaminen on erilaista kuin nuorisoasteen opiskelijoitten. Aikuisopiskeluun esimerkiksi liitetään yksilöllistymistä koskevia käsitteitä, kuten yksilölliset ja henkilökohtaiset opiskelun valinnat ja polut. Erityisesti pedagoginen keskustelu on nostanut esille aikuisopiskelijatyypin, jolla on kykyä kokemukselliseen kriittiseen, joustavaan sekä konstruktiiiviseen oppimiseen (Kolb 1984; Mezirow 1995). Tutkimusten mukaan aikuisopiskelija on omista tavoitteistaan nuorta opiskelijaa tietoisempi ja hänellä on kokemusta monista muista elämänprojekteista. Toisaalta aikuisopiskelija on usein voimakkaasti kiinni entisissä elämänasenteissaan, työpaikkakulttuurissaan ja kokemuksissaan, jolloin uuteen ammattiin sosiaalistuminen edellyttää tiedollisen toiminnan lisäksi myös omien asenteiden ja elämän uu-

delleenmuokkaamista.

Miten ohjata aikuisopiskelijoita, sovittaa yhteen koulutuksen ja opiskelijoitten omia tavoitteita? Nykyään puhutaan aikuisohjauksesta, joka pyrkii ottamaan huomioon aikuisten elämäkokemukset, osaamisen suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. Aikuisohjaus on käsitteenä ja toimintakäytäntöinä suhteellisen uusi käsite ja se on muotoutumassa opetuksen ja terapeuttisen työn väliin. Aikuisohjauksessa opettajan ja opiskelijan suhde on pikemminkin kollegiaalinen, jolloin kokemuksista kertominen ja kertomisen reflektointi voivat olla keinoja, joilla uutta ammattia rakennetaan entisen rinnalle. Kirjoittaminen ja suullinen kerronta myös voivat tarjota tilaisuuden tiedollisen aineksen ja oman henkilökohtaisen tulkinnan tarkasteluun. (Pasanen 2000, 106.)

Miksi tutkia sosiaaliohjaajakoulutusta, jota ei enää koulutuksena ole olemassa ja jonka elinkaari sosiaalialan opistoasteen koulutuksena kesti vain runsaat 10 vuotta? Ensinnäkin sosiaalialan keskiasteen koulutuksen kehitys oli hyvin monivaiheinen ja nopeasti muuttunut. Nämä muutokset sisälsivät sosiaalialan peruslinjan syntyminen ja oman profiilin etsimisen sekä toisaalta sosiaalialan koulutuksen yhdistymisen terveysalaan. Miksi sosiaalialan keskiasteen koulutus sopeutui alaa koskeviin rakennemuutoksiin? Eikö olisi ollut tarpeellista pysähtyä tarkastelemaan koulutuksen vaikuttavuutta ja uusien ammattien sisältämää asiantuntijuutta? Jostain syystä sosiaalialan keskiasteen opistomattien sisältämä asiantuntijuus ei ole kiinnostanut tutkijoita: sosiaalialan opistokoulutuksesta ja erityisesti sosiaaliohjaajakoulutuksesta on tehty vähän tutkimusta.

Toiseksi sosiaaliohjaajakoulutuksen tutkimisella voidaan saada lisäinformaatiota sosiaalialan koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä erityisesti uuden ammatin sisäänajoon osana vallitsevaa ammattirakennetta. Näyttää vahvasti sille, että uusi sosiaalialan ammattikorkeakoulutus (tutkintonimikkäänä sosionomi) on kohdannut käynnistymisvaikeuksia, kuten sosiaaliohjaajakoulutus aikanaan. Usko laaja-alaiseen ja joustavaan asiantuntijuuteen ammattikorkeakoulutuksen tavoitteissa on kenties johtamassa yhtä aikaa sekä sosionomin ydinkvalifikaatioiden löytämiseen, mutta myös sosiaalialan ammattien omaleimaisuuden ja historiallisen muiston heikkenemiseen. Sosiaaliohjaajakoulutusta tutkimalla on kenties mahdollista nostaa esille sosiaalialan opistokoulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen omaa käsitteistöä ja kieltä, mikä puolestaan antaa paremmat mahdollisuudet argumentoida sekä käydä keskustelua muiden alojen edustajien kanssa.

Sosiaalialan asiakastyötä koskevassa tutkimuksessa ja työkäytännössä, erityisesti sosiaalityössä, on 1990-luvulla oltu kiinnostuneita erilaisista puhekäytännöistä, diskursseista sekä reflektiivisestä osaamisesta osana ammattitaitoa (Esimerkiksi Rostila 1990; Peräkylä 1997; Karvinen 1993 ja 2000; Jokinen & Suoranta 2000). Kuitenkaan suomalaisessa sosiaalialan koulutuksessa ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota siihen, miten puhetyön osaaminen tai yleensä narratiivisen osaamisen taito kehittyvät koulutuksen aikana. Myös narratiivisuuden käsite, minän ja elämän tarinoittaminen ja tarinoituminen ovat näyttäneet sekä tutkimuksessa että koulutuksessa eri tavoin; toisaalta puhetyön osaaminen, itsestä ja omasta elämästä kertominen sekä puheella ohjaaminen ja

tukeminen on ymmärretty osaksi vuorovaikutustaitoa; toisaalta puhetyön osaaminen on rajattu erityisosaamista vaativaksi terapiataidoksi, joka ei sisälly alan perustutkintoihin. Tässä tutkimuksessa keskityn siihen, miten itsestä kertominen (puhuminen ja kirjoittaminen) sekä narratiivisen asiakastyön käytännöt soveltuvat ammattiin sosiaalistumisen ja ammattitaidon kehittymisen kuvaamiseen.

Tutkimus poikkeaa perinteisestä tarinallisuutta ja koulutusaikaa koskevasta tutkimuksesta, missä tarinat ovat usein jälkikäteen kerrottuja. Tässä tutkimuksessa seurataan opiskelijoitten tarinoitten rakentumista vaihe vaiheelta, koulutuksen kulun mukaan. Tältä osin tutkimus tarjoaa esimerkin siitä, miten tarinallisuus soveltuu opiskelijan ammatillisen kehittymisen kuvaamiseen sekä ohjaukseen.

1.2 Tutkijan paikannuksia ja alkuoletuksia

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkija paikantaa itsensä, kertoo omista alkuoletuksistaan ja sitoumuksistaan suhteessa tutkimukseen. Näin lukija pystyy paremmin seuraamaan tutkimuksen kulkua. Kyse on myös tutkimuksen luotettavuudesta, sillä tutkijan omat alkuoletukset vaikuttavat siihen, mistä näkökulmasta ja miten tutkija tekee tulkintoja.

Alkuoletuksiani ja paikantumista tutkimukseen taustoittaa kokemukseni sosiaalialan opettajana. Tutustuin ensimmäisen kerran sosiaaliopettajakoulutukseen, kun valmistuin sosiaalialan opettajaksi ja sain vedettäväksi 3-vuotisen sosiaaliopettajakoulutuksen vuonna 1990. Innostus muuttui hyvin pian hämmennykseksi. Havaitsin, että sosiaaliopettajakoulutuksen vetäjänä minulla oli pedagogisten ratkaisujen lisäksi kohdattavana sosiaaliopettajan koulutusammattin ympärille rakentunut asiantuntijuuskeskustelu, vanhan ammattikoulutuksen traditio ja ennusteet koulutusrakenteiden muuttumisesta. Koin yhtä aikaa olevani opettaja, ryhmän vetäjä, koulutuksen puolestapuhuja ja joskus jopa altavastaaja. Tuntui, että sosiaaliopettajan koulutus ja ammatti jatkuvasti hakivat eri tahoilta perusteluja olemassaololleen. Sen ympärille rakentui vuosi vuodelta mitä erilaisimpia toteutuksia sekä ennen kaikkea tarinoita sen sisältämästä asiantuntijuudesta ja paikasta sosiaalipalveluiden työelämässä. Huomasin olevani tekemisissä jatkuvan epävarmuuden kanssa: kun muilla sosiaalialan opistoasteen ammattiteilla (sosiaalikasvattaja ja kehitysvammaistenohjaaja) oli olemassa vankka koulustraditio ja vertaisryhmät työelämässä, sosiaaliopettajan koulutus ja tutkinto etsi paikkaansa sekä koulutuksena että positiona sen hetkisissä sosiaalialan ammattihierarkioissa.

Katsoin, että sosiaaliopettajakoulutusta koskevalle epävarmuudelle kannattaa tehdä jotain ja siksi päätin ottaa sosiaaliopettajan ammattia koskevan keskustelun yhdeksi näkyväksi teemaksi koulutuksessa. Aloitin kirjoituskokeilun ja keskustelut opiskelijoitten kanssa. Kerroin työyhteisössä, mitä teen ja havaitsin, että monet muut opettajat käyvät palautekeskusteluita oman ammattitaitonsa ja teoreettisen ymmärryksensä pohjalta. Itse asiassa opettajat käyttivät melko

paljon aikaa opiskelijoitten henkilökohtaiseen ohjaukseen ja tukemiseen, vaikka siitä ei juuri puhuttu. Ohjauskäytäntöjen kirjavuus sekä oma ratkaisukeskeisen ja narratiivisen työn koulutus johdattivat minut tarkastelemaan opiskelijoitten ohjausta narratiivisen psykologian ja terapian näkökulmista (Suomi 1997b). Tilanne muuttui vuonna 1995, kun oppilaitoksessa lähdettiin mukaan silloiseen ammattikorkeakoulukokeiluun ja sain tehtäväkseni suunnitella sosiaalialan koulutusohjelmaa (Suomi 1997a). Uskoin, että sosiaaliohjaajakoulutuksesta kerätty kokemus voi olla tulevaisuudessa arvokasta. Näin tekemäni kirjoitus- ja kehityskeskustelukokemukset asettuivat uuteen valoon koulutussuunnittelun, sosiaalialan koulutusta koskevan metodikeskustelun sekä sosiaalipalvelutyötä koskevan asiantuntijuuskeskustelun osana.

Jatkoin koulutussuunnittelua opetustyön ohella ja työyhteisön kannustuksella. Kun pahimmat suunnittelun pölyt laskeutuivat ja sosiaalialan koulutusohjelmalle alkoi löytyä paikka ammattikorkeakoulussa, palasin sosiaaliohjaajakoulutuksesta keräämäni aineiston pariin. Esitin valmistuneille opiskelijoille pyynnön kertoa äänikirje siitä, mitä heille kuuluu ja mitä heillä on muistossa koulutusajasta. Tässä vaiheessa siirryin lopulta opettajan roolista tutkijan rooliin. Tämä siirtyminen ei käynyt kivuttomasti, sillä opetustyön pohjalta minulle oli vuosien varrella syntynyt tätä tutkimusta koskien seuraavia alkuoletuksia:

- sosiaaliohjaajan koulutus, tutkinto sekä koulutusammatti ovat heikosti tunnetut
- opiskelija muokkaa omaa ammatti-identiteettiään koulutuksen aikana vertaamalla kokemuksiaan muiden kokemuksiin
- opettajalla ja kouluyhteisöllä on merkitystä opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisessa
- opiskeluaika on usein opiskelijalle merkittävä elämänvaihe.

Miten tutkia sellaista, missä on myös itse mukana? Tässä tutkimuksessa olen tutkijana kahdessa roolissa. Toinen rooli liittyy koulutuksen aikaiseen opetuksen kehittämistyöhön. Kaikkonen ja Kohonen (1996, 151) käyttävät nimitystä sisäinen tutkimusote, jonka he paikantavat toimintatutkimuksen perinteeseen. Sen mukaan koulun käytäntöjä tutkittaessa on perusteltua se, että tutkimusta tekevät itse toimintaan osallistuvat. Tällöin tutkimus pyrkii kehittämään opetuksen käytäntöä ja samalla myös lisäämään tietoa käytännöstä, toisin sanoen toiminta ja sen reflektointi ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa. Tältä osin pidin itseäni koulutuksen toteuttamisaikana oman opetustyön tutkijana, joka tutki opetustyötä toimintatutkimuksen hengessä.

Toinen rooli on nyt kirjoittavan tutkijan rooli, ja tarkastelen tapahtunutta opiskelijoitten tarinoina laadullisen tutkimusperinteen valossa. Anneli Niikko (1996, 109) käyttää käsitettä tutkivan opettajan käytännöllis-teoreettinen näkökulma, jolloin tutkimuksen suunta on käytännöstä teoriaan. Opiskelijat ja minä olemme siis jakaneet samaa koulutusprosessia¹ sekä fyysisesti että osin myös

¹ Olen tietoinen siitä, että paikkani on vaikuttanut opiskelijoitten tarinoihin, onhan kuitenkin kyseessä opiskelija-opettaja-suhde. Tällöin sellaiset elementit kuten arvioiminen, arvostaminen sekä tietynlaisten, sosiaalialan käsikirjoituksen mukaisten, vastausten ja tari-

mielellisesti. Tämä yhteinen jakaminen on toisaalta ollut etu, sillä sisäpuolella oleminen antaa tutkijalle mahdollisuuden saada konkreettinen tuntuma ja käsitys tutkittavasta. Siis uskon tältä osin ajatukseen, että mitä lähempänä kertoja ja kuulija ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti toisiaan, sitä vähemmän tarvitaan eksplisiittistä informaatiota tulkinnan tekoon (Aro 1996, 49). Toisaalta tutkija voi uppoutua tutkittavien maailmaan ja pitää sitä itsestään selvänä, jolloin tutkimus ei aukea muille lukijoille, eikä sitä voi arvioida. Nyt, kun koulutusprosessista on kulunut reilusti aikaa, voin jo tarkastella tapahtunutta ilman sitä intensiteettiä, mikä liittyi itse koulutusaikaan ja rooliini opettajana. Suhteeni sosiaalialan oppilaitokseen ja opistokoulutukseen ovat muuttuneet vuosien myötä, työpaikan ja työkulttuurin muutoksen myötä. Voin siis tarkastella omaa toimintaani, toisin sanoen tutkimuskohteena on paitsi opiskelijoitten tekemät tarinat niin myös oma toimintani opettajana. Löydän tässä suhteessa tutkijana väljiä yhtymäkohtia Laura Aron (1996) tutkimukseen, missä hän palaa aikaisemmin tekemäänsä tutkimukseen ja asettaa silloin tekemänsä tekstit uudelleen tarkasteltaviksi.

1.3 Tutkimustehtävä

Tarina ja tarinallisuus ovat tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Tarinallisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa tutkijan näkökulmaa aineistoon sekä tarinan käsitteen soveltamista sosiaalialan opistokoulutukseen ja osaksi sosiaaliohjaajan ammattitaitoa.

Tutkimukseni pääkysymys on:

Miten aikuisopiskelijat rakentavat ammattitaitoa ja ammatti-identiteettiä koulutuksen aikana?

Pääkysymystä täsmennän seuraavien alakysymysten avulla:

miten opiskelijat arvioivat omia tavoitteitaan ja ammattitaitoaan ?
 millaisia ovat opiskelijoitten tulkinnat ja merkityksenannot koulutuksen aikaisista tapahtumista, oppilaitoksesta ja opetuksesta?
 miten opiskelijat rakentavat sosiaaliohjaajan ammattitaitoa suhteessa koulutuksessa käytettyihin malleihin?
 miten ammattitaitoa ja ammatti-identiteettiä rakennetaan yhteisöllisesti?
 miten narratiivinen pätevyys, itsestä kertominen ja eri tarinoiden yhteensovittaminen, kehittyä koulutuksen aikana?
 mikä on opettajan ja ohjauksen merkitys narratiivisen pätevyyden kehittymisessä?

noitten imu ei voi olla vaikuttamatta. Toisaalta uskon, että jatkuva kerronta on itsekorjaavaa, jolloin perusjuoni on löydettävissä yksittäisten, jopa ristiriitaisten tarinoitten takaa. Mielestäni yhteinen taival opiskelussa on antanut mahdollisuuden kirjoitusten ja keskustelujen henkilökohtaisuuteen, kenties myös luonnollisuuteen, syvällisyyteen ja vilpittömyyteen – onhan esseet pääosin kirjoitettu koulutuksen aikana todellisina opiskelutehtävinä.

1.4 Tutkimusraportin rakenne

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija antaa lukijalle lukuohjeita. Samaan aikaan tutkijan on jätettävä lukuohjeisiin riittävää väljyyttä ja läpinäkyvyyttä, jotta ei liikaa ohjaa lukijan päätelmiä. Tutkijan on myös pohdittava, kenelle hän tutkimuksen osoittaa ja kuka on mahdollinen lukija. Edellisiin ajatuksiin viitaten tämä tutkimus on osoitettu pääasiassa sosiaalipalvelutyön tutkijoille, kouluttajille, opiskelijoille ja työssä toimiville.

Raportin sisältö etenee siten, että luvussa 2 käyn läpi sosiaalialan koulutusta koskevaa tutkimusta, jossa on kytketty yhteen koulutusta sekä tarinallisuuden käsitteitä. Esitän tutkimuksen tulkintakehikon sekä keskeiset käsitteet. Luvussa 3 esitän tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, aineiston ja analyysitavan. Tämän jälkeen siirryn aineistosta poimittujen esimerkkien avulla keskusteluun, jossa tavoitteena on osoittaa, miten sosiaaliohjaajan mallitarina rakentuu, (luku 4). Luvussa 5 kuvaan aineistosta poimittujen esimerkkien avulla sitä, millaisten pedagogisten keskustelujen ja mallien avulla sosiaaliohjaajan ammattitaitoa ja ammatti-identiteettiä rakennetaan. Luvussa 6 tuon esille opiskelijoitten kuvauksia koulutuksesta ja erityisesti siitä, miten sosiaaliohjaajan ammattitaito ja ammatti-identiteetti rakentuvat sosiaalisesti ja yhteisesti tuotettuna projektina.

Luvuissa 7 ja 8 esitän kirjoituskokeilun ja kehityskeskusteluiden pohjalta kolmen opiskelijan koulutustarinat koulutuksen alusta loppuun. Jos lukija etenee kronologisesti luku kerrallaan, yksilötarinat luvuissa 7–8 myös aukaisevat uudelleen aikaisemmin kerrottuja teemoja. Luku 9 käsittelee valmistuneiden opiskelijoitten tekemiä äänikirjeitä, jotka ovat muistoihin perustuvaa kerrontaa siitä, miten heistä tuli sosiaaliohjaaja. Nämä muistellut tarinat toimivat esimerkkeinä siitä, miten opiskelijat ovat etsineet paikkaansa työelämässä ja miten koulutusaika on kytkeytynyt osaksi elämäntarinaa. Luku 10 sisältää pohdinnan sekä palaamisen tutkimuksen alussa olevaan tutkimustehtävään.

2 SOSIAALIALAN KOULUTUS JA TARINANÄKÖKULMA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa käyttämäni käsitteet. Yhdistän sosiaalialan koulutusta ja tarinakäsitteistöä siten, että etsin yhtymäkohtia narratiivisesti orientoituneen asiakastyön ja sen opiskelun välille. Kuvaan myös tutkimuksessa käytetyn tulkintakehikon ja siinä käytetyt käsitteet. Luvun lopussa on lyhyesti kuvattuna sosiaaliohjaajakoulutuksen historia. Kun puhun sosiaalialasta, tarkoitan sillä yleisesti sosiaalialan keski- ja korkea-asteen koulutusta sekä työtä.

2.1 Tarina tutkimuksen teoreettisena rakennusaineena

Tämän tutkimuksen teoreettiset rakennusaineet löytyvät sosiaalityön asiantuntijuutta ja sen oppimiskäytäntöjä tutkivasta narratiivisesta tutkimustraditiosta. Puhetyön, tarinoiden sekä sosiaalipalvelutyö suhdetta voidaan tarkastella yhteiskunta- ja sosiaalitieteellisen tutkimustradition valossa. Kun elämäkertatutkimuksen yhteydessä on jo pitkään puhuttu narratiivisesta käänteestä niin sosiaalitieteissä on alettu puhua kielen ja kulttuurin uudelleentulkinnan tuloksena syntyneestä sosiaalitieteiden murroksesta (Hyvärinen 1998, 315; Kuusela 2000, 21). Narratiivinen käänne on vaikuttanut tutkimuksen tekoon monella rintamalla; toisaalta tutkijat huomioivat tutkimusraporttien kirjallisen luonteen ja itsereflektion; toisaalta todellisuuden jäsentäminen kielen ja semioottisen viitekehityksen kautta myös tuottaa kielellisesti välittyntä kuvaa todellisuudesta. Positiivistinen ajattelu, objektiivisuus ja miksi kysymykset ovat siten vaihtuneet yksittäistapauksiin, subjektiivisuuteen ja miten kysymyksiin.

Narratiivisuudesta on tullut eri tieteitä yhdistävä metaorientaatio. Narratiivisessa tutkimuksessa sinänsä voidaan puhua lingvistisestä, narratologisesta ja filosofisesta suuntauksesta. Esimerkiksi lingvistinen suuntaus on keskittynyt suullisen kertomuksen rakenteen kuvaamiseen, esimerkiksi tiivistelmän, orientaation, ristiriidan, tuloksen ja päätännän pohjalta. Narratologia puolestaan on keskittynyt tarkastelemaan monitasoisten kirjallisten kertomusten rakennetta

käsitteinään muun muassa käsitteet ääni, sisäislukija ja näkökulma. Narratologiassa myös Ricoeurin (1991b) filosofiaa sivuavat ajatukset juonesta (plot) ja juonentamisesta (emplotting) ovat avanneet uusia ovia kertomuksen jäsentämiseen. Erityisesti ajatukset juonen aktiivisuudesta sekä siitä, että juoni on vasta tulkinnan tulos, ovat merkinneet rajanvetoja ja tarkennuksia kertomuksen ja kronikan välille: kun kronikka on todellisuuden suora jäljennys, kertomus puolestaan sisältää aina juonen, konfiguraation, se on jo jonkinlaisen evaluaation ja reflektoinnin tulos. (Hyvärinen 1998, 319–322.)

Kielellinen ja narratiivinen käänne nivoutuu eri tieteitä koskettaneeseen keskusteluun postmodernista kulttuurista ja intellektuellien asemasta sen tuloksijoina. Kielellinen, narratiivinen käänne on sekä yhdistänyt eri tieteenaloja että myös synnyttänyt tarvetta tieteenalojen omien identiteettien uudelleenmäärittämiselle (Aro 2001, 32–34). Esimerkiksi sosiaalityössä narratiivinen käänne on tarjonnut välineitä tutkia palvelutapahtumia ja asiakkaan kokemuksia. Asiakkaan kertomat tarinat ja tarinallisesti jäsentyvä todellisuus on myös merkinnyt sitä, että sosiaalityössä ja laajemmin sosiaalipalvelutyössä asiakastyön metodit ovat monipuolistuneet (Karvinen 2000, 17–18).

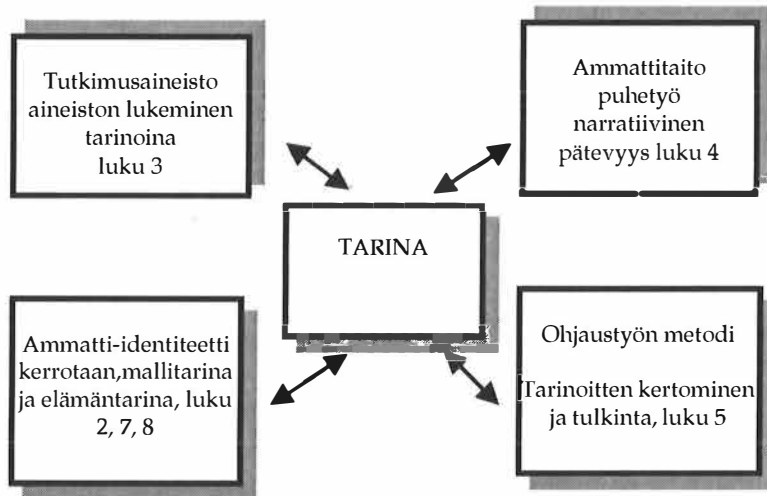
Tutkijat käyttävät käsitteitä tarinallisuus ja tarinallinen tutkimus (Hänninen 1999, 18–19; Ylijoki 1998, 145). Sinänsä tarina ja kertomus ovat käsitteinä ymmärretty joko erilliseksi tai toistensa synonyymiksi (Hänninen 1999, 19–20; Heikkinen 2001). Narratiivisuudessa ja tarinallisessa tutkimuksessa on asteroja, mutta yhteisen nimittäjän, narratiivista tutkimusta jäsentävän orientaation, alle on mahdollista laittaa erilaisia ajattelumalleja (Hyvärinen 1998, 232).

Tutkin sosiaaliohjaajan ammatti-identiteetin rakentumista tilanteessa, missä sekä käsitykset sosiaalialan asiantuntijuudesta ja ammatti-identiteeteistä olivat uudelleenmäärittelyn alaisina. Narratiivinen, kielellinen käänne suomalaisessa tutkimuksessa ja asiakastyön käytännöissä alkoi korostaa identiteetin kielellistä rakentumista (Hyvärinen 1998; Aro 2000). Identiteetti ei enää ollut vakio vaan se rakentui kielellisesti, sosiaalisissa suhteissa, ajan ja kulttuuristen kertomusten pohjalta (Bruner 1991; Berger & Luckmann 1994). Samaan aikaan julkinen keskustelu korosti yhä vahvemmin joustavaa, moniammatillista ja yhteisöissä rakentuvaa asiantuntijuutta (Launis & Engeström 1999; Eteläpelto 1997). Tällöin asiantuntijuus ei enää paikantunut pelkästään yksittäisen työntekijän ominaisuudeksi ja erityiseksi kompetenssiksi, vaan neuvottelut, sopimukset ja erilaiset yhteistyön muodot toivat mukanaan uudenlaisia asiantuntijuuden määrittelyjä ja kompetensseja sinänsä (Giddens 1996, 119 ja 129; Eräsaari 1997; 70). Yhteiskuntatieteissä ja siten myös sosiaalityössä keskusteltiin hyvinvointivaltion tulevaisuudesta kommunitarismin ja uusliberalismin ajatuksiin nojaten (Heinonen 1999; Julkunen 2001). Koulutusta ohjaavat opetussuunnitelmat puolestaan kuvasivat modernin ajan ammatteja, missä ammattitaito ja asiantuntemus voitiin kuvata pääteikäyttymisenä ja henkilökohtaisina taitoalueina. Myös ammatti-identiteetti ymmärrettiin identiteettiin kuuluvana rakenteena, riittävyyden ja varmuuden kokemuksena. Tästä olkoon esimerkkinä Rädyn (1982, 46) tekemä luokitus, jonka mukaan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan niitä suhteellisen pysyviä ja mitattavissa olevia ominaisuuksia, piirteitä sekä tunnuksia, jotka ilmentävät työntekijän samaistumista ammattiin. Ammatti-identiteetin muo-

dostumisen tulisi täyttää ainakin seuraavat kriteerit: 1) ammatin on oltava tunnistettu, selkiytynyt yhteiskunnalliselta merkitykseltään, tavoitteiltaan ja tehtäviltään; 2) ammatilla on myös oltava ominaisuuksia, piirteitä ja tunnuksia, jotka erottavat sen muista ammasteista ja 3) ammattiin samaistuminen on henkilökohtaista. Samaistuminen voi nojautua vain subjektiiviseen käsitykseen ammatista, ja se on sidoksissa henkilön koko elämäntilanteeseen.

Ammatti-identiteetin yhteydessä myös käytettiin käsitteitä vahva ja heikko, jolloin vahva ammatti-identiteetti tarkoitti sitä, että työntekijä tuntee omat resurssinsa, taitonsa ja rajoituksensa ammatissa toimimisen suhteen (Stenströmin 1993). Kun ammatti-identiteetti kehittyy työelämässä konkreettisen positioon ja työkuulttuurin kautta, ammatillinen identiteetti puolestaan voi olla alakohmainen ja laaja-alainen. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ammatti-identiteetti, sillä se oli tutkimuksen kohteena olleen koulutuksen käyttämä käsite.

Kuvioon 2 olen koonnut, miten tarina käsitteenä rakentaa tutkimustani. Tarinat ja tarinallisuus rakentavat ja kuljettavat tutkimustani seuraavilla tavoilla: luen aineistoa tarina-aineistona ja ymmärrän ammatti-identiteetin syntyvän jatkuvan kertomisen, puhumisen ja kirjoittamisen, avulla. Ammatti-identiteetin rakentuminen ja ammattitaidon kehittyminen kulkevat käsi kädessä: koulutusaikana opiskelija oppii uusia asioita ja samalla rakentaa omaa ammatti-identiteettiään.



KUVIO 1 Tarinallisuus, tehtävät ja paikka tutkimuksessa

Ammatti-identiteettiä koskeva epistemologinen perusoletukseni on, että ihminen tulkitsee elämäänsä ja identiteettiään juonellisten tarinoitten kokonaisuudeksi. Muun muassa narratiivisuutta painottavan asiakastyön ja sosiaalipsykologian mukaan (White & Epston 1990; Bruner 1990; Gergen 1994) ihminen asettautuu kerta toisensa jälkeen ihmissuhteissaan ja elämäntilanteissaan oman elämänsä ja identiteettinsä kertojaksi ja rakentajaksi. Tämä kerronta sisältää erilaisten tarinoitten ja kertomusten keskinäistä vertaamista, erottamista ja yh-

teensovittamista. Tällöin identiteetti on avoin, jatkuva prosessi, eikä kerran elämässä rakennettu. Identiteetin avoimuus ja jatkuvuus tarkoittaa sitä, että ihminen rakentaa identiteettiään yhä uudelleen sekä oman kertomisen että toisilta saadun palautteen ja tulkinnan kautta (Ricoeur 1991a). Täten myös aikuisiksi kehittyminen ja sosiaalistuminen tarkoittavat sitä, että ihminen oppii arvioimaan erilaisia kertomuksia, omaa paikkaansa kertomusten ja tarinoitten taitajana, tulkitsijana ja yhteensovittajana. Tämä edellyttää erityistä kyvykkyyttä paitsi oman elämän jäsentämiseen tarinamuodossa niin myös kyvykkyyttä yhteiskunnassa vallitsevien kulttuuristen kertomusten ja tarinoitten tulkintaan ja omaksumiseen.

Kyvykkyys identiteetin rakentamiseen jatkuvan kertomisen avulla edellyttää sekä oppimista että moniin erilaisiin yhteisöihin sosiaalistumista. Randall (1999, 13) käyttää tässä yhteydessä käsitettä narratiivinen älykkyys, joka tarkoittaa kognitiivista kyvykkyyttä elämäntarinan rakentamiseen sekä erilaisten tarinoiden tulkintaan. Samalla kun ihmisen oma sosiaalinen tarinavaranto kasvaa, tietoisuus kulttuurisista kertomuksista ja kerrontaa määrittävistä tavoista kehittyy. Ihminen tarvitsee tietoa ja osaamista kerrontaa määrittävistä tavoista ja strategioista, sillä yksi tarina ihmisen elämässä vaikuttaa toiseen tarinaan, vaikka ihmisen perustarina itsestään on melko pysyvä. Esimerkiksi ammatillinen koulutus voidaan ymmärtää vaiheena, jolloin opiskelija oppii kädentaitojen lisäksi alan kielen ja kertomukset. Ala- ja ammattikohtaisen kielen ja käsitteistön avulla opiskelija jäsentää omaa osaamistaan, kommunikoi muiden kanssa, jolloin hän saa palautetta sekä rakentaa identiteettiään. Edellä kuvattu ajattelu siirtää tarkastelun painopisteen ihmisen persoonasta rakenteena persoonaa ja identiteettiä kuvaaviin tarinoihin ja niiden tulkintoihin. Enää ei kysytä, millainen olet vaan pikemminkin, mitä tarinaa sinä itse tai läheisesi sinusta kertovat. Asiakastyön, koulutuksen ja tutkimuksen osalta tämä vaatii uudenlaista tapaa ajatella.

Luen opiskelijoitten tekemiä esseemuotoisia opiskelutehtäviä tarinoina, joista on löydettävissä ammattitaitoon ja ammatti-identiteettiin liittyvää interventiivistä kerrontaa. Käsitteenä tarina sopii opiskelijoitten tekemien esseiden nimittäjäksi, sillä opiskelijoitten tekemät tekstit täyttävät tarinalle asetetut ehdot. Tarinan käsitettähän sinänsä voidaan käyttää puhuttaessa kaunokirjallisuudesta, suullisesti kerrotuista tarinoista tai elävän elämän episodeista (Hänninen 1999, 19). Arkipuheessa tarinat ovat diskursiivisia konstruktioita, keskusteluun liittyviä tihentymiä. Niillä on aina jokin vuorovaikutuksellinen ja kommunikatiivinen tehtävä (Saarenheimo 1997, 75–76). Mielestäni opiskelijoitten tekemät esseet ovat välineitä kommunikoida opettajan kanssa ja välineitä, joilla osoitetaan osaamista.

Kerronnassa tarina on tapahtumien jatkumo, joka sisältää henkilöahmot ja joka jäsentää tapahtumat kronologiseen järjestykseen. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kirjoittavat opettajalle koulutuksen aikaisista tapahtumista ja omasta osaamisestaan juonellisesti niin, että yksittäiset tapahtumat tulevat liitetyiksi suurempiin tapahtumiin. Yleensä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen alakäsitteenä, jopa tarinan juonena. Kertomus on siten tekstin tai puheen laji, jossa juonen avulla kootaan yhteen erilliset episodit. Tässä tutkimuksessa

käytän tarinan ja kertomuksen käsitteitä siten, että kun opiskelija kertoo tapahtumista ja itsestään tekemissään esseissä, hän rakentaa tarinaa. Minä puolestani kokoan yksittäiset tarinat ja niitä yhteenpunovan juonen tutkimuksen lopussa kertomukseksi.

Käytän siis opiskelijoitten teksteistä nimitystä tarina tietäen, että arkisessa keskustelussa tarina viittaa yleensä epätodennäköiseen, mielikuvitukselliseen ja tunneperäiseen, kun taas kertomus on myös suomen kielessä neutraalimpi ilmaisu. Yksi erottelu tarinan ja kertomuksen välille löytyy myös siitä, miten niitä käytetään suhteessa kuulijaan tai lukijaan: kun kertomus on lähinnä itsensä ilmaisemista muille niin tarinalla pyritään vaikuttamaan muihin (Hänninen 1999). Opiskelijoitten tarinat itsestä ja omasta osaamisesta rakentuvat koulutuksen kronologisen kulun, opetuksen, oppilaitoksen kulttuurin ja mallien myötävaikutuksella. Tarinat ovat sikäli erityisiä, että niiden avulla opiskelijat sekä kertovat itsestään, mutta myös pyrkivät osoittamaan osaamistaan.

Mikä tekee kerrotusta tarinan? Yksinkertaistaen tarinat kertovat, mitä ihmiset tekevät ja miten heidän kävi, joten tarinassa voidaan erottaa se, mitä tapahtui (juoni) ja se, miksi se kannatti kertoa (tarinan opetus). Tarinamuoto edellyttää tapahtumien ajallista peräkkäisyyttä, muistelemista, myös kausaalisuutta sekä inversiota. Tarina on aina kuitenkin abstraktio, sillä tarinassa olevat tapahtumat eivät välttämättä esiinny kronologisesti tai loogisesti. Tarina ei myöskään aina rakennu alusta loppuun kokonaan, vaan se tulee koota, esimerkiksi tekemällä yksittäisten episodein välille siltoja ja yhteenliittymiä (Rimmon-Kenan 1995). Nimenomaan juoni pyrkii rakentamaan synteesejä ja sopusointuja yksittäisten tapahtumien yli ja ohii.

Ricoeur (1991b, 20–21) käyttää käsitettä juonentaminen (emplotment), millä hän viittaa syvempään prosessiin, missä yksittäisten episodien ja ristiriitaistenkin tapahtumien välille synnytetään synteisiä. Juonentaminen on siten aktiivinen prosessi, joka sinänsä on aina tarinan eri elementtejä yhdistävä ja uudelleenmuotoava. Tällöin juonen avulla kerronnassa yhdistyvät osien ja rakenteiden lisäksi myös erilaiset ajalliset ulottuvuudet, aika ohitse virtaavana ja aika pysyvänä ja kestäväenä. Juoni ei ole tarinassa ikään kuin valmiina ohjaamassa kerrontaa, vaan juoni on valmis vasta kertomisen lopuksi, tarinan vastaanottajan tulkitsemana. Sinänsä tarina voi päättyä tai jäädä auki sen mukaan, miten tarinan alkuun rakennettu odotus täyttyy lopputuloksessa. Juonentamisen prosessi on identiteetin rakentumisessa tärkeä. Kun keskustelemme tai kun kirjallisesti keromme itsestämme, lopullinen käsitys identiteetistämme rakentuu vasta vastaanottajan tulkitsemana. Keskustelussa vastaanottaja yleensä myös tulkitsee sanomaamme ja tämä puolestaan vaikuttaa keskustelussa syntyviin tarinoihin, juoneen ja identiteetteihin. Ammatillisen koulutuksen kannalta tämä identiteetin tarinallinen lähestymistapa asettaa monia vaatimuksia ja mahdollisuuksia, sillä koulutusaika mahdollistaa useita kerronnan ja tulkinnan tilanteita. Myös opettajan osuus opiskelijan tarinan tulkitsijana ja yhteisen tulkintatilanteen mahdollistajana tarjoaa uudenlaisen tarkastelutavan ohjaustapahtumaan. Tarinallisuutta korostavassa asiakastyössä sosiaalista konstruktionismia² voidaan pitää yhtenä yhdistävänä lähtökohtana ja juurena. Sosiaalinen konstruk-

² Käytän tutkimuksessa käsitettä konstruktionismi, jolla tarkoitetaan sosiaalisen todelli-

tionismi sinänsä on monella tavalla tulkittu ja jäsennetty³, mutta siitä on löydettävissä yhteinen ajatus todellisuuden ja identiteetin sosiaalisesti rakentumisesta. Kun tiukka sosiaalinen konstruktionismi väittää, että objektiivista todellisuutta koskevia oletuksia ei voida tehdä, ja että identiteetti on kielellinen rakennelma, niin kontekstuaalinen sosiaalinen konstruktionismi ottaa tarkastelussa huomioon kielen lisäksi todellisuutta määrittävät kontekstit. Sen mukaan ihmisen identiteettiä ja minuutta tulkitaan uudelleen ottaen huomioon kulttuurinen ja sosiaalinen, kommunikaatiossa ja kielen välityksellä syntyvä aspekti (Raunio 2000, 27)⁴.

Identiteetti rakenteena ja tarinoituna saa lisävalaistusta Vilma Hännisen (1999, 78) tekemästä luokittelusta, missä hän purkaa auki tarinan, ihmisen identiteetin ja kulttuurin suhdetta. Hänninen on luokitellut tarinamalleja kulttuurin ja yksilöllisen kokemuksen välisen suhteen kautta. Ensimmäistä luokittelutapaa hän nimittää ”tarinaneutraaliksi tai skeptiseksi”. Sen mukaan tarinalliset mallit ovat vain kerrontaa ohjaavia rakenteita, jolloin elämä ja kerronta ovat toisistaan erillisiä. Toinen ”tarinakielteen” ajattelutapa näkee tarinalliset mallit kulttuurisina rakenteina, pakkopaitana. Äärimuotona on oletus, jonka mukaan ihmisten elämä ja elämäkerrat voidaan paketoita tarinan muotoon, juonelliseksi kokonaisuudeksi tarinan alun ja lopun väliin, jolloin subjektiivisista kokemuksista, elämän pienistä episodeista ja pätkistä on löydettävissä yhtenäisyyttä ja loogisuutta. Epäyhtenäisyys, katkelmallisuus ja vaikkapa mielisairaudesta johtuva kyvyttömyys koherentin tarinan kertomiseen ei estä tarinan kokonaisrakenteen etsimistä ja löytymistä. Kolmas ajattelutapa on ”tarinamyönteinen”. Se jäsentää tarinamallit kulttuurisesti tuotettuina välineinä, joita ihmiset voivat käyttää elämänsä hahmottamiseen itselleen ja toisilleen. Tämän mukaan ihminen itse voi aktiivisesti ammentaa kulttuurisista kertomuksista oman elämänsä jäsenystapoja.

Voiko ihmisen elämän ja identiteetin paketoita tarinamuotoon, ja miten käy epäyhtenäisille ja särkyneille tarinoille? Narratiivisen lähestymistavan heikkous on kenties juuri siinä, että se pyrkii löytämään elämänkerronnasta jopa väen väkisin tarinan perusrakenteet, alut ja loput. Se on ”kulttuurinen pakkopaita” (Hänninen 1999, 78). Myös identiteetin suhde sosiaaliseen todellisuuteen on ollut kritiikin kohteena. Usko siihen, että ihmisen minuu rakentuu yhä uudelleen juonellisen elämäntarinan kokonaisuudeksi, on johdattanut esimerkiksi psykologian huolestumaan sisäisen ja pysyvän ”minän katoamisesta” (Fisher 1995).

suuden jatkuvaa rakentumista ja muokkaantumista erotuksena konstruktivismista, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus on sinänsä vakio ja huomio kiinnittyy lähinnä todellisuuden rakentumiseen yksilön sisäisenä prosessina. (Antikainen & Huotelin 1996; Eskola & Suoranta 1998; Niemi-Väkeväinen 1998).

³ Sakari Hänninen (2000) käyttää luokituksia todellisuuden sosiaalinen konstruktionismi, tieteen sosiaalinen konstruktionismi ja subjektin sosiaalinen konstruktionismi.

⁴ Sosiaalisen konstruktionismin yhteydessä puhutaan jopa sosiaalitieteiden murroksesta, jossa kulttuuri- ja kielitieteelliset näkemykset ovat muuttaneet sosiaalitieteiden näkökulmaa. Tällöin voidaan puhua myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa ihmisen toiminta ymmärretään kieleen, kulttuuriin ja historiaan sidoksissa olevana asiana (Kuusela 2000, 21).

Mielestäni identiteetti ei ole kadonnut, se ei ole täysin kielellinen ja sopimuk-senvarainen. Ihmisen identiteettiä ei ole olemassa erillisenä suhteena muihin ihmisiin, vaan identiteetti on suhteessa arkipäivän materiaaliseen todellisuuteen (Stanley 1993, 206–213). Narraatio, tarinallisuus on siten tapa, jolla materiaalista todellisuutta itsestä ja muista jäsennetään. Elämäkerronta voi siten ottaa yhden ja sitten toisen narratiivisen muodon tai tavan, jossa yksilön elämää jäsennetään. Tavoitteena on siirtää tarkastelu identiteetin ja minän rakentumisen ja rakentamisen prosessien tarkasteluun, jolloin identiteetin rakentaminen on aikaan ja paikkaan sekä erilaisiin positioihin sidottua (Hänninen 2000). Väljemmin tulkittuna kyseessä on myös narratiivinen projekti, missä ihmiset yhdistävät erilaisia sosiaalisia minuuksia, priorisoivat ja järjestävät niitä yhä uudelleen tilanteen vaatimalla tavalla (Hänninen 1999, 43).

Ihmisen kokemus identiteetistä ja minästä on siis mielestäni suhteellisen pysyvä ja materiaalisen todellisuuden, positiot ja niistä johtuvat tulkintakehikot huomioonottava. Perusjuoni ja tunne itsestä omanlaisena kokonaisuutena on ihmisellä olemassa, vaikka kerronnallisesti identiteettiä uudelleenkerrotaan eri tavoilla. Tarinallisesti jäsenyvän identiteetin yhteydessä voidaan myös käyttää käsitettä *perustarina itsestä*, joka voi kerronnallisesti olla esimerkiksi rikas tai ohut, joko ongelmien kyllästävä tarina tai sitten tarina sankaruudesta (Payne 2000, 333–334). Tätä perustarinaa ihminen kertoo itsestään erilaisissa tilanteissa niin, että sen tietyt perusosat, esimerkiksi tyyli ja juoni ovat melko pysyviä. Tarinan perusrakenne ja juoni sinänsä kertovat ihmisestä paljon ja tätä tietoa voidaan käyttää asiakastyössä, sillä esimerkiksi narratiivisesti painottuvassa asiakastyössä ja terapiassa keskitytään asiakkaan ongelmien sijasta ongelmien kyllästäjän tarinan rakenteen ja sisällön tarkastelemiseen ja uudelleenrakentamiseen (White & Epston 1994, 15–32; Payne 2000, 163–172).

Sosiaalinen konstruktionismi painottaa sitä, että vuorovaikutuksellisuus on lähinnä julkiskollektiivista keskustelua, joka rakentuu kielen ja sen sisältämien elementtien varaan. Vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalisen toiminnan ensisijaisuus johtaa siihen, että ihmisen toiminta perustuu merkityksiin, joiden perusta on sosiaalinen luonteeltaan. Siten myös koulutusaikaa ja sen sisältämiä oppimistapahtumia voidaan tarkastella sekä opiskelijan sisäisinä tarinoina että koulutuksessa kerrottuna julkisina ja kollektiivisina tarinoina. Oppiminen sinänsä voidaan ymmärtää opiskelijan toiminnaksi ja suorituksiksi, joiden sisältönä on opiskelijan henkilökohtainen tulkinta julkisista ammattia koskevista pätevyys- ja identiteettitarinoista.

Paikannan siis tutkimukseni käsitteitä kontekstuaalisen sosiaalisen konstruktionismin maastoon. Tulkitsen sosiaalista konstruktionismia siten, että myös ammatti-identiteetin muodostuminen on ymmärrettävissä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielellisen välittymisen pohjalta rakentuneeksi, mutta se rakentuu edellä kuvatun perustarinan sekä toimintaan vaikuttavien kulttuuristen kertomusten, positioiden ja rakenteiden antamissa raameissa (Kenyon 1994, 196). Rajaan tutkimukseni ajatukseen, minkä mukaan ammatti-identiteetti kuuluu mikrotarinoihin, jolloin sen rakentamista on mahdollista seurata yksittäisten tarinasirpaleitten ohi ja yli (Korhonen & Oksanen 1997, 55). Pitäydyn myös ”tarinamyönteisessä ajattelussa” (Hänninen 1999, 78), jolloin opiskelija on

aktiivinen oman tarinansa kertoja, ei kulttuuristen kertomusten tai mallitarinoinen vanki.

2.2 Puhetyö ja tarinat sosiaalipalvelutyön pätevyytenä

Narratiivinen käänne on ulottanut vaikutuksensa sosiaalialan asiakastyöhön. Asiakkaan kertomat tarinat ja tarinallinen jäsentämistapa ovat johdattaneet tutkijat ja alan työntekijät pohtimaan identiteetin rakentumista, kielenkäyttöä, erilaisia positioita ja tulkintakulttuureja, työntekijän ennako-oletuksia sekä asiakkaan valtautumista (White & Epston 1990; McNamee & Gergen 1990; Jokinen, Juhila, Pösö 1995; Hall 1997; Rostila 1997; Jokinen & Suoninen 2000, Payne 2000). Asiakkaan minän analysoinnista on siirrytty tarinoiniin, mielikuviin ja metaforiin (Riikonen 1992; Wahlström 1992; Jaatinen 1996; Holma 1999; Riikonen ja Smith 1998; Jokinen & Suoninen 2000).

Narratiivinen terapia ja asiakastyö sinänsä ovat asettaneet asiakkaan oman tarinan kertojasta tarinan käsikirjoittajaksi ja uudelleenkirjoittajaksi. Samalla kun asiakassuhteessa on menetelmällisesti lähdetty tarkastelemaan yhteisen tasavertaisen keskustelun ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, asiakastyön tutkimuksen piirissä on käyty keskustelua asiakkaan valtautumisesta, asiakastyön laadusta ja vaikutusten arvioimisesta. Tarinallinen ja kielellinen jäsentämistapa sinänsä on levinnyt myös organisaatioiden, johtamisen ja jopa yritysjärjestelyiden tutkimiseen. (Virkkunen 1994; 1996; Tienari & Vaara 2001).

Sosiaalityön käytäntöjä koskevassa tutkimuksessa tarinallinen lähestymistapa perustuu hyvin pitkälle poststrukturalistisiin ajatuksiin. Sellaiset käsitteet kuin lateraalisuus, kriittisyys, dekonstruktio tai uudelleenkirjoittaminen pohjautuvat ajatukseen siitä, että asiakastilanteessa identiteetti ja todellisuus on yhä uudelleen tulkittavissa ja rakennettavissa (Jessup & Rogerson 1999, 168–169). Narratiivinen painotus asiakastyössä on mielestäni myös jatkoa sosiaalityössä on jo pitkää toteutetulle psykososiaaliselle lähestymistavalle, jonka mukaan terapeutin avulla on mahdollista tarkastella sosiaalisten ongelmien ja psyykkisen hyvinvoinnin keskinäisiä yhteyksiä asiakkaan arjessa (Granfelt 1993, 222). Narratiivisesti orientoitunut asiakastyö on lisännyt keskustelua siitä, mikä on oikeaa terapiaa tai asiakastyötä ja miten teoreettisten työorientaatioiden vaikutuksia voi tutkia. Narratiivisesti orientoitunut asiakastyö, erityisesti ajatukset ongelmien positiivisesta uudelleenmäärittelyistä ja elämäntarinan uudelleenkirjoittamisesta, on myös arkipäiväistynyt ja johtanut moniin vastareaktioihin (esimerkiksi Airaksinen 1999).

Miten asiakkaan arki ja identiteetti rakentuvat tarinaksi? Asiakastyössä lähtökohtana on ajatus asiakkaasta postmodernina subjektina ja identiteettinä, jolloin myös asiakkuus rakentuu yhä uudelleen kerrottaessa ja kerronnassa. Tämän ajattelumallin mukaan asiakastilanteessa asiakkaan ja työntekijän identiteetit eivät ole stabiileja vaan on yhä uudelleen neuvoteltavissa sen mukaan, ketkä neuvotteluun osallistuvat ja millaisia tulkintakehyksiä neuvotteluun liitetään (Bruner 1990; Jessup & Rogerson 1999, 169).

Asiakkaan arkea voi tarkastella kertomuksena, sillä asiakas yleensä kertoo omasta tilanteestaan ja avuntarpeestaan joko pieniä osatarinoita, kuvauksia, koosteita, sirpaleita tai episodeja sen mukaan, mitä häneltä kysytään. Kertomuksen muoto syntyy ensinnäkin siksi, että asiakas ei pelkästään kerro yksittäisiä tapahtumia vaan rakentaa ajatuksellisia siltoja (juonellistaminen ja merkityksellistäminen) tapahtumien välille, esimerkiksi perustelemalla niitä. Tätä tietoa käytetään hyväksi narratiivisessa asiakastyössä siten, että keskustelussa tarkastelun panopiste siirtyy ongelmista ja pulmista sekä asiakkaasta hänen kertomaansa kertomukseen, johon voi rakentaa monta tulkintaa. Kertomus voi olla suullinen tai myös kirjoitettu kirje. Arkikeskustelussa tarinallisuus syntyy myös siten, että keskustelun aikana eri osapuolet osallistuvat saman tarinan kertomiseen ja näin rakentavat uudelleen tapahtunutta. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen lisäksi myös erilaisia tekstejä, esimerkiksi hoitosuunnitelmia, voidaan lukea narratiiveina. Hoitosuunnitelmia voidaan lisäksi lukea joko pieninä yksittäistä ihmistä koskevinä tarinoina tai esimerkiksi sosiaalitoimiston asiakastyötä jäsentävinä metanarratiiveina (Hall 1997; Jokinen, Suoninen, Wahlström 2000, 25–27).

Puhetyö on sisältänyt terapia- ja sosiaalityössä myös tunnetyön. Puhetyö on jäsentynyt lähinnä keskustelemisen tekniikaksi sekä erilaisten puhekäytäntöjen ja kontekstien huomioimiseksi. Tarinanäkökulma on tarkoittanut sekä ratkaisu- ja voimavarakeskeisyyden että narratiivisen terapian sovelluksia, jolloin asiakastyö on painottanut erilaisten elämäntarinoitten kuuntelemista, voimavaroihin liittyvää uudelleenrakentamista, muokkaamista, tarkistamista, sosiaalityössä myös mahdollista oikaisua (Rostila 1990; Riikonen 1992; Jokinen & Suoninen 2000)⁵. Puhe- ja tunnetyö liittyvät toisiinsa, puheessa on aina mukana tunnemaailma, vaikka tunteiden ilmaisussa puhetta ei välttämättä tarvita. Mielestäni tarinallinen orientaatio asiakastyössä tarkoittaa sitä, että asiakkaan subjektiivisesta kokemuksesta ja tunteesta on mahdollista mielellisesti ja toiminnallisesti siirtyä tarkastelemaan kerrottua ja koettua, esimerkiksi eksternalisaation (ulkoistaminen) avulla (White 1994, 15–32; Jessup & Rogerson 1999, 169).

Sosiaalityössä asiakkaiden usein melko jumiutuneet tarinat ja kertomukset tarjoavat tilaisuuden dekonstruktioon, rakenteen purkamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että itseä ja omia suhdejärjestelmiä sekä niiden taustalla olevia kulttuurisia oletuksia puretaan auki ja myös kyseenalaistetaan (White 1993, 22–24). Tällöin keskusteleminen sinänsä muodostuu tärkeäksi informaation välittäjäksi ja uudenlaisen tarinan mahdollistajaksi. Kriittisyys, historian ja kontekstien huomiointi tarjoaa tilaisuuden tarkastella asiakkaan tarinaa erilaisten positioiden ja suhteiden kautta. Tällöin asiakkaan ongelmien kyllästävä tarina saa uudenlaisia tulkintoja ja kertomiseen vaikuttajia tekijöitä.

Mönkkönen (2001, 12) käyttää käsitettä ammatillinen vuorovaikutustietoisuus millä hän tarkoittaa sitä, että asiakassuhde on dialoginen vuorovaikutussuhde, jossa työntekijällä on yhtä aikaa vastuuta tasavertaisesta dialogista ja myös oikeus puuttua asiakkaan puheeseen ja tarinaan. Mielestäni vuorovaikutustietoisuus voi tarkoittaa myös tietoisuutta siitä, mitä tarinaa ja identiteettiä

⁵ Tässä yhteydessä voidaan myös viitata samassa merkityksessä elämäntarinoitten rakentamiseen, kuin esimerkiksi analyyttisessä terapiassa. (Sintonen 1999, 49).

olla rakentamassa ja mihin tarinavarastoon ollaan tukeutumassa. Asiakastyön voi siten myös ymmärtää työksi, missä yksilötarinat kiinnittyvät voimakkaasti yhteiskunnallisiin tarinoihin ja kertomuksiin. Asiakas ja työntekijä ovat aina kiinni omassa yhteiskunnallisessa ja historiallisessa ajassa sekä myös tapahtumapaikkaan (esimerkiksi sosiaalitoimisto) sijoittuvassa kontekstissa.

Tarinanäkökulma puhetyössä on mahdollistanut uudenlaisen työorientaation ja työtapoja. Mielestäni narratiiviset työtavat ovat kuitenkin liiaksi rajautuneet terapiataidoksi, erityisosaamiseksi. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä puhetyö ja haluan samalla korostaa puhetyön merkitystä sosiaalipalvelutyön *yhteisenä* asiakastyön menetelmänä sekä pätevyytenä. Keskustelutaitona ja tarinallisen viitekehyksen ymmärtämisenä puhetyö kuuluu osaksi kaikkea sosiaalipalvelutyötä, sillä mitään asiakastyön tilannetta ei voi erottaa puheeksi ja muuksi tekemiseksi. Puhetyö ikään kuin läpäisee kaiken muun työn, sillä puhumisen avulla ohjataan, neuvotaan, opastetaan, hoidetaan, rangaistaan, konsultoidaan ja tiedotetaan. Tarinallinen lähestymistapa tuo puhetyöhön uudenlaisen tulkinnan ja painotuksen identiteetin, ongelmien ja voimavarojen luonteesta ja keskinäisistä suhteista. Tarinallisuus on siten yksi työväline ja pätevyyden alue, josta tässä tutkimuksessa käytän nimeä narratiivinen pätevyys. Narratiivinen pätevyys kattaa ymmärryksen siitä, mitä tarkoittaa kielellisesti välittynyt todellisuus ja miten se on suhteessa muihin todellisuutta koskeviin käsityksiin. Ammattitaitona tämä tarkoittaa puhetyön osaamista, esimerkiksi elämäntarinoitten kanssa työskentelemistä, pienten ja suurten tarinoitten kesken tapahtuvaa työtä, asiakkaan oman kompetenssin ja erilaisten kerrontaan vaikuttavien ehtojen ymmärtämistä ja niihin vaikuttamista. Toki työn sisällöt ja painotukset vaihtelevat, esimerkiksi sosiaalityöntekijän työssä ja kodinhoitajan työssä, mutta molemmat ammatit sisältävät puhetyötä.

Puhetyön osaaminen osana sosiaaliohjaajan ammattitaitoa ja pätevyyttä on ymmärretty monella tavalla. Toisaalta puhetyön merkitystä on korostettu osana vuorovaikutustaitoa, jolloin sitä on opetettu ryhmätyönä, viestintänä, itseilmaisuna ja asiakastyön menetelmänä. Varsinaisina haastattelu- tai keskustelumenetelminä puhetyötä on opetettu vähän. Onko niin, että sosiaalialan mallitarina, tulkintakehys, sitoutuu pikemminkin toisesta välittämiseen (caring of) kuin ammatillisen toiminnan menetelmiin (caring for), esimerkiksi haastattelu- ja keskustelutaitoihin (Borgman 1998)? Toisaalta puhetyön osaaminen on ajateltu kuuluvan jo alalle valittujen opiskelijoitten perusvalmiuksiin. Sosiaalialan ulkopuolisissa kvalifikaatiokeskusteluissa puhetyön merkitystä on vähätelty, esimerkiksi ammattiluokittelussa alemmissa (semiprofessiot) asemassa olevien naisten ammatilliset taidot (esimerkiksi yhteistyökyky, joustavuus, sosiaaliset taidot, kokemuksellisuus) ovat ilmenneet lähinnä luontaisina (eritoten naisille ominaisina) kykyinä, joita ei ole tunnustettu tai arvostettu ”oikeiksi” koulutusta vaativiksi ammattitaidoiksi (Kinnunen 1988; Keurulainen 1999).

Yksilöllistynyt ja yksilöllinen ihminen ei enää elä entisissä yhteisöissä, missä fyysisen yhteisöllisyyden lisäksi myös mielellinen yhteisöllisyys tuotti elämää merkityksiä, siltoja, juonellistamista sekä turvallisuutta. Yhteisö tarjosi suojaa ja apua elämäkulullisten siirtyminen sekä äkillisten, tiettyä elämänvaihetta koskevien tapahtumien selittämiseen. Nyt myöhäismodernissa ihmiset

etsivät ja tarvitsevat kaikkien yksilöllisten valintojensa tueksi elämänvaihediskursseja sekä ”pieniä vaihekertomuksia” (Vilkko 2000, 84). Kaikkia ihmisiä koskeva arkinen elämänkerronta sekä ammatillinen tarinankerronta, erityisesti juonentaminen ja merkityksellistäminen, ovat sosiaalista jakamista ja myös sosiaalisen turvallisuuden tuottamista. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös eri suuruusluokan kertomuksista, esimerkiksi metakertomuksista, jolloin yksittäiset tarinat paikantuvat yhteiskunnassa oleviin kertomuksiin ja kertomisen ehtoihin (Hall 1997, 18).

Kokoan lopuksi, miten jäsenen puhetyön pätevyyttä osana sosiaaliohjaajan ammattitaitoa. Ammatillista pätevyyttä tarkasteltaessa pätevyys kattaa työprosessin tekniset ja sosiaaliset taidot ja toisaalta henkilön henkilökohtaiset potentiaalit ja ominaisuudet (Väärälä 1998, 21–22). Tältä osin katson, että puhetyön narratiivinen pätevyys sisältää teknisiä taitoja, esimerkiksi haastattelu- ja neuvottelutekniikkaan, tiedottamiseen ja ohjaamiseen liittyviä taitoja sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia vuorovaikutukseen, esimerkiksi rohkeus ja avoimuus. Narratiivinen pätevyys on myös asenteellinen viitekehys, missä realistisen todellisuuden rinnalla huomioidaan myös todellisuuden kielellinen välittyneisyys.

Puhetyön määrittäminen osaksi sosiaalipalvelutyön osaamista on sikäli vaikeaa, että sosiaalipalvelutyö on käsitteenä vähän käytetty. Sosiaalipalvelutyö sosiaalihuollon palveluina käsittää erilaisia ammatteja, joista jotkut edellyttävät yliopistollista koulutusta, jotkut puolestaan toisen asteen tutkintoa. Ammattitaidon ja asiantuntijuuden käsitteet ovat usein nähty erillisinä (Eteläpelto 1992; Karila 1998). Tämän erillisyyden on ymmärretty juontuvan tietävän ja osaavan sekä toisaalta taitavan ja osaavan erottelusta. Kun ammattitaidon käsite on liitetty perinteisiin taitoa vaativiin tehtäviin, esimerkiksi tutkimaan opistokoulutukseen, niin asiantuntijuus⁶ on nähty irrallisena, jopa tietyn työalueen huippuosaamisena. Kenties juuri siksi esimerkiksi keskustelemiseen liittyvät taidot ovat sosiaalipalvelutyössä luokiteltu osaksi luonteista osaamista tai sitten erityisosaamista vaadittaviksi terapiataidoiksi.

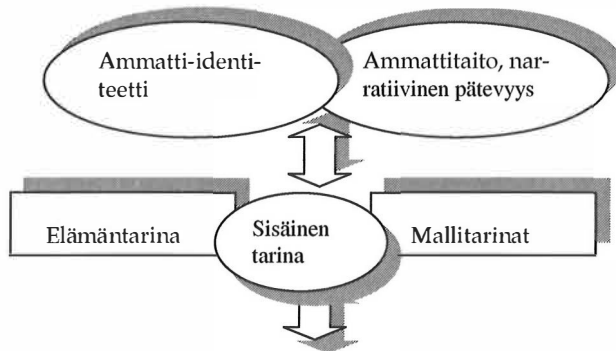
2.3 Käsitteet ja tulkintakehys

Keskeisinä käsitteinä tutkimuksessani ovat käsitteet sisäinen tarina ja mallitarina, joiden keskinäistä suhdetta ammatti-identiteetin ja ammattitaidon rakentamisessa tutkin (Hänninen 1999; Borgman 1998; Ylijoki 1998).

Kuviossa 2 olen koonnut, miten tutkimuksessani käsitteet sisäinen tarina sekä mallitarina liittyvät toisiinsa. Käsitteet muodostavat mallissa väljän kerroksellisen kokonaisuuden. Alkuoletuksenani on, että sosiaaliohjaajan ammatti-

6 Asiantuntijuutta taitavana toimintana tutkinut, ns. traditionaalinen ekspertti- näkökulma on kiinnostunut asiantuntijan kognitiivisista prosesseista, esimerkiksi metakognitiivisistä taidoista ja reflektiivisyydestä (Schön 1983; Mezirow 1995; Fook 2000).

taitoa rakennetaan koulutuksen aikana yhä uudelleen puheina ja tekoina. Opiskelija tuottaa erilaisia tarinallisesti rakentuvia minäesityksiä ja täten rakentaa yksilöllisesti ja sosiaalisesti ammatti-identiteettiään koulutuksen eri vaiheissa.



tulkintaa: merkityksellistämistä, juonentamista

KUVIO 2 Käsitteet ja niiden keskinäiset suhteet

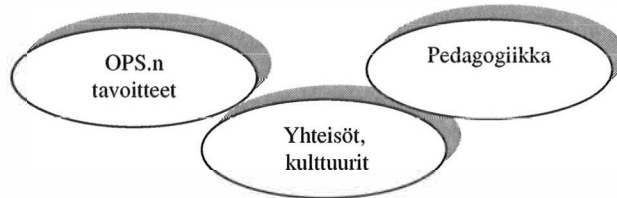
Lähimpänä opiskelijaa on henkilökohtainen prosessi ja projekti, missä hän *sisäisenä tarinana* yhdistää ja yhteensovittaa omaa elämäntarinaansa sekä alan ja ammatin mallitarinoita keskenään. Sisäinen tarina toimii ikään kuin koko toiminnan moottorina, jolla elämäntarinaa ja mallitarinoita sovitetaan yhteen ja samalla rakennetaan ammatti-identiteettiä sekä ammattitaitoa.

Sisäisessä tarinassa (luvut 7 ja 8) opiskelija tulkitsee elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Hännisen (1999, 21) mukaan sisäinen tarina on prosessi, missä yleisen ja yksittäisen, symbolisen ja aineellisen, kielellisen ja ei- kielellisen ja julkisen yksityisen kohtaavat ja jossa muodostuu uusia merkityksiä. Ihminen siis jatkuvasti rakentaa sisäistä tarinaansa, jonka päähenkilönä hän itse on. Sisäinen tarina sisältää tulkintaa, joka minulle tutkijana avautuu opiskelijan kertomina tilannekuvauksina, niiden arviointeina ja sen pohjalta uusien opiskelutavoitteiden tekemisinä.

Mallitarinat (luvut 4, 5, 6) ohjaavat käytännön toimintaa koulutuksessa. Ne sisältävät virallisia ja epävirallisia ohjeita sekä toimintaa ohjaavan moraalijärjestyksen (Ylijoki 1998, 146 ja Polkighorne 1988, 122). Käytännössä mallitarinat sisältävät sosiaalialan sisäisen ihannetarinan sosiaalialan tosiyöntekijyydestä sekä sen epäviralliset tulkinnat ja käytännöt (Borgman 1998, 27). Sosiaalialan mallitarinat kertovat, mitä sosiaalialan työntekijä osaa ja millainen hänen tulee olla. Sosiaalialan keskiasteen koulutuksessa käytettyihin mallitarinoihin liittyy historiallinen muisto hoiva-ammattien synnyistä ja hoivatyön sisällöstä sekä alaa jäsentävän tiedeperustan ja moraalijärjestyksen ihanteista, esimerkiksi henkilökohtaisuus, ahkeruus, pyyteettömyys (Borgman 1998; Rauhala 1991; Honkakoski 1995). Tämä mallitarinan sisältämä sosiaalialan ammatillinen sopimus, käsitys ammattitaidosta ja ammatti-identiteetistä on alaa opiskelleille ja sitoutuneille eräänlainen ideaali ja tavoite, mihin pyritään ja jonka mukaan osaamista mitataan (Kokkonen 1995, 4). Mallitarina hyvästä työntekijästä elää puheessa ja teoissa, se on koulutuksessa jatkuvasti läsnä, mutta samaan aikaan

sitä on melko vaikeata jäljittää. Mallitarina hyvästä työntekijästä on koulutuksen sisällä olevalle usein itsestäänselvyys, vaikka samaan aikaan oppilaitoksessa saatetaan toimia täysin vastakkaisilla periaatteilla, esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman mukaan.

Sisällytän myös oppilaitoksen sisäisen kulttuurin mallitarinoihin, sillä oppilaitokseen muodostuu omia työtapoja, jotka määrittävät opiskelun arkea. Myös opettajien käyttämät pedagogiset ratkaisut vaikuttavat opetuksen eteneeseen ja siihen, millaiseen näkemykseen ammatillisesta kehittämisestä opetus koulutuksessa perustuu. Julkinen kertomus puolestaan tarkoittaa koulutuksen aikana kerrottua ja olemassa olevaa alan ulkopuolelle suunnattua julkista puhetta (myös virallisia dokumentteja), jolla sosiaalihoajaan pätevyyttä ja riittävyttä perustellaan. Keskityn tarkastelemaan koulutusaikaa myös aikana, jolloin sosiaalihoajaan julkinen kertomus ja koulutus on päättymässä. En niinkään tarkastele sosiaalihoajaan julkista kertomusta vaan opiskelijan oman sisäisen tarinan rakentumista edellä mainittujen realiteettien ja ehtojen puitteissa.



KUVIO 3 Mallitarinat koulutuksessa

Kuviossa 3 olen koontanut yhteenvedon erilaisista mallitarinoista, joiden kautta tulkitseen sosiaalihoajakoulutuksessa opiskelleitten tekstejä. Mallitarinat rakentuvat sosiaalihoajaan opetussuunnitelmasta ja työntekijää koskevista tulkinnoista, oppilaitoksen pedagogisesta toiminnasta ja kulttuurista sekä muista yhteisöstä, joiden jäseninä opiskelijat ovat koulutuksen aikana.

Ammatti-identiteetti on yksi identiteetin osa, joka rakentuu elämäntarinan ja mallitarinoitten yhteensovittamisena, sisäisen tarinan tulkitsemana. Tässä mallissa ammatti-identiteetti on myös ammattitaidon yksi osa. Ammattitaitokäsite puolestaan tulee esille 1980-luvun opetussuunnitelmissa, opetuksen toteuttamisessa sekä myös opiskelijoitten tarinoissa. Ammattitaito näyttäytyy opiskelijoille opetussuunnitelmista luettavina ihannetarinoina, lähinnä yksittäisinä taitoina, kvalifikaatioina. Minä luen ammattitaitoa opiskelijoitten tarinoista riittävyyden ja puhetyön osaamista koskevinä ilmauksina, joita esittelen tarkemmin luvuissa 4, 7 ja 8.

Draaman käsite mallissa tarkoittaa toimintaa, missä opiskelija pyrkii toteuttamaan sisäistä tarinaansa ja sen sisältämiä tarinallisia projekteja. Mielestäni koulutusta voidaan pitää draamana, missä eri toimijat pyrkivät toteuttamaan sisäistä tarinaansa. Koulutuksen jälkeen kerrotut tarinat puolestaan asettavat koulutusajan yhdeksi elämän vaiheeksi, osaksi elämäntarinaa.

*Puhetyön narratiivinen kompetenssi*⁷ on mallissani työkäsite, ja sillä jäsenän narratiivista pätevyyttä. Narratiivinen kompetenssi viittaa henkilökohtaiseen kyvykkyyteen ja esimerkiksi kielellisesti värittyneisiin prosesseihin. Narratiivinen pätevyys puolestaan tarkoittaa puhe- ja tunnetyön osaamista, erityistä sosiaalista ja kulttuurista kyvykkyyttä erilaisten tarinoitten tulkintaan ja rakentamiseen. Se saa rakennusainekset sekä sisäisestä tarinasta, narratiivisesta älykkyydestä, mutta myös yhteiskunnallisen todellisuuden ja kulttuuristen kertomusten jatkumosta. Randallin (1999, 13–18) mukaan narratiivinen älykkyys on luonteltaan kertovaa (Bruner 1987⁸) ja sisältää muun muassa kyvykkyydet juonentamiseen (yhteenvetojen ja mielellisten siltojen tekeminen, editointi tarinan rakenteiden välillä), itse kertomiseen (asioiden järjestykseen laittaminen, kyvykkyys toimia sekä kertojana että henkilöhahmona tarinassa, tarinan sävyn tai luonteen rakentaminen ja sijoittaminen johonkin kulttuuristen kertomusten genreen), kyvykkyydet tematisointiin (tietoisuus merkityksistä, niiden synnystä ja suhteesta tilanteisiin, positioihin ja elämään yleensä sekä symbolien ja motiivien tunnistaminen jonkin teoreettisen viitekehyksen puitteissa) ja karakterisointiin (itsemme ja toisten karakterisointi, jatkuva reflektointi ja tarinan rakentuminen). Keskityn narratiivisen kompetenssin osalta siihen, miten koulutusaika mahdollistaa ja rakentaa opiskelijan ammatti-identiteettiä sekä miten narratiivinen kompetenssi on luettavissa opiskelijoitten teksteissä. Tutkimuksessani en erikseen paneudu puhe- ja tunnetyön keskustelutekniseen osaamiseen.

2.3.1 Koulutusaika identiteettityötä ja puhetyön opiskelua

Puhetyön ja tarinallisuuden liittäminen osaksi ammattitaitoa johtaa kahdenlaiseen tarkasteluun. Toisaalta puhetyön oppiminen liittyy osaksi teoriaopiskelua ja toisaalta sen voi ymmärtää opiskelijan ammatti-identiteetin tukemiseen liittyväksi projektiksi. Tämä identiteetti-projekti on yhtä aikaa sekä henkilökohtainen ja yksityinen että julkinen ja yhteisöllinen. Koulutus asettaa opiskelijan arvioinnin kohteeksi, jolloin kun osaamista arvioidaan, samalla arvioidaan ja rakennetaan opiskelijan ammatti-identiteettiä.

Sosiaalialan keskiasteen ja myöhemmin ammattikorkeasteen opetus-suunnitelmat korostavat konkreettisten kädentaidollisten ja tiedollisten valmiuksien lisäksi työntekijän kyvykkyyttä tukea asiakasta keskustelun ja puheen

⁷ Kompetenssi, pätevyys yleensä määritellään kykenevyydeksi, hakukelpoisuudeksi, kompetentiksi, tietyt kelpoisuusvaatimukset täyttäväksi. Kompetenssi rinnalla käytetään käsitettä taito ja kvalifikaatio. Suomen kielessä pätevyys-sanaa voidaan pitää yleiskäsitteenä sille, mitä kvalifikaatio teoreettisena käsitteenä ja taito konkreettisena käsitteenä määrittävät. Ammatillista pätevyyttä tarkasteltaessa pätevyys kattaa työprosessin tekniset ja sosiaaliset taidot ja toisaalta henkilön henkilökohtaiset potentiaalit. Moniammatillisuus ja tiimityö tuo mukanaan määrittelyyn myös kollektiivisuutta ja yhdessä tekemistä koskevan ulottuvuuden. (Väärälä 1998, 21–22.)

Bruner (1987) on ehdottanut viitatessaan teksteihin, että kertomukset koostuvat kahdenlaisesta ulottuvuudesta, toiminnasta ja tietoisuudesta. Toiminta rakentuu a) tapahtumista, jotka kytkeytyvät toisiinsa, b) erityisinä tapahtumasekvensseinä, c) aikadimension (menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus) pohjalta ja d) erityisten juonirakenteitten avulla. Tietoisuuden ulottuvuus puolestaan perustuu pitkälti kertomuksessa esiintyvien henkilöhahmojen tulkintaan ja myös lukijan tulkintoihin.

avulla. Vaikka koulutuksessa ei erikseen opiskella haastattelu- ja keskustelutekniikkaa, ”puhetyötä” sisältyy moniin oppiaineisiin ja sitä myös harjoitellaan koulutuksen eri vaiheissa. Puhetyön voi tällöin ymmärtää sekä laajaksi vuorovaikutustietoisuudeksi että yksityiskohtaiseksi tiedoksi puhe- ja tunnetyön menetelmistä. Tämän lisäksi opiskelija on koko opiskeluaikansa ”puhetyön opiskelijana”, sillä koulutuksen virallisten tavoitteiden lisäksi ja rinnalla opiskelijan kykyä vuorovaikutukseen, itsensä ilmaisemiseen ja identiteettityöhön arvioidaan jatkuvan näytön kautta. Tällöin myös puheen ja keskustelun avulla syntyneitä suhteita muihin opiskelijoihin, käytännön ohjaajiin (harjoitteluohjaajat) ja opettajiin arvioidaan. Siten koulutusaika kytkee yhteen erilaisia elämäkertomuksia, alan ja ammatin mallitarinoita ja metakertomuksia. Koulutuksen läpäisee julkinen ja arvioitavissa oleva itsestä ja omasta osaamisesta kertominen.

Koulutusajan voi ymmärtää sisäisen tarinan ja yksilöllisen identiteetti-projektin lisäksi *sosiaalisesti* jaetuksi ajaksi, jolloin opiskelija sosiaalistuu omaan alaansa ja ammattikuntaansa. Ylijoki (1998, 145–147) puhuu omaan tieteelliseen heimoon sosiaalistumisesta, jolloin identiteetti rakennetaan projektina, missä lähtökohtana on julkiskollektiiviset mallitarinat. Ylijoki käyttää käsitettä *mallitarina*, joka on rakenteellinen konstruktio ja jossa hän on yhdistänyt eri tutkijoiden käsityksiä identiteetin rakentumisesta (esim. Bruner 1990; Gergen 1994), yksilön ja yhteisön suhteesta sekä moraalijärjestyksestä (Harre`1983; MacIntyre 1982; Polkinghorne 1988). Moraalijärjestys tarkoittaa järjestelmää, jonka avulla mallitarinaa ylläpidetään ja rakennetaan. Mallitarina ohjaa käytännön toimintaa moraalijärjestyksen mukaisten hyveiden ja paheiden mukaan. Kerronnassa julkiset ja kollektiiviset mallitarinat sekä sisäiset tarinat kietoutuvat yhteen ja tuottavat uudenlaista tulkintaa mallitarinasta. Identiteetti rakentuu koulutuksessa siirtyminä sosiaalisen mallitarinan alueelta yksityisen sisäisen tarinan alueelle. Ensimmäistä siirtymää julkiskollektiiviselta alueelta kollektiivis-yksityiselle alueelle kutsutaan omaksumiseksi. Tämän mukaan yksilön tulee sisäistää kulttuurinsa perusainekset, sen sosiaalisen perimän. Tämä on sosiaalisen identiteetti-projektin lähtökohta. Seuraava vaihe on siirtymä yksityis-yksilölliselle alueelle, joka on muuntamista ja muokkaamista ja tämä toimii yksilöllisen identiteetti-projektin lähtökohtana. Tähän alueeseen sijoittuu *sisäinen tarina*, joka on mallitarinan henkilökohtainen tulkinta. Seuraava vaihe on siirtymä yksityis-yksilölliseltä alueelta julkiselle alueelle, josta käytetään nimitystä julkistaminen, jolloin tarina julkistetaan, esimerkiksi koulumaailmassa tentteinä ja harjoittelussa. Viimeisessä vaiheessa tarina palautuu julkiskollektiiviselle mallitarinan alueelle sitä muokaten ja siihen sulautuen.

Borgman on tutkinut sosiaalialan keskiasteen opiskelijoita ja valmistuneita työntekijöitä. Borgman puhuu ammatillisesta tulkintakehyksestä (1998, 192), joka toimii työntekijän toiminnan välineenä ja samalla rakentaa työntekijän ammatti-identiteettiä. Koulutuksen aikana sosiaalialan tulkintakehys rakentuu opiskelijan sisäisen tarinavaraston sekä sosiaalisen tarinavaraston keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Koulutuksen voi ymmärtää projektiksi ja prosessiksi, erilaisten tarinoiden kokonaisuudeksi, missä ammatti-identiteetti ja ammattitaito yhdessä muodostavat tulkintakehikon, jonka kautta opiskelija ja tuleva työntekijä toimii ja tekee toimintansa ymmärrettäväksi. Sen tavoitteena on toimijoiden

sisäisten tarinoitten vahvistaminen. Alan ulkopuolelle suunnattu *julkinen kertomus* puolestaan pyrkii profiloimaan alaa ja ammatteja, toisin sanoen osoittamaan työntekijöiden pätevyyttä sekä alan statusta ja professiota. Julkisen kertomuksen tavoitteena on myös vaikuttaa takaisin sosiaalisen tarinavarannon tarinoihin

Opiskelijan osaaminen ja pätevyys välittyy opettajalla pääsääntöisesti kirjallisina tuotoksina, keskusteluina opiskelijan ja esimerkiksi harjoittelua ohjavan lähiohjaajan kanssa. Varsinkin näissä tilanteissa pelkästään keskustelussa rakentuva identiteetti saattaa tuntua kaukaa haetulta: pikemminkin palautetilanteissa keskustelun osapuolet yleensä etsivät ja uusintavat opiskelijan osaamisessa ja toiminnassa esiin nousevia syvempiä ja pysyvämpiä puolia. Tämä ei sulje pois ajatusta siitä, että jokainen keskustelu tuottaa uutta tulkintaa osaamisesta identiteetistä. Työelämä ja koulutus perustavat toimintansa vielä ammatti-identiteetin tulkintoihin, joissa korostetaan pysyvyyttä ja jatkuvuutta, varmuutta ja osaamista joko erityisosaamisen tai laaja-alaisuuden yhteydessä.

Olen lyhyesti tarkastellut, miten tarina käsitteenä jäsentää sosiaalipalvelutyössä käytettävää puhetyötä, sen opiskelua sekä ammatti-identiteetin muodostumista. Aikaisempien tutkimusten valossa tarinakäsitteen kautta voi löytyä siltoja asiakastyön ja sen opiskelun välille. Asiakastyöhän sisältää erilaisten identiteettien ja tarinoitten kuulemistä ja mahdollistamista. Myös koulutusaika voidaan ymmärtää ammatti-identiteettiä rakentavaksi ajaksi, tässä yhteydessä voidaan puhua identiteettityöstä ja identiteettiprojektista (Heikkinen 2000; Ylijoki 1998). Tarinallisuus, kertomisen mahdollistaminen ja keskustelu osana ohjaustoimintaa nähdään myös pedagogisena välineenä (Spangar 2000, 16; Parkkisenniemi 2000; Arnkil 1998). Identiteettityö on pohjimmiltaan sosiaalista, joten siinä on huomioitava sosiaalisuus ja prosessuaalisuus, aika, paikka, kieli ja sen merkitys (Kurvinen 1999, 40; Sampson 1989; Woodward 1997). Toisaalta sosiaalinen tarkastelutapa on yksittäisen ja yksityisen elämäntarinan läpäisemä. Tämä ajattelutapa puolestaan tarjoaa mahdollisuuden tarkastella opiskelijaa myös osana elämäkertomusta ja sisäistä tarinaa (Komulainen 1998; Vilkkio 2000).

Tarinan käyttö ammatti-identiteettiä rakentavana ja ilmaisevana käsitteenä ei suinkaan ole ongelmaton. Opiskelijoitten kokemuksia sekä niistä kertovien tekstien kaikkia ulottuvuuksia ei välttämättä voi lukea tarina-analyysin kautta, sillä tarina on vain yksi monista (myös tekstuaalisista) jäsenyksistä.

2.3.2 Koulutusaikaan ja kerrontaa vaikuttavia ehtoja

Koulutuksen aika ja yksittäisen opiskelijan koulutusaika kytkeytyvät aina sen hetkiseen sosiokulttuuriseen kontekstiin. Tutkimani koulutus sijoittuu aikaan, jolloin sosiaaliohjaajakoulutus ja tutkinto ovat vielä heikosti tunnetut ja uusi ammattikorkeakoulutus on tulossa tilalle. Aikuisopiskelijat olivat aktiivisesti mukana oman ammatin markkinoinnissa sekä ammattikorkeakoulutuksen suunnittelussa. Tämän lisäksi opiskelijat olivat harjoittelun aikana ja omissa työpaikoissaan osallisina sosiaali- ja terveysalan palvelurakenteita koskevissa keskusteluissa. Joten ajatukset opiskelijan henkilökohtaisen identiteetin ja am-

matti-identiteetin tarinallisesta, aikaan ja paikkaan sidotusta rakentumisesta sekä jatkuvasta identiteettityöstä johtavat tässä tutkimuksessa pohtimaan myös tutkintonimikkeiden merkitystä opiskelijalle ja tulevalle ammattilaiselle.

Tutkimuksellisesti on lisäksi tärkeää havaita se, että kvalifikaatioiden tutkimuksessa ei olla oltu erityisen kiinnostuneita ammatillisesta socialisaatiosta yksilön identifioitumisprosessin tai ammatillisen korporaation näkökulmasta. On jopa ajateltu, että ammatin oppimisessa ammatin käsitettä ei aina tarvita lainkaan – riittää, kun puhutaan ammattitaidosta (Poikela 1998, 39). Juuri tämä näkökulma avaa vielä viimeisen sivujuonen sosiaaliohjaajakoulutuksen sekä yksittäisen opiskelijan tarinan tulkintaan. Ammattikoulutushan on perinteisesti ymmärretty antavan valmiudet tiettyyn ammattiin ja sen sisältämään ammattitaitoon. Joten myös opiskelijoille uusi tutkinto on tarkoittanut tutkintonimikkeen mukaista ammattitaitoa, oman työmarkkinakelpoisuuden lisäämistä, ei siis mitä tahansa ammattitaitoa, vaan esimerkiksi sairaanhoitajan ja sosiaaliohjaajan ammattia ja ammattitaitoa (Kilpeläinen 2000, 95–96). Tällöin tulevalle ammatille ja ammatti-identiteetille on jo koulutuksen aikana rakentunut selkeä sisältö. Tämä ajattelutapa on myös toiminut tutkimani koulutuksen lähtökohtana.

Sosiaaliohjaajakoulutuksessa oman tulevan työpaikan etsiminen kytkeytyi sosiaali- ja terveysalan ammatteja ja asiantuntemusta koskevaan keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa ja tehtävänimikkeissä tapahtui kahdenlaista kehitystä. Toisaalta terveysala vahvisti ja suojasi tutkintoja ja ammattinimikkeitä, laajensi pätevyyttä sosiaalipalvelutyön ammatteihin; toisaalta sosiaalipalvelutyötä koskenut sisäinen keskustelu pätevyyksistä heikensi sosiaalialan opistoasteen ammatteja. Vain sosiaalityö ja varhaiskasvatus pystyivät osoittamaan erityisosaamisen tarpeellisuuden. Tämä on johtanut siihen, että opistotasoisien tutkintojen osalta terveysalan tutkinnot ovat tulleet kilpailukykyisemmiksi, samalla kun sosiaalialan keskiasteen tutkinnot ja ammatit ovat profiililtaan heikentyneet. Tämä puolestaan on vaikuttanut sosiaalialan koulutukseen ja opiskelijoinen ammatti-identiteetin rakentamiseen⁹.

Paine alakohtaiseen yhteistyöhön ja moniammatillisuuteen korostui tutkimusajankohtana sekä koulutuksessa että työpaikoilla. Moniammatillisuus saatettiin kuitenkin tulkita niin, että esimerkiksi professioltaan heikomman ammatin ”tontti” vallattiin, esimerkiksi kotipalvelutyössä, mihin juuri sosiaaliohjaajat kouluttautuivat. Tontin valtaus on tarkoittanut esimerkiksi pätevyysvaatimusten alenemista, toisen alan kielen ja käsitteistön käyttöönottamista. Käytetty käsitteistö ja kieli puolestaan ovat tuottaneet ja tuottavat omanlaisen todellisuuden asiakastyöhön, palvelukulttuuriin ja asiakkaana olemiseen. Valittavan usein esimerkiksi hoitotyön asiantuntemus korostui, vaikka sosiaali- ja terveysala rakentuu kahdesta eri alasta ja erilaisista arvo- ja tietoperustoista (Honkakoski 1995; Rauhala 1999). Ei siis ole sama, jos asiakastyössä puhutaan

⁹ Jalavan (1995) sekä Rintala ja Elovainion (1997) tutkimukset lähihoitajan ammatti-identiteetistä osoittavat koulutuksen ja harjoittelun merkityksen ammatti-identiteetin rakentumisessa. Riittämättömyyttä oman osaamisen ja ammatti-identiteetin varmuuden kokevat olivat aikuisopiskelijoita, jotka valmistuttuaan toimivat nimenomaan yhdistetyillä sosiaali- ja terveydenhuollon sektorilla.

potilaasta, asiakkaasta, saati sitten kulttuurisesta kansalaisesta. Tutkimani koulutuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että ammatti-identiteetti ei ole pelkästään subjektiivinen kokemus ja kielellinen tulkinta ammatista vaan sen kautta asiakkuutta ja ammattia tuotetaan kulttuurisesti. Ammattinimike puolestaan on status ja rooli, jonka kautta kommunikoidaan, paikannutaan yhteisössä ja tehdään moniammatillista työtä.

2.4 Sosiaaliohjaaja: uuden tutkinnon lyhyt historia

Borgman (1998, 30) mukaan sosiaalialan keskiasteen koulutuksesta on luettavissa kolmenlaisia tarinoita: opiskelijoitten oman henkilökohtaiset tarinat, alan sisäinen ihannetarina sekä kaikelle kansalle suunnattu julkinen tarina koulutuksen sisällöistä, tavoitteista ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. Tämän ajattelumallin mukaan sosiaaliohjaajan tutkintoa ja koulutusta voi lukea esimerkkinä sosiaaliohjaajan ihannetarinan toteutumisesta sekä esimerkkinä sosiaalialan keskiasteen koulutuksen julkisesta kertomuksesta.

Sosiaalialan keskiastetta koskevat koulu-uudistukset sijoittuvat 1980-luvulle, jolloin sosiaalipalvelutyötä koskevat koulutukset järjestettiin uudelleen ja rakennettiin oma sosiaalialan peruslinja sekä sosiaalialan koulutusala (Vuorinen 1991). Lastentarhanopettajakoulutus rajattiin tämän koulu-uudistuksen ulkopuolelle. Tätä ennen sosiaalialan opistokoulutusta oli järjestetty muun muassa kasvattajaopistoissa (sosiaalikasvattajakoulutus vuodesta 1918) sekä terveysalan koulutuksen yhteydessä (kehitysvammaistenohjaajakoulutus vuodesta 1977).

Sosiaalialan peruslinjaa koskeva opetussuunnitelma oli muotoutunut Sosiaalialan peruslinjan koulutustoimikunnan mietinnössä vuodelta 1982. Sosiaalialan peruslinja ja oma koulutusala perusteltiin muun muassa alan toiminnallisella ja hallinnollisella yhdenmukaisuudella (sosiaalihuolto, sosiaalipalvelutyö) sekä teoriaviitekehyksellä (yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellinen tieto) sekä erityisesti *sosiaalisen* käsitteellä. Sinänsä sosiaaliala oli käsitteenä keinotekoinen konstruktio, vaikka se jäsenyi keskiasteen koulutuksena omaksi koulutusalaakseen.

Sosiaalialan keskiasteen koulutuksen alkua ja sosiaalisen käsitteen auki-purkamista osaksi ammattitaitoa kuvaa opetussuunnitelman kohta, missä *”sosiaalialan yleisiä taitovaatimuksia ovat kyky luottamukselliseen vuorovaikutukseen eri-ikäisten ihmisten kanssa, valmius tämän vuorovaikutuksen avulla auttaa, ohjata, tukea ja aktivoita ihmisiä ja heidän perheitään päivittäisissä toiminnoissa ja edistää ihmisten sosiaalisia suhteita sekä vaikuttaa sosiaalisen ongelmien syntyymiseen.”* (Sosiaaliohjaajan opetussuunnitelman perusteet 1988, 3)

Sosiaalialan keskiasteen koulu-uudistuksen keskeisenä tavoitteena oli saada sosiaalialalle työhönsä motivoitunut, ammattitaitoinen ja yhteistyökykyinen henkilöstö, joka oli halukas ja kykenevä sosiaalialan kehittämiseen. Valta-kunnallisesti sosiaalialan keskiaste käynnistyi sekä tutkintoon johtavana nuori-soasteen koulutuksena että aikuiskoulutuksena. Koulutusosalalle tuli kaksi uutta

tutkintoa, toiselle asteella päivähoitajan sekä opistoasteelle sosiaalihjaajan tutkinto. Koulu-uudistuksen myötä myös uusia sosiaalialan oppilaitoksia perustettiin. Maassa käynnistettiin laaja-alainen opettajien toimeenpanokoulutus sekä sosiaalialan oma opettajakoulutus. Koulutuksessa elettiin rakentamisen ja profiloinnin aikaa. Sosiaalialan koulutus oli alusta saakka hyvin vetovoimaista ja se toi koulutukselle positiivista nostetta.

Sosiaaliohjaaja oli sekä nimenä että koulutuksena täysin uusi ja se luotiin lähinnä entisen johtavan kodinhoitajakoulutuksen tilalle avo- ja laitospalveluiden ohjaamisen tehtäväalueille, erityisesti kotipalvelun ja vanhustyön ohjausammattiksi. Sosiaaliohjaajatutkinnon laajuudeksi tuli 120 opintoviikkoa ja sen pystyi suorittamaan joko ylioppilaspohjaisesti, jolloin opintojen kesto oli kolme vuotta tai sitten peruskoulupohjaisesti sosiaalialan peruslinjan jatkona, jolloin koulutus kesti neljä vuotta.

Sosiaaliohjaajakoulutus oli sisällöllisesti rakennettu siten, että siinä oli opintoja eniten kotipalvelu- ja vanhustyöstä. Sosiaaliohjaajan tutkinnolta odotettiin kotipalvelutyön sekä laajemmin ymmärrettynä avopalvelutyön profiilin nostamista. Kotipalvelutyöllä oli toki pitkät perinteet, sillä kodinhoitajien virkoja oli perustettu kuntiin jo 1930-luvulta lähtien ja johtavien kodinhoitajien virkoja puolestaan vuodesta 1966 lähtien. Kuitenkin johtavan kodinhoitajan ammatti oli jäänyt statukseltaan muita opistoasteen ammatteja heikommaksi, osaksi myös siksi, että se kiinnittyi muita sosiaalipalvelutyön ammatteja tiukemmin käsityömäiseen työtoteeseen, sillä esimerkiksi johtavan kodinhoitajan pätevyys rakentui kodinhoitajan koulutuksen ja työkokemuksen perustalle.

Sosiaaliohjaajakoulutuksen julkinen kertomus voidaan myös lukea sosiaalialan keskiasteen koulutuksen yritykseksi täsmentää sosiaalipalvelutyön ammattien epäyhtenäisyyttä ja keskinäistä reviirikeskustelua. Näin ei käynyt, sillä yhä edelleen käydään keskustelua pätevyyksistä sekä siitä, milloin käytetään käsitteitä sosiaalipalvelutyö ja milloin sosiaalityö (Rauhala 1991; Pohjola 2000). Tämä sisäinen keskustelu ei välttämättä ole eduksi, sillä sosiaalipalvelutyö on jatkuvasti joutunut taistelemaan sille kuuluvasta arvostuksesta ja elintilasta (Rauhala 1999). Toisaalta sosiaalipalvelutyön sisäinen epäyhtenäisyys on johtanut siihen, että eri ammattikunnat ovat synnyttäneet lähinnä omaa tutkimusta. Yhtenäisenä palvelukokonaisuutena sosiaalipalvelutyön ammatit eivät ole tarpeeksi aktiivisesti osallistuneet alaa koskevaan tutkimukseen, teorianmuodostukseen eikä politisointiin (Simpura 1998). Ammatillisen koulutuksen kannalta tämä on johtanut siihen, että työelämän muutokset ovat ikään kuin vieneet pohjaa ammanteilta, sosiaalinen on käsitteellisesti ja toiminnallisesti joko kaventunut tai laajentunut usean ammattiryhmän osaamisalueeksi.

1990-luvulla alkanut sosiaali- ja terveysalan palveluiden karsinta vaikutti siihen, että sosiaalialan palveluita ja koulutusta joko yhdistettiin tai vähennettiin (Julkunen 1999, 2001). Samalla julkinen keskustelu laski sosiaalipalvelutyön arvostusta, vaikka sosiaalialan koulutuksen sisällä positiivinen noste jatkui. Tilanne nosti esille ainakin kahdenlaista keskustelua: a) keskustelun peruspalveluista ja vahvoista sosiaalialan ammanteista (esimerkiksi varhaiskasvatus ja sosiaalityö) ja b) keskustelun niistä palveluista ja ammanteista, jotka voidaan tuottaa monituottajuutena, moniammatillisuutena, ei niinkään enää sosiaalialan omana

sosiaalisen asiantuntijuutena. Samaan aikaan, kun julkista sektoria määriteltiin uudestaan markkinoiden sanastoilla, merkitysjärjestelmillä ja identiteeteillä, esimerkiksi tulosvastuullisuus, innovatiivisuus ja strategisuus, myös koulutuksessa alettiin puhua ammatillisesta joustavuudesta sekä sosiaalisen ja terveydenhuollollisen osaamisen yhdistelmistä (Julkunen 2001, 251). Sosiaalialan keskiasteen koulutus menetti nopeasti yhteiskunnallista vakuuttavuutta, sillä sosiaalialan opistoasteen tutkinnot (sosiaalikasvattaja, sosiaalihoaja ja kehitysvammaistenohjaaja) yhdistettiin yhdeksi opistotutkinnoksi ja lopulta ammattikorkeakoulututkinnoksi. Joissakin ammattikorkeakouluissa jopa rakennettiin yhteinen sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelma.

Sosiaalialan keskiasteen koulutus on omana koulutusalanana päättynyt. Vuonna 1994 sosiaalialan toisen asteen tutkinnot lopullisesti yhdistettiin terveysalaan, jolloin muodostui uusi yhteinen koulutusammatti, lähihoitaja. Tässä yhteydessä alettiin käyttää uusia käsitteitä, jotka yhdistäisivät ja konkretisoisivat sosiaali- ja terveystieteiden asiakaspalvelutyötä: alettiin puhua hoivasta, huolenpidosta sekä hoiva-ammattilaisista (esim. Rauhala 1994). Yhteistä käsitteistöä ja toimintakäytäntöjä ei syntynyt odotusta vastaavasti: toisen asteen koulutusten yhdistyttyä lähihoitajakoulutuksesta ei syntynyt sosiaali- ja terveystieteiden yhdistävää koulutusta vaan pikemminkin terveystieteiden koulutus, jota on laajennettu sosiaalialan näkökulmilla (Vuorenmaa ja Räisänen 1997, 238). Lähihoitajakoulutuksesta alkanut kehitys johti siihen, että sosiaalialan keskiasteen koulutus päättyi omana koulutusalan koulutuksena, sillä vuonna 1997 muodostettiin yhteinen koulutusala, sosiaali- ja terveystieteiden koulutus. Myös ammattikorkeakoulussa yhteinen koulutusala johti yhteiseen tutkintoon, sillä vuodesta 1999 on käytetty nimeä sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto.

Sosiaalipalveluita koskeneet rakenneratkaisut ovat johtaneet uudelleenlaatuiseen palvelukokonaisuuteen sekä työtehtäviin. Samalla sosiaalialan keskiasteen koulutus on läpikäynyt nopeitempoina muutosta, jonka itsearviointia ei ole ehditty tehdä. Tilannetta on vaikeuttanut myös se, että sosiaalipalvelutyön sisällä on käyty eri ammattikuntia, koulutusta ja pätevyyttä koskevia keskusteluja. Tästä esimerkkinä keskustelut sosiaalityöstä ja varhaiskasvatuksesta. Kun sosiaalityö on linjannut eroa sosionomikoulutukseen (Pohjola 1998; 2000), niin varhaiskasvatusta on halunnut tehdä eroa sosiaalitoimesta opetustoimeen päin.

Koko maassa opistoasteen koulutuksessa viimeinen opiskelijoitten sisäänotto oli vuonna 1999, minkä jälkeen opistoaste lakkautui. Tämä on sinänsä erikoista, sillä alkuperäisenä tarkoituksena oli, että ammattikorkeakoulujärjestelmä alkaa valtakunnallisena kokeiluna, joka kestää vuodesta 1991 juuri vuoteen 1999 saakka, jonka jälkeen ammattikorkeakoulut vasta vakinaistetaan. Ammattikorkeakoulukokeilunhan tavoitteeksi määriteltiin koulutustason nosto, työelämän nopeisiin muutoksiin vastaaminen, ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen, hallinnon hajauttaminen ja koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden lisääminen (Lampinen 2001, 230). Kokeilu sattui kuitenkin yhteiskunnallisesti huonoon tilanteeseen, sillä lama vaikutti opetuksen organisointiin ja resursseihin. Tämä tutkimus asettuu ajallisesti tilanteeseen, jolloin valtakunnassa oli menossa eri oppilaitosten kesken kilpailu siitä, mitkä oppilaitokset hyväksytään ammattikorkeakoulukokeiluun ja mitkä lopulta vakinaistetaan. Sosi-

aaliohjaajakoulutuksen lyhytaikaisuudesta koulu-uudistusten keskellä kertoo siis myös se, että tutkimani sosiaaliohjaajakoulutus oli toinen ja samalla viimeinen sosiaaliohjaajien aikuiskoulutus (vuosina 1994–96), jota kyseisessä sosiaalialan oppilaitoksessa toteutettiin. 10 vuoden aikana oppilaitoksesta valmistui kaiken kaikkiaan 180 sosiaaliohjaajaa. Viimeisin valtakunnallinen tieto sosiaaliohjaajien kokonaismäärästä on vuodelta 1999. Tällöin sosiaaliohjaajia oli koko maassa 3613. Heistä 3350:llä sosiaaliohjaajan tutkinto oli viimeisin suoritettu tutkinto (Ruotsalainen 1999).

3 TUTKIMUKSEN METODI JA AINEISTO

Tässä luvussa esitän tutkimuksen metodin, kulun, tutkimusmateriaalin ja käyttämäni muut tietolähteet ja -aineistot. Lopuksi tarkennan tavan ja periaatteet, joilla olen analysoinut aineiston.

3.1 Tutkimusote ja metodi

Narratiivisuus tutkimusotteena ja menetelmällisesti sisältää erilaisia lähestymistapoja. Narratiivisuus kokoaa alleen eri tieteenaloja tarinan ja kertomuksen erilaisina käyttö- ja tarkastelutapoina. Tarina sinänsä voi tutkimuksessa olla tutkimuksen analyysin väline, tulos tai myös tapa, jolla kerätää aineistoa. Tämä tarinan moninainen käyttö ja eri tieteidenalojen omat narratiivisuuden tulkintamahdollisuudet johtavat siihen, että eri tieteitä ylittävänä metaorientaationa narratiivisessa tutkimuksessa ei ole löydettävissä yleispätevää ja yhtenäistä metodia analyysin tueksi (Riessman 1993, 17). Kun lingvistit ovat tutkineet kerronnan rakennetta lähinnä suullisen kerronnan yhteydessä, narratologit puolestaan ovat keskittyneet kirjoitettuun tekstiin. Tekstinä tarinoissa voi keskittyä rakenteen ja sisällön osalta joko kokonaisuuksiin tai osiin. Tarinoita voi lukea a) *kokonaisuuksina*, joko keskittyen sisältöön (holistic-content reading) tai rakenteeseen (holistic-form reading); b) *osina*, jossa myös keskitytään joko rakenteeseen (categorical-form reading) tai sisältöön (categorical-content reading). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut opiskelijoitten tarinoista sisällöllisinä ja rakenteellisina kokonaisuuksina (Lieblich ym. 1998, 12–13).

Sisällöllisesti tarinoista voi etsiä merkityksiä (fenomenologia), jolloin tarinoissa on löydettävissä yhtä aikaa muistot (mennyt), havainnot (nykyhetki) sekä odotus (tuleva). Tarinoita voi myös tarkastella pragmaattisesti, jolloin keskitytään tarinoihin sellaisenaan tosiasioina ja tarkoituksellisuuden kokemuksina. Silloin opiskelijoiden tarinat luetaan ilman odotuksia, ilman sosiaalialan koulutuksen, alan ja oppilaitoksen selittämistä. Tällöin ei myöskään tehdä oletuksia tarinoita tuottaneista mielen sisäistä prosesseista, sisäisestä tarinasta ja tarinoita analysoidaan lähinnä suhteessa sosiaaliseen kerrontatilanteeseen tai tekstuaaliseen traditioon. Kun tarinoita tarkastellaan rakenteena, niistä etsitään esimer-

kiksi tarinan kokonaisrakennetta, juonta, alkua, loppua¹⁰ (Goffey & Atkinson 1996, 57–62). Tarinaa voidaan tarkastella myös osiensa kautta, joita ovat tiivistelmä, alkutila, ristiriita, arviointi, tulos ja päätäntä (Goffey & Atkinson 1996, 58). Kolmas tapa lukea tarinoita on keskittyä itse tarinaan ja sen kertojaan (Vilkko 1997, 73).

Tarinoita voi tarkastella keskittymällä draamaan tai vaikkapa yksittäisen opiskelijan sisäiseen tarinaan. Kun halutaan keskittyä opiskelijan sisäiseen tarinaan, oletetaan että kertomus on eräänlainen tuotos mielen sisäisestä maailmasta ja sitä suhteutetaan esimerkiksi emootioihin ja intentioihin. Kun tarkastellaan draamaa, aineiston oletetaan kertovan jotakin todellisista tapahtumista ja päähenkilön niihin liittämistä merkityksistä. Draamaa tarkastellaan silloin suhteessa toiminnan ehtoihin ja valittuihin konteksteihin (Hänninen 1999, 31). Tässä tutkimuksessa on kyse draamasta, todellisesta koulutuskokonaisuudesta sekä siihen osallistuvien opiskelijoitten sisäisistä tarinoista.

Luen sekä opiskelijoitten tekemiä esseemuotoisia tekstejä että opetussuunnitelmaa juonellisenä kokonaisuutena, mihin sekoittuu sekä koulutusajan draamaa, mallitarinoita että sisäisiä tarinoita. Mielestäni opiskelijoitten kertomat tarinat ovat sosiaalisia ja vuoropuheluun kutsuvia siinä merkityksessä, että opiskelijat ovat tehneet niitä aina tietylle opettajalle, pitäneet opettajaa lukijana. Tapaani tutkijana voisi nimittää myös uudelleenkertomiseksi: kirjoitan uudelleen ja ikään kuin rakennan jälkikäteen koulutusta opiskelijoitten tarinoina. Tältä osin sijoitan tutkimuksen laadullisen tutkimuksen genreen, kun laadullisuuden kriteereitä ovat tutkittavien oman äänen esiintuominen, aineistolähtöisyys, harkinnanvarainen otanta, omien esioletusten ja eettisten sitoumuksien esittely, aineiston laadullis-induktiivinen esittämistapa sekä tutkijan oman äänen huomioon ottaminen (Eskola, Suoranta 1998, 15; Varto 1990).

Sekä suullisessa kerronnassa että tekstinä kertoja kertoo tarinaansa suhteessa keskustelukumppaniin ja mahdolliseen lukijaan. Keskustelu sinänsä tilanteena asettaa kertojan suhteessa vastaanottajaan, aikaan ja tilallisiin konteksteihin. Myös tekstissä kirjoittaja puhuttelee lukijaansa, antaa lukuohjeita ja ikään kuin myös sitouttaa lukijan yhteisen kerrontaan, elämäkertatutkimuksessa käytetään tässä yhteydessä käsitettä omaelämäkertatasopimus (Miller 1991, 24; Vilkko 1995, 158). Kirjoittaja luo tällöin tarinalleen ihannelukijan, reflektiivisen sisäislukijan, jonka kanssa hän voi tarkastella kerrottua. Kirjoitettua tekstiä voi myös tarkastella sisäislukijan lisäksi myös suhteessa erilaisiin yleisöihin ja niihin kiinnittyviin puhujakuviin. (Vilkko 1996; Sulkunen & Törrönen 1997; Komulainen 1998).

¹⁰ Tarinan rakenteeseen keskittyminen mahdollistaa tarinan eri osien ja jaksojen tarkastelun. Tarinan rakennetta tarkasteltaessa tarinaa voi lukea keskittymällä siinä oleviin jatkumoihin. Tässä yhteydessä käytetään käsitettä sekvenssi, joista tarina jatkumo koostuu. Sekvenssiin kuuluu vähintään kaksi tapahtumaa, joista ensimmäinen on propositionaalinen (tilanteen esittäminen) ja toinen transformatiivinen (muutos edelliseen tilanteeseen). Tarinan sekvenssit muuttuvat kahdella tavalla joko syntagmaattisesti ja paradigmaattisesti. Syntagma järjestää tapahtumat horisontaalisesti lisäämällä ja yhdistelemällä niitä ketjuiksi. Paradigma puolestaan korvaa toisen paradigman ja toimii vertikaalisesti. (Sintonen 1999, 64)

Opiskelijoiden tarinoissa on yleensä kyse jostakin tapahtumasta, sen tulkinnasta, merkitysten antamisesta sekä tapahtumasta kokemuksina. Narratiivisessa tutkimuksessa kokemuksen ja tulkinnan välistä eroa on pyritty ylittämään muun muassa korostamalla sitä, että kertomus on kokemuksen erottamaton osa (esim. Bruner 1987; Polkinghorne 1988). Joten kun tutkimuksen kohteena on opiskelijoitten tarinoiden sisältämät subjektiiviset kokemukset sekä merkitykset, tutkimuksen lähestymistapaa voidaan pitää fenomenologisena. Tarkennan seuraavaksi tutkimuksen prosessia ja sitä, miten aineisto on tuotettu. Tavoitteena on, että lukijalle tarkentuu käsitys tutkimusotteestani ja paikastani aineiston keräämisessä.

3.1.1 Kirjoituskokeilusta tutkimukseksi

Tutkimuksen suorittaminen on sisältänyt kaksi toisiinsa kytkeytyvää vaihetta. Toinen vaihe on toiminnan vaihe (vuodet 1994–96), jolloin olen toiminut tutkittavan ryhmän vastuupettajana ja jolloin olen kerännyt aineistoa koulutuksen kulun ja opettajaroolin yhteydessä. Toinen vaihe sisältää vuodet 1997–2000, jolloin olen palannut koulutusaikaan opiskelijoilta kerätyn tekstiaineiston (koulutuksen aikaiset kirjoitukset, haastattelut ja äänikirjeet) avulla. Kuvaan tarkemmin koulutuksen aikana tapahtuvaa tutkimusprosessia ja aineiston keräämistä.

En aluksi ajatellut tekeväni tutkimustyötä vaan enemmänkin kehittäväni arkista opetustyötä. Lähdin liikkeelle melko epämääräisesti: kiinnostuin, miten opiskelijat työstävät uuteen ja vähän tunnettuun ammattiin liittyvää epävarmuutta koulutuksen aikana. Sovimme, että opiskelijat kirjoittavat minulle puolen vuoden välein koulutuksen aikaisista tapahtumista, omista opiskelutavoitteistaan ja niiden toteutumisesta. Tämän pohjalta aloitimme kehityskeskustelut, tapasin opiskelijoita yksi kerrallaan ja juttelimme siitä, mitä he olivat kokeneet ja miten (arvioivasti ja reflektiivisesti) he olivat siitä minulle kirjoittaneet. Jo koulutuksen alusta alkaen pidimme koulutusryhmän kanssa yhteisiä suunnittelukokouksia ja kehityskeskustelujen myötä suunnittelukokouksista tuli olennainen osa opiskelun arkea. Monimuoto-opiskelu vaikutti siten, että yhteinen suunnittelu opetuksen toteuttamisesta tuli osaksi arkipäivää.

Tutkimuksen alussa määritin itseni opettajaksi, joka toteutti opetustyön kehittämistä toimintatutkimuksen hengessä. Toimintatutkimuksen määritelmään sinänsä voidaan yhdistää tutkimus, interventio, parempaan pyrkiminen ja tutkittavien subjektiluonne (Eskola, Suoranta 1998, 129). Toimintatutkimuksessa ei ole kyse yhdestä metodista vaan kyseessä on pikemminkin tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä kohdealueen mukaan. Kasvatustieteellisessä tutkimusperinteessä (esim. McNiff 1992, Suomessa Kiviniemi 1995; Heikkinen 1999) on korostettu esimerkiksi reflektiivisyyttä opetuskäytännön kehittämiseksi ja opettajan omaa kasvuprosessia. Yhteiskuntatieteellisessä tutkimusperinteessä, esimerkiksi työelämän tutkimuksessa (Gustavsen 1992; Kasvio 1990) toimintatutkimus on painottunut ihmisten yhteistoimintaan, toiminnan kehittämiseen esimerkiksi työyhteisön toimintakäytäntöjen muuttamiseen tai parempaan palvelun laatuun. (Heikkinen & Jyrkämä 2001, 131–137.)

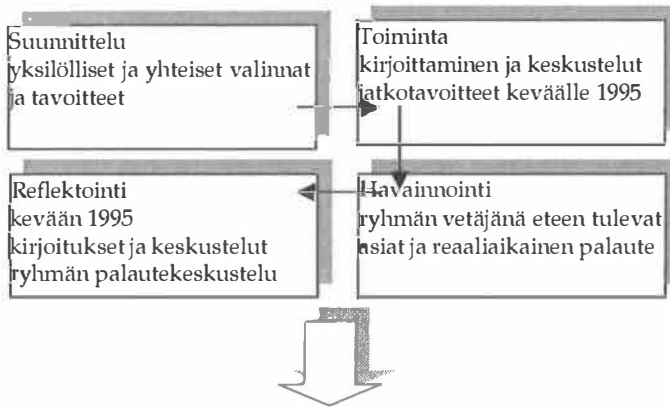
Toimintatutkimuksen suhde tieteelliseen tutkimukseen on kaksijakoinen: toisaalta halutaan korostaa käytännölläheisyyttä ja eroa ”vakavaan tieteen tekoon” ja toisaalta on haettu perusteluja, joilla toimintatutkimusta on pidetty vakavasti otettavana tieteenä (Kuula 1999, 173–175). Kun toimintatutkimuksessa puhutaan interventiosta, se yleensä tarkoittaa tutkimuksen aikana tapahtuvaa väliintuloa, jonkin asian toisin tekemistä ja sen kokeilemistä. Mielestäni myös interventio tyyliltään ja sisällöltään rakentuu sen mukaan, mikä on tutkimuksen tavoite ja kohde. Perinteisesti toimintatutkimusta tekee ulkopuolinen tutkija, mutta esimerkiksi opettajan työn tutkimuksessa yhä useammin on lähdetty liikkeelle siten, että opettaja itse kiinnostuu opetustyön kehittämistä, tekee sitä ”oman työn ohessa” ja siten kiinnostuu oman työn reflektoinnista ja kriittisestä kehittämistä (esim. Kiviniemi 1995; Kaikkonen & Kohonen 1996).

Toimintatutkimukseen liittyy ajatukset toimintakäytäntöjen muuttamisesta sekä ihmisten kokemuksellisesta ja reflektiivisestä oppimisesta. Tämän suuntaiset toimintaperiaatteet juontavat juurensa jo Kurt Lewinin ajatuksista. Toimintatutkimuksessa korostetaan toiminnan kehittämistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin (evaluaatio) spiraalisena kehänä. Eri toimintavaiheita tulisi toteuttaa ja suhteuttaa toisiinsa mahdollisimman systemaattisesti ja kriittisesti (Kiviniemi 1995; 9–10). En katso, että tutkimukseni täysin ylittää näihin tavoitteisiin, sillä en toiminut systemaattisesti, mutta kriittisesti kylläkin. Kun työskentelin opiskelijoitten kanssa, toiminta perustui molemminpuoliseen palautteeseen ja jatkotavoitteiden tekemiseen.

Oppilaitoksen arkikäytäntöjä tutkittaessa intervention rakentaminen toiminnan sisältä käsin on aina haasteellista. Tässä tapauksessa interventioksi voidaan sanoa käymiäni kehityskeskusteluja sekä kirjoituskokeilua, sillä se oli uusi ja kokeilematon sarka sosiaaliohjaajakoulutuksessa. Kävimme opiskelijoitten kanssa koulutuksen aikana läpi kaksi suurta toimintaspiraalia, yhden kumpanakin lukuvuotena. Ensimmäisen lukuvuoden jälkeen, koulutuksen keskivaiheella teimme väliarvion liittyen koko koulutukseen ja ryhmän toimintaan. Opiskelijat tekivät loppuarvion toisen vuoden lopulla. Tiukasti toimintatutkimuksen mallia tulkiten ensimmäinen kierros oli hapuilua, mallin etsimistä ja vasta yhdessä työstetyn palautteen avulla palautekeskustelut ja kirjoituskokeilu alkoivat jäsentyä.

Opetustyön kehittäminen varsinkin koulutuksen rakenteiden muutosten yhteydessä on haasteellista. Yleensä muutokset ovat niin nopeita ja niitä eletään koulumaailmassa reaaliajassa, että tapana on pikemminkin jälkikäteen kertoa, mitä tuli tehdyksi ja mihin se perustui. Niin kävi myös tässä tapauksessa, sillä jouduin jättämään kokeilusta kertyneen tiedon raportoinnin, sillä siirryin suunnittelemaan ammattikorkeakouluun tulevaa sosiaalialan koulutusohjelmaa. Sosiaalialan koulutusohjelman suunnitteluun lopulta jäi reilut puoli vuotta aikaa ja tämän jälkeen syksyllä 1996 ammattikorkeakoulu alkoi kokeiluna ja seuraavana vuonna vakituksena. Kuitenkin ammattikorkeakoulun suunnittelussa pystyimme hyödyntämään opiskelijapalautteita, opetuksen sisältöjen kehittämistä siten, että muun muassa opiskelijat pääsivät osallistumaan uuden opetussuunnitelman laadintaan.

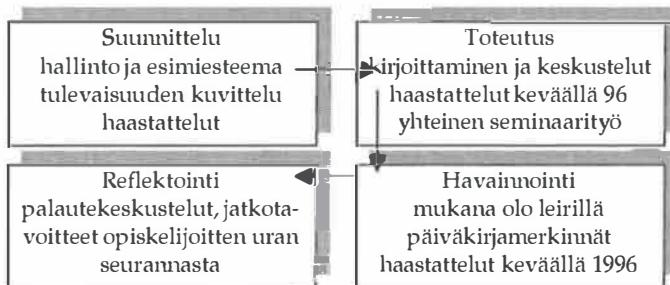
1. Lukuvuosi



Ensimmäisen vuoden johtopäätökset ja toimenpiteet seuraavalle vuodelle:

- Jäsentyneempi tapa keskustella ja kirjoittaa: narratiivisuus, reflektiivisyys
- Yhteinen seminaarityö
- Opiskelijat mukaan OPS- suunnitteluun

2. vuosi



KUVIO 4 Kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilun kulkukaavio

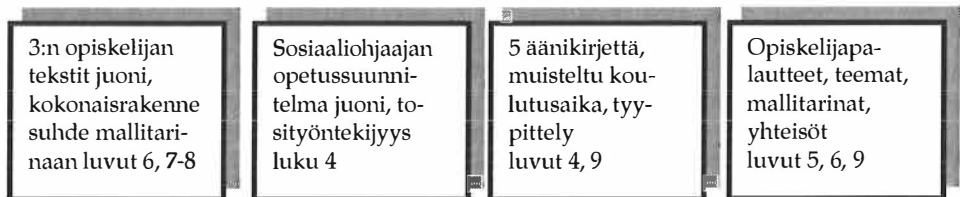
Myös kehityskeskustelujen muisto ja perinne jäivät elämään tavalla tai toisella opetustyön arkeen jalostuen HOPS-keskusteluiksi ja lopulta uraohjauskeskusteluiksi. Koulutuksen arki eteni toisella suunnalla ja kulunut aika mahdollisti sen, että pystyin palaamaan opiskelijoiden teksteihin tutkijana. Koulutuksen aikaisten tekstien lisäksi keräsin lisäaineistoa äänikirjeillä, haastatteluilla ja puhelintiedusteluilla (kuvio 6).

Tutkimuksen aineiston hankinta on siis tapahtunut koulutuksen aikana ja sen jälkeen. Olen jakanut opiskelijoitten kanssa samoja tapahtumia opettajana ja myöhemmin tutkijana. Tämä alkuasetelma sisältää myös monia pulmia, esimerkiksi sen, miten tutkija kirjoittaa itseään näkyväksi ja tuo omia sitoumuksiaan ja ennako-oletuksiaan esille. Olen kirjoittanut tutkimusraportin alkuun suhdettani tutkimuskohteeseen sekä käyttänyt erilaisia tiedonhankintatapoja ja aineistoja (aineistotriangulaatio), joiden tavoitteena on ollut lisätä tutkimuksen

luotettavuutta sekä antanut ajan kulua ja itseni etäännyä tutkimuksen toiminnallisesta vaiheesta.

3.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto on tekstiaineisto. Se sisältää kolmen opiskelijan essee-
muotoiset palautekirjoitukset koulutusajasta, haastattelut keväältä 1996 ja syksy-
systä 1997, koko koulutusryhmän (n = 20) kirjalliset palautteet koulutuksen
alusta vuodelta 1994 ja koulutuksen lopusta vuodelta 1996, viisi äänikirjettä
vuodelta 1997 sekä puhelintiedustelun vuodelta 2000. Lisäksi aineistoon on
otettu mukaan sosiaaliohjaajakoulutuksen opetussuunnitelma.



KUVIO 5 Aineistot, lukutavat ja paikka tutkimusraportissa

Kuviossa 5 olen esittänyt koko tekstiaineiston sekä tiivistänyt, mihin tekstiaineistot antavat vastauksia ja mihin ne ovat sijoitettu tässä tutkimusraportissa. Tekstiaineistossa on materiaalia, joka kuvaa koulutuksen kulkua, draamaa, yksittäisten opiskelijoitten sisäisiä tarinoita sekä materiaalia, josta voi lukea koulutusta koskevia mallitarinoita.

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu 20 aikuisopiskelijasta (naisia 19, miehiä yksi, iältään 34–46-vuotiaita). Opiskelijoilla on pohjakoulutuksena joko sosiaalialan (kodinhoitaja tai päivähoitaja, yhteensä 9) tai terveystieteiden (perushoitaja/ apuhoitaja tai lastenhoitaja, yhteensä 9) koulusta tutkinto sekä vähintään kaksi vuotta sosiaalialan työkokemusta. Opiskelijaryhmään kuului myös kaksi opiskelijaa, jolla ei ollut alan pohjakoulutusta vaan muun alan koulusta (merkonomi ja askartelunohjaaja) tutkinto, mutta pitkä alan työkokemus. Ensimmäisen vuoden jälkeen tein opiskelijoista kolme ryhmää peruskoulutuksen mukaan: terveydenhuollon ja sosiaalihuollon ryhmät sekä muu koulutusryhmä. Tämän jälkeen arvoin kustakin ryhmästä yhden opiskelijan mukaan tutkimukseeni. Tutkimukseeni valikoitui kolme opiskelijaa, jotka edustavat koko opiskelijaryhmää siten, että yksi opiskelija on koulutukseltaan perushoitaja, perheellinen (pienet lapset), toiminut terveydenhuollossa, lähinnä vanhustyössä. Toinen opiskelija on koulutukseltaan kodinhoitaja (erikoistunut vammaistyöhön), kotipalvelun ja vammaistyön työkokemus, parisuhteessa elävä. Kolmannella opiskelijalla on pitkä alan työkokemus (lähinnä kriminaali- ja sosiaalityö) ilman varsinaista alan koulutusta, naimisissa, yksi aikuinen poika.

Pääaineistoni koostuu edellä kuvattujen kolmen opiskelijan tuottamista kirjallisista tehtävistä ja haastatteluista. Testien tuottaminen on liittynyt johonkin oppiaineeseen, esimerkiksi psykologiaan, aikuiskasvatustieteeseen tai harjoitteluun (käytännöllinen opiskelu). Tekstit ovat syntyneet koulutuksen eri vaiheissa kronologisesti, sillä opiskelijat ovat kirjoittaneet niitä noin puolen vuoden välein. Tekstit ovat siis opiskelun aikaisia kirjallisia tehtäviä, eivät valmiita tarinoita. Tämän pohjalta myös kävin opiskelijoitten kanssa kehityskeskusteluja ja haastattelin heidät koulutuksen loppuvaiheessa keväällä 1996 sekä uudelleen syksyllä 1997.

Pyysin myös kaikilta opiskelijoilta äänikirjettä, kun opiskelun päättymisestä oli kulunut 1.5 vuotta, (vuonna 1997). Valitsin äänikirjeen, koska siinä opiskelija sai vapaasti rakentaa oman tarinan antamiensa teemojen puitteissa ilman tutkijan ja entisen opettajan fyysistä läsnäoloa tai tarkentavia kysymyksiä. Mielestäni tämä tapa antoi tarinoille luonnollisemman muodon, oman äänen kuulemisen ja muistelemisen mahdollisuuden. Sain viisi kirjettä. Äänikirjeiden palauttajien pohjakoulutus oli: kahdella sosiaali-alan koulutus, kahdella terveysalan koulutus ja yhdellä ei ole alan koulutusta. Äänikirjeiden vähyden vuoksi selvitin myös vuoden 2000 alussa puhelimitse, mitä opiskelijoille kuuluu sekä lähetin kolmelle tutkittavalle heistä kirjoitetut tekstit kommentoitaviksi.

Aika

Syksy -94	Kevät -95	Syksy -95	Kevät -96	Syksy -97	Kevät 2000
Aineisto: Alkupalaute koulutuksesta (n=20)			Loppupalaute koulutuksesta (n=20)		
Palautetekstiä (n=3)	Palautetekstiä (n=3)	Palautetekstiä (n=3) 2 tulevaisuuskirjoitusta	Palautetekstiä (n=3) 3 palautetta esimiesharjoittelusta 3 haastattelua	Äänikirjeet (n=5)	Puhelintiedustelu (n=18)

Tutkimuksen prosessi:

Kirjoituskokoukset ja kehityskeskustelut

Tutkimustehtävä:

aineiston keruu Kirjoittaminen ja reflektointi

Reflektointi

Tutkijan työote:

Aktiivinen kokoukset, arviointi, toiminnan kehittäminentoiminnan jälkeen tapahtuva arviointi ja analysointi

KUVIO 6 Tutkimuksen prosessi

Kuviosta 6 on luettavissa, että tutkimus on edennyt vaiheittain, missä konkreettinen opetustyön kehittäminen on ollut yksi vaihe, jolloin toiminnan painopiste on ollut opiskelijan ohjauksessa. Tämän pohjalta on syntynyt idea jatkaa opiskelijoitten tarinoitten tutkimista ja tarinoitten jatkon seuraamista. Voisi sanoa, että koko tutkimusprosessi on edennyt siten, että yksi vaihe on johtanut seuraavaan. Seuraavaan vaiheeseen siirtyminen on jalostunut sekä opiskelijoilta kerätyn palautteen että opettajien kanssa käydyn keskustelun siivittämänä. Kyseessä on ollut myös minun oma ajatteluni ja sen kehittyminen. Tämä on myös esimerkki siitä, miten opetustyön kehittäminen todellistuu nykypäivänä: tutkimuksen aiheet syntyvät usein arkitilanteissa. Niihin reagoidaan hyvin monella tavalla: joko rakennetaan kehittämishanke, tehdään projekti, palkataan kenties konsultti tai ulkopuolinen tutkija tai sitten opettaja jatkaa kehittämistä pienimuotoisesti, talon johdon myötävaikutuksella, kuten minun tapauksessani.

Tarkennan seuraavaksi tutkimusprosessiin liittyviä sitoumuksia. Yksilötarinoita ja opiskelijapalautteita koskien olen toiminut seuraavasti: opiskelijat ovat olleet tietoisia siitä, kenelle he ovat kirjoittaneet ja kenen kanssa keskustelleet, mutta he eivät ole tehneet kirjoituksia minulle osana tutkimusta vaan suurimmaksi osaksi osana opiskelua. Ajatuksenani oli käyttää (luotettavuuden parantamiseksi) aineistotriangulaatiota, jolloin tutkimuksen aineistoon tulee opiskelijoitten erilaisia tekstejä, haastatteluja ja palautteita. Sovimme vasta koulutuksen lopussa, että saan käyttää heidän kirjoituksiaan ja palautteitaan tutkimuksen aineistona. Tässä tutkimuksessa on mukana materiaalia, jota opiskelijat ovat kirjoittaneet muille opettajille ja koko oppilaitokselle, esimerkiksi koko ryhmän palautteet ja materiaalia, joka on tuotettu opiskelun jälkeen. Äänikirjeitten sekä opiskelun jälkeen tapahtuneitten haastattelujen osalta sovimme etukäteen, että ne liittyvät tutkimukseen ja että niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Sovimme, että kirjoitan opiskelijoista nimimerkeillä ja että heillä on oikeus tutustua heitä koskeviin teksteihin etukäteen.

3.3 Analyysitapa

En perusta tekstiaineiston lukemista mihinkään yhteen metodiin, eivätkä erilaiset aineistot anna tähän mahdollisuuttakaan. Avainsanat analyysitavan etsimisessä ovat olleet narratiiviseen kompetenssiin kuuluvat käsitteet, joita ovat juoni, juonentaminen ja merkityksellistäminen. Valmiita asiakirjoja, esimerkiksi opetussuunnitelmaa, luen juonellisenä kokonaisuutena, joista etsin esimerkkejä sosiaalialan tosiyöntekijyyttä koskevasta mallitarinasta. Äänikirjeet olen tyypitellyt ja etsinyt niistä koulutusaikaa rakentavaa perusjuonta. Haastattelut ovat olleet teemoitettuja. *Pääaineistoa*, kolmen opiskelijan tarinoita koulutusajasta, luen kokonaisuuksina, missä kokonaisuus tarkoittaa yhtä henkilöä ja hänen tekstiään koko koulutuksen ajalta. Tässä sovellan narratiivisen psykologian viitekehystä, missä analyysiyksikkönä on ihmisen koko elämäkertomus, mistä on luettavissa alku, loppu, juoni sekä moraalinen tarkoite. Silloin yksilötarinan

tarkastelussa voi ottaa huomioon kerrontatilanteen (esimerkiksi koulutusaika kontekstina) ja kerronnan muodon (Goffey & Atkinson 1996, 68).

Miksi päädyin yksittäisen opiskelijan kokonaistarinan esittämiseen? Olisin toki voinut tarkastella tekstejä semioottisesti, esimerkiksi Greimasin aktanttimallin pohjalta (Kilpeläinen 2000; Sintonen 1999) tai retorisesti, esimerkiksi ydinretoriikan kautta (Komulainen 1998; Hyvärinen 1994). Yleensä tutkimusote ja analyysitapa pohjautuvat tutkimuksen käsitteisiin, tutkimusongelmiin sekä viime kädessä tutkijan omiin tutkijan kykyihin. Perustelen valintoja siten, että juonen käsite sopi tutkimukseen siksi, että kolmen opiskelijan tarinassa keskityn aikaan ja koulutuksen ajan läpi rakentuvaan juoneen. Tämä suhteellisen väljä analyysitapa mahdollistaa seurata juonentamisprosessia mallitarinan ja henkilökohtaisen elämäntarinan välillä, jolloin juoni rakentuu lopullisesti tarinan lopussa ja on tarinassa analyysin tulos (Apo 1990, 64). Halusin myös keskittyä henkilöihin, mutta aktanttimalli painottaa toimintaa yli henkilöihahmojen¹¹.

Kun tutkin opiskelijoitten tarinoita, saan opiskelijoilta kuitenkin vain välähdyksiä ja tulkintoja heidän omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Toki nämä välähdykset ovat opiskelijoille totta, mutta ne eivät kerro opiskelijasta ja tapahtumista kaikkea. Toisaalta pienet välähdykset opiskelun eri ajoilta yhdes- sä koulutusajan kuvauksen, draaman, kanssa voivat koulutuksen lopussa rakentua juoneksi ja jopa kertomukselliseksi lajityypeiksi, esimerkiksi romanssiksi, komediaksi tai tragediaksi. Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on kiinnostavaa myös se, kuinka tarinoita voi kuvata esimerkiksi sanoilla kehittymisen, taantumisen ja stabiili tarina (Hyvärinen 1994, 233; Gergen & Gergen 1983; 1988; White & Epston 1990). Yleensä tarinoista on löydettävissä sekä muutosta että kehittymistä ja itse muutostilannetta voidaan tarkastella tarkemmin, esimerkiksi mahdollisuutena tai uhkana (Virkkunen 1994, 30). Mielestäni tarinan kokonaisrakenteen tarkastelu on siis perusteltua, sillä näin lukija pääsee mukaan tarinan rakentamiseen. Tämä puolestaan tarjoaa tilaisuuden keskittyä tarinan käännteisiin sekä kertojan positioihin. Koulutuksen aika ja tapahtumat taustoittavat yksittäisen opiskelijan kerrontaa ja siksi on luotettavuuden kannalta perusteltua käyttää koko ryhmän palautteita ja jälkikäteen kerrottuja äänikirjeitä yksittäisten tarinoitten konteksteina.

Opiskelijoitten tekstien luenta sinänsä voi verrata lähinnä elämäkertataideteoksen luentaan, missä aineisto vähitellen korjaa ja täsmentää tutkimusasetelmaa ja tämä puolestaan terävöittää itse lukemista ja tulkintaa. Olen lukenut opiskelijoitten tekemiä kirjoituksia ja kuunnellut äänikirjeitä eri etäisyyksiltä. Koska äänikirjeet ja opiskelijapalautteet ovat kerätty teemoitettuina, niiden lu-

¹¹ Minulle tarinan päähenkilö on todellinen, ei semioottinen toisin sanoen tarinassa oleva päähenkilö ei ole se opiskelija vaan esimerkiksi Erika, joka on hän-muodossa ja jonka ammatti-identiteetin rakentumisesta on kyse (Rimmon-Kenan 1991). Aineiston analyysissä kiinnitän huomiota siihen, millaisissa rooleissa tarinan päähenkilö ja kertoja esitetään ja miten kertoja "jakaa itsensä eri todellisuuden ulottuvuuksiin" (Komulainen 1998, 77). Tämä ajattelu myös vapauttaa minut kertomaan Erikasta tekstin ohji ja yli, esimerkiksi omiin muistiinpanoihini viitaten. Tällöin ei Erikan oma eikä minun Erikasta kirjoittamani teksti määritä kaikkea Erikasta vaan voin pohtia Erikan menneisyyttä ja tulevaisuutta. (Sintonen 1999, 73.)

keminen on ollut helpompaa. Kolmen opiskelijan tarinat koulutusajasta ovat puolestaan edellyttäneet useampia lukukertoja. Lukemisen ja tulkintaprosessin voi tällöin ymmärtää prosessiksi, missä vuorottelevat tulkitsijan ja tekstin kommunikatiivinen ja objektiivinen suhde. Ensimmäisessä vaiheessa tulkitsija pyrkii omaksumaan tutkittavan tekstin asiasisällön. Hän pitää tekstiä välittömänä keskustelukumppanina. Ymmärtämisen kohteeksi muodostuu tällöin tekstin sisältö, ei itse teksti tai sen kirjoittaja. Kommunikatiivinen asenne tarkoittaa sitä, että tutkija etsii vastauksia samoihin kysymyksiin kuin kirjoittaja. Usein tulkinta jää tälle tasolle. Vasta kuitenkin tematisointi tarjoaa mahdollisuuden luoda keskusteluyhteys tekstin ja tulkitsijan välille. Tällöin tulkitsija ottaa ulkopuolisen teoreettisen tarkkailijan roolin. (Moilanen 1998, 131–132.)

Tarkennan vielä, miten tematisointi tarkoittaa tässä tutkimuksessa. Tarinoita koskeva tematisointi voi keskittyä joko jonkin asian yleisyyden mittaamiseen tai siten, että tarinasta etsitään ja nostetaan esille merkittäviä tapahtumia, esimerkiksi päähenkilön kehittymiseen liittyvä tapahtuma. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt teemakäsitettä kahdella tavalla; tavalla, missä valmiit teemat ovat ohjanneet tutkittavien kirjoittamista sekä varsinaista tematisointia, joka on syntynyt tutkijan konstruoimana useamman lukukerran jälkeen, kokoavassa luvussa. Tarkennan seuraavaksi useamman lukukerran vaiheita, joissa olen väljästi mukaillut Hyvärisen (1994, 54–62) käyttämiä lukemisen vaiheita: lähiluku, keskimatkan luku sekä kokoava luku, sillä lisätarkennukselle, että kukin vaihe tarkoittaa sekä tekstiaineiston eri osien lukemista ja niiden keskinäisten painostusten pohtimista että aineiston eri osien vaiheista johdettujen ratkaisujen eteenpäinviemistä.

3.3.1 Lähilukua

Etenin lähiluvussa siten, että tarkastelin jokaisen kolmen opiskelijan tekstejä kronologisen koulutusjakson mukaan alkaen vuodesta 1994 ja päättyen vuoteen 1997. Esitän myös tekstit tässä järjestyksessä, jotta myös lukija pääsee seuraamaan koulutuksen kulkua ja juonen rakentumista. Alkuvaiheessa luin jokaisen aikavaiheen tekstin omana kokonaisuutena, mutta niin, että päätin sitä pienempiin kokonaisuuksiin (analyysiyksikkö vaihtelee yksittäisestä sanasta useaan lauseeseen). Tarkastelin aluksi tekstien rakennetta *kerrontaskeeman* avulla. Lobovin, (1972), kehittämä malli suullisen kertomuksen rakenteen kuvaukseen, esimerkiksi teoksissa Hyvärinen 1994 ja 1998; Vilkkö 1997.) Siinä tarina säilytetään kokonaisuutena, missä osat vaiheistuvat tiivistelmään, taustan kerrontaan, komplikaatioon, ratkaisuun, evaluaatioon ja päätäntään. Huomasin melko pian, että opiskelijan tekstit oli kirjoitettu siten, että tarinat toistivat samaa kaavaa: opiskelija kertoi jonkin tapahtuman, josta hän oli kokenut oppineensa. Tämä oppiminen oli yleensä tapahtunut jonkin kamppailun (komplikaatio) kautta, joten opiskelijan tekstiä tältä osin nimitän selonteoksi. Tämän pohjalta otin tutkimukseen mukaan esimerkkejä, joissa on näkyvissä, *miten* opiskelija itse arvioi ja merkityksellisesti kerrottua kokemusta. Rakenteen tarkastelun kautta tarkensin tekstien sisältöjä ja kirjasin tapahtumien selityksiä suhteessa onnistumiseen, epäonnistumiseen, selviämiseen, ammatti-identiteetin osalta varmuuteen ja riit-

tävyyteen.

Luin myös koko ryhmän tekemät opiskelijapalautteet sekä äänikirjeet. Niiden lukemisessa en käyttänyt edellä kuvattua lukutapaa vaan ne oli jo alun perin teemoitettu liitteen 1 mukaisesti. Lähilukemisen jälkeen tein päätöksen siitä, että rakennan koko opiskelijaryhmää koskevat opiskelijapalautteet omaksi kohdaksi (luku 6) ja liitän tähän kohtaan mukaan myös sekä äänikirjeistä että kolmen opiskelijan haastatteluista ne kohdat, jotka kuuluvat tähän teemaan. Tämä mahdollisti myös sen, että pystyin tarkastelemaan sosiaaliohjaajan ammatin kollektiivista rakentumista ja tähän rakentumiseen liittyviä mahdollisuuksia ja rajoitteita. Opiskelijapalautteet olivat joko vapaamuotoisesti kirjoitettuja tai valmiiksi strukturoituja (liite 1), joten ne oli helppo teemoittaa luvun 6 mukaan. Jätin kuitenkin kolmen opiskelijan palautekirjoituksiin mukaan tekstiä omasta ryhmästä ja koulutuksesta silloin, kun se liitti opiskelijan oman projektin mallitarinaan tai ryhmän projektiin.

3.3.2 Keskimatkan lukemista

Keskimatkan lukeminen (Hyvärinen 1994, 56–57) tarkoittaa ratkaisujen eteenpäin viemistä ja useamman lukukerran jälkeen esille tulevia mahdollisia teemoja, tyypittelyjä ja juonirakennelmia. Paneuduin jälleen siihen, millaisten selitysten ja siltojen kautta opiskelijoitten tarinoissa juoni rakentuu eteenpäin. Kiinnitin huomiota siihen, kuinka paljon selityksistä on löydettävissä kaikuja *alan ja ammatin mallitarinasta vai ovatko selitykset liitettävissä johonkin omaan elämänstrategiaan*. Opiskelijoitten tekemät kirjoitukset avautuivat minulle tässä vaiheessa suoritus- ja ponnistelupuheeksi. Tässä vaiheessa erottelin äänikirjeet omiksi kokonaisuuksiksi (luku 9), tyypittelin ne ja rakensin kuvitteellisen lisätyypin epäonnistumisesta ja pettymyksestä, jonka jälkeen siirryin koko koulutusaikaa koskevan tarinan rakenteen, *perusjuonen* tarkasteluun. Tässä vaiheessa kolmen opiskelijan kokonaistarinat alkoivat hahmottua.

Tarkastelin myös uudelleen yksilötarinoita suhteessa koko ryhmän palautteisiin (opiskelijapalautteet koulutuksen alusta (A 1–20) sekä lopusta (L 1–20)). Opiskelijaryhmän palautteet toimivat yksilötarinoitten taustana ja kontekstina sekä ne keskittyvät kollektiiviseen kertomiseen, kertomisen tapoihin sekä kuulijoiden ja kertojien kuvaamiseen.

3.3.3 Kokoavaa lukemista

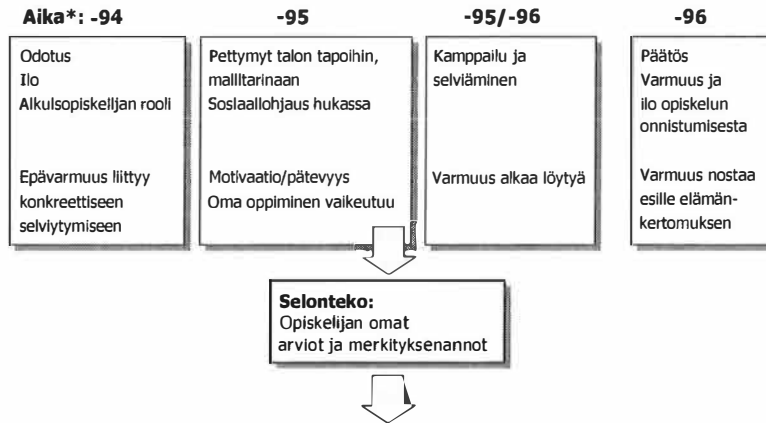
Kokoava lukeminen tarkoittaa lukemista, missä tarinoitten rakenteesta ja sisällöstä alkaa hahmottua kuva kertojasta ja tarinasta (Hyvärinen 1994, 54). Tässä vaiheessa etsin ja tiivistin eri aikana tehtyjen tarinoitten yli ja ohi kulkevia teemoja ja perusjuonta. En käytä tässä yhteydessä käsitettä ydinretoriikka vaan juoni. Juoneen kokosin keskimatkan lukemisen pohjalta tekstistä esiin nousevia teemoja, jotka sisältävät sisäisen tarinan tulkintaa tilanteesta riittävydestä ja pätevydestä sekä kerrontatilanteeseen kuuluvaa perustunnelmaa. Edellä kuvatun tuloksena tein kuvallisen yhteenvedon jokaisesta kolmesta tarinasta, missä on nähtävissä koko kahden vuoden tarina sekä kokonaisrakenteena että yk-

sittäisissä teksteissä esiin tulevina merkittävänä sisältöinä sekä eri sisältöjä yhdistävinä siltoina. Apuna käytin sekä Lieblichin ym. (1998, 12–13) menetelmää, missä tarina rakentuu sisällölliseksi kokonaisuudeksi (holistic- content reading) ja narratiivisen psykologian käsitteitä (Gergen 1983; White & Epston 1990) tarinan rakenteesta asteikolla kehittyminen, taantuminen ja stabiili tarina. Tämä on kuvattu eri teemoja yhdistävinä nuolina ja teemojen keskinäisenä suhteena. Päädyin tarinoitten kuvalliseen esittämiseen myös siksi, että opiskelijoitten tekemissä äänikirjeissä opiskelijat olivat ohjeistukseni mukaisesti kuvanneet opiskeluaikaa kuvallisesti. Olen koonnut yksittäistä opiskelijatarinaa koskevan analyysin kuvioon 7 jossa on näkyvissä lukemisen eri vaiheet.

Ensimmäinen lukukerta

Tekstit kronologisessa järjestyksessä

*(aika, jolloin teksti on tuotettu)

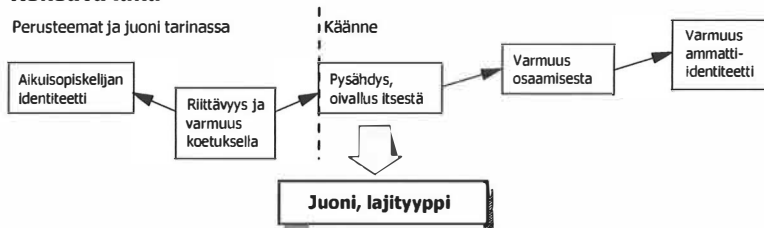


Keskimatkan luku



Kokoava luku

Perusteemat ja juoni tarinassa



KUVIO 7 Esimerkki opiskelijan tarinan analyysin eri vaiheista

Kokoavassa lukemisessa avautui välähdyksiä päähenkilön muuttumisesta esimerkiksi sanoilla kypsytminen ja kehittyminen, jolloin koulutusaika myös rakentui osaksi elämäntarinaa.

3.4 Luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen tekijä voi kohdata epäilyjä tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä (Hyvärinen 1998, 42; Saarenheimo 1997, 71–72). Eskola ja Suoranta (1998, 211) puhuvat siitä, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden kertomat tapahtumat, kokemukset ja tarinat ovat sekä kirjoituskokeilun ja kehityskeskustelujen muokkaamia, mutta samalla opiskelijoitten itsensä tekemiä.

Kokemusten tutkiminen on ainutkertaista, toisin sanoen jonkun toisen tutkijan tekemänä tämä tutkimus ei tuota, eikä tarvitse tuottaa samoja tuloksia, sillä tutkimustani viitoittava metodinen lähtökohta ei edellytä tutkimuksen toistettavuutta sellaisenaan. Lukijalle on kuitenkin annettava riittävästi edellytyksiä arvioida ja hyväksyä tutkijan tekemiä tulkintoja (Kvale 1995; Komulainen 1998). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt luotettavuuteen siten, että olen kuvannut tutkittua koulutusta (konteksti) sekä esittänyt näytteitä tekstiaineistoista mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Tulosten yleistettävyydestä ja siirrettävyydestä puolestaan totean, että sosiaalialan opistokoulutuksessa ja nyt ammattikorkeakoulutuksessa opettajat jatkuvasti kuulevat lähes samanlaisia koulutustarinoita, sillä mallit tosiyöntekijyydestä sekä opiskelun ehtoihin liittyvistä tekijöistä ovat pysyneet melko muuttumattomina. Sinänsä kirjoitus- ja kehityskeskustelun idea on siirrettävissä ja sovellettavissa muihin sosiaalialan koulutuksiin ottaen huomioon, että kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilun ajoittuminen koulutusta koskevaan rakennemuutokseen toi opiskelijoitten kerrontaan yhden ainutkertaisen alajuonen.

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkittavan autenttista ääntä ja todellista minää. Tutkija itse on kuitenkin mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa omine tulkintoineen. Myös tutkittavat tekevät valintoja sen suhteen, mistä ja miten he kertovat (Vilkko 1997, 26–30). Autenttista ääntä tutkija voi etsiä tutkittavan maailmasta monella tavalla. Tutkija voi toimia esimerkiksi siten, että hän pyrkii pääsemään sisään tutkittavan maailmaan. Minulle tutkijana sosiaalialan koulutus ja opiskelijoitten maailmaan pääseminen oli koulutusprosessin aikana kiinni oppilaitoksen ja sen jäsenten toimintaa määrittävistä ehdoista, lainalaisuuksista sekä kyvykkyydestäni tulla toimeen opiskelijoitten kanssa. Tavoitteenani oli luoda tilanne, missä opiskelijoitten tarinat syntyvät *vuorovaikutuksessa* minun ja opiskelijan välillä (Granfelt 2000, 101).

Kirjoituskokeilun ja kehityskeskustelujen kautta opiskelijoitten maailma aukeni minulle pieninä välähdyksinä ja kurkistuksina, tästä seuraavat esimerkit:

a) Opiskelijoitten vetämän viikon leirin (seminaarityö) aikana olin mukana kolme päivää ja yötä.

Ahtauduimme Kaisan kanssa pieneen koppiin haastattelua varten. Kello oli 20.30 ja me molemmat olemme fyysisestä rasituksesta ja jännityksestä väsyneitä. Kaisa on ollut saunottamassa vanhuksia ja minä olen pyörinyt opiskelijoitten mukana iltapalalla, asiakashuoneissa joko apuna tai suorastaa tiellä. Istumme vastakkain ja kuuntelemme toisella korvalla, miten iltatoimet sujuvat. Pohdimme leirin alkua ja tätä hetkeä. Opiskelusta puhuminen tuntuu lähinnä koomiselta. Keskustelemme kuitenkin johtamisesta, erityisesti johtamisen harjoittelusta (päiväkirja -96).

b) Olemme kokoontuneet leirikouluun ryhmän ja toisen opettajan kanssa kontaktijaksolle kesäkuussa 1995 vielättävään ympäristöön järven rannalle.

Aurinko paistaa ja meidän on tarkoitus keskustella vakavasti kuluneesta vuodesta, erityisesti niistä onnistumista ja vaikeuksista, joita opiskelu on tuonut mukanaan. Jututan kovalla kiireellä jokaista opiskelijaa sekä myös koko ryhmää. Palautetta tulee ja kovasti: osa on pettynyt, osa väsynyt ja osa uskoo, että kyllä tästä vielä hyvä tulee. Tulee myös yhteinen kokemus siitä, että tätä se arki on ja parhaamme olemme yrittäneet. Onneksi kaunis ilma, hyvä ympäristö ja ruoka tuottavat mielihyvää tähän hetkeen ja löydämme myös ideoita siihen, miten tästä eteenpäin (päiväkirja -95)

Tässä tutkimuksessa opiskelija on pääosassa, sillä tutkimukseen olen liittänyt vain niukasti materiaalia siitä, millaisten keskustelujen ja palautteiden kautta opiskelijat ovat jatkaneet kirjoittamista. Toisaalta valitsemani näytteet luvussa 5.4 antavat esimerkin siitä, mitä ja miten opiskelijoitten kokemuksia ja kirjoituksia olen käsitellyt opettajan ja opiskelijan välisissä ohjauskeskusteluissa, joissa sinänsä kerrottua on yhdessä tulkittu, identiteettejä rakennettu

Tutkittavan autenttista ääntä voi jäljittää myös siten, että tutkija pyrkii keräämään mahdollisimman monipuolista materiaalia tutkittavasta ilmiöstä. Kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilu tarjosi tähän oivan tilaisuuden. Myös opiskelijat itse palasivat kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeiluissa entisiin teksteihinsä, joiden pohjalta opiskelijan tavoitteita rakennettiin eteenpäin. Erilainen aineisto on mahdollistanut sen, että samasta tapahtumasta tai kertojasta on tullut erilaisen aineiston kautta esille useammanlaisia minuuksia sekä tarinan rakennusaineiksia. Tämä puolestaan johti siihen, että analyysitavan etsiminen tuotti minulle pitkään päänvaivaa. En halunnut pitäytyä pelkässä rakenteitten tarkastelussa, enkä myöskään halunnut edetä pelkästään sisältöjen mukaan. Tein kompromissin, missä tarkastelin tekstiaineistoa melko löyhästi sisältöjen ja rakenteen osalta. Ideana oli, että en pilko opiskelijoitten tekstejä kovin pieniksi paloiksi. Pitäydyin siinä, että tutkin opiskelijoitten kerrontaa sekä kronologisesti (kolmen opiskelijan tarinat ja äänikirjeet) että pätkittäin (koko ryhmän palautte). Tämä puolestaan tuo tutkimukseen mukaan monentasoista aineistoa ja tutkimuksessa on näkyvissä aineistojen epätasaisuus ja rösoisyys, joka saattaa häiritä lukemista.

Tutkijan tekemien tulkintojen relevanssin ja osuvuuden arvioiminen edellyttää, että lukijalla on käytettävissään riittävästi alkuperäisaineistoa (Saarenheimo 1997, 212). Tältä osin olen toiminut siten, että olen esittänyt pitkiä otteita opiskelijoitten tekemistä kirjoituksista, jotka myös olen järjestänyt opiske-

lijän tuottamaan kronologiseen järjestykseen (mikä vastaa koulutuksen todellista kulkua). Olen mielestäni saanut tutkimukseen mukaan opiskelijoitten autenttista kerrontaa sekä aitoja tapahtumia, sillä yksittäisistä tarinoista on löydettyvissä myös koko koulutuksen kulku. Draaman validiuden puolestaan voi tarkistaa, sillä koulutuksen kulkuun liittyvät tapahtumat on arkistoitu viralliseen päiväkirjaan, raportteihin, opiskelija-arviointeihin sekä tutkintotodistuksiin. Toisaalta tällaiset dokumentit eivät kerro opiskelusta ja ammatti-identiteetin rakentamisesta paljoakaan. Vasta opiskelijoitten itsensä antamat tulokset, painotukset ja merkitykset antavat vihjeitä siitä, mitä tapahtuu ja miksi.

Opiskelijoitten tarinat ja henkilöhahmot rakentuvat pienistä välähdyksistä, joiden väliin minä tutkijana olen kuttonut omilla tulkinnoillani yhteyksiä ja siltoja. Sisäisten tarinoitten validiutta parantaakseni annoin tutkimalleni kolmelle opiskelijalle heitä koskevat tekstit kommentoitaviksi syksyllä 2000. Yksi tutkittavista lähetti minulle palautekirjeen ja yhden kanssa keskustelin puhelimesta ja yhden kanssa kävimme aineiston läpi kahvilakeskustelussa. Näiden palautteiden tulos oli se, että tutkittavat olivat pääosin tyytyväisiä ja jopa hämmästyneen kiitollisia tutkimuksen tuloksista (Josselson 1996, 65). Yhdessä palautteessa tutkittava huomasi, että olin ilmoittanut hänen ikänsä väärin ja toisen kohdalla muu taustatieto työkokemuksesta oli väärinkirjattu. Korjasin kuvatut puutteet.

Ehkä suurin haaste tutkimuksessani on sen sisäänpäin lämpiävyys. Olen tehnyt tutkimusta opetustyön kehittämiseksi ja kohdistanut tutkimuksen sosiaalialan opettajille, tutkijoille, opiskelijoille ja työelämän edustajille. Tämä on johtanut siihen, että olen kirjoittanut tutkimusraportin ”tuttavallisesti” ja jo alan sisällä oleville lukijoille. Tämän rinnalla olen kuitenkin antanut lukijoille lukuohjeita muun muassa keskittymällä koulutuksessa käytettävien mallien, dokumenttien ja toiminnan esittelyyn sekä myös omien esioletusteni ja paikkani kuvaamiseen.

Tutkijan tulee myös pohtia sitä, mitä hän tekisi toisin. Kyse on lähinnä tutkijan itsearviointista, joka korostuu esimerkiksi tarinoitten tutkimisessa sekä myös toimintatutkimuksessa (Syrjälä 1996, 39). Kun tätä kirjallista osuutta lukee, sieltä näkyy sekä opiskelijoitten omat kokemukset ja kehittyminen, mutta toivon mukaan myös se, miten koulutus ja minä opettajana kehityimme matkan varrella. Sekä kirjoittamis- ja kehityskeskustelukokeilu että opiskelijoitten tarinoitten kuvaaminen on ollut haastavaa ja monikerroksellista. Tarina- käsitteen käyttö on avautunut pala palalta ja johdattanut minut samalla kenties liian monitasoiseen tulkintaan. Toisaalta koulutuksen arki avautuu opiskelijoitten kertomana monesta näkökulmasta ja positiosta käsin.

Koska alun perin panostin kirjoituskokeiluun ja kehityskeskusteluihin, jatkuvaan interventtiiviseen toimintaan, keräsin materiaalia epäjohdonmukaisesti ja näppituntumalta. Samaan aikaan jaoin lähipiiriin tietoa kokemuksistani, enkä kirjoittanut niitä systemaattisesti muistiin. Kun roolini muuttui koulutus-suunnittelijan rooliksi, keräsin käytännöstä saadut päällimmäiset tulokset ammattikorkeakoulua varten ja päätin jättää kerätyn aineiston ”lepäämään ja viilentymään”. Tänä viilentymisen aikana päätin palata opiskelijoitten kirjoitukseen ja jatkaa tutkimustyötä. Oman työn tutkiminen omassa työyhteisössä oli

myös sen verran kiihkeä kokemus, että aineiston viilentyminen antoi minulle aikaa etäännyä. Katson, että kaiken kaikkiaan tutkimus on tältä osin esimerkki siitä, mitä opettaja oman työnsä tutkijana voi kohdata (Ojanen 1996; Nuutinen 1997).

Tutkimuksen aineisto on siis eritasoista ja syntynyt koulutusprosessin myötä. Kirjoituskokeilussa olin ohjeistanut opiskelijat kirjoittamaan omista tavoitteista ja niiden toteutumisesta sekä antamaan palautetta liittyen opetukseen, opettajiin ja oppilaitokseen. Tämän rinnalla olin kerännyt koko ryhmän palautetta koulutuksesta. Havaitsin myös sen, että opiskelijat kirjoittivat minulle opettajana, ei tutkijana. Halusin saada neutraalimpaa palautetta opiskelusta ja oppilaitoksesta, siksi päädyin ryhmäpalautteiden ja äänikirjeiden käyttöön. Ongelmana äänikirjeissä oli se, että sain vain viisi äänikirjettä. Lisäksi viisi opiskelijaa palautti tyhjän kasetin, mutta oli liittännyt mukaan kirjeen, jossa kertoivat, että eivät ehdi äänittämään kasettia. Äänikirjeen laatiminen oli näin jälkikäteen ajateltuna liian työläs tutkittaville. Koska sain äänikirjeitä näin vähän, päätin vielä tehdä puhelintiedustelun keväällä 2000, jossa varmensin, mitä opiskelijoille on tapahtunut koulutuksen jälkeen.

Tutkimukseni lähtökohtana oli, että erilaisten aineistojen käyttö mahdollistaa monipuolisemman tutkimuskohteen tarkastelun. Toisaalta erilaiset aineistot tuottavat erilaisen kuvan tapahtuneesta. Tämä puolestaan johtaa siihen, että tutkijana en voi niinkään liikkua syvyys- vaan pikemminkin leveyssuunnassa. Edellä kuvatun leveyssuunnassa liikkumisen voi kuitenkin käyttää hyödyksi nimenomaan kontekstoinnin kysymyksenä. Mielestäni erilaiset aineistot toimivat toistensa konteksteina silloin, kun ne antavat lukijalle "mahdollisuuden nähdä uusia yhteyksiä, vakuuttua päätelmistä tai kehittää kilpailevia tulkintoja" (Hyvärinen 1994, 46).

Koska tutkin edellistä työyhteisöäni ja itseäni koskettaneita tapahtumia, olisin toivonut mahdollisuutta tutkijatriangulaatioon, mutta tämä ei ollut käytännössä mahdollista. En myöskään voinut käyttää tarpeeksi tehokkaasti apuna oman työyhteisön vertaisluentaa. Luetutin tutkimuksen vain kerran opettajakollegalla, mutta keskusteluja kävimme vuosien varrella sitäkin enemmän.

II MALLITARINAT

4 TULKINTOJA AMMATISTA JA AMMATTIT AidOSTA

Tarkastelen tässä luvussa sekä luvuissa 5 ja 6, millaisia mallitarinoita sosiaaliohjaajakoulutuksessa on löydettävissä ja miten nämä mallitarinat rakentavat koulutusta ja yksittäisen opiskelijan ammatti-identiteettiä. Luvussa käytetty tekstiaineisto sisältää valmistuneitten opiskelijoitten tekemiä äänikirjeitä vuodelta 1997, opiskelijapalautteita koulutuksen alusta ja lopusta sekä esimerkkejä sosiaaliohjaajan valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta vuodelta 1988.

4.1 Tutkinto: lupaus ammattitaidosta ja pätevyydestä

Sosiaalialan keskiasteen koulutuksessa opetus perustuu sekä valtakunnallisiin että koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma kertoo julki alan ja ammatin historian sekä arvo- ja tietoperustan pääkohdat. Opetussuunnitelma on paitsi opetusta ohjaava virallinen dokumentti niin sitä voi myös lukea narratiivisesti, jolloin se kertoo tutkinnon julkisen ihannetarinan ja tulevan työntekijän ihanneidentiteetin. Tutkinnon saaminen on tällöin paitsi osoitus pätevyydestä, niin sen avulla opiskelija voi liittyä ja identifioitua omaan ammattikuntaan.

Sosiaaliohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmassa käytetään käsitettä ammattitaito. Ammattitaidon on katsottu sisältävän koulutuksen aikana hankitun muodollisen, käytännöllisen ja työntekijän itsesäätelyyn liittyvät tiedot. Ammattitaidosta puhuttaessa käytetään usein myös toisiaan lähellä olevia käsitteitä kuten käsitteitä pätevyys, kompetenssi ja kvalifikaatio. Kvalifikaation käsite on peräisin saksalaisen tutkimustradition hallitsemasta työmarkkinatutkimuksesta ja kompetenssi puolestaan anglosaksisesta kasvatuksellisesti ja kognitiivisesti suuntautuneista pätevyys- ja toimintakykyteorioista. Muun muassa Väärälä (1998, 21–22) pitää pätevyys- sanaa eräänlaisena yleiskäsitteenä sille, mitä kvalifikaatiot teoreettisena käsitteenä tai taitona konkreettisena käsitteenä määrittävät.¹² Perinteisesti ammattitaidon voi määrittellä yhteiskunnalli-

¹² Pätevyys- käsite on sopimuksenvarainen, ts. voidaan noudattaa yhteiskunnallista ja sosiaalista

sen työnjaon mukanaan tuomaksi, tietyllä koulutuksella ja kokemuksella hankituksi yksilölliseksi valmiudeksi ja pätevyudeksi toimia tietyssä ammatissa (Eteläpelto 1992, 20–21). Ammattitaito, kvalifikaatio, voidaan ymmärtää luonteeltaan joko muuttumattomana olotilana tai jatkuvasti muuttuvana suhteena.

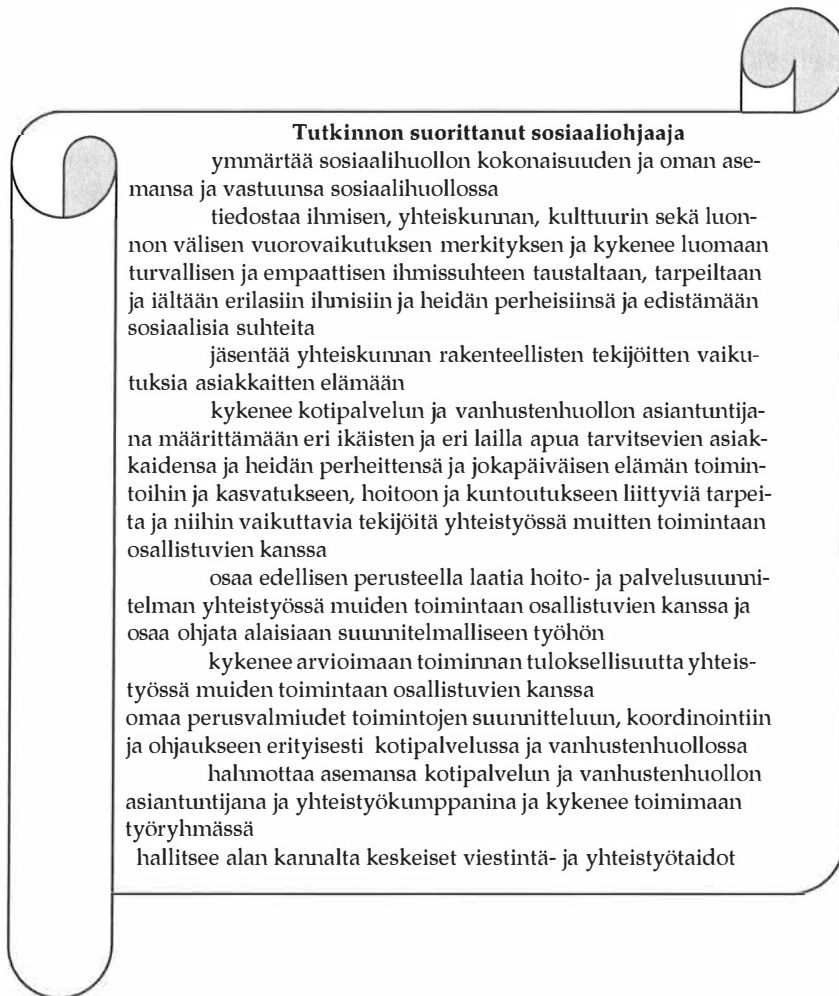
Keskiasteen opetussuunnitelmat perustuvat kvalifikaatioajatteluun, jolloin ammattitaitoa ositetaan, esimerkiksi eri tehtävälueiden hallintaan, kuten sosiaaliohjaajan tutkinnon tavoitteista voi lukea. Ammattien tarkastelun pohjana ovat tehtävänälyysit, jolloin oppimistavoitteet muotoillaan pääteikäyttämistavoitteiksi (Väärälä 1995, 127). Opetussuunnitelmista on luettavissa paitsi tutkinnon tavoitteet niin myös kuvaukset siitä, mitä kuhunkin ammattiin kuuluu osata ja millainen tämä ammattilainen on. Opiskelijalle annetaan esimerkki ja malli tulevasta ammattilaisesta, joka on *tosityöntekijä*, riittävän osaava, sosiaalialan ja tulevan ammatin ihanteet sisäistänyt. Tutkinnon suorittaminen tarkoittaa sitä, että opiskelija hallitsee konkreettisia työtehtäviä ja on ihmisenä paitsi riittävän pätevä niin myös riittävän sopiva ja valmis. Todistus on myös dokumentti siitä, että opiskelija on läpikäynyt sosiaalialan koulutuksen, jolloin hän riittävän hyvin omaksunut tiedot ja taidot, hän on myös sosiaalistunut sosiaalialan heimoon¹³, omaksunut alan kielen ja retoriikan.

Mitä sosiaaliohjaajakoulutus lupaa sosiaaliohjaajan pätevydestä ja riittävyydestä? Millaisen mallin *tosityöntekijyydestä* sosiaaliohjaajan opetussuunnitelma lupaa? Mallitarinahan edellyttää oman moraalijärjestyksen, vähintään ammattiin liittyvien ihanteiden tai jopa hyveiden ja paheiden julkittomisen. Kuvioon 8 olen koontanut opetussuunnitelmassa mainittuja koulutustavoitteita, joiden kautta sosiaaliohjaajan ammattia voidaan tarkastella.

Opetussuunnitelmasta on luettavissa, että sosiaaliohjaajan työtehtävät ja asiantuntemus ovat kotipalvelussa ja vanhustenhuollossa. Hän voi toimia sekä asiakastyössä että esimiehenä. Sosiaaliohjaaja osaa toimia suunnitelmallisesti, perustellusti ja yhteistyössä muiden asiantuntijojen kanssa. Sekä asiakastyössä että esimiehenä hän osaa ohjata ja tukea ihmisiä, etsiä ja koordinoita palveluita. Hän hallitsee viestintä- ja yhteistyötaitot sekä on halukas kehittämään alaa, ammattia ja itseään. Koulutusammattin kuvauksesta välittyy kuva sosiaaliohjaajasta, joka on osaava ja jolla on tutkinnon suorittaneena riittävä osaaminen, pätevyys, kotipalvelutyön ja vanhustyön ohjaamis- ja johtamistehtäviin. Sosiaaliohjaaja tunnistaa asemansa ja paikkansa sosiaalihuollossa, kotipalvelun ja vanhustenhuollon asiantuntijana ja yhteistyökumppanina sekä arvostaa ammattiaan.

sopimusta siitä, mitä käsitteellä kulloinkin ymmärretään (Keurulainen 1999, 153–154)

¹³ Borgman (1998, 94) on arvioinut sosiaalialan keskiasteen tutkintoja ja ammattien kuvauksia. Tutkinnot ja niiden opetussuunnitelmat perustuivat ”hyvinvointivaltion ideologiaan jolloin sosiaaliala tarkoittaa lähes samaa kuin sosiaalihuolto”.



KUVIO 8 Koulutuksen tavoitteet ja tuleva ammattitaito (Sosiaaliohjaajien opetussuunnitelma 1988, 12-13)

Ensilukemalta opetussuunnitelmassa kuvattu sosiaaliohjaajan tutkinto on vahvasti ja varmasti määritelty. Tavoitteet kertovat tulevasta ammattilaisesta ja ne kokoavat sosiaaliohjaajan ammattitaidon ikään kuin ihannetarinaksi. Tavoitteista on luettavissa sosiaaliohjaajan pätevyys, riittävyys ja paikka sosiaalipalvelutyön ammattilaisena. Tästä huolimatta tutkinto sinänsä sisältää heikosti teoreettisesti ja professionaalisesti jäsenyviä osa-alueita ja tehtäviä. Koulutus on rakentunut vahvasti kotipalvelutyön jatkeeksi, mihin on liitetty mukaan 1980-luvun opetussuunnitelmaperinteellä monien muiden sosiaalipalvelutyön osa-alueita, esimerkiksi vanhus-, päihde- ja vammaistyötä. Yhteistä näille kaikille osa-alueille on tutkitun tiedon vähyys, maallikkomaisuus, epäyhtenäinen ammattikunta ja koulutustausta sekä heikko yhteiskunnallinen, myös ammattikuntainen profiloituminen.

4.2 Opetussuunnitelma: koulutussisältöjä ja polkuja ammattiin

Ekola (1991, 46–49) on arvioinut keskiasteen opetussuunnitelmia tavoitekeskeiseksi, jolloin niissä lausutaan julki koulutuksen lopputulos ja arviointi suhteutetaan näihin tavoitelauseisiin, ei niinkään opiskelijan lähtötasoon. Tavoitetasoinen opetussuunnitelma jättää paljon sanomatta, sillä se ei kerro *tietä* tosiyöntekijäksi. Miten tavoitelähtöinen opetussuunnitelma taipuu juonelliseksi kokonaisuudeksi? Mielestäni koulutuksen ja oppilaitoskulttuurin on *itse* rakennettava pedagogisilla periaatteilla ja muilla toimintakäytännöillä polkuja, joilla tavoite tosiyöntekijästä saavutetaan. Tällöin alan yhteinen julkinen ihannetarina ammattilaisesta ja ammattiin kehittymisestä korostuu. Oppilaitoksessa pitää myös löytyä riittävän yhtenäinen tulkinta ja toimintatapa, joilla mallia *tosiyöntekijyydestä* toteutetaan. Tätä varten oppilaitoksessa on käytössään erilaisia ohjeita, muun muassa oppaat opiskelijoille ja henkilökunnalle talon toimintaperiaatteista. Koulutuksen toteuttamiseen kuuluu, että opiskelun alussa ja opiskelun kuluessa yhä uudelleen käydään läpi talon periaatteita ja tulkintaa siitä, mikä on riittävän yhtenäinen tulkinta tosiammattilaisuudesta ja tiestä sitä kohti.

Opetussuunnitelmalla on suuri vaikutus siihen, millaisen mielikuvan ja *odotuksen* se muodostaa tulevasta ammatista ja opiskelun kulusta. Opetussuunnitelmaan tutustuminen ja ensisilmäys usein jättää opiskelijalle vahvan ensivaikutelman siitä, mitä koulutuksessa on odotettavissa.

Koulutus siis alkaa opetussuunnitelmasta ja sen tulkinnoista: sekä opettajat että opiskelijat asettautuvat koulutuksen aikana yhä uudelleen tulkitsemaan opetussuunnitelmaa, sen sisältämiä tavoitteita ja arvioinnin kohteita. Jokainen yksittäinen kurssi aloitetaan siten, että opetussuunnitelmasta käydään läpi yhteiset tavoitteet ja sen jälkeen opiskelijat laativat omat tavoitteet. Lisäksi tapana on, että opiskelijat voivat yhdessä opettajan kanssa keskustella tavoitteiden painotuksista sekä opetusjärjestelyistä.

Opetussuunnitelma kertoo opetuksen viralliset tavoitteet ja arvioinnin kohteet, luo opiskelulle aikataulun, rytmin ja raamit, miten yksilöllisesti voi toimia. Kun opetussuunnitelma ei suoraan kerro tietä tosiyöntekijäksi, ”tulla sosiaaliohjaajaksi” tulee lukea oppimäärien ja yksittäisten kurssien tavoitteista sekä sen rinnalla erilaisista tarinoista, joita oppilaitos ja muut yhteisöt kertovat. Oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma lisäksi kertoo sen, miten oppilaitos tulkitsee yhteistä, sosiaaliohjaajan julkista kertomusta, ihannetarinaa sekä sen, mihin pedagogiseen mallitarinaan opetuksen toteuttamisessa sitoudutaan. Opetussuunnitelman lukeminen sinänsä edellyttää jo monia taitoja ja sosiaalialan periaatteiden ja eetoksen tuntemista. Joten myös ammatti-identiteetin rakentaminen edellyttää, että opiskelija mahdollisimman varhaisessa vaiheessa *oppii lukemaan* opetussuunnitelmaa.

Käyn aineistosta poimittujen esimerkkien avulla läpi, miten tavoitetasoinen opetussuunnitelma voi muuttua juonelliseksi ja henkilökohtaiseksi ja miten se ohjaa opiskelijoita kohti sosiaaliohjaajan ammattitaitoa.

4.2.1 Juonellisuus

No eihän sitä voi edetä (opinnoissa) miten sattuu, vaan jokin perusujuoni pitää olla...
vaan kyllä se välillä on ollu hukassa pahemman kerran
(Opiskelijapalaute 96)

Tutkimuskohteena olleen koulutusryhmän opetussuunnitelma oli rakentunut tavoitelähtöiseksi, missä kukin yksittäinen oppiaine oli määritetty tavoitetasolla, mutta ei menetelmällisesti. Lähemmin tarkasteltuna opetussuunnitelmasta on kuitenkin luettavissa opetettavien aineiden ja niiden sisältöjen lisäksi myös sisäänrakennettuja kronologisia polkuja ja malleja siitä, miten ammattiin kehitytään. Tarinan ehdot täyttyvät vähintään ajallisen elementin osalta, sillä vaikka opetussuunnitelmasta on luettavissa vain tavoitteita ja yksittäisten kurssien ja oppimäärien sisältöjä, ne ovat kuitenkin rakennettu *kronologisesti* etenevään järjestykseen. Opetus rakentuu suurista oppimääristä, esimerkiksi sosiaalihuolto ja psykologia, jotka puolestaan jakaantuvat yksittäisiin oppikursseihin. Oppimäärät jakaantuvat eri vuosille siten, että opiskeltava aines monipuolistuu ja syvenee. Opiskeluun liittyy seuraavia oletuksia ja periaatteita

- a) kun opiskelija käy läpi mallin perusopinnoista syventäviin opintoihin, tiedot ja taidot karttuvat ja rakentuvat ammattitaidoksi
- b) opiskelija selviytyy esimies- ja hallintotehtävistä, kun on opiskellut ja hallitsee ensin asiakastyön menetelmät, esimerkiksi asiakkuutta koskevan lainsäädännön ja palvelujärjestelmät sekä hoivaan liittyvät kädentaidot ja puhetyön taidot

Sosiaalihoajaajakoulutuksessa opiskelun polku ja kronologinen juoni tulevat esille yksittäisten oppiaineiden vuosittaisessa ja oppimääräkohtaisessa etene misjärjestyksessä, sillä opinnot on ajastettu eri vuosille. Opintoja ei siis voi opiskella missä järjestyksessä tahansa, vaan kronologinen juoni sisältää sen, että opintojen aluksi opiskelija tutustuu jonkin ilmiöön, sen rakenteisiin, käsitejäsennyksiin, toimintaympäristöön, jonka jälkeen tulee sovellus ja harjaantuminen. Tämän jälkeen opinnoissa edetään saman ilmiön osalta joko problematisoivampaan ja samalla työtä kehittävämpään suuntaan joko jatkokursseina tai hallinnon opintoina. Kronologisuus antaa opiskelijalle vihjeen siitä, mitä ja missä järjestyksessä opinnot suoritetaan, miten koulutus etenee ja mitä on odotettavissa.

Toisaalta kronologisuus tarkoittaa vertikaalisen ja horisontaalisen aineksen ja asiantuntemuksen yhdistymistä, sillä jokaisessa kronologisessa vaiheessa on tavalla tai toisella kyse eri oppiaineiden ja teemojen yhdistelmästä. Toisaalta opiskelijat kokevat rinnakkaiset kurssit, esimerkiksi sosiaalihuollon, sosiologian ja sosiaalipolitiikan sekaviksi, osittain toistensa päälle meneviksi kurseiksi. Yhteiset teemat, esimerkiksi alueanalyysin tekeminen jostain asuinalueesta voi samaan aikaan joko mahdollistaa eri oppiaineiden integraation tai toisaalta ennestään lisätä epämääräisyyden ja sekavuuden tunnetta.

Opintojen ajoittaminen eri vuosille, kronologinen juoni pyrkii myös ohjaamaan ammatillista kehittymistä vaiheittaiseksi. Tästä on luettavissa myös *kausaalista* perustelua: lähtökohtana on, että ensin tutustutaan ja harjaannutaan helpompiin asioihin, esimerkiksi asiakastyöhön ja sen jälkeen vasta haasteelli-

sempiin asioihin, esimerkiksi johtamiseen. Tämä perustuu oletukseen, että työn johtaminen ja organisointi onnistuu vasta sitten, kun asiakastyö tulee henkilökohtaisesti koetuksi ja ymmärretyksi.

Kronologisuus, ajan kautta tapahtuva koulutuksen rytmittäminen ei yksin rakenna koulutuksen juonta, vaan opetussuunnitelman sisään on rakennettu monia *sanallisia vihjeitä*, joiden lukemista koulutuksen aikana opiskellaan. Koulutuksessa opinnot ovat *perusopintoja*, *ammattiopintoja* ja *syventäviä* opintoja. Kurssien sisällöistä voi lukea, miten *tutustutaan* ilmiöön, *harjaannutaan* käsitteiden käyttöön ja miten opiskelija *syventää* tietämystään. Viime kädessä pedagogisen toiminnan tavoitteena on edistää paitsi sanallisten vihjeiden lukutaitoa ja alan retoriikan oppimista niin myös koko opetussuunnitelman juonellistumista koulutuksen aikana.

Opetussuunnitelman tavoitelähtöisyys jättää opettajien ja opiskelijoitten jatkuvalla tulkinlalle joko liian paljon tai sitten liian vähän tilaa. Punainen lanka ja juoni voivat kadota koulutuksesta, sillä tutkinto sinänsä ei vakuuta työmarkkinoilla tai että se ei mistään tulkinnoista ja pedagogisista ratkaisuista huolimatta avaudu opiskelijalle. Myös koulutuksen toteuttaminen, kurssimaisuus, periodimaisuus ja viikoittain vaihtuvat lukujärjestykset voivat johtaa siihen, että kronologisuus ja kausaalisuus voivat opiskelusta kadota. Koulutuksen ihanteena onkin, että opiskelijan itsensä on lopulta löydettävä ja rakennettava usein sekavaltakin tuntuvasta opetustarjonnasta koulutuksen juoni ja malli. Koulutuksen tuottama hyve omasta jutusta tarkoittaa sitä, että opiskelija on lopulta itse vastuussa kokonaisuuden hahmottamisesta (Vrt. Ylijoki 1998).

4.2.2 Suostumisesta sitoutumiseen

Kyllä sitä pitää ottaa ihan tosissaan, jos meenaa pärjätä
(Opiskelijapalaute A 7)

Opiskelun rytmi, ryhmässä pysyminen, ja opiskelun luokkamuotoisuus ylläpitävät yhtä aikaa sekä sosiaalista että yksilöllistä kontrollia ja sitoutumista. Kuten yliopistollisessa sosiaalitieteen mallitarinassa myös sosiaaliohjaajan opetussuunnitelmassa hyveellinen opinnoille omistautuminen edellyttää kokonaisvaltaista sitoutumista (Ylijoki 1998). Tosissaan ottaminen on siten myös osoitus kunnollisuudesta ja rehellisyydestä. Sellaiset käsitteet kuten vastuullisuus, aktiivisuus, empaattisuus ja suunnitelmallisuus ovat opetussuunnitelmassa usein toistuvia käsitteitä. Nämä käsitteet eivät pelkästään koske ammatillisuutta vaan enemmänkin opiskelijan koko persoonallisuutta ja ihmisenä toimimista (Borgman 1998). Ehkäpä taustalla on ajatus siitä, että alan mallitarinat ovat konkreettisia malleja myös ihmisenä olemisesta ja tämä puolestaan siirtyy opetuksessa opiskelijoihin ja jotka lopulta pyrkivät siirtämään niitä asiakastyöhön? Aikuis-koulutuksessa on lisäksi sisäänrakennettu vahva oletus siitä, että kerran alan valinneena opiskelija on nuorisoasteen opiskelijaa valmiimpi sitoutumiseen, koska hänellä on kokemusta alasta aikaisemman koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Koulutuksessa on myös sisäänrakennettu oletus siitä, että elämä ja työ sinänsä on jo koulunut aikuisopiskelijoita.

Opetussuunnitelmaan on rakennettu sisään monia alan arvo- ja tietoperustaan sitouttavia vaiheita alkaen perusopinnoissa alan arvojen ja yhteiskuntakäsityksen opinnoista edeten asiakastyön opintoihin ja lopulta työn johtamisen opinnoista syventäviin opintoihin (ammattietiikkaan sekä seminaarityöhön). Sitouttavat vaiheet sekä laajentavat että syventävät opittua. Eräällä tavalla ne jatkuvasti panevat opiskelijan vastaamaan kysymyksiin, mitä ajattelet, miten toimit – siis millainen olet. Tästä esimerkkinä syventävät opinnot, joiden tavoitteena on *”kokonaiskäsityksen vahvistaminen onuasta alasta, jolloin opiskelija jäsentää ja syventää käsitystään ammatissa toimimisesta ja selkiyttää ammatillista rooliaan ja vastuutaan”* (Sosiaaliyhjääjän opetussuunnitelman perusteet 1988, 54).

Opetussuunnitelmassa jokainen kurssi sisältää oman arvion, missä kiinnitetään huomiota tiedollisen oppimisen lisäksi myös opiskelijan asenteisiin. *”Opiskelijan tulee osoittaa tavoitteiden mukaista tietojen ja taitojen hallintaa sekä oppilaitoksen ja työelämän sosiaalisena yhteisönä edellyttämää käyttäytymistä”* (Emt.). Tämän lisäksi erillinen arviointiohje sisältää ohjeet, myös jatkuvasta näytöstä, missä opiskelija läpi opiskelun osoittaa omalla käytöksellään alalle sopivuutta. Tämä tulee esille esimerkiksi harjoittelun yhteydessä käsitteillä aktiivisuus ja vastuullisuus.

Kaikkein konkreettisin esimerkki opetussuunnitelmaan kirjoitetusta ammatillisen kehittymisen juonesta ja sitoutumisen vakavuudesta ja sen varmistamisesta on kirjattuna oppilaanohjaukseen, jonka tavoitteena on *”oppilaan persoonallisuuden eri puolien kehittäminen ja hänen kasvattamisensa työhön, koulutukseen ja vapaa-aikaan”*. Näihin tavoitteisiin edetään kasvatuksellisen, opiskelun ja uravalinnan ohjauksen osa-alueilla. Kasvatuksellisen ohjauksen tavoitteena on *”opiskelijan itsetunnon ja omien kehittymismahdollisuuksien tukeminen sekä ammattidentiteetin rakentuminen”*. Tavoitteena on myös kehittää opiskelijan kykyä solmia vastavuoroisia ihmissuhteita, hyväksyä ihmisten erilaisuus sekä kohdata ja selvittää ongelmatilanteita (Opetussuunnitelman perusteet ammatillisia oppilaitoksia varten 1988, 50 sekä Sosiaaliyhjääjän Opetussuunnitelma 1988, 59). Tämä kuuluu oppilaanohjääjän lisäksi myös jokaisen opettajan ja henkilökunnan työnkuvaan. Kyse on sosiaalialan sisäänrakennetusta eetoksesta, tosissaan ja totuudenmukaisesti olemisesta, johon kuuluu itsensä likoon laittaminen ja mallina olemisen tiedostaminen.

4.2.3 Henkilökohtaisuus

Se (opiskelu) on semmonen henkilökohtainen juttu pitää ittekin funtsia, suostua muuttamaan ja kehittymään. (A 10)

Ehkä kaikkein vahvin paine yhdenmukaiseen malliin ja *tosityöntekijyyteen* sosiaaliyhjääjän opetussuunnitelmassa liittyy opiskelun ja ammatillisen kehittymisen henkilökohtaisuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattiin opiskelu liitetään osaksi henkilökohtaista kehitystä ja elämänkulkua. Tässä löytyy yhtymäkohtia Yljoen (1998, 160) tutkimukseen, jossa hän kertoo sosiaalitieteen (lähinnä sosiaalipsykologia ja sosiologia) mallitarinasta. Tämä mallitarina vaalii sisäistä motivaatiota ja heimolle omistautumisen hyveitä. Heimolle omistautumisen lisäksi sosiaalitieteen noviisilta edellytetään opiskelulta eräänlaista *oman*

jutun tekemistä, joka tarkoittaa esimerkiksi itsenäisyyttä ja omaperäisyyttä sekä vapautta. Sosiaalialan keskiasteen koulutuksessa opintojen arviointi on rakennettu siten, että kiitettävän arvosanan saaminen tenttivastauksesta tai harjoittelusta edellyttää sisällön hallinnan lisäksi yleensä myös henkilökohtaisen mielipiteen, pohdinnan esittämistä suhteessa käytettyyn teoriaan.

Sosiaaliohjaajakoulutuksessa henkilökohtaisuus ei tarkoita täydellistä vapautta valita vaan pikemminkin sitä, että oma tyyli ja tapa opiskella syntyy vain yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen rajoissa. Ihannetarina tosityöntekijyydestä korostaa ahkeruutta, asialle omistautumista, joustavuutta, kriittisyyttä ja luovuutta. Muunlainen toiminta ja tapa olla on paheksuttavaa. Tämä tulee esille opetussuunnitelmassa useassa kohdassa sekä koulutusammatin kuvauksessa esimerkiksi toteamuksissa *“työ edellyttää oman persoonallisuuden tietoista käyttöä”* (Sosiaaliohjaajan opetussuunnitelman perusteet 1988, 9) tai yksittäisten kurssien osalta, esimerkiksi kehityspsykologian kurssissa *“kiinnostuu persoonallisuutensa jatkuvasta ja monipuolisesta kehittämisestä”* (Emt. 29) sekä arvioinnin osalta. Henkilökohtaisuus tarkoittaa siis sitä, että opiskelija on sosiaalialan koulutuksessa myös henkilökohtaisesti arvioitavissa. Arvioitavissa olo on kahdensuuntaista: ammatillisuus sekä kietoutuu henkilökohtaiseen elämään (millainen olet koulutuksessa, olet sitä myös työssä).

Aikuiskoulutuksessa henkilökohtaisuus tarkoittaa myös mahdollisuutta varioida ammatillisen kehittymisen juonta oman lähtökohdan ja pohjakoulutuksen mukaan. Opiskelijalla on nuorisoasteen opiskelijoita suuremmat vapaudet ja oikeudet neuvotella ja sopia opintojen korvaavuuksista tai erillisjärjestelyistä. Henkilökohtaisuus on kuitenkin tyylikysymys, sillä opetussuunnitelman perusrakenne on kaikille sama.

4.2.4 Kriittisyys

joo... ja sitten pitää olla sitä perusteltua arviointia ja kritiikkiä, eiku kehittämishaasteita aina jatkoa ajatellen. (A 14)

Opetussuunnitelmassa ja opetuksen toteuttamisessa kriittisyys on *tosityöntekijän* tunnusmerkki. *Tosityöntekijä* ei siten vain tyydy siihen työtodellisuuteen, missä hän työskentelee vaan hänen pitää jatkuvasti kriittisesti ja perustellusti arvioida omaa ja koko työyhteisön toimintaa. Kun sosiaalitieteen heimo yliopistossa korostaa kriittisyyttä, emansipaatiota ja yhteiskunnallista muutosta, *tosityöntekijän* tulee tehdä tätä samaa ja vielä saada muut osapuolet tähän mukaan. Tämä tulee esille sekä yksittäisissä kursseissa että laajemmissa oppimäärissä sanoilla *oman toiminnan perusteleminen ja kehittäminen*.

Kriittisyys siis ymmärretään ammattitaidon osaksi, näkemyksellisyydeksi ja erityiseksi kyvyksi oman ammatin ja alan kehittämiseen (esimerkiksi sosiaalipolitiikassa tavoitteena, *“että opiskelija kiinnostuu kansalaisena ja työntekijänä seuraamaan julkista sosiaalipoliittista keskustelua ja osallistumaan siihen”* (OPS 1988). Kriittisyys on siten kykyä kritisoida ympärillä olevaa todellisuutta, puhua heikomman puolesta sekä vaikuttaa asioiden kehittämiseen.

Kriittisyydestä myös keskustellaan arviointi- ja palautekeskustelussa, joita käydään mm. kronologisten siirtymien (harjoittelut tai siirtyminen asiakastyös-

tä hallintoon tms.) yhteydessä. Tällöin kriittisyys tarkoittaa opiskelijan kykyä jäsentää ja arvioida tapahtunutta sekä toisaalta sen pohjalta ennustaa tulevaa. Kriittisyudessa perustelut ovat tärkeitä ja yleensä perustelematonta kriittisyyttä ei oteta vastaan tai se tulkitaan kypsymättömyyden osoitukseksi.

Kriittisyyden vaatimus on sikäli kiinnostava, että sitä mitataan ja sitä mahdollistetaan koulutuksen aikana eri tavoin. Se on sallittua ja toivottua silloin, kun se on perusteltua kriittisyyttä, pohdittua, vaihtoehtoja antavaa ja aikuismaista. Perustelematon, uhmakkaan lapsellinen, suutuspäissään annettu kritiikki puolestaan tulkitaan paheeksi ja ei toivotuksi. Oppilaitos ja yksittäinen opettaja hyvin usein määrittävät opiskelija-arvioinnissaan sen, milloin opiskelijapalautte täyttää hyväksytyyn kriittisyyden kriteerit.

Mallitarinaan kohdistuva kriittisyys asettaa opiskelijan usein vertaamaan koulutuksen ja työelämän vastaavuutta. Tällöin teoria ja työtodellisuus joko toimivat yksi yhteen tai sitten ne ovat toisilleen vastakkaisia. Usein koulutuksen aikainen työtodellisuuteen kohdistuva kritiikki karisee pois työvuosien myötä. Onko kenties niin, että eri tavoin toimiminen ja eräänlainen paine tosiopiskeluun ja tosiyöntekijyyteen yhdistyy kilttiyteen ja kykyyn vaieta kuin aktiivisesti taistella tai politisoida?

4.3 Asiantuntijat ja arjen teot

Sosiaalihoajaajan ammattitaitoa ja pätevyyttä koskevat mallit ja mallitarinat tulevat arvioiduksi todellisissa työtilanteissa. Sosiaalihoajaajakoulutusta ja sosiaalihoajaajan mallitarinaa voi tarkastella siten, että valmistuneet opiskelijat kertovat sosiaalihoajaajan pätevyydestä ja paikasta sosiaalialan ammattien joukossa. Otan esimerkikertojaksi tutkitusta koulutusryhmästä valmistuneen sosiaalihoajaajan, joka on työllistynyt kotipalvelunohjaajaksi. Vertailen sosiaalihoajaajan ajatuksia koulutuksen aikana käytettyyn koulutusmateriaaliin (ihannetarinat), lähinnä Pirkko-Liisa Rauhalan (1991) näkemyksiin sekä sosiaalihoajaajan opetussuunnitelmaan.

Rauhalan (1991, 114) mukaan sosiaalialan työssä on erotettavissa kolme toiminnallista rakennetta tai – avaruutta, joita hän nimittää tunnestruktuurin säätelyksi, ajantalouden järjestämiseksi sekä tilaisuusrakenteiksi. Tilaisuusrakenne ja sen hallitseminen tarkoittaa, että työntekijä valmistelee palvelutilanteita ja -tilaisuuksia, joissa työ tapahtuu, esimerkiksi kotipalvelussa kotipalvelun ohjaajana sosiaalihoajaaja organisoii ja valmistelee palvelutapahtuman asiakkaan ja työntekijän välillä.

Tilaisuusrakenne on eräänlainen mahdollisuusrakenne, jossa voi tarjoutua mahdollisuuksia käyttää erilaisia toimintastrategioita. Arkinen työ kietoo jopa yhteen palvelutapahtumaan kaikki edellä kuvatut toiminnalliset rakenteet, suunnitelmallisen työtteen (hoito- ja palvelusuunnitelmatyö), palveluiden organisoimisen, tiedottamisen ja johtamisen.

Sen esimiehen pitää osata pitää narut käsissä, sovitella eri tahojen kanssa. Pitää järjestää usein tunnissa asiakkaalle hoito ja turva kotiin, neuvotella omaisten, oman työporukan ja muiden viranomaisten kanssa, sopia ja jopa suostutella – joskus taistellakin oman näkemysnä puolesta. (A5)

Sosiaalihoijaajan työ ja ammattitaito on tilanteitten valmistelua, organisointia sekä puhetyötä. Varsinkin välitason esimiehenä sosiaalihoijaaja toimii erilaisten palveluiden, toiveiden ja odotusten yhteensovittajana. Puhumisen ja keskustelun avulla tehdään sopimuksia, suostutellaan ja jopa taistellaan tilanteen mukaan. Aikaisemmin kuvatussa koulutusammatin kuvauksessa tämä sama on luettavissa sanoissa *”kykenee toimimaan suunnitelmallisesti, hallitsee viestintä- ja yhteistyötaidot, kykenee ja haluaa kehittää ammattiaan, kotipalvelua ja vanhustenhuoltoa”*. (Sosiaalihoijaajan opetussuunnitelman perusteet 1988, 13)

Rauhala mainitsee sosiaalialan työtä kuvatessaan sosiaalisen tilan raivaamisen, millä hän tarkoittaa, että työntekijä tuottaa asiakkaalle sosiaalisia areenoita, joilla sosiaalisia tarpeita ja inhimillisiä välttämättömyyksiä voidaan toteuttaa (Rauhala 1991, 129). Yleisenä tavoitteena on tuottaa sosiaalista avunantoa, osallisuutta, arvostusta sekä hyväksyntää. Sosiaalityössä paljon puhuttu valtautuminen, on myös sosiaalihoijaajan työtä koskettava tavoite:

Se omatoimisuuden tukeminen on iso juttu, mitä ei joko hoksata, osata tai ei haluta tehdä tänään säästöpuumin vuoksi. Tehdään puolesta, vaikka pitäis tukea asiakasta itse tekemään, huomaamaan, mihin se pystyy ja haluuk se todella olla passattavana ja kontrollin alla vai itse vaikuttamassa. (A4)

Asiakkaan aktivointi ja motivointi nähdään kaksiteräisenä miekkana; aktiivinen asiakas on aktiivinen myös omien etujensa suhteen. Vallitseva toimintakulttuuri ei välttämättä tue tätä näkemystä. Työntekijä joutuu kamppailemaan ihanne-tarinan ja lähinnä taloudellisten ehtojen välimaastossa. Tällöin neuvottelu, sopiminen ja suostuttelu korostuvat. Pahimmillaan kyseessä on peli, missä ikään kuin tarjotaan hyvää, vähän ja rajallisesti. Parhaimmillaan kyseessä on eräänlainen sosiaalinen apu ja tuki, johon samalla kytkeytyy kurinalaistaminen, suostuttelulla ohjaaminen, kasvattaminen, sosiaalistaminen ja ennen kaikkea pysähtyminen kulloisen asiakkaan elämäkokonaisuuden äärelle. Tällöin työn sisältöön tulee mukaan myös arkielämän sujumista lisäävien ja ylläpitävien merkitysten luominen. Ammattitaitoa on tällöin kyvykyys rakentaa asiakkaan tilanteesta ja lähtökodista syntyvä palvelu, joka voi olla hyvä hetki, kuten seuraavassa esimerkissä:

Se hyvä hetki voi olla pienestä kiinni, yhteinen huumori, kädestä pito tai jokin muu juttu. Ajan antaminen ja jakaminen, todella siihen tilanteeseen pysähtyminen ja se, että olet käytettävissä just nyt ja sitä (asiakasta) varten. Se on aika vaikeeta, pitää sekä skarparta että antaa mennä omalla persoonalla. (A5, A3)

Työtä aikarakenteissa

Työ on työtä aikarakenteissa, missä yhdistyvät inhimillinen syklinen aika, teollisen yhteiskunnan lineaarinen aika sekä sosiaalisten aikataulujen elämänkaarika- aika. Varsinkin vanhustyössä ja sen organisoinnissa on kyse monesta aikakäsi-tyksestä sekä ajan rajallisuudesta. Ammatillisuus on tällöin esimerkiksi kykyä tunnistaa ja kohdata kronologisen iän lisäksi, biologinen, sosiaalinen, persoo-

nallinen sekä subjektiivinen ikäkokemus sekä todellisuus.

Hyvin usein aika on institutionaalista aikaa, laitoksen ja työntekijän aikaa, joka luo raamit itse palvelutapahtumalle, sille, mitä tehdään ja miten. Varsinkin kotipalvelutyön organisointi on erilaisten aikarakenteiden huomioimista ja yhteensovittamista. Työntekijä joutuu huomioimaan paitsi eri ihmisten ajat niin myös eri organisaatioiden ajat, etsimään kompromisseja. Oma lukunsa on särkyneen ajan, ihmisten elämänkriisien mukaan tuoman yksilöllisen ajan, särkyminen. Organisaation ajankäyttö, sen seuranta ja arvottaminen korostuvat työssä. Sosiaalinen, puheella ja tunteella työskentely on tältä osin kaventunut:

Se semmonen tekeminen ja touhu korostuu liikaa .. pitäis olla aikaa jakaa yhteistä aikaa, jutella ja olla käytettävissä. (A3)

Puhe- ja tunnetyötä

Se puheella tukeminen on vaikeeta, jos pelkää puhua vaikeista asioista tai ei hoksaa nostaa esille elämän iloisia puolia. Sitä helposti erehdytty puhumaan ongelmista tai vain mykistyneenä kuuntelee toisen vuodatusta tai pahimmassa tapauksessa lohikaseen asiakasta piristääkseen jotain typerää. Ne lohikaisevat kysymykset, siinä olis yksi tapa toimia toisin. (A3)

Asiakastyö sekä työn organisointi ja johtaminen sisältävät puhe- ja tunnetyötä. Tunteet eivät ole työstä irrallaan, vaan pikemminkin konkreettinen palvelunohjaus tai mikä tahansa työtehtävä kytkeytyy tunnemaailmaan. Puhe- ja tunnetyöstä vastaaminen ja huomioiminen voidaan ymmärtää kyvyksi puheen ja tekemisen avulla ylläpitää vuorovaikutusta, merkitysten ja elämänhallinnan rakentamista. Tunteiden avulla ihmiset tunnistavat sosiaalisen rakenteiden ehtoja, rajoja ja mahdollisuuksia. Työssä yhdistyvät velvollisuudet, oikeudet, selviytyminen ja vuorovaikutus. Tunnestruktuurin säätely ja kyky vuorovaikutuksellisuuteen on joko lähes itsestäänselvyys, osa naisista praksista, tai sitten toisaalta se on liitetty osaksi terapeutista osaamista. Puhe- ja tunnetyö sisältää puheen avulla tapahtuvaa kohtaamista, tavoitteiden asettamisia, neuvotteluja, sopimuksia, lohduttamista, rajoittamista, paljastamista ja salaamistakin. Työ on hyvin pitkälle sekä virallista neuvottelemista ja sopimista sekä konkreettista "terapeuttisävyistä" auttamista keskustelemisen avulla, joka puolestaan voi olla luonteeltaan tukevaa, suojelevaa, paljastavaa, ohjaavaa ja korjaavaa. Tunteet ovat myös kollektiivisia, koko työyhteisöä tai jotain ryhmää koskevia, jotka siten myös vaikuttavat työn organisointiin ja perustehtävän toteuttamiseen (Rostila 1990; Rauhala 1991; Mäntysaari 1998).

Sosiaalinen tulee esille valmistuneen sosiaalihoajan kertomana eri tavoin. Sosiaalinen on sekä yksittäiseen työtilanteeseen liittyvää puhetyön osaamista tai sitten palvelun tuottamiseen ja toiminnan organisointiin liittyvää näkemysellisyttä ja sen vaatimista:

Sitä pitää olla näkemystä siitä, mikä on perustehtävä, mitä se hyvä palvelu on. Ei riitä, että vaan ollaan, on puhdasta ja ruokaa, vaan pitää huomioida asiakas kokonaisuutena, sen elämänhistoria ja nykyinen elämä mitä se haluaa, mihin pystyy. (A5)

Tässä esimerkissä sosiaaliohjaaja puhuu näkemyksellisyydestä, joka kattaa muun muassa asiakkaan omatoimisuuden ja itsemääräämisen, voimavaroja ja osallisuutta tukevan työtteen. Näkemyksellisyys on pohjimmiltaan myös asenteellista ja moraalista. Näkemyksellisyys ulottuu myös työn ja palvelun organisointiin sekä yhteisten linjojen etsintään, esimerkiksi suhteessa terveysalaan:

Se asiakkaan oman toiveen ja tavoitteen kuunteleminen on vaikeeta. Helposti sitä muka tietää asiakasta paremmin, miten kannattaa tehdä. Samoin joutuu usein toppuuttelemaan esimerkiksi terveydenhuollon porukkaa kaikkietävyyydestä ja liian rivakasta toiminnasta. Toisaalta se (rivakka toiminta) on näkyvää ja sitä arvostetaan ... ikään kuin tuntee tekevänsä jotain kuin vain on läsnä ja tukee puhumisella ja kuuntelemisella. (A4, E94)

Sosiaaliohjaaja epäsuorasti kritisoi itseään ja ammattikuntaa, myös terveysalan työtä. Samalla sosiaaliohjaaja julkituo sosiaali- ja terveysalan työn *eron*, toisin sanoen työn kohteeseen ja työmenetelmiin liittyvän arvostuksen, missä sosiaalinen ja sen tukeminen (myös narratiivinen osaaminen, tarinoitten yhdistäminen, rakentaminen) ei ole yhtä arvokasta kuin terveysalan työ. Edellä kuvattu ero myös epäsuoraan tuo ilmi ammatti-identiteettiä rakentavan peruselementin. Ammatti-identiteetin rakentuminen noudattaa samuuden ja muista erottumisen periaatteita, jolloin henkilö paitsi kertoo itsensä suhteessa muihin niin myös paikantaa itsensä ja osaamisensa samaan yhteisöön, tässä tapauksessa sosiaalialan ammattikuntaa ja alaan kuuluvaksi (Sintonen 1999, 145).

Sosiaaliohjaajan asiantuntemus on ennen kaikkea palveluohjaamista, ihmisten ja palveluiden yhteensaattamista, erilaisen ajan, rakenteiden ja toimintojen välissä tapahtuvaa työskentelyä. Työntekijän kertomasta kuvauksesta voi lukea, että tuntestruktuuri on yhtä kuin maltti, kuuntelun ja sovittelun taito kun taas ajantalous on suunnitelmallisuutta ja tilaisuusrakenne verkkoja ja verkostoja eri tahoihin.

Se kotipalvelun ohjaus on välillä semmoista hässäkkää, monta asiaa yhtäikaa ... eri verkkoja: asiakkaisiin, alaisiin ja yhteistyötahoihin päin. Kuitenkin suunnitelmallisuus on kaiken A ja O, samoin maltti ja kuuntelun ja sovittelun taito... (Ä3)

Rauhalan (1991, 111) mukaan sosiaalialan palvelutoiminnan lähtökohtana on asiakkailta tuleva toimeksianto, sen käsittely ja muokkaus palvelusuhteeksi ja konkreettiseksi palveluksi. Tämä edellyttää erityistä kompetenssia, jota voi nimittää yleiseksi hoivavastuullisuuteen ja sidonnaisuuksien logiikkaan pohjautuvaksi toimintavalmiudeksi. Kotipalvelun ja vanhustyön ohjaus sosiaaliohjaajan työkenttänä on nimenomaan asiakkaiden palvelutarpeeseen vastaamista, palvelun organisoimista ja arvioimista.

Toimintavalmius ja vastuullisuus tulevat jatkuvasti punnituksi erilaisten työorientaatioiden kesken. Paitsi työntekijät itse niin myös johto ja organisaatio ylläpitävät ja arvostavat tiettyä työkuulttuuria, mikä näkyy tekoina ja puheena.

4.4 Yhteenvetoa

Mallitarinaa sosiaalihoajaasta *tosityöntekijänä* tuotetaan oppilaitoksessa opetusohjelmalla, joka tulee tulkituksi oppilaitoksen kulttuurin, yksittäisen opettajan ja opiskelijaryhmän keskinäisessä toiminnassa. Opetusohjelma ja opetussuunnitelma luovat koulutukseen yhteismitallisuutta, luottamusta sekä yhteistä rytmiä. Tämän lisäksi ja rinnalla koulutuksessa tapahtuu paljon epävirallista ja tulkittua, subjektiivista, joka voi olla virallisen ihannetarinan vastakohta. Myös tämä muokkaa mallitarinaa toesityöntekijästä. Ammatin kuvauksella, opetussuunnitelmalla, kurssirungolla, opettajien pitämällä päiväkirjalla sekä tutkituun tietoon vetoamalla opetus pyrkii toteuttamaan ja uusintamaan ihannetarinaa, mutta vasta yhteys tulkittuun ja subjektiiviseen jalostaa ja todellistaa mallitarinaa edelleen. Haasteena on se, että tavoitemuotoinen opetussuunnitelma jättää oppilaitoksella, yksittäiselle opettajalle ja opiskelijalle suuren tulkinnanvaran siitä, mikä on ydinosaaamista ja mitä ammattia koskeva arvo- ja tietope- rusta sisältää.

Sosiaalihoajaan ammattitaito ja mallitarina lopullisesti muokkaantuu työorganisaation ja tehtäväkentän mukaan. Mallitarina ei ole stabiili, sillä sosiaalihoaja ei ole olemassa yhtenä tunnettuna ammattina. Sosiaalihoajaan tutkinnon suorittanut löytää ammatillisen identiteetin työpaikan ja tehtävän mukaan. Tästä huolimatta sosiaalihoajaan ammattitaidosta on löydettävissä koulutuksen tuottamana ydinalueita, josta merkittävin on vastuurationaalisuus (Rauhala 1991, 100). Se on eräänlainen toimintavalmius, kyky toimia puhe- ja tunnetyön, organisoivan ja kehittävän työn sekä vaikuttamista koskevan työn menettimillä inhimillisen ja sosiaalisen vastuun tuottamiseksi. Ammattitaito on yhteiskunnan ja yksilön välissä olemista, verkkojen ja verkostojen rakentamista ja ylläpitämistä. Riippumatta tehtävästä ja ammatinimikkeestä sosiaalihoajaan työ on asiakastyötä sekä sen ohjaamista ja johtamista. Tällöin ammattitaitoon kuuluu kädentaidollinen osaaminen, (myös ihmisen yksityisyyden rajojen ylittämistä (Tedre 1999), osallisuuden ja kyvykkyyden lisäämistä ja palauttamista) sekä palveluitten organisointi ja ohjausosaaminen. Toinen ydinalue liittyy henkilökohtaiseen sitoutumiseen ja näkemyksellisyyteen: toimitaan sorrettujen ja huono-osaisten puolella. Työ on oikeuksien ja velvollisuuksien määrittämistä, ylläpitämistä ja kehittämistä. Tämä työ pitää tehdä hyvin, tosissaan ja esimerkiksi sosiaalihuollon toimintaperiaatteita kunnioittaen.

Äänikirjeistä analysoimalla saadaan esimerkki siitä, mitä sosiaalihoaja tekee todellisissa työtilanteissa ja mihin hänen pätevyytensä ulottuu. Äänikirjeissä sosiaalihoajaan ammattitaidosta kerrotaan arkisesti ja kansantajuisesti, juhlallisuus ja ihannetarinat ovat kadonneet. Ammattitaidosta ja osaamisesta kerrotaan pieniä välähdyksiä tai sitten parin lauseen yhteenvetoja liittyen johonkin suurempaan tehtäväkokonaisuuteen. Kuten sosiaalitieteen mallitarinassa (Ylijoki 1998, 160), myös sosiaalihoajaan työtodellisuudesta kertovissa äänikirjeissä pieni ja vaatimaton on kaunista ja toivottavaa. Toisaalta ammatillisuus ja tietty ammattiylpeys erottaa sosiaalihoajaan tarinan akateemisesta tarinasta. Ammattiylpeys ei kuitenkaan ole itsensä korostamista vaan pikemminkin kri-

tiikkiä vallitsevaa toimintakulttuuria kohtaan. Ensilukemalta voisi sanoa, että työntekijä on valmiimpi taistelemaan aatteen ja asiakkaan kuin oman alan ja ammatin puolesta.

Olen esitellyt sosiaalihoajaan mallitarinaa opetussuunnitelmasta nousevan ihannetarinan sekä opiskelijoilta kerättyjen tekstiesimerkkien pohjalta. Keskeinen haaste sosiaalihoajaan tutkinnossa ja pätevydessä ollut sen tuntemattomuus nimenä ja koulutuksena. Nimenä sosiaalihoaja ei viitannut mihinkään perinteiseen sosiaalihuollon tehtäväalueeseen ja sen työelämään ”sisäänajamista” vaikeutti sosiaali- ja terveydenhuollon toimintojen uudelleenorganisointi. Uutena sosiaalialan tutkintona sosiaalihoaja ei välttämättä enää paikantunut pelkästään sosiaalihuoltoon.¹⁴ Voisi myös ajatella, että sosiaalihoajaan tutkinto ja sen tuottama pätevyys ei loppujen lopuksi käsitteellistynyt tai taipunut kvalifikaatioluokitteluihinkaan. Toki on huomattava, että riippumatta luokituksesta, kvalifikaation käsite on sosiaalipalvelutyössä osoittautunut ongelmalliseksi.

Puhe- ja tunnetyön osaamisen kannalta on tärkeätä nostaa esille opetussuunnitelmasta nostettu havainto, jonka mukaan sosiaalihoajaan ammattitaitoon kuuluvat sosiaaliset taidot ikään kuin erotetaan perinteisestä ammattitaidosta ja tuotannollisista valmiuksista. Esimerkiksi Kinnusen (1988) ja Keurulaisen (1999) mukaan ammattiluokittelussa alemmissa (semiprofessiot) asemissa olevien naisten ammatilliset taidot (esimerkiksi yhteistyökyky, joustavuus, sosiaaliset taidot, kokemuksellisuus) ilmenivät lähinnä luontaisina (eritoten naisille ominaisina) kykyinä, joita ei tunnisteta ”oikeiksi” koulutusta vaativiksi ammattitaidoiksi. Tämä tulee esille opetussuunnitelmissa siten, että sosiaalisia taitoja kyllä arvostetaan ja opetetaan, mutta lähinnä joko läpäisyperiaatteella tai kytkettynä muiden aineiden tavoitteisiin, esimerkiksi äidinkieli, ryhmätyö, sosiaalipsykologia, aikuiskasvatus ja työnohjaus.

Keurulaisen (1999, 162) ja Väärälän (1998, 24–25) mukaan koulutuksen perustaksi on hedelmällistä ottaa työprosessin ja siihen liittyvien ehtojen hahmottaminen, sillä työprosessit sitovat yhteen useita ammatillisen pätevyyden ja ammatti-identiteetin elementtejä. Silloin ammattitaito jäsentyy suurempana kokonaisuutena kuin yksittäisiin tehtäviin ja operaatioihin liittyvinä kyvykkyyksinä tai taitoina. Myös ammatti-identiteetti tulee kerrotuksi osaamisena ja pätevyytenä, samaan ammattikuntaa ja alaan kuulumisena ja ennen kaikkea erotuksena muista aloista tai ammattiryhmistä. Identiteetti kiinnittyy tällöin yhteisöllisiin tulkintoihin ja kohtaamisiin ja se on tunnistettavissa samana olemisen ja muista erottumisen kautta (Sintonen 1999, 145). Tästä ovat esimerkkinä luvun lopussa sosiaalihoajaan kertomat kuvaukset kotipalvelunhoajaan työstä ja osaamisesta.

¹⁴ Vuoden 1999 sosiaalityöntekijäliiton raportin mukaan vuosina 1997–98 valmistuneet sosiaalihoajaajat olivat sijoittuneet työelämään yhtä hyvin kuin muut sosiaalialan opistoasteen tutkinnon suorittaneet.

5 PEDAGOGIIKKA: TULKINTOJA AMMATTITAIIDON RAKENTAMISESTA

Tässä luvussa sovellan mallitarinan käsitettä sosiaalialan oppilaitoksen pedagogisen toiminnan kuvaamiseen. Tarkastelen sitä, millaisten pedagogisten tulkintojen ja mallitarinoitten avulla sosiaaliohjaajan ammattitaitoa ja ammatti-identiteettiä rakennetaan koulutuksen aikana. Olen valinnut tarkasteluun sosiaaliohjaajakoulutusta ohjanneista käsitteistä reflektiivisyyden sekä opetuksen prosessi- ja projektiluonteen. Nämä käsitteet ja tosityöntekijyyttä koskevat periaatteet ovat viitoittaneet tutkittavana olleen opetusryhmän kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilua. Luvussa on käytetty aineistona opiskelijapalautteita vuodelta 1994 (A 1–20) ja 1996 (L 1–20) sekä äänikirjeitä (Ä 1–5) sekä opiskelijahaastatteluja keväältä 1996.

5.1 Pedagogisia malleja ja mallitarinoita

Pedagogiset mallitarinat ovat kollektiivisia ja oppilaitoskohtaisia, lähinnä opettajien toimintaa ohjaavia tarinoita siitä, miten ammattiin sosiaalistutaan ja kehitetään. Pedagogiset mallitarinat ovat jalostuneet opettajien ja kouluuyhteisön toiminnassa ja niiden juuria voi etsiä esimerkiksi opettajakoulutuksessa käytetyistä teoreettisista jäsenystavoista ja tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa opiskelijat puolestaan kertovat pedagogisista mallitarinoista.

Pedagogisissa mallitarinoissa yhdistyy sekä kasvatustieteellinen että sosiaalitieteellinen käsitteistö. Karkeasti arvioiden kasvatustieteellinen ja psykologinen tutkimus on ollut kiinnostunut ammatillisesta kehittymisestä lähinnä kognitiivisena kysymyksenä, prosesseina, identiteettiprojekteina, sekä asiantuntijuutena (Ojanen 1990; 1993 ja 1996; Peltomäki 1996; Karila 1998; Eteläpelto 1997). Sosiaalitieteet puolestaan ovat jäsentäneet ammatillista kehittymistä sosialisointina, sosiaalisesti, reflektiivisesti, refleksiivisesti muodostuneena, osana elämänpolitiikkaa ja elämämaailmaa, sisäisen tarinan, retorisen minän kertomuksina ja sosiaalialan tulkintakehyksen omaksumisena (Kokkonen 1995; Niemi-Väkeväinen 1998; Komulainen 1998; Borgman 1998; Karvinen 1996).

Pedagogiikka ja pedagogiset mallitarinat tukeutuvat käsityksiin oppimisesta. Oppimiskäsitysten kahtena päälinjana pidetään tiedon siirtonäkemyistä ja tiedon konstruointinäkemystä (Rauste-von Wright & Wright 1994). Tiedon siirtonäkemysten mukaan tieto ja ammatillisuus on jotain valmista, joka siirretään sopivilla menetelmillä opiskelijalle. Tällöin ammatin sisältämä mallitarina on kopioitavissa ja siirrettävissä, joten pedagogiikan kannalta olennaista tällöin on se, mitä ja miten opettaja tämän tekee. Oppimisen arvioinnissa tällöin korostuu määrällisyys ja mitattavuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tällöin on olemassa kriteerit sille, mikä on oikein ja mikä väärin. Sosiaalialan ammatillisuus ei välttämättä ole ositettavissa yksittäisiksi tiedon osa-alueiksi, koska siinä ammatillisuus koostuu yhtäaikaan monista eri tekijöistä. Työn kohde ja menetelmät sinänsä pitävät sisällään hiljaista ja kokemuksellista tietoa sekä yksilöllistä variaatiota, mitä on vaikeata määrittää ja mitata. Tieto on jatkuvasti uusiutuvaa, konstruoitavissa ja siten uudelleenkerrottavissa. Tätä ajattelumallia nimitetään paitsi konstruktiviseksi niin myös dialogiseksi (Sarja 1995; 2000).

Sosiaalialan opistokoulutuksessa opettajan pedagogisen mallitarinan merkitys korostuu, sillä valmista opetusmateriaalia on vähän. Oppilaitoksen lyhyt historia, kokeilukouluna ja opettajien harjoitteluoppilaitoksena toimiminen, on tiivistänyt oppilaitoskohtaista toimintakulttuuria ja tulkintaa sosiaalialan *tosityöntekijyydestä*. Toisaalta jatkuva koulutuksen kehittäminen on antanut tilaa opettajien itsenäiselle työskentelylle ja henkilökohtaisille tulkinnoille. Oppilaitoksessa on paljon yhteiskuntatieteilijöitä ja erityisesti sosiaalityöntekijöitä opettajina. Opettajien peruskoulutuksen ja sosiaalityönteiden heimon perinteet (esimerkiksi kannustus keskusteluun ja oman jutun tekemiseen) tulevat osaksi pedagogista toimintaa (Ylijoki 1998). Sosiaalityön perinne kohtaa oppilaitoksessa muiden tieteiden ja ammattien (esimerkiksi kasvatustiede, hoitotiede) perinteet. Vaikka opettajista suurin osa on käynyt läpi sosiaalialan oman opettajakoulutuksen, opettajien pedagoginen toiminta rakentuu monista arvo- ja tietoperustoista sekä opettajien henkilökohtaisista sitoumuksista.

Mikä on tulkintani sosiaaliohjaajien koulutusta ohjaavasta pedagogisesta mallitarinasta? Opiskelijat tuottavat koulutuksen aikana sekä kirjallisia että suullisesti konstruoituja tuotoksia ja näyttöjä omasta oppimisestaan. Nämä tuotokset ovat joko tiettyyn oppiaineeseen liittyviä tenttejä, raportteja, projektitöitä tai johonkin opiskeluvaiheeseen liittyviä laajoja, monia aineita yhdistäviä kokonaisuuksia. Pedagoginen mallitarina olettaa, että riippumatta oppiaineesta tai opiskelun vaiheesta edellä kerrotut tuotokset rakentavat sosiaaliohjaajan ammattia pala palalta, prosessina ja projektina. Varsinkin esseetyyppisissä tenttivastauksissa, harjoitteluraporteissa sekä opettajien kanssa käytävissä keskusteluissa opiskelijan osaamista ja identiteettiä rakennetaan yhä uudelleen. Opiskelijoiden tuotoksista voidaan lukea sekä "tätä minä osaan" että "tällainen siis olen".

Tarkastelen seuraavaksi mallitarinoitten rakentumista sosiaaliohjaajakoulutuksessa koulutusta ohjanneiden pedagogisten ratkaisujen ja ihannetarinoitten sekä opiskelijoilta kerätyn tekstiaineiston pohjalta. Tavoitteenani on havainnollistaa, miten mallitarinat rakentuvat ihannetarinoitten, oppilaitoskulttuurin ja lopulta yksittäisen opiskelijan kokemuksina. Olen ottanut mukaan

aineistoesimerkkejä, missä opiskelijan kokemukset ja tulkinnat joko vahvistavat koulutuksen käyttämiä pedagogisia malleja tai sitten opiskelijan kokemukset ovat täysin vastakkaisia pedagogisten mallien kanssa.

5.2 Ammattitaito rakentuu prosessina

Asioita pyritään miettimään ja mietityttämään monelta kannalta uudestaan ja taas uudestaan. Joskus tuntuu, että eikö valmista tule ikinä, mutta eihän mikään koskaan ole täysin loppuun tehty: piiri pieni pyörii ... Tätä on nyt varmaan sitä prosessissa oloa, siis jauhat asioita niin, että pää savuaa. (A 10)

Asiantuntijuus ja ammattitaito on ymmärretty kehittyvän joko yksilöllisesti (Benner 1989; Eteläpelto 1992; Karvinen 1993) tai yhteisöllisesti (Engeström 1996; Bruner 1996; Karila 1998). Tämä edellyttää sitä, että opiskelija suostuu henkilökohtaiseen ja yhteisölliseen työskentelyyn, esimerkiksi erilaisiin prosesseihin. Prosessissa olo voi kuitenkin näyttäytyä opiskelijalle epämääräisyytenä, samojen asioiden jauhamisena ja paikallaan pysymisenä.

Pedagogiset mallitarinat sisältävät tietoa oppimisen ja opettamisen prosesseista. Sosiaalialan koulutuksessa ja oppilaitoksessa uskotaan siihen, että koulutus sisältää eri mittaisia prosesseja. Jokainen oppimistapahtuma voidaan ymmärtää sarjaksi kronologisesti eteneviä pedagogisia prosesseja, missä *orientoidutaan, motivoidutaan, sisäistetään ja sovelletaan*. Samoin koko koulutusaika voidaan rakentaa prosessiajattelun ympärille, missä on nähtävissä vaiheina *motivoituminen ja orientoituminen, soveltaminen ja syventäminen*. Prosessi ei välttämättä etene vertikaalisesti tasolta toiselle vaan varsinkin aikuisopiskelijalla uuden toiminta-alueen osalta siinä voi olla nähtävissä horisontaalista kehittymistä.

Kun sai tekniikasta kiinni, se oppiminen oli mielekkäämpää ja helpottu...jatkuvasti opiskelun edetessä kehitty... samalla siihen sisälty paljon syvällisempää ja laajempaa ajattelua. (A4)

Prosessissa olo edellyttää sosiaalialan kielen ja opetussuunnitelman logiikan tuntemusta, se on myös opiskelutekniikan ja alan retoriikan oppimista. Prosessin kielellinen kuvaaminen ja käytännön tasolla tapahtuva mittaaminen on vaikeata. Prosessi on enemmänkin *liikettä*: opiskelijat usein kuvaavat omaa kehittymistään vertaamalla jotain osaamisaluetta ennen ja nyt. Tällöin he puhuvat oppimisestaan paitsi lopputuloksena niin myös liikkeenä ja jopa matkana. Kehittymistä voidaan myös kuvata sanoilla laajempi tai syvällisempi toiminta tai ajattelu, kuten edellä olevassa esimerkissä.

Ammattitaito ja ammatti-identiteetti voivat kehittyä prosessina myös *situationaalisten oppimispolkujen kautta* (Karila 1998, 115–116). Oppimispolku muodostuu situaatiotilanteista, jotka ovat rakentuneet minästä ja elämänhistoriasta, toimintaympäristöstä tietämyksestä sekä kontekstista. Välittävänä tekijänä vanhojen oppimiskokemusten ja uusien potentiaalisten oppimistilanteiden välillä on henkilön *odotukset*. Odotusten sisällöt suuntaavat myös sitä, millaiset seikat toimintaympäristöstä muodostuvat merkittäviksi.

Luetuani monisteen asiantuntijuuden kehittymisestä, ensimmäinen ajatukseni oli: tarvit-

sen ainakin yhden vuoden lisää oppia, jotta ymmärrän tällaista tekstiä. Anonin kulua hieman aikaa ja luin tekstin toisen kerran, ymmärsin siitä jo jotain. Mitä tulee oppimiseen, tunnen ohittaneeni noviisi-vaiheen ja olevani edistynyt aloittelijavaiheessa.. (A 15)

Polkuajattelun lisäksi oppimisprosessin voi ymmärtää myös asiantuntemuksen ja tiedostamisen tasolta toiselle siirtymiseksi. Opiskelija voi kokemuksissaan palata johonkin vaiheeseen yhä uudelleen ja tarkastella tilannetta arvioivasti ja reflektiivisesti. Reflektiivinen tietoisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija käsittää ja ohjaa toimintaansa jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa suhteessa toiminnan kokonaisuuteen (Karvinen 1996, 31). Reflektiivisyydellä ikäänkuin laajennetaan havaitsemisen ja käsitteellistämisen horisonttia, perspektiiviä, mutta vain sen puitteissa, jota opiskelija voi itse tuottaa ja määrittää. Näin ollen minäkäsitys ja sen takana oleva määräytyy kulloinkin henkilön sisäisen autonomian ja ympärillä olevan sosiokulttuurisen todellisuuden mukaisesti (Mezirow 1995; Fook 2000).

Merkitysekkäin oivallukseni on oman kasvun liittyminen osaltaan ammatillisuuden kehittymiseen. Oman ammatillisuuteni lähtökohdaksi nousevatkin itseni tuntemisen kautta löytyvä empatia niin asiakkaita kuin työtovereita kohtaa. Yhteisön tunnustaminen. Uusin tieto alasta ja keinot pitää tieto ajan tasalla sekä seurata julkista keskustelua.... Kehityksen mahdollisuuden huomioiminen ja hyväksyminen. (Ä4)

Reflektiivisyydessä on kyse minän ja ulkoisen suhteesta, joka edellyttää opiskelijalta jatkuvaa "itsensä ulkopuolelle asettumista". Opiskelijat kuvaavat näitä tapahtumia kirjoituksissaan esimerkiksi sanoilla itsetuntemuksen lisääntyminen, oivaltaminen tai ahaa- elämys. Tarinanäkökulmasta tämän voi ymmärtää siten, että opiskelija voi siirtyä tarkastelemaan omaa tarinaansa sen kielen ja käsitteistön varassa, mitä hänellä sillä hetkellä on.

Millaisissa tilanteissa koin oppineeni ja mitkä tilanteet edistivät ja hidastivat sitä: tilanteet, joissa laitoin itseni likoon – ilmaisin itseäni, ajatuksiani ja tunteitani. Oman tekemisen ja pohtimisen kautta, mitä esim. opetuksessa erilaiset demonstraatiot, pohdintaa vaativat etätehtävät ja käytännön jakson kokemukset tukivat unohtamatta seminaarityötämme. (L 12)

Oppimisprosessissa itsensä likoon laittaminen, ulkopuolelle asettuminen ja metakognitiivisuus ovat oman opiskelun ja siihen kohdistuvien ajatusmallien ja tunteiden välisen suhteen tutkimista (Ojanen 1990), oppimisstrategioiden tiedoista tarkastelua ja valintaa sekä oppimistyylien tiedostamista (Volet 1991, 17), ymmärtämisen tarkkailua, tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamisen arviointia (Weinstein 1988, 249). Ammattipätevyytenä metakognitio tarkoittaa henkilön käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan, työmenetelmistään ja työskentelyn kohteesta, joka on suhteutettu henkilöön itseensä työskentelyn subjektina, esim. millaiset työskentelytavat ja -strategiat hänelle soveltuvat (Ojanen 1990; Peltomäki 1996, 88).

Olen kuvannut ammatillista kehittymistä prosessiajattelun näkökulmasta, mikä oli merkittävä vaikuttaja sosiaalialan koulutuksen toteuttamisessa. Avainkäsitteet olivat reflektiivisyys ja sen kehittyminen noviisi- ja eksperttiajattelun näkökulmista (Benner 1989; Bereiter & Scardamalia 1993; Saarnio 1993). Prosessiajattelu saattaa kuitenkin johtaa siihen, että käsitys ammattitaidon

omaksumisesta muuttuu mekaaniseksi tai että sitä ei aseteta kyseenalaiseksi. On myös havaittu se, että uusissa tilanteissa ekspertti joutuu noviisin tavoin aloittamaan alusta ja käyttämään samanlaisia strategioita toiminnassa kuin noviisikin. Toisaalta prosessiajattelu pedagogisen toiminnan perusajatuksena saattoi kantaa opiskelijoita tavoitetasoisen opetussuunnitelman aukkokohtien yli.

Sosiaalialan koulutuksessa oli myös käytössä konstruktivisia opetus- ja ohjausmenetelmiä. Tiedon konstruointikäsitteen mukaan tieto ja osaaminen eivät siirry sellaisenaan vaiheesta toiseen, vaan opiskelijan on rakennettava osaamisensa ja identiteettinsä pala palalta liittämällä yhteen erilaisia kokemuksia ja teoreettista tietoa. Yksilökohtaisen rakentamisen lisäksi asiantuntijuus myös kehittyy yhteisesti jaettuna. Yhteinen asiantuntijuuden jakaminen ja rakentaminen tarkoittaa yhdessä tekemistä, kysyvää ja tutkivaa työ- ja opiskeluotetta, tasavertaisuutta ja kiinnostusta toista ihmistä ja hänen osaamista kohtaan (Hakkarainen *etc.* 1999, 143 ja 207). Reflektiivisyys on sekä itsereflektiota että sosiaalista, reflektiivisen keskustelun synnyttämistä (Jones & Joss 1995, 31).

5.3 Ammattitaito rakentuu projektina

No tää opiskelu on semmonen yksi juttu elämässä, yksi vaihe ja sillä siisti. (A 8)

Opiskelun ja ammatin rakentamisen voi myös ymmärtää projektiksi, ajallisesti rajatuksi tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, missä on selvä alku ja loppu. Projekti-käsitteen kautta opiskelun voi myös ymmärtää postmodernin ajan ilmiöksi, missä yksilö itse määrittää oman elämänsä valintoja ja asettaa niitä eri mittaisiksi projekteiksi. Ammatin hankkiminen on täten yksi projekti muiden elämänprojektien joukossa. Projektina ammatillinen kehittyminen voi olla osa identiteettiprojektia (Komulainen 1998; Ylijoki 1998) ja myös osa sosiaaliopettajan ammatin kollektiivisesti rakennettua projektia. Projektilla on aina siten tavoite, opiskelijalle se on aina henkilökohtainen, esimerkiksi pätevyys, riittävyys, itsensä kehittäminen tai tutkintotodistus.

Ylijoki (1998) käyttää käsitteitä sosiaalinen ja persoonallinen identiteetti-projekti. Sosiaalinen identiteetti-projekti kiinnittyy oppiaineen mallitarinoihin, joiden avulla yliopisto-opiskelijat kiinnittyvät oman oppiaineeseensa ja heimon moraali-järjestykseen. Tämän mukaan esimerkiksi sosiaalitieteen mallitarina sisältää vaatimuksen sisäisestä motivaatiosta, omalle heimolle omistautumisesta, sorrettujen puolella olemisesta sekä yhteisestä keskustelusta. "Mallitarinan mukainen hyveellinen opinnoille omistautuminen edellyttää kokonaisvaltaista sitoutumista" (Ylijoki 1998, 161). Keskustelun käyminen ja jatkuva tarinan kerronta on sosiaalitieteen heimon elämisen tapa ja muoto, millä noviisit toteuttavat pyhiä tehtäviään ja harjoittavat teoreettista ajattelua, muuttavat maailmaa ja puolustavat sorrettuja. Keskustelu on jatkuvaa, läsnä kaikkialla ja tulokkaita myöten avointa (ed. 165). Opintojen pelkkä suorittaminen, mallin seuraaminen, yhteyden ja solidaarisuuden puute, opintoviikkojen metsästys ja helpolla pääseminen luokittuvat sosiaalitieteen mallitarinan moraali-järjestyksessä paheelliseksi, ei hyvälle opiskelijalle kuuluvaksi.

Kahden vuoden aikana olen eniten tehnyt oppimistyötä omien rajojeni ja jaksamiseni kartoittamiseksi. Olen tehnyt sitä suunnitelmallisesti ja harkiten kokeillen, minkälaisen paineen alaisena työskentelen kaikkein parhaiten ja saan tulosta aikaan. (A3)

Projektissa edetään systemaattisesti, sopimuksellisesti ja tavoitteellisesti. Opiskelukontrahti ja -sopimus kuvaavat osuvasti aikuisopiskelijan elämäntilannetta ja kouluttautumisen projektia. Kasworm (1994) ja Järvinen (1996) ovat tutkineet yliopiston aikuisopiskelijoita ja käyttävät tässä yhteydessä käsitettä aikuisopiskelijan ja hänen sosiaalisen ympäristönsä kognitiivinen ja sosiaalinen vuoropuhelu. Tällöin opiskeluympäristön ja oman oppimishistorian lisäksi sosiaalisen ja kognitiivisen vuorovaikutuksen elementteihin kuuluvat myös opiskelijan työyhteisö sekä lähiverkosto. Tästä eri osien ja kontekstien vuoropuhelusta rakentuu erilaisia opiskelun orientaatiomalleja (sekä myös opiskelukontrakteja) joiden kautta voi tarkastella sitä, miten opiskelijat suhtautuvat opiskeluun, omaan oppimiseensa sekä, millaisia projekteja he ovat halukkaita ja kykeneviä läpikäymään.

Aikuisopiskelijoiden projekteihin vaikuttavat orientaatiomallit jakaantuvat sovittelevaan, vetäytyvään, transformoivaan ja konfliktimalliin. Konfliktimallin opiskelijat eivät sopeudu noviisiopiskelijan rooliin vaan pyrkivät manipuloimaan koulutussysteemiä omien tavoitteidensa mukaan. Heille koulutus ja oppiminen eivät lopulta tuota tavoiteltavaa eksperttiyttä vaan ne ovat lähinnä välineitä henkilökohtaisten konfliktien ratkaisuun. Heidän opiskelukontrahtinsa sisältää myös henkilökohtaisen elämän selvittämissä projektin sekä selkeät vaatimukset opetuksen sisällöistä ja laadusta. Vetäytyvän mallin opiskelijat puolestaan kokevat vieraantumista, eristyneisyyttä ja torjutuksi tulemista ja he vastustavat opetuskäytäntöjä passiivisesti. He ovat saaneet hyviä arvosanoja ja heillä on halu näyttää omaa pätevyyttään. Nämä opiskelijat myös odottavat opiskelukontrahdissaan opettajalta paljon, mutta eivät välttämättä laita itseään likoon tai asetu puolustamaan omia oikeuksiaan.

Sovittelumallin opiskelija sovittautuu opiskeluympäristöön ja noviisi-eksperttiajatteluun. Joillekin heistä (validoitu ekspertti) koulutus takaa varman pääsyn työpaikkaan, jolloin koulutus ikään kuin laillistaa heidät ja se riittää. Joillekin opiskelijoista (mitoitettu ekspertti) koulutusaika on jatkuvaa kampaailua arjen eri elementtien keskellä. He pitävät kurinalaisesta opetuksesta, eivätkä laita itseään likoon muuten kuin vaadittujen opiskelutavoitteiden suhteen. He haluavat nopeutetun opetussuunnitelman, ovat kiinnostuneita noviisi-ekspertti ajattelusta, mutta pitävät itseään myös yhteistoiminnallisena kollegana. Osa opiskelijoista on puolestaan tutkimusmatkalla eksperttiyteen. He nauttivat opiskelusta sinänsä, sillä heidän mielestään opiskeluun sitoutuminen (ja opiskelukontrahti) liittyy osaksi elämänmuutosta. Transformoivan mallin opiskelija puhuu oppimisestaan erilaisissa konteksteissa. Hänellä on selvät oppimisen laadun kriteerit ja hän sitoutuu opiskeluun. Hän arvostaa opettajien eksperttiyttä ja hänellä on vahva itsetunto. Hänen opiskelukontrahtinsa perustuu realistiseen käsitykseen omista kyvyistä ja tavoitteista, joita hän on valmis arvioimaan ja ottamaan vastaan palautetta. (Järvinen 1996, 8–15.)

Ajatus opiskelusta projektina korostaa opiskelijan subjektiivisuutta, tavoitteellisuutta ja vastuuta. Pedagogisena mallitarinana tämä asettaa opettajan teh-

täväksi tukea opiskelijan omaa projektia, tavoitteiden määrittelyä ja matkaa kohti tavoitteita. Mallitarinana projektiajattelu voi olla problemaattinen, sillä sosiaalialan ammattien ja opetussuunnitelman mallitarinat edellyttävät yhteisöllisyyttä, yhteismitallisuutta, tasa-arvoisuutta sekä kollektiivista työskentelyä henkilökohtaisen ja subjektiivisen rinnalla. Opiskelun ymmärtäminen projektina voi johtaa siihen, että koulutusaika käytetään suoritusten mittaamiseen ja niistä puhumiseen. Opiskelusta tulee suoritusten, vastuun ja velvoitteiden kokonaisuus, missä henkilökohtaiselle tulkinnaalle ja yhteisen keskustelun synnyttämiselle jää vähän tilaa.

5.4 Ammattitaito rakentuu keskusteluna

Seuraavaksi analysoin opiskelijoiden kanssa käymiä haastatteluja sekä ohjaus- ja palautekeskusteluista opiskelun loppuvaiheessa. Tavoitteena on osoittaa, miten pedagogiset mallitarinat sekä tarinallisuus (lähinnä narratiivisen ja ratkaisukeskeisen terapian ajatukset merkityksellistämisestä, juonentamisesta sekä tarinan uudelleenkertomisesta) rakentavat ohjauskeskustelua, identiteettejä ja myös opiskelijan tapaa jäsentää omaa kehittymistään.

Opiskelijan ja opettajan kahdenkeskinen suhde korostuu opiskelijoitten tarinoissa, sillä siihen latautuu sosiaalialan mallitarina yksilöllisinä ja yhteisöllisinä tulkintoina ja määrittäjinä. Opiskelijan ja opettajan keskinäisessä kohtaamisessa on myös nähtävissä vahva sosiaalitieteen heimoperinne. Keskustelunomaisuus, oman jutun tekeminen ja kriittisyyteen kannustaminen ovat pedagogisen mallitarinan peruseräitä ja myös opiskelijan odotuksia opettajille. Vaikka opiskelijan ohjaukseen satsataan, ohjaus- ja palautekeskusteluun on olemassa vähän yhteisiä toimintatapoja ja ohjeita (Konkala 2000, 64). Ne ohjeet, joita tutkimuksen aikana oli olemassa, olivat ehkä liiaksi kasvatuksellisia ja direktiivisiä, sillä ne korostavat ohjaajavetoisuutta, ohjauskeskustelun roolisuhdetta sekä opettajan osaamista (Nummenmaa 1991; Nummenmaa & Roponen 1996).

Opettajan ja opiskelijan kahdenkeskinen kohtaaminen on yleensä opiskelutilanteeseen liittyvää ohjaus- tai palautekeskustelua. Palautekeskustelu on sikäli tärkeä osa opiskelua, että opiskelijan osaamisesta ja oppimisesta puhumisen lisäksi yksittäiset kokemukset ja tapahtumat voivat saada uusia tulkintoja. Keskusteleminen ja kasvokkain kohtaaminen parhaimmillaan konkretisoivat opiskelijan toiveen työyhteisöllisyydestä sekä mallitarinan mukaisesta henkilökohtaisesta ja arvostavasta kohtaamisesta. Pahin mahdollinen palaute- ja ohjauskeskustelu on ikään kuin kuulustelua, opettaja kyselee, arvioi ja osoittaa jatkotavoitteet. Toki myös dialogiseen keskusteluun yletään. Opiskelijoitten kokemuksissa opettaja on tällöin vastaanottavainen, ei niinkään direktiivinen, ohjeita antava, vaan pikemminkin kyselevä, merkitysten rakentamisesta ja juonellistamisesta kiinnostunut ja innostunut. (Sarja 2000; Helander 2000.)

Ohjaus- ja palautekeskustelussa perinteisesti opettajan rooli kysymysten tekijänä korostuu, tästä seuraava esimerkki:

A: Kun sä mietit tätä sun viimeistä kenttää, mikä siellä oli kaikkein merkityksellisin kokemus?

K: No mun mielestä tää tiedon käsittely ja koonti ja tää läänin tason hallinto (opiskelija harjoitteli lääninhallituksessa), miten sitä kehitetään, kuitenkin niinku huomaa, että kunnissa tarvitaan paljon opastusta, tukea ohjausta.

A: Ahaa, kerrotko siitä enemmän, vaikka millasii taitoja siellä tarvitaan työntekijöiltä?

K: No, ulospäinsuuntautuvaisuutta, tiimityöskentelyä, tällöistä eri asioiden kokoaamista ja sen kokonaisuuden hahmottamista, koulutusten järjestämistä, näkee sen tilanteen, missä mennään ... (keskustellaan tästä temasta)

(Seuraava ote keskustelun lopusta)

A: Kun sä kerroit tästä kaikesta niin, mitä sä nyt hoksaat, että sä oot kehittynyt näitten tavoitteitten (aikaisemmin keskustelussa puhuttu) osalta?

K: Tosi paljon, et uskaltaa olla johtaja ... näkkee asiat sillee laajemmin, osaa ottaa huomioon, on itsevarmempi ottaa yhteyttä ... ehkä kaikkein tärkeintä, että ei sen johtajan tartte olla se kaikkietävä, kaikkiosaava, kun osaa vaan koota oikeista naruista ja saada tilanne toimimaan, se oivallus siitä.

(Kaisan haastattelu, kevät 96)

Tarinoitten väliset sillat, keskinäiset merkitykset ja perusjuoni omassa tarinassa nousevat usein opiskelijan oman kerronnan kautta. Tulkitseen tarkemmin seuraavaa keskustelua, missä opettajan kyselevä tapa kuljettaa opiskelijaa sosiaaliohjaajan mallitarinoiden ja oman tulkinnan välillä.

Edellä esitetyssä pätkässä opettaja kutsuu kysymyksellään (*mikä oli siellä kaikkein merkityksellisin kokemus?*) opiskelijan henkilökohtaisen ammatillisuustarinan äärelle. Kun opiskelija on liittännyt ja merkityksellistännyt kokemuksen suhteessa tulevan ammatin tarinaan, keskustelu jää tähän teemaan joksikin aikaa. Lopulta opettaja jatkaa palaamalla mallitarinaan (*Millaisia taitoja siellä tarvitaan?*) Nyt opiskelija siirtyy mallitarinaan ja opettajan viimeisen kysymyksen kutsumana omaan henkilökohtaiseen tulkintaansa siitä. Kun keskustelu tapahtuu koulutuksen kontekstissa, "opettaja vie ja opiskelija seuraa". Opettaja on se, joka tekee kysymyksiä ja ohjaa keskustelua. Lopussa opiskelija puhuu mallitarinaa omana tulkintanaan ja kokemuksenaan: (K: *ehkä kaikkein tärkeintä, että ei sen johtajan tartte olla se kaikkietävä, kaikkiosaava, kun osaa vaan koota oikeista naruista ja saada tilanne toimimaan, se oivallus siitä.*)

Kasvokkain tapahtuvassa keskustelussa on kyse identiteettityöstä, missä yksittäisen tilanteenkin puitteissa, keskustelun kautta, tarkennetaan keskusteluun osallistuvien identiteettejä (Shotter 1993, 26–28; Fairclough 1992, 45). Tämä on myös puhetyön narratiivista osaamista, joka edellyttää keskusteluun osallistuvilta tavoitteiden, positioiden, tarinan rakenteen ja sisällön sekä tarinagenren hallitsemista. Jokisen (1995, 128) mukaan työntekijän (sosiaalityöntekijä) ja asiakkaan identiteetit rakentavat vuorovaikutukselliset puitteet kummankin osapuolen tehtäville ja rooleille keskustelussa. Oheisessa esimerkissä identiteetin määrittäminen liittyy hallinnon harjoittelua koskevaan palautekeskusteluun. Kun opiskelija kertoo omasta osaamisestaan, hän samalla kertoo (kolmannessa persoonassa, missä siis mukana myös mallitarina), miten hän ymmärtää johtamisen ja miten hän määrittää itseään johtajana. Opiskelijan kertomus ei ole puhdas ja täysin subjektiivinen, vaan siihen kietoutuu mukaan taustalla olevan organisaation tulkintakulttuuri sekä ratkaisun lopputulosta ennustavat mielikuvat. Opiskelija voi kuitenkin samalla asettaa itsensä johtajaksi sekä olla opiskelija. Joten opiskelijan puheessa identiteetti rakentuu monista positioista käsin sekä tässä hetkessä että muistona. Tarinanäkökulmasta tarkasteltuna opiskelija

voi toimia, oman osaamisensa ja identiteettinsä kuvauksen osalta, tarinassaan ja keskustelutilanteessa monesta positiosta käsin (Davies & Harre' 1990; Payne 2000, 87). Identiteetti ei kuitenkaan täysin rakennu puheessa ja kasvokkaisessa keskustelussa vaan identiteettiin vaikuttavat myös esimerkiksi paikallinen ja institutionaalinen kulttuuri sekä tulkintakehys (Gubrium 1992; Jokinen 1995, 128).

Miten on mahdollista tuottaa tasavertaista tulkintaa osaamisesta ja identiteetistä ohjauskeskustelun aikana? Narratiivisessa sekä ratkaisukeskeisessä terapiassa puhutaan tavoitteiden tärkeydestä sekä työntekijän not knowing position- asenteesta, mikä korostaa työntekijän aktiivisuutta asioiden kysymiseen (Dolan 2001; Andersen & Coolishian 1995, 25–29). Tällöin työntekijän työote siirtyy tulkintojen tekemisestä kysymysten esittämiseen. Spangar (2000, 17–18) puolestaan korostaa ohjaajan työtavassa kyvykkyyttä tarjota vaihtoehtoja, jotka mahdollistavat ja ”avaavat ohjattavalle toiminnan mahdollisuuksia”. Ohjaus- ja palautekeskusteluissa käydään opiskelijan ja opettajan keskinäistä neuvottelua siitä, miten opintojaksolle tehdyt tavoitteet ovat tulleet saavutetuiksi ja miten opiskelija kuvaa oppimistaan ja ammatillista kehittymistään. Tämä on usein jopa kiusallinen tilanne, sillä tavoitteiden konkretisoiminen ja kehityksen mitaaminen on vaikeata. Usein puheessa ja kirjoituksissa opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa suhteessa koulutuksen lopputulokseen, ihannetarinaan. Lopputulos on kuitenkin myös subjektiivisesti välittynyt.

A: Jos sä laittasit ittes jollekin skaalalle vaikka ykkösestä vitoseen, tässä kehitysalueella, minä sä nyt antasit itsellesi tässä skaalalla?

S: Mä luulen, että siinä on niin paljon kehittämisen varaa, jos mä ajattelen tätä leiriä, me ollaan liian tuttuja ja läheisiä, mutta kyllä mä itteni kolmoseen asettasin

A: Millä perusteella sä asettaisit ittesi kolmoseen?

S: No mä en ole päässyt sitä nyt kevään aikana testaamaan ... että mä koen, että kenttäjaksoilla olisi pitänyt saada enemmän vahvuutta Ja sitä, etten mä ihan huonoa anna, niin mä kumminkin tiedostan, että miten asiat voi esittää ja miten niitä viedä eteenpäin..., että on omat ihanteet esimiehestä, jota itelleen hakee.

(Sarin haastattelu, kevät 96)

Tässä esimerkissä olen soveltanut ratkaisukeskeistä kysymistapaa käyttämällä mittariasteikkoa tavoitteiden konkretisoimisessa (De Shazer 1995). Tavoitekeskustelu on sikäli haastava tilanne sekä opettajalle että opiskelijalle, sillä siinä käydään koko ajan keskustelua sekä organisaation, virallisen ihannetarinan sekä opiskelijan oman tarinan välisestä suhteesta ja painotuksista. Tässä esimerkissä opiskelijan oma asteikko saattaa olla täysin erilainen kuin opettajan vastaava. Asteikon tehtävä tässä tilanteessa on lähinnä aukaista keskustelua opiskelijan omasta arvioinnista. Opettajan seuraava kysymys A: *Millä perusteella sä asettaisit ittesi kolmoseen?* asettaa opiskelijan arvioimaan omaa numeroaan ja osaamistaan sen puitteissa.

Opiskelijat toivovat opettajilta palautetta, suullista ja kirjallista yhä uudelleen. Palautekeskustelussa palautteen anto kytkeytyy koko keskustelutilanteen kontekstiin:

A: Sä oot saanu hyvää palautetta kentältä, rauhallisuus ja kyky nähdä paljon ja pitkälle.... mitä sä itse ajattelet näitten (kentältä saatujen) palautteitten pohjalta sun *vahvuuksistasi ja kehittämisen paikoista?*

E: Et mulla on niitä vahvuuksia sellanen rauhallisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus.

Edelleen mä koen kärsivällisyyden opettelemisen, et mulle pitäisi tapahtua kaikki just nyt ja äkkiä ja että mun ei välttämättä tärte miellyttää kaikkia
 A: ...sähän oot nyt tätä (E:n edellä kuvaamat asiat) kokeillu
 E: Joo, mä oon tietoisesti opetellu, et mun pitää antaa aikaa itselle, eikä vain miellyttää muita...
 (Erika, kevät 96)

Palauttekeskustelussa opettaja aloittaa, asettaa keskusteluun oman tulkinnan tapahtuneesta ja pyytää siihen opiskelijan näkemystä. Olennaista esimerkiksi on se, että opettaja jättää opiskelijan tulkinnalle oven auki, pyytää opiskelijaa ikään kuin uudelleen kertomaan tapahtunutta. Tässä esimerkissä opiskelija toistaa opettajan kertomaa, on samaa mieltä, mutta nostaa rinnalle itse mietittyjä kehityshaasteita. Kun opettaja vahvistaa tätä (*sähän olet tätä kokeillu*), opiskelija jatkaa kertomista, mitä ja miten on toiminut ja mitä hän on tämän pohjalta oivaltanut (reflektio) itsestään.

Ohjauskeskustelun taustalla on yleensä oletus siitä, että opettaja on se, jolla on mallitarina opiskelijaa paremmin hallussa. Tällöin keskusteluun tulee mukaan sellaisia valtaan liittyviä opetuksellisia ja pedagogisia elementtejä kuin kysyminen, vastaaminen, palaute ja sen vastaanottaminen, vakuuttaminen ja varmistaminen. Keskustelutilanteessa on aina läsnä salaaminen ja paljastaminen, vakuuttaminen, ammatillisuuden näkyvät ja näkymättömät tulkinnat. Opiskelijan ja opettajan kohtaamista värittää jatkuva molemmin puoleinen (yleensä näkymätön) sosiaalisesti rakentunut vaihto ja arviointi.

Arvioinnin merkitys on siis palaute- ja ohjauskeskustelussa jatkuvasti läsnä. Kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilun tuloksena kuitenkin on se, että opettajan ja aikuisopiskelijan suhde voi muuttua koulutuksen edetessä kohti kollegiaalista suhdetta. Konkala (2000, 66) puhuu rajavyöhyketoiminnasta, missä ohjauskeskustelussa yhteisten välineiden ja toiminnan kohteen (esim. oppimistehtävät) avulla päästää koulun, työelämän ja opiskelijan toimintajärjestelmää yhdistävään keskusteluun ja itse toimintaan. Tällöin myös avautuu useampia keskustelufoorumeita, esimerkiksi *vapaamuotoiset* keskustelut eri tilanteissa sekä kollegiaaliset *opetuskeskustelut*.

A: Mikä siinä ohjauksessa on keskeistä, mikä hyödyttää opiskelijaa?

S: Se *suora* palaute, et sä oot sitä, mitä oot tuottanu, siinä tilanteessa, kun ollaan kahdestaan, ei ole nolaamisesta kyse sanoit, että sä teet sen näin ja näin ... tuli sellainen olo että mä oon vahva jossakin asiassa ... kyllä siinä on merkitystä, että mä sain vahvuutta, et mä tiedän, että mä osaan ... annetaan opiskelijalle tilaa ja rohkaisua puhumiseen
 (Sarin haastattelu kevät 96)

Opiskelijoitten teksteistä ja äänikirjeistä on luettavissa, että toive tasavertaisesta keskustelusta ja palautteesta on jatkuvasti läsnä. Tosityöntekijän malli siis koskettaa myös opettajaa: opettajaan kohdistuu toiveita tosissaan ottamisesta, tasa-arvoisuudesta, sitoutumisesta, rehellisyydestä, opiskelijan tukemisesta ja arvos-tamisesta. Rehellisyys on paitsi kohteliasta ja rehellistä palautetta opiskelijalle niin myös opettajana oman roolin tunnistamista ja tunnustamista.

A: Onko sun mielestä tässä (keskustelussa) tullu ne asiat, joita me keskustelun alussa so-vittiin puhuttavaks

K: No joo, mut me ei kuitenkaan vielä puhuttu mun mielestä tarpeeks vielä tästä mun palautteesta

A: Hyvä, kun sanoit ton. Mistä erityisesti haluat nyt keskustella? (K = Kaisa 96)

5.5 Yhteenvetoa

Sosiaali-ohjaajakoulutus sisältää pedagogisia mallitarinoita. Pedagogiset mallitarinat ovat tärkeitä, sillä niiden avulla opetus organisoituu ja rakentaa koulutuksen. Pedagogiset mallitarinat puolestaan rakentuvat sekä opetusta ja oppimista kokevasta teoriasta että niiden oppilaitos- ja opettajakohtaisesta tulkinnoista. Pedagogiset mallitarinat kertovat myös sen, mikä on opettajan tyyli ja tapa toimia sekä asema suhteessa opiskelijaan.

Prosessina rakentuva ammatti tarkoittaa sitä, että opiskelija suostuu tarkastelemaan itseään suhteessa koko sen hetkiseen elämään. Prosessissa olo tuo opiskeluun mukaan henkilökohtaisuutta, intiimiyttä, paljastamista sekä henkilökohtaista sitoutumista. Prosessissa olo on myös omien ajatusten tutkimista, vertaamista ja perustelemista. Prosessimaisuus tuo opetukseen mukanaan myös epämääräisyyttä ja epävarmuutta, mikä tulee esille esimerkiksi omakohtaisen pohdinnan painottamisena ja valmiiden ohjeiden välttämisenä. Opettajan rooli painottuu prosessin suunnan ja tavoitteiden ohjaamiseen, epävarmuuden kanssa työskentelyyn, motivointiin sekä opiskelijan kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen. Opettaja voi olla roolissaan paitsi opettaja niin myös kokenut vanhempi työntekijä, mentori, pappi ja työnohjaaja tarpeen tullen.

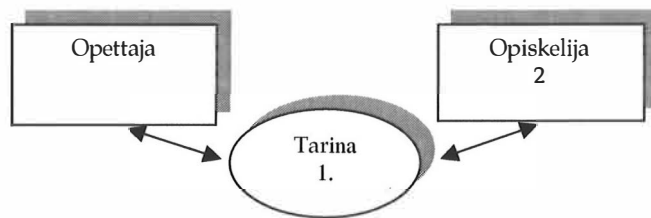
Opiskelun projektiluonne puolestaan tuottaa opetukseen jäsenyneyttä ja järjestystä, sillä opiskelun voi tällöin ymmärtää ajallisesti rajatuksi tehtäväksi, mihin ei välttämättä tarvitse kiinnittyä ja sitoutua yhtä kokonaisvaltaisesti kuin prosessiin. Projektiluonnetta korostava (esimerkiksi portfoliot ja opiskeluprojektit) opetus tuottaa turvallisuutta, järjestystä ja tunnetta hallinnassa olosta. Opettajan rooli painottuu tavoitteiden suuntaiseen ohjaamiseen, motivointiin, suunnan ja varmuuden tunteen ylläpitämiseen. Opettaja on tällöin lähinnä konsultti, joka konsultoi opiskelijaa hänen omassa projektissaan.

Sosiaali-ohjaajakoulutuksessa käytettävät pedagogiset mallitarinat korostavat henkilökohtaista opiskelijaohjausta ja palautteen antamista: opiskelijoita ohjataan henkilökohtaisesti käytännöllisen opiskelun (harjoittelu), seminaarityön ja etätehtävien yhteydessä sekä myös muulloin tarvittaessa. Lisäksi koulutuksen vastuupettajalla ja opinto-ohjaajalla on resursseja opiskelijoitten ohjaukseen. Sosiaalitieteen hyveet ja hyveet sosiaalialan työntekijästä näkyvät opettajien tavassa työskennellä, sillä nimenomaan ohjaussuhteen laatuun ja toteuttamistapaan halutaan satsata: dialogista ja tasavertaista ohjaussuhdetta arvostetaan ja puolestaan direktiivistä, opettajakeskeistä suhdetta paheksutaan (Suomi 1999).

Miten mahdollisuus dialogiseen keskusteluun ja kuulluksi tulemiseen on ylipäättään mahdollista koulutuksen aikana? Ammatillisessa koulutuksessa opettajan rooli on arvioitsijan ja arvioijan rooli. Ohjaus- ja palautekeskustelussa sinänsä on mahdollista yltää dialogiseen keskusteluun. Tämä edellyttää sitä, että keskustelun kumpikin osapuoli voi vaikuttaa keskustelun tavoitteeseen ja oman keskusteluun kuuluvan position määrittämiseen. Kyse ei ole mistään roolipeleistä vaikka usein ohjaus- ja palautekeskustelu uusintaa oppilaitoksen rakenteissa olevia valtasuhteita (Heikkinen 1996, 169). Parhaimmillaan palaute-

ja ohjauskeskustelu tuottaa uutta, jaettua osaamista sekä identiteetin uudelleen-tulkintaa.

Pedagoginen mallitarina korostaa tasavertaisuuden lisäksi rehellisyyttä. Opiskelijoilta toivotaan rehellisyyttä ja myös opiskelijat toivovat opettajalta rehellisyyttä, esimerkiksi ohjauskeskustelun alussa ja lopussa rehellistä keskustelua siitä, mikä on kummankin osapuolen näkemys keskustelun toivotusta tavoitteesta sekä alustavia sopimuksia siitä, millaisella keskustelulla tavoitteeseen voidaan päästä. Samoin opettajalta odotetaan keskustelua kummankin osapuolen roolista ja paikasta keskustelun tuloksen ja merkityksen rakentamisessa. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös *avoimesta konstruktioista*, sillä opiskelija itse voi määrittää tavoitteita ja keskustelun kulkua, omaa asiantuntemustaan sekä siirtyä oman tarinan käsikirjoitukseen ja ohjaukseen (Jaatinen 1996, 121; White & Epston 1994, 15–32). Kuviossa 9 tarkennan ohjauskeskustelun luonnetta. Lähtökohtana on, että ohjauskeskustelussa keskustelu siirtyy opiskelijasta hänen kertomaansa tarinaan, esimerkiksi harjoittelua koskevaan tarinaan (T1). Tätä tarinaa on mahdollista tarkastella mallitarinan, opiskelijan oman elämäntarinan ja mahdollisten vaihtoehtoisten tulkintojen tai alajuonien (sub-plots, Payne 2000, 72–73 ja 161) kautta. Tässä vaiheessa keskustelutila on avoimempi myös sille, että opettaja voi tuoda omia näkemyksiään vastaavasta tilanteesta esille. Tällöin eri näkemyksiä ja niistä kertovia tarinoita voidaan tarkastella rinnakkain tai esimerkiksi toistensa vaihtoehtoina. Vasta tämän jälkeen keskustelussa voidaan siirtyä opiskelijaan, esimerkiksi siihen, miten esimerkkitarina liittyy hänen osaamiseensa tai häneen ihmisenä (2.) (Monk 1996, 15–20).



KUVIO 9 Tarinallinen lähestymistapa ohjaus- ja palautekeskustelussa

Ohjauskeskustelu voi siten olla keskinäistä keskustelua siitä, mitä on tapahtunut ja miten opiskelija ja opettaja sen ymmärtävät, mahdollisesti jopa dialogista¹⁵, jakamista – merkitysten etsimistä ja löytämistä (Hyttinen 1994, 43–54). Opiskelijoiden koulutusaikaa koskevista kirjoituksista on luettavissa tilanteita, missä opettaja tulee ”alas lattialle”, eli on inhimillinen, kohtelias ja toimii tasavertaisesti. Opiskelijat kuitenkin toivovat opettajalta palautetta ja neuvoa siitä,

¹⁵ Teleologiset dialogiteoriat korostavat keskustelulle annettuja päämääriä, tällöin dialogin tavoitteena on päästä yksimielisyyteen opetuksen kohteesta ja sen keskeisistä päämääristä. Ei-teleologisten teorioiden lähtökohtana puolestaan on, että opettajan ja opiskelijan välistä dialogia voidaan nimittää dialogiseksi vasta silloin, kun suhteen päämäärä ei ole lopullisen vastauksen tai johtopäätöksen löytäminen vaan osapuolten erilaisten näkemysten syventäminen. (Sarja 1995, 312–313)

mihin suuntaa oppimista tulee suunnata. Mikä siis on tuttua opettajan ohjausta ja mikä puolestaan *sopivasti toisin* (Arnkil, Eriksson 1995, 194)? Ensimmäinen askel tätä kohti voi olla, että opettaja antaa opiskelijan tarinalle tilaa ja pidättyy neuvojen antamisesta sekä suorasta tulkinnasta (Vehviläinen 2001, 210–212). Tämä puolestaan lisää narratiivista kyvykkyyttä, sillä tarkastelu koostuu mielellisestä liikkeestä ja vaihtoehtoisista tarinoista, missä odotus (tavoitteet), kokemus (tapahtumat) sekä selitys (reflektio) kohtaavat ja edelleen jatkuvat.

Pedagogiset mallitarinat vaalivat opetuskäytännöissä reflektiivisyyttä. Perinteisesti opettaja ei ole reflektoinut omaa toimintaansa tai käsillä olevaa tapahtumaa opiskelijoitten kuullen. Varsinkin koulumaailmassa tämä tapa olisi helposti tulkittu epävarmuudeksi. Narratiivisesti orientoitunut opiskelijaohjaus puolestaan sallii sen, että opettaja voi toimia lateraalisesti ja olla not-knowing position-asemassa (Anderson & Coolishian 1995; 29). Reflektiivisyys voidaan ymmärtää myös osaksi sisäistä tarinaa, kyvyksi tulkita ja edelleen kehittää omaa kerrontaa, jolloin se edellyttää mahdollisuutta etäännyä omasta tarinasta. Tarinan kerronta tapahtuu ajallisesti ja paikallisesti määrättyinä, esimerkiksi palautekeskustelussa opettajan kanssa, raporteina tai itsearviointeina HOPS-keskustelun yhteydessä. Tässä yhteydessä voidaan myös puhua neuvottelusta, keskustelusta, dialogisesta oppimisesta (Sarja 2000).

Aikuiskoulutuksessa opiskelijan aikaisemmat kokemukset opiskelusta, tiedon luonteesta ja sen omaksumisesta kohtaavat uuden koulutuksen mukanaan tuomat ideaalit ja periaatteet. Pedagogiset mallitarinat tarjoavat enemmän tai vähemmän toimivia opetuksellisia välineitä, joiden avulla alaa ja ammattia koskevia hyveitä toiminnallistetaan. Ne eivät kuitenkaan toimi tilanteessa, jossa koulutus sinänsä on murrosvaiheessa ja opiskelijan kuva tulevasta ammatista on uhattuna.

6 AMMATTITAITOA RAKENNETAAN YHTEISÖISSÄ JA YHDESSÄ

Tässä luvussa etsin vastauksia siihen, miten opiskelijat rakentavat sosiaali-ohjaajan ammattitaitoa erilaisissa yhteisöissä ja yhdessä muitten toimijoitten kanssa. Luku myös tarjoaa tilaisuuden tarkastella sitä, miten mallitarinat tosiyöntekijyydestä sekä pedagogisesta toiminnasta toteutuvat opiskelijoitten kokemina. Mukana on kuvauksia oppilaitoksesta, työpaikoista sekä opiskelijoitten yksityisistä verkostoista. Luvun aineistona on käytetty alku- ja loppupalautteita (A1–20 ja L1–20) sekä äänikirjeitä (Ä1–5) ja kolmen opiskelijan palautekirjoituksia koulutuksen ajalta.

6.1 Oppilaitoksessa

Oppilaitoksen toimintaa voi tarkastella monesta eri lähtökohdasta: se on organisaatio, yhteiskunnallinen laitos, systeemi sekä tarinaverkkojen mahdollistaja. Jos oppilaitosta tarkastellaan organisaationa, se sisältää yhtä aikaa monia erilaisia ja eri tavoitteita toteuttavia alaorganisaatioita. Tästä esimerkkinä a) professionaalinen asiantuntijaorganisaatio, jota edustaa erikoitunut ammattikunta, b) yhteiskunnan ohjaama ja säätelemä byrokraattinen organisaatio sekä c) opiskelijoiden läsnäolovelvollisuuteen perustuva pakko-organisaatio (Kontkanen 1996, 265). Organisaationa koulu on yhtä aikaa vakaa, ennustettavissa oleva, suljettu järjestelmä sekä toisaalta epävakaa ja epävarmuutta odottava avoin järjestelmä. Tästä voi käyttää nimitystä, väljäkytkentäisyys, joka ilmenee kouluorganisaatiossa vakautena, puskurointina, sopeutumiskykynä ja tyytyväisyytenä. Toisaalta väljäkytkentäisyys voi vaikeuttaa ongelmakohtien korjaamista tai uusien ideoiden leviämistä, koska organisaatio pyrkii eristämään ongelmakohtat ja takaamaa turvallisuutta, esimerkiksi johtaja voi suojella työyhteisöä ongelmilta (Orton & Weick 1990; Kontkanen 1996; Huusko 1999).

Etnografisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppilaitos sisältää materiaallisen ympäristön, tilat ja välineistön. Oppilaitos on myös sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen kokonaisuus, jota esimerkiksi oppilaitoksen maine kuvaa.

Oppilaitoksesta on myös löydettävissä semanttinen ympäristö, esimerkiksi sen mukaan, millaista kieltä siellä käytetään (Eskola & Suoranta 1998, 110).

Oppilaitos ei ole pelkästään rakennus vaan vasta opiskelijoiden ja opettajien toistuvat toimintatavat tuottavat luokan, koulun ja opetuksen. Oppilaitos muodostaa oppimisympäristön, missä eri toimijat toimivat ja tuottavat oppilaitoksen kulttuuria, käsikirjoitusta ja mallitarinaa. Oppilaitoksen tila ei ole neutraali, vaan se rakenteistuu ja liittyy vallankäyttöön rakennuksessa sen yksityiskohdissa, symboleissa, koristeiluissa ja materiaaleissa (Eräsaari 1995, 93–94; Laine 1997, 51). Oppilaitos fyysisenä kokonaisuutena paitsi asettaa (kurinalaisesti) opiskelijat ja opettajat tilaan, yhdistelee ja erottelee, niin myös se tuottaa opiskelijan ja opettajan subjektiposioita (Laine 1997, 52).

Oppilaitos on julkinen tila, formaalin toiminnan ja yksilöiden subjektiivisen toiminnan kenttä. Oppilaitoksessa sosiaalialan ammattien mallitarinat näyttäytyvät paitsi opetuksen toteuttamisena, niin myös tulevien ammattien roolikalusteina: oppilaitos antaa tilallisesti malleja ja vihjeitä tulevasta ammatista, esimerkiksi opetustilat, missä on asiakasryhmävihjeitä (vammaisten- ja pienten lasten keittiötilat, taide- ja musiikkiluokka, apuvälineitä, leikkivälineitä, opiskelijoitien ja asiakkaitten tekemiä tuotoksia seinillä). Asiakasryhmävihjeiden lisäksi oppilaitoksen tilajärjestelyt antavat malleja tosiyöntekijyydestä: pyrki- mäs tasavertaisuuteen ja asiakaslähtöisyyteen näkyy muun muassa siten, että opiskelijat ja opettajat käyttävät samoja tiloja, opiskelijoille on vähän suljettuja alueita (esim. perinteistä opettajanhuonetta oppilaitoksessa ei ole) ja enemmän vapaatiloja (Laine, 1997, 69). Erityisesti oppilaitoksen kahvila ja siihen yhdistetty kirjasto muodostavat oppilaitoksen sielun, mikä mahdollistaa ”samaa ryhmään ja heimoon kuulumisen” sekä toisaalta julkisen näyttäytymisen, esimerkiksi ryhmätöiden tekemisen osalta. Toisaalta oppilaitoksesta löytyy paikkoja intiimiin, kahdenkeskiseen kohtaamiseen, pienryhmätyöskentelyyn sekä myös ”piilossaolemiseen”. Tosiasiassa oppilaitos on ahdas, mutta pyrkii viestittämään avoimuutta, tuttuutta ja turvallisuutta. Opiskelijat joutuvat jatkuvasti liikkumaan eri tilojen välillä, etsimään tiloja, muuttamaan luokasta toiseen tai jopa jäämään vaille luokkatiloja. Tämä aiheuttaa jatkuvaa valitusta, mikä toisaalta yhdistää ja toisaalta eriarvoistaa opiskelijoita ja opettajia.

Tarinanäkökulmasta katsottuna oppilaitoksella on tilallisesti ja toiminnallisesti käsikirjoituksensa, joka määrittää tilan elämän ja julkiset symbolit. Yksittäinen toimija ja toimijat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa muodostavat erilaisia malleja ja värittävät tilan yksilöllisillä merkityksillä. Oppilaitoksen toiminnankuvauksissa voidaan puhua opetuksen näkyvistä ja näkymättömistä tavoitteista, virallisesta ja piilo-opetussuunnitelmasta¹⁶ tai organisaation kult-

¹⁶ Piilo-opetussuunnitelma käsitteen kautta oppilaitoksen toimintaan kuuluu piilossa olevia, jopa tiedostamattomia toimintarakenteita, myyttejä ja salaisuuksia. Virallinen ja epävirallinen kietoutuvat toisiinsa koulutuksen aikana. Asko Karjalainen (1996, 144) käyttää tässä yhteydessä käsitteitä latentti oppiminen ja opettaminen, joilla hän tarkoittaa tiedostamattomia oppimista ja opettamista. Rakentaessaan oppimistilanteen opettaja luo tietoisesti tai tiedostamattaan oppimisen sisältöihin vaikuttavan toimintarakenteen. Tästä organisaatiomuodosta oppija taas oppii jotakin, tietoisesti tai tietämättään. Oppilaitoksessa mahdollistuu sen oma realismi sekä sosiaalinen kielioppi, sosiaalisen toiminnan malli. Koulun kirjoittamaton laki on tuttu opettajalle, mutta myös opiskelijat saavat siitä omakohtaisia kokemuksia.

tuurin tietoisesta ja tiedostamattomasta puolesta. Kulttuurin käsite löytää yhtymäkohtia myös mallitarinan käsitteeseen, sillä koulun kulttuuriin voidaan lukea kuuluvaksi kielikuvat, tavat, rituaalit, seremoniat, myytit, symbolit, tarinat ja huumori (Huusko 1999, 29). Sahlberg (1997) puolestaan erottelee opettaja- ja oppilaskulttuurin. Oppilaskulttuuriin kuuluu ne arvot, tottumukset, tavat ja uskomukset, jotka ovat vallitsevia oppilaan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu nimenomaan tähän kulttuurin osaan.

Oppilaitos on fyysisen ja toiminnallisen tilan lisäksi myös opiskelijalle *säistynyt*. Se edustaa opiskelijalle mielellisesti paikkaa, josta hän voi kertoa tulevansa, missä hän on julkistanut tarinansa. Aikuisopiskelijoille oppilaitos on enemmänkin esimerkki työyhteisöstä kuin organisaatiosta. Tällöin oppilaitokseen ja sen toimintakäytäntöihin kohdistuu odotuksia, jotka koskevat muun muassa työyhteisön jäsenten henkilökohtaista vuorovaikutusta ja tuntemista, sekä yksimielisyyttä siitä, ketä yhteisöön kuuluu ja miten perustehtävä hoidetaan (Huusko 1999, 17).

Sosiaalialan mallitarinat tosiyöntekijyydestä koskettavat koulua¹⁷ yhteisönä, organisaationa ja kulttuurisesti. Sosiaalialan oppilaitokset ovat rakentuneet joko itsenäisinä oppilaitoksina, tai sitten terveydenhuollon oppilaitosten, koti- ja talousoppilaitosten yhteyteen. Oppilaitosten taustayhteisöt ovat vaihdelleet ja vaikuttaneet siihen, millaisen viitekehyksen kautta alan ihannetarinat ammattitaidosta ovat jalostuneet mallitarinoiksi. Diakoniaoppilaitosten, kansanopistojen tai terveydenhuolto-oppilaitosten yhteydessä sosiaalialan koulutuksen arki ja mallitarinat ovat jalostuneet eri tavoin. Toisaalta sosiaalialan peruslinjan luomisen yhteyteen rakennettu opettajien toimeenpanokoulutus sekä sosiaalialan oma opettajakoulutus aikanaan pyrkivät luomaan paitsi yhteistä sosiaalialan koulutusta ja ammattitaitoa koskevaa mallitarinaa niin myös yhteistä sosiaalialan oppilaitoksia yhdistävää toimintakulttuuria.

6.2 Yhdistävät ja erottavat rakenteet ja toiminnot

Sosiaalialan oppilaitoksessa ammatin ja ammatti-identiteetin rakentaminen perustuu paitsi opetukseen niin myös oppilaitoksen kulttuuria tuottavien toimintojen ja rakenteiden kokonaisuuksiin. Sosiaalialan hyveitä yhteisöllisyydestä

¹⁷ Sosiaalialan koulutuksen mallitarinoissa ammatillisuus yhtä aikaa kietoutuu kaiken läpäiseväksi yhteiskunnalliseksi tietoisuudeksi (Honkakoski 1995) osaksi elämänpolitiikkaa (Niemi-Väkeväinen 1998), hyvänä ihmisenä toimimiseksi (Borgman 1998) yhtäaikaan arkiseksi (Rauhala 1991) sekä erityiseksi osaamiseksi (Mutka 1998; Pohjolainen 1993). Nämä mallitarinat ovat sikäli erityisiä, että ne sisältävät muita aloja voimakkaamman henkilökohtaisen vastuun ja velvoitteen tehdä toiselle ihmiselle hyvää sekä itse toimia mallitarinan mukaisesti kaikessa ammattitoiminnassa, jo koulutuksen aikana. Koulutusaika on täten sekä ammatin sisältäminen tietojen ja taitojen oppimisen aikaa, niin myös oman tarinan luomisen, omaksumisen ja kertomisen aikaa. Tällöin yksilöllinen ja henkilökohtainen kietoutuvat yhteisölliseen ja päinvastoin, muodostavat tulkintakehyksen (Borgman 1998), josta tarina puolestaan saa käyttövoimansa, on osa opiskelijan elämäkokonaisuutta, historiallisuutta ja suhteita.

vaalitaan, mikä näkyy ryhmäkohtaisena ja ammattikohtaisena ryhmäytymisenä. Niemi-Väkeväinen (1998, 152) käyttää käsitteitä seurustelu ja ”välitason toisen kohtaaminen”, joilla hän tarkoittaa oppilaitoksen sisällä olevia yhteisöllisiä kohtaamisen tapoja. Yhteisöllinen kohtaaminen on yhteisesti tehtävää positioimista, sillä oma yhteisö on ensimmäinen peilauskohta sosiaalialaan sekä tulevaan ammattiin. Ammatti-identiteetin rakentaminen on tunnetta samuudesta, samaan ryhmään kuulumisesta sekä samalla muista erottumista. Yhteisö on eriasteisesti läsnä ja lähellä, esimerkiksi ”oma” luokka on läheisempi, luotettavampi kuin toinen vuosikurssi tai opintolinja. Toisaalta oppilaitos ei välttämättä koskaan ole täysin vieras, sillä mallitarina tuo oppilaitokseen mukanaan oman perusjuonen, joka tarjoaa mallin ja turvallisuuden siitä, että *”me olemme yhtä kuin sosiaalialan porukka”*.

Me sosiaalialan porukka – nuut on läsnä sekä toiminnassa ja rakenteissa että puheessa. Puheessa se on erottautumista ja toisaalta yhdistymistä tilanteen mukaan. Me- ja muut voivat tarkoittaa; a) me sosiaalialan porukka (opettajat, opiskelijat, työelämä verrattuna vaikkapa terveydenhuollon vastaavaan. Tätä pidetään yllä tukeutumalla sosiaalialaa määrittäviin lakeihin, periaatteisiin, toimintakäytäntöihin, ideologioihin ja referoituihin asiantuntijoihin, mallitarinoihin; b) me sosiaalialan oppilaitoksen porukka verrattuna muihin kuntaliiton oppilaitoksiin. Tätä pidetään yllä omalla kulttuurilla, tavoilla, fyysisillä tiloilla; c) me opiskelijat suhteessa opettajiin pidetään yllä omalla kulttuurilla, opetussuunnitelmilla, periaatteilla ja ohjeilla; d) me sosiaaliohjaajaopiskelijat suhteessa muihin opiskelijoihin (pidetään yllä omalla opetussuunnitelmalla, koulutustraditiolla); e) meidän luokka (pidetään yllä omalla luokan omalla kulttuurilla, puheilla ja teoilla).

Pienenä oppilaitoksena sosiaalialan oppilaitos oli luonut mallin *työ- ja opiskeluyhteisöstä*. Opistoaste muodosti oppilaitoksessa oma kokonaisuutensa (oma osasto, opettajat ja luokat) ja kouluaste omansa. Lisäksi jokainen vuosikurssi muodosti oman ryhmän, joka piti huolta omista jäsenistään, tuki mutta myös kontrolloi. Ryhmänvetäjä ja luokanvalvoja oli yleensä ainakin opintojen alussa ikään kuin perheen vanhemman roolissa, joka konkreettisesti neuvoi, tuki ja myös sanktioi opiskelijaa.

Opistoasteella samaan opintolinjaan kuuluvat muodostivat oman sukunsa, joten oppilaitoksessa oli sosiaaliohjaajien, sosiaalikasvattajien ja kehitysvammaistenohjaajien suku. Kuten suvuissa yleensä, niin myös oppilaitoksessa vallitsi sukujen kesken ja sisällä melko tiivis ja jopa sisäänpäin lämpiävä ja omia suojeleva ilmapiiri. Suku oli hyvin tietoinen omista jäsenistään ja eri suvuilla oli erilaisia riittejä, joilla uudet jäsenet otettiin sukuun. Sosiaalikasvattajilla oli pisin sukuhistoria, joten he myös vaalivat sukuun ottamista ja erottamista vahvimmin, esimerkiksi *”kastajaisilla tai potkijaisilla”*. Sosiaaliohjaajakoulutus oli uutena koulutuksena vailla yhtä lujia sukuun liittäviä ja erottavia riittejä ja varsinkin aikuisopiskelijat usein jäivät nuorisoasteen opiskelijoitten keskinäisestä suvun vaalimisesta ulkopuolelle.

Aikuisopiskelijat kuitenkin muodostivat oman ryhmänsä oppilaitoksessa riippumatta siitä, mihin sukuun he kuuluivat. Aikuisuus, perheellisyys, elämäkokemukset ja aikaisempi ammatti vaikuttivat siihen, miten opiskelija ra-

kensi oman opiskelijan roolin. Aikuisopiskelu oli rytmisesti kiivasta ja eri tempoista kuin nuorisoasteen opiskelu: lähi- ja etäopiskelu rytmitti elämän. Tällöin oma ammatillinen suku saattoi jäädä toissijaiseksi kun taas oma opiskelijaryhmä sai työyhteisöllisyyden tunnuspiirteet ja hyveet.

6.2.1 Me muut: yhdistymistä ja erottumista

Meidän luokka on ihana, erilaisuuden hyväksyvä ja jokainen on saanut edetä rauhassa omaan tahtiinsa ja omien tavoitteiden mukaisesti, eikä vertailua ole ollut vaan pikemminkin tukemista ja yhdessä tekemistä. (Opiskelijapalaute v. 95)

Opiskelijaksi tulo tarkoittaa sitä, että minä -käsitteen rinnalle tulee vahvasti käsite *me*. Laine (2000, 151) mainitsee käsitteet institutionaalinen yksilöllisyys sekä suoritusindividualismi, joiden mukaan koulu häivyttää todellisen yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden. Opiskelija ei tällöin ole yksilö eikä aidosti myöskään minkään ryhmän jäsen. Kuitenkin sosiaalialan koulutuksessa ryhmään¹⁸ kuuluminen korostuu: *me* rakentuu eri tavoin tilanteen mukaan, esimerkiksi hyötynäkökulmaan tai turvallisuuteen perustuen. Joskus on hyödyllistä vetää raja *me*- muut välille hyvin tiukasti (esimerkiksi meidän ryhmä ja muut opiskelijat) ja joskus taas on hyödyllistä puhua koko alasta *me*-muodossa (*me* sosiaalialan työntekijät).

Ryhmän omaa toimintaa vaalitaan, tästä esimerkkinä ryhmän tekemä huoneentaulu, kuva 1 missä on kuvattu ryhmän vaalimat hyveet ja toimintaa ohjaavat periaatteet.

¹⁸ Oppilaitoksen kulttuurissa ja toimintakäytännöissä elää vahvasti ajatus siitä, että opiskelija kuuluu johonkin ryhmään sekä fyysisesti että mielellisesti. Ajatuksena on, että omaan luokkaryhmään kuuluminen rakentaa sosiaalisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja tätä kautta ammatillista identiteettiä. Sosiaalialan koulutukseen ei täten kuulu pelkkä yksilöllinen suorittaminen vaan yksilön on annettava oma panos yhteisöön (Ks. esim. pakkososiaalisuus, Laine 2000,151), joka puolestaan palkitsee yksilöä tarjoamalla turvallisuutta sekä kollektiivista huolenpitoa.



SOA2:n HUONEENTAULU



1. Ilahduta opiskelutovereitasi pikku yllätyksillä
- kahvikestit, muovitaskut, karkit, lehdet, kukat, hyvät jutut.
2. Muista täyttää tunnelmapäiväkirjaa.
3. Älä puurra yksin, ryhmä auttaa aina.
4. Auta ystävää mässä, älä mäen alla.
5. Rentoudu! (esim. musiikkia kuuntelemalla)
6. Pysy opiskeluaikataulussa ja viestitä se ympäristöllesikin.
7. Minkä taidon osaat, auta toisia oppimaan.
8. Oma soppi on tavoitteemme.
9. Tunne itsesi, anna arvo toisellekin.
10. Muista vaitiolovelvollisuus.
11. Kilpailu vain itsesi kanssa.
12. Ole kannustava.
13. Osallistu mahdollisuuksien mukaan yhteisiin hetkiin koulun ulkopuolella.
Osallistuminen yhteisiin hetkiin on vapaaehtoista -
vain asu on pakollinen.
14. Nössö auttaa aina:
 - kun idean saat, se Nössön laita
 - kun markka jää, se Pikkunössön laita
 - kun masennus iskee, näitä apuja käytä
tai syliisi Nössö rutista ja huolesi kerro.



Meidän luokka on tietty vuosikurssi ja ryhmä ihmisiä, jolla on oma lukujärjestys, tunnus ja positio oppilaitoksessa. *Me* on myös symbolinen "me tulevat työntekijät" ja aikuisopiskelijoina jo "me työntekijät". *Me* ryhmänä muokkaantuu ja myös luo oman kollektiivisen käsityksen siitä, miten sosiaaliohjaajan ammattia rakennetaan. Se on lähin yleisö ja myös turva, johon jokainen opiskelija yksitään vertaa omaa osaamistaan. Opiskelu on ryhmässä tapahtuvaa oman roolin, persoonan ja ammatillisen identiteetin rakentamista. Ryhmä on myös se henkilökohtainen lähin porukka, johon tukeudutaan, johon samaistutaan ja jonka kanssa eletään.

Meidän luokka myös rakennetaan (opettajien toimesta) pedagogisina toimintoina sekä vetoamalla alan mallitarinaan tosityöntekijyydestä ja tosiopiskelijuudesta. Koulutuksen alussa yhdessä tehtävään toimintaan satsataan, opetellaan ryhmässä työskentelyä, sekä sovitaan keskinäisen tiedottamisen ja vastuuttamisen pelisääntöjä, esimerkiksi keskinäinen tiedottaminen puhelinrinkinä ja ryhmävastaavina. Ideaalina on se, että meidän luokka on ryhmä ihmisiä, joiden kesken syntyy nopeasti oma kulttuuri (sääntöjä, tapoja ja toiminnan muotoja). Tämä vaikuttaa siihen, miten ryhmä toimii ammatin tulkitsijana ja miten se toisaalta myös muokkaa tarinaa ammatista.

Aikuisryhmissä voi korostua keskinäinen tukeminen ja yhteinen projekti sekä kilpailun ja vertailun välttäminen. Kilpailu ja vertaaminen ovat kuitenkin opiskelussa jatkuvasti läsnä sekä opiskelijoitten että opettajien puheessa ja teoissa, suoritusindividualismia ei voi ohittaa tai mitätöidä. Opiskelusta saadaan arviointeja, numeroita, joita joko näytetään tai ei näytetä muille. Vertailu ja keskinäinen kilpailu joko kohdataan tai sitten naamioidaan muuksi toiminnaksi tai jopa siirretään suhteessa muuhun ryhmään tai opettajiin.

Tällaista vertailua ja kilpailua tietysti oli, verrattiin milloin mistäkin asioista ja vaatteista ja milloin mistäkin tämmösistä ihan joutavanpäiväisistä tai verrattiin myös, että kellä millanen tausta tai koulutus on ...ja kilpailu tuli ehkä toisella vuodella. (A5)

Sosiaalialan mallitarinan tiukat vaatimukset "yhteistyökykyisyydestä ja tasa-vertaisuudesta" voivat olla vastakkaisia suoritusindividualismille ja me-ryhmänä-ideaalille. Kilpailun raadollisuus voi olla yllätys, häpeä, ei ammatillista ja jota vältetään kaikin keinoin.

Paine yhdenmukaisuuteen on vahva. Erilailta toimiminen ja siitä vastuun kantaminen on aina riskinottamista, koska siitä sekä oma ryhmä että oppilaitos rankaisee tavalla tai toisella. Omalle ryhmälle pitää olla lojaali ja sitoutua työskentelemään sekä jakamaan vastuuta. On tilanteita, josta ei voi suoraan kieltäytyä. Tämä puolestaan laittaa keksimään hyväksytympiä keinoja, joilla voi keskittyä itseensä ja välttää vastuuta yhteisestä projektista:

... että oli ihan joillakin jopa ihan psyykkisiä poissaoloja ja unohtamisia, ne ei tullu (yhteiseen tilanteeseen), että ne halus jostakin hyvän numeron, et ne tavallaan pettikin sitä pienryhmää, kyllä sitä takanapäin puhumistakin oli aika paljon...(A5)

Opiskelua leimaa intensiivisyys, intiimisyys, yhteistoiminnallisuus, oman ryhmän lojaliteetti sekä keskiasteen opetussuunnitelman mukanaan tuoma rakenne. Yhteistyötä ryhmien kesken on vähän, jos ollenkaan. Muut opiskelijaryhmät

ovat vieraita, tiedetään toki muita opiskelijoita nimiltä, voidaan osallistua yhteisiin valinnaisiin opintoihin ja kenties projekteihin. Oppilaitoksen sosiaalinen elämä kuitenkin mahdollistaa ryhmien esittäytymisen, esimerkiksi yhteisten juhlat tai riitit lukuvuoden aloituksen tai päättäjien yhteydessä. Ammatillisuus tulee julkisesti punnituksi ja vertailtavaksi, sillä muut ryhmät ovat yleisöä tai esittäjiä. Tällöin oma osaaminen ja identiteetti saa joko saman tai eri ammattiryhmän vastaavista vertailukohteista.

Aikuisopiskelijoitten arki keskittyy omaa luokkaan ja ryhmään, jolla on oma kulttuuri ja kieli. Ryhmä paitsi rakentaa kollektiivisesti oman ryhmäidentiteetin niin myös antaa muille ryhmille vihjeen siitä, miten tulevaa ammattia tulkitaan.

Mun mielestä se meidän yhteinen aika, meillä oli oma huumori ja oma sisäinen ryhmä, johon ulkopuolinen ei tavallaan päässy... ne ei tavallaan ymmärtäny ollenkaan, mitä meillä meni tällä hetkellä tai parhailtaan oli...(Sari 96)

Omaa ryhmää ylläpidetään puheella ja tekemisellä. Puheet ovat sisäpiirihuumoria, omia sanoja ja sanontoja. Vitsit, lempinimet ja kaskut rakentavat omaa ryhmää. Yhteinen opiskelun rytmi luo kollektiivista turvaa, mutta myös kontrollia. Yhteinen rytmi ja tekeminen on myös virallisen ajan ulkopuolista toimintaa, "vapaaehtoista sosiaalisuutta" (Laine 2000, 151), hauskan pitoa, saunailtoja, matkailua, lasten hoitoa ja muuta pienryhmätoimintaa.

Olihan niitä yhteisiä saunailtoja, tuote-esittelyjä, lottoporukka, Naisten askelta, lasten hoitoa, ravintolassa käyntiä, jotkut myös matkustelivat yhdessä.(Sari 96).

Muut ryhmät tulevat tärkeiksi myös silloin, kun keskustellaan opiskelijoina suhdetta opettajiin, työelämään tai verrataan opiskelun arkea eri ryhmien kesken. Tällöin eri ryhmät sulautuvat yhteiseen kategoriaan opiskelijat – muut. Me opiskelijat–opettajat-suhde mahdollistaa oman ryhmän sekä toisaalta opiskelijaryhmien yhtenäisyyden identiteetin kertojana ja yleisönä. Opiskelijat muodostavat yhtenäisen yleisön, keskinäisesti jaetun kokemuksen, osaamisen, kollegiaalisuuden ja lojaalisuuden suhteessa opettajiin. Opettajat puolestaan ovat se toinen yleisö, jolle oma tarina osaamisesta ja ammatista loppujen lopuksi esitetään. Tämä opettajien ja opiskelijoiden perussuhde ja -ero yleisönä on koulutuksen voimakkain ja olennaisin.

6.2.2 Me opiskelijat te opettajat

Suhde opettajiin vaihtelee; toisaalta aikuisopiskelijoilla on tarve olla yhtä opettajien kanssa, toive toimia työyhteisönä; toisaalta opiskelijoilla on tarve tehdä ero opettajien ja opiskelijoitten välille. Aikuisopiskelijoilla suhde opettajiin on monimutkainen, sillä opettajat ovat aikuisina tasavertaisia opiskelijoitten kanssa ja samalla ikään kuin konkreettisia malleja valmiista tosiammattilaisista. Toive työyhteisöllisyydestä purkautuu toiveeksi toimia yhteistoiminnallisesti ja kollegiaalisesti (Huusko 1999, 37). Tästä näkökulmasta katsottuna opettaja on inhimillinen, tekee vai työtään (Laine 2000, 156), mutta on samalla opiskelijoita joissain seikoissa tietävämpi, osaavampi. Myöskään opettajan auktoriteetti ei

ole itsestään selvä, vaan se tulee ansaita. Rajanveto opettajien ja opiskelijoiden välillä tiivistyy opiskelijoiden puheissa, joissa opettajat näyttäytyvät lähinnä humoristisina, inhimillisinä ja siten, että heidän kauttaan voi armeliaammin peilata myös omaa osaamista. Opettajista saa aikaa monia nauruja ja ikään kuin helpotusta oppilaitoksessa olevaan hierarkiaan.

Meillä oli niitä vitsejä ja huhuja lenteli ilmassa. Jutut oli opiskelijoitten opettajista väännettyjä... opettajista, joilla oli karvaiset jalat ja jalan läpsytyt tai opettaja heitteli viivotinta ja kynää ilmaan..(Sari 96)

Opettajasta voi puhua ja häntä voi arvostella, varsinkin jos hän ei vaikuta luotettavalta tai asiantuntevalta. Opettaja on myös aina se henkilö, joka ei kuulu opiskelijoitten sisäiseen opiskelijaryhmään. Opettajaa kuitenkin saatetaan kaihata ja häneltä voi odottaa sitä, että hän kuuluu ainakin ”*sosiaalialan porukka*”-joukkoon, hallitsee sosiaalialan kielen ja käsitteet ja että hänellä on kokemusta sosiaalialan työstä.

Parasta opettajalle on se, että hän on valmentautunut tehtäväänsä ja asiaansa, hän huomioi opiskelijat ... no se, kuka osaa asiaansa tietysti ... se on varmaan tää vuorovaikutushomma, miten sä (opettaja) asian tuot esille, ootsä ite innostunu ... osaatsa sen ja sit se, että sä voit antaa sitä palautetta, ei kaikki välttämättä osaa sitä taitoo... hyvä opettaja osaa sanoa positiivisen ja negatiivisen palautteen rakentavasti. (Sari 96)

Mallitarina tulee uskottavaksi vain konkreettisen toiminnan kautta, oppilaitoksessa esimerkiksi juuri opettajien ja johdon toimintana ja osaamisena. Aikuisopiskelijoitten käsitys ja kokemus työelämän kollegiaalisuudesta on niin voimakas, että ansaitakseen opiskelijoitten arvostuksen opettajan tulee osoittaa osaamisen lisäksi myös henkilökohtaista kiinnostuneisuutta ja sitoutuneisuutta.

Kyllähän se meilläkin näky, ketkä on niitä meidän opettajia, ja ketkä oli ne, ketkä me oltiin otettu ... määrällisesti kaikki opettajat eivät opettaneet niin paljo ... se tulee siitä ihmisestä itsestään, sen persoonallisuudesta, että sanooko se, että mää oon nyt teidän opettaja, vaikka mää oon vaan sen 10 tuntia, mutta mää oon teidän opettaja ... se tulee siitä, opettajan asennoitumisesta, ei sen kummallisempaa. (Sari 96)

Opettajan osoittama arvostus ja osaaminen palkitaan sillä, että opettaja siirtyy *meiksi*. Häntä kuunnellaan, arvostetaan ja hän saa anteeksi virheitä muita opettajia helpommin. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että opettaja tällöin on kuin opiskelija vaan että hän on opiskelijoitten silmissä lunastanut paikan sosiaalialan tosiyöntekijänä.

A: Mistä tulee se tunne, että opettaja ei ole meidän opettaja?

S: No se, että opettaja tulee keikalle, se heittää sen aineiston ja sillä selvä, se on sitten meidän asia, otetaanko me siitä irti... eikä se ole sitä, etteikö se ole pätevä, varmasti osaa asiaansa, pitää hyviä tunteja, mutta se jää etäiseksi... ehkä se on se, että sä (opettaja) esität asian, että mä oon teitä varten... voihan ajatella, että aikuisryhmissä, et mä oon täällä töissä, mulla on sitten elämä kotona, näinhän se voi olla, mut kyllä mää koin, että aikuiselle on varsinkin tärkeää, että ryhmä toimii, että kuuluu johonkin. (Sari 1996)

Opiskeluun liittyy voimakkaita toiveita ja odotuksia ympäristön toiminnallisiin ehtoihin ja puitteisiin. *Me* ei pelkästään tarkoita ryhmää ihmisinä ja suhtautumistapana vaan se on myös yhdessä tekemistä, sopimista ja neuvottelua. Konkreettisesti tämä tarkoittaa opiskelun käytännön organisointia, esimerkiksi etä- ja

lähijaksojen, harjoittelun organisointi, koko opintojen aikataulutusta ryhmälle ja yksittäisille opiskelijoille. Organisoitkysymykset ovat kuitenkin aina eräänlaisia kompromisseja, opiskelijan, ryhmän ja ryhmänvetäjän keskinäisiä sopimuksia – yhteinen projekti.

Mun mielestä se (oppiminen) on yhteinen projekti ... itse odotan opettajien ajattelevan samalla tavalla, ei oo sellaista koroketta ... et tehdään yhdessä töitä ... et jos on jotain, heijastuu jotain opettajien ja opiskelijoitten väliin, se kielee että siellä opettajainhuoneessa ei asiat ole kunnossa, se heijastuu koko kouluun, se peilaa sitä. (Sari 1996)

6.2.3 Säröjä rakenteissa ja toiminnoissa

Opiskelijan ja opettajan suhde on valtasuhde, ristiriitainen ja monimerkityksinen. Siihen latautuu myös henkilökohtaisia tunteita, muistoja ja odotuksia. Opettaja on se, joka viime kädessä arvioi oppimista ja ammatillista kehittymistä. Opettajien käyttämä toimintatapa yleensä on jokin kompromissi opiskelijoitten ja ylemmän tahon odotuksista, ei siis välttämättä aina kovin toimiva.

A: Mitä selityksiä sä keksit, kun meni pieleen (opettajien taholta)?

S: En selittänyt, ajattelin että teillä ei ollu aikaa ... en mä tiedä, ei sille voi mitään. Mun mielestä se pitää lähteä teistä opettajista itsestänne, mitä te opettatte meille tiedottamisen tärkeydestä ja sitten siitä vuorovaikutuksesta sun muista, ne opit teidän pitäisi itse osata käyttää siellä opettajainhuoneessa, se näkee opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta, ärtymyksestä, että on valmistellut tunnin ja joutuu sen siirtämään.

A: Mitä tällaiset tilanteet sun mielestä herättävät ryhmässä?

S: Se oli ihan vitsi, kun meillä oli työkehittämistä, että se pitäisi viedä opettajainhuoneeseen, ne vitsit liittyy sinne tasolle, siihen opetukseen ... se liikkuu siinä huumorin pohjalla, se on elämää. (Sari 1996)

Opettaja yleensä työskentelee mallitarinan ja oppilaitoksen arkirutiinien välissä, on välittävä tekijä. Välittäjänä oleminen, keskustelun ja sovittelun merkitys korostuvat silloin, kun etsitään konkreettiseen tilanteeseen ratkaisua, yritetään löytää selitys oppilaitoksen jollekin toimintatavalle. Yhteisesti ymmärrettävä selitys on tärkeä löytää, sillä se ylläpitää mallitarinan ja toisaalta oppilaitoksen henkilöstön uskottavuutta. Keskustelut eivät näissä tilanteissa välttämättä ole rakentavan rauhallisia vaan koulutus pitää sisällä voimakkaitakin tunteenpurkauksia.

Jos tuli erimielisyys, kutkin meistä vähän käyttäytyi eri tavalla, toiset hermostu ihan silmittömästi, jotkut eivät nää sitä tilannetta tai sitä ongelmaa, että asiathan tässä riitelee eikä mennä henkilökohtaiselle tasolle ... kyllä semmosta syyttelyä puolin ja toisin saatto olla, mutta suhteellisen hyvin me niitä erimielisyyksiä käsiteltiin, ja niitä kyllä käsiteltiin varsinkin seminaarityön aikana, ne otettiin pöydälle, eikä pöydän alle..(Å5)

jos tuli erimielisyyksiä, niitä selitettiin ja selvitettiin sitten sitä taas selitettiin, jonkin aikaa jauhettiin turhaa ja sitten se selvitettiin kunnolla. (Å4)

Opiskelu oppilaitoksessa on sisäänpäin lämpiävää ja intensiivistä. Sosiaalialan ja oman koulutuksen malleja, ihanteita ja hyveitä työstetään, opiskelijoita "saatetaan sisään" ja sosiaalistetaan sosiaalialan kieleen, retoriikkaan, toimintaperiaatteisiin vahvasti. Eri tavoin toimimiselle asetetaan tarkkoja rajoja, mutta näiden rajojen sisällä opiskelijat oppivat löytämään omia strategioita toimia.

6.3 Työpaikka: malleja ja vertaistarinoita

Aikuisopiskelijan kokemukset omasta osaamisesta tulevat punnituksi myös erilaisissa työyhteisöissä sekä käytännöllisen opiskelun,¹⁹ harjoittelun, että sijaisuuksien yhteydessä. Työpaikalle lähdetään oppilaitoksesta, sinne oppilaitos ohjeistaa, valmistaa opiskelijaa. Harjoittelu on suoritus ja näyttö osaamisesta, sillä konkreettisen työn lisäksi opiskelijalla on oppilaitoksesta mukanaan suoritettavia tehtäviä. Tehtävissä on näkyvissä tarinan, oppimisen kronologisuus, sillä tehtävät *orientoivat* työpaikan kulttuuriin, perustehtävään (esim. tehtävänä: tutustu työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin), syventävät ja *auttavat reflektimaan* omaa työtettä (pohdi jonkin kokemuksesi pohjalta omaa työtapaasi liittäen siihen asiakastyön teoriaa) ja *soveltamaan opittua* (tee yhdessä asiakkaan kanssa verkostokartta). Kaikista alkuvalistelusta huolimatta opiskelijan harjoittelusta tulee omanlaisensa, joka ei välttämättä noudata kronologiaa tai aina tavoitteitakaan.

Työpaikka on opiskelijan ammatillisuuden rakentajana ja testaajana erilainen kuin oppilaitos. Olennainen ero oppilaitokseen on se, että työpaikka on opiskelijoitten kokemuksissa fyysisesti ja toiminnallisesti valmis ja oppilaitosta todempi – oikeaa työtä ja elämää. Työpaikalla opiskelija tutkii osaamistaan sekä pohtii sosiaaliohjaajan mallitarinan (erityisesti riittävyden ja pätevyyden) todennukaisuutta ja toimivuutta konkreettisesti työtodellisuudessa. Tämä edellyttää sitä, että opiskelija löytää työyhteisössä yhtymäkohtia oppilaitoksessa kerrottuun tarinaan. Toisaalta työtodellisuus ja teoriaopetus ovat ristiriidassa keskenään, mikä saattaa joko hämmentää opiskelijaa tai sitten lisätä opiskelijan kykyä reflektoida.

Työpaikka antaa palautetta ja arvioi opiskelijan osaamista suhteessa työpaikan todellisuuteen ja käsitykseen alan mallitarinasta. Työpaikka ei arvioi pelkästään konkreettista osaamista vaan myös hyveiden mukaista ”sopivuutta”. Sopivuus on paitsi henkilökohtaisia ominaisuuksia (joustavuus, herkyys, talon kulttuurin mukainen kriittisyys, sekä toisaalta oma tahto ja kyky sopeutua työyhteisön kulttuuriin ja tarinaan), niin myös vaikutelma siitä, että hallitsee alan tarinan, on ”ihmisenä alan ja ammatin näköinen”.

Ohjaajani on kirjoittanut kenttäpalautteeseeni mm. ”taito positiivisen ajattelun avulla ratkaisujen etsimiseen ja eri asiayhteyksien toisiinsa liittämiseen luonteenomaista opiskelijalla, mikä selvästi tullut esille harjoittelujakson aikana koituen hyödyksi työyhteisölle”. (Erika 95)

Työpaikka on myös ihmisten muodostama työyhteisö, missä voi verrata omaa osaamista, kuulla *vertaiskertomuksia* omasta ammatillisesta kehittymisestä ja ammatin rakentamisesta. Joten myös työpaikka joutuu opiskelijan arvioinnin kohteeksi. Tällöin lähiohjaajasta ja muusta henkilökunnasta tulee vertailukohteita, joiden ammatillinen uskottavuus tulee punnituksi. Ohjaaja on opiskelijalle samanaikaisesti malli ja kumppani, joka osaa työnsä ja samalla pystyy osaami-

¹⁹ Keskiasteen opetussuunnitelmissa käytetään käsitettä käytännöllinen opiskelu, mutta käytän samaa harjoittelun käsitettä, kuin tutkittavat

sensa perustelemaan, opettamaan sekä kannustamaan opiskelijaa. Ohjaaja on opiskelijan tarinassa yleensä joko me tai he harjoittelujakson ajasta, työyhteisöstä ja ennen kaikkea ohjaussuhteen laadusta riippuen. Yleensä me-ilmaus kertoo siitä, että harjoittelu on onnistunut ja että opiskelija on samaistunut työyhteisöön:

Me keskustelimme ohjaajani kanssa paljon, ratkoinme ja pohdimme esille tulleita käytännön vaikeuksia ja suunnittelimme tulevaisuutta. Ohjaajani oli hyvin avoin ja kertoi ja selitti kaikki eteen tulevat asiat. Avoimuus ja välittömyys tuli esille muidenkin työntekijöitten ja minun välisissä kontakteissa. (Erika 95)

Kokemus me- hengestä nousee yhdessä tekemisestä, arvostamisen tunteesta ja myös ohjaajan aidosta kiinnostuneisuudesta.

Onnistuminen työtehtävissä sekä ohjaussuhteessa työpaikalla vahvistaa ammatti-identiteettiä. Opiskelijan tarinassa onnistuminen muodostuu kokonaisuudeksi, joka kytkeytyy aikaisemmin opittuun ja suuntaa eteenpäin. Onnistuminen on ikään kuin tarinan kehittäjä, monipuolistaja ja vakuuttaja. Vakuuttamisella tarkoitan tässä sitä, että onnistuminen kytkeytyy persoonallisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi ajatukseen siitä, että näin *olen ajatellut tai toivonut olevani*.

Suurimmat onnistumisen paikat ovat olleet mielestäni esimiestaitoihin liittyvät käytännön taidot, joissa olen pystynyt hyödyntämään aikaisempaa oppimistani, sosiaali-ohjaajalinjan aikana oppimaani asioita, omaa luovuutta ja oivallusta. Mieleeni nousee erityisesti kotitalouden ohjaustilanne (asiakkaiden kanssa). Silloin pystyi hyödyntämään lähes kaikkea oppimaani rakentaessani tilanetta (etukäteissuunnittelu ja organisointi), toteuttaessani sitä, tehdessäni yhdessä ja ohjaten tilanteen etenemistä. (Kaisa 96)

Epäonnistunut harjoittelukenttä puolestaan laittaa opiskelijan pohtimaan omaa ammatillisuuttaan ja saa aikaan myös mallitarinan tarkistamista: opiskelija etsii perusteluja itsestään, työyhteisöstä sekä ottaa käyttöön strategioita, millä epäonnistumisesta päästään eteenpäin. Epäonnistuminen on työtehtävissä epäonnistumista, niin usein myös ohjaussuhteen epäonnistumista: luottamus, samalla aaltopituudella olo, yhteinen kokemus jää puuttumaan. Opiskelija ei saa tällöin ohjaajasta tai henkilöstöstä konkreettista mallia, kumppania, joka kuulee, ottaa kantaa ja palautetta. Tämä voi myös epäsuorasti viestiä opiskelijalle siitä, että tämä yhteisö ei osaa, ole kiinnostunut tai jopa että se ei ole valmis ottamaan tulevaa opiskelijaa vastaan.

Se oli opiskelujaksoni ällöttävin kenttä, minä istuin siinä pienessä kopissa, en saanut sanoa mielipiteitäni, minä vaan istuin siellä suuren mahani kanssa ja jotenkin tuli, että olin ei-toivottu... ohjaajani, jonka piti minua ohjata, ei juuri välittänyt, eikä antanut tehdä juuri mitään. (A5)

Yhteys työpaikkaan on merkittävä osa opiskelua ja ammattiin sosiaalistumista. Työpaikan mallit ja kieli ovat tärkeitä vihjeitä ja viitteitä siitä, mitä työ *oikeasti* on. Yleensä työpaikan käyttämä ammattikieli on konkreettista, rajoitetumpaa, mutta samalla täsmällistä ja riittävää. Opiskelijat törmäävät myös tämän tästä tilanteisiin, missä sosiaalialan oma käsitteistö ja kieli ei elä tai se on antanut periksi muille käsitteille ja kielelle, esimerkiksi terveydenhuollon kielelle. Samoin opiskelija voi joutua ottamaan kantaa tilanteisiin, missä työpaikan käyttämä

kieli on vanhanaikaista ja riittämätöntä. Koulutuksen käyttämä kieli puolestaan on käsitteellisempää, laajempaa, vaikeammin sovellettavissa, jopa kaukana konkreettisesta työtilanteesta. Opiskelija joutuukin etsimään eri kielten välisen yhteyden ja rakentamaan oma tulkinnan mallitarinoitten ja oman tarinan välille.

6.4 Yksityinen: koti ja läheiset ihmiset

Perheellisen aikuisopiskelijan arki koostuu opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisesta. Opiskelu ei varsinkaan perheelliselle naisopiskelijalle erillinen elämän projekti ja osa-alue, vaan pikemminkin osa sen hetkistä elämänkokonaisuutta. Tästä naiset kertovat siten, että heille opiskelu ja yksityinen elämänalue muodostavat keskinäisen suhteen. Tätä suhdetta tutkitaan koulutuksen aikana opiskelijoitten keskinäisissä ja opettajille kerrottavissa tarinoissa.

Edellä kuvatun suhteen hoitamista varten perheellinen opiskelija voi luoda opiskeluunsa erilaisia orientaatioita. Hän voi olla a) sopeutuja, joka saa soveltua perheen ja opiskelun aviopuolison ja läheisten tuella; b) nautiskelija, jolloin opiskelu on omien rajojen löytämistä ja omasta yksityisestä elämänalueesta nauttimista; c) syyllisyyttä kantava, joka potee huonoa omaatuntoa heikosti tehdyistä tehtävistä ja henkilökohtaisesta riittämättömyydestä ja d) kiireinen, jolloin opiskelija tasapainottelee kodin ja koulun välillä, hoitaa kiireisesti molemmat elämänalueet (1998, 86).

Kysyin mieheltä, että mitä teen, lähenkö tytön kanssa kouluun vai siirräkö vuodella, hän sano, että jos jaksat, lähe. Se oli suuri oppimisprosessi, työssä tein pelkästään öitä tai iltavuoroja viikolla, sitten useinmiten yön jälkeen ponggasin kouluun, jos oli koulupäivä ja menin iltopäivällä nukkumaan. (A5)

Perheellisen opiskelijan orientaatiot voivat vaihdella henkilökohtaisen elämänvaiheen sekä opiskelun kulun myötä. Esimerkiksi pienten lasten äidin orientaatiot ovat toisenlaisia kuin perheettömän tai aikuisten lasten äidin:

perhe oli etusijalla, opiskelu tapahtui sellaisena ajankohtana, kun voin keskittyä, tein kirjallisia tehtäviä yleensä öisin ja etäopiskelupäivät antoivat mahdollisuuden tehdä kirjallisia tehtäviä päivisin, kun lapsetkin olivat hoitopaikassaan... (A3)

Yleensä opiskelijan ”oma elämä” korostuu, sillä se toimii argumenttina opiskelijan itsensä ja mallitarinan keskinäisessä neuvottelusuhhteessa (Niemi-Väkeväinen 1998, 146). Perhe ja ystävät mahdollistavat tarinan kertojalle muita rooleja ja toisaalta kutsuvat opiskelijan tarinaan mukaan muita elämänalueita. Näin tarinan päähenkilö ei ole pelkästään opiskelija, vaan äiti, vaimo tai ystävä. Toisaalta koti, perhe ja ystävät ovat toisenlainen kuulijakunta, sillä niillä ei ole tiedossa sosiaalialan mallitarinaa, normeja ja viitteitä siitä, miten tarinan tulee päättyä. Perhe ja ystävät ovat tärkeitä myös siksi, että parhaimmillaan he tukevat ja antavat voimia, kompensoivat koulutuksessa esiin tulevaa epäonnea ja ennen kaikkea antavat etäisyyttä opintoihin (Korhonen 1998, 86).

Yksityisen elämän alueella ammattia rakennetaan ja siitä kerrotaan eri

tavalla kuin oppilaitoksessa tai työpaikoilla. Perhe, koti ja ystävät ovat paikkoja, tilanteita ja suhteita, joissa omasta opiskelusta voi kertoa intiimisti, rehellisesti ja paljaasti vailla ryhmän tai oppilaitoksen julkista yleisöä, pakkososiaalisuutta tai pakkoindividualismia (Laine 2000, 151). Tämä intiimi ja yksityinen kertominen liittyy koulutuksen myös osaksi elämäntarinaa ja henkilökohtaista identiteettiä. Koulutusjakson sijoittuminen elämäntarinaan on ennen kaikkea jatkuvaa eri tarinoitten sovittelua ja toisaalta koulutus ”muokkaa opiskelijan strategioita sosiaalisuudesta käsin ja yksilöllisesti” (Niemi-Väkeväinen 1998, 146).

Sosiaalialan koulutuksessa opiskeluun ja ammattiin liittyvät hyveet kuitenkin tulevat osaksi yksityistä elämää. Esimerkiksi hyvänä ihmisenä olo tulee punnitukseksi sen mukaan, miten opiskelija saa ratkaistuksi koulutuksen ja henkilökohtaisen perhe-elämän yhteensovittamisen. Tämä tarkoittaa sitä, että onnistuminen tässä yhteensovittamisessa ja yleensä omassa yksityiselämässä antaa viitteitä siitä, että opiskelija selviytyy myös tulevassa ammatissa.

perhe oli hyvin tärkeä, jos perhe ei olis kannustanu ja mies tehny koitehtäviä ja sanonu, että mee lukemaan, ei opiskelusta tullu höläsen pöläystä, lapset, työtoverit kannusti, kehtään ei jätetty syrjään, tehtiin porukalla ..(A2)

Ammattitaitoa osoittaa myös se, että opiskelija kykenee erottamaan oman yksityisen elämän ja ammatin omiksi osa-alueiksi ja ikään kuin jakaantumaan eri rooleihin tilanteen mukaan. Tältä osin sosiaalialan *tosityöntekijyys* on vähintäänkin problemaattinen: pitää osata hyödyntää omaa elämäkokemusta, mutta myös osata pitää se työstä erossa.

Kaiken kaikkiaan tää kaks vuotta oli mulle kärrynpyörää ja karusellissa oloa, ihmettelee, kuinka sitä olen selvinny siitä, kuinka sommittelin tätä kaikkee, kuinka itseks olen aina ollu, että mulla pitäny aina olla omaa aikaa itselle, perheelle ja miehelle, että, miten mä sain kaiken järjestettyä... mulla positiivisia ja mielenkiintoista muistossa. (A2)

Selviytymisen ja jaksamisen eetos näkyy omana jaksamisena, kyvykkyytenä ja nokkeluutena järjestää oma elämä kuntoon uudessa tilanteessa. Opiskelijalla on kotona ja ystäväpiirissä monia eri rooleja, joiden välillä hän sukkuloi, tasapainoilee tai jopa käy kauppaa eri roolien ja vaihtoehtojen maastossa. Oman ajan löytäminen on selkeää rajaamista, neuvottelua, mielikuvituksen käyttöä siis jopa taidetta arjen keskellä. Pienet lapset, aviomiehen tuen sekä ystäväverkoston puute saavat naisen etsimään mitä mielikuvituksellisimpia keinoja selvitä, mutta vain selvitä, joskus ei sitäkään.

Koulutus saattaa rohkaista aikuisopiskelijaa (eritoten naista) oman elämän arvioimiseen ja haltuun ottoon. Kyse on myös eräänlaisesta yksilöllistymisestä ja valtautumisesta. Opiskelu voi olla naiselle uusi elämänvaihe, tilaisuus arvioida omaa elämää ja tehdä toisin. Lisääntyvä itsetiedostaminen, oman elämän ja mallitarinan vertaaminen käynnistää opiskelijassa oman henkilökohtaisen elämäntarinan uudelleen kirjoittamista. Tyytymättömyys omaan elämäntilanteeseen voi vahvistua koulutuksen aikana ja johtaa naisena oman tilan raivaamisen, esimerkiksi parisuhteen uudelleenarviointiin, avioeroon, työpaikan vaihtokseen tai kodin ulkopuolisten harrastusten etsimiseen. Opiskeluaika voi olla ensimmäinen tilaisuus pitkästä aikaa ”elää opiskelijana”, vailla huolia, rillutella

ja nauttia. Nauttiminen voi olla perheelliselle naiselle myös paikka oman seksuaalisuuden ja ruumiillisuuden huomaamiselle, jolloin hoivaavasta, toisille jakavasta naisesta tulee itseensä keskittyvä ja itsestään huolta pitävä, nauttiva nainen (Komulainen 1998, 232).

Opiskeluaika voi myös olla raskasta, tuskallista ja vaikeata. Tätä naisopiskelijat kuvaavat kirjoituksissaan yleensä sivulauseena, mutta ottavat sen usein puheeksi opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa. Kun keskustellaan opettajan kanssa, *väsytynyt ja vaikeudet* purkautuvat muun muassa silloin, kun tehtävät ovat jääneet tekemättä, palautuvat myöhään tai kun opiskelija jää sairauslomalle väsymyksen vuoksi. Varsinkin pienten lasten äidit usein joutuvat jakamaan omaa aikaansa ääri rajoille saakka. Erikoista on se, että näissä tilanteissa opiskelija ei välttämättä aina tunnusta väsymystään vaan voi jopa vähätellä itseään, kohdistaa syyntä muualle tai jopa epäsuoraan pyytää anteeksi jaksamattomuuttaan. Toisaalta väsymys voi purkautua epämääräisenä kireytenä, aggressiivisuutena ja muiden syyllistämisenä tai kateutena. Syyllisyys omasta riittämättömyydestä voi viedä koko energian (Korhonen 1998, 86).

Lopulta en jaksanut, tulin itkien muiden luokse, jäin sairauslomalle... (Ä4)

Opiskelijoitten kirjoituksissa ja teoissa on kuitenkin luettavissa myös rajallisuuden tunnustamista ja tunnistamista, esimerkiksi sitä, että perheen sisäiset jännitteet kasvavat. Opiskeleva äiti ei kenties löydä tilaa tai mahdollisuutta jakaa kokemuksiaan, aikaansa ja uutta rooliaan perheen muiden jäsenten tai ystävien kanssa. Äitinä ja puolisona naisen rooli voi muuttua ja herättää muissa perheenjäsenissä hämmästyttäviä, kateuttia ja jopa mustasukkaisuutta. Tällöin nainen usein edelleen yrittää tasoitella ja joustaa. Äärimmäisessä tapauksessa nainen voi jättää joko opiskelun tai sitten puolison. Jos opiskelu on eräänlainen pakko ja vaikkapa työttömyyden vaihtoehto, oman elämän ja opiskelun suhde on toisenlainen. Tällöin opiskelu on kenties vain paikka kuluttaa aikaa, tilaisuus, mistä saa uuden tutkinnon ja työmahdollisuuksia.

Ennen kaikkea opiskelu on elämänkulussa hyvin intensiivinen jakso, jolloin kenties vasta opiskelun päätyminen antaa lopulta luvan arvioida omaa jaksamista.

A: miten sä jaksotit ja selvisit niistä hiipumisen hetkistä

S: Mä palkitsin itseäni, katsonko elokuvan, lähdenkö johonkin, ja se, että kun mä saan tään tehtyä, sitten mä annan taikaisin perheelle, mut jämmä, että se totaalinen hiipuminen tuli vasta valmistumisen jälkeen silloin kesällä, et nyt on takki tyhjä.. ei keritty käymään loppuun sitä erotyöskentelyä, en tajunnu, miten kovaa me mentiini, ennen kuin kesällä. (Sari 96)

6.5 Yhteenvetoa

Ammattitaitoa rakennetaan eri paikoissa, oppilaitoksessa, työpaikoilla ja yksityisen elämän alueilla. Jokaisessa paikassa rakentamiseen liittyy sekä yhdessä muiden kanssa tapahtuvaa toimintaa että myös henkilökohtaista projektia ja prosessia. Opiskelijalle on merkittävää se, että ammattitaidon rakentamiseen liittyvät toimijat ja *suhteet* tukevat toisiaan. Ammattitaito tulee arvioiduksi elämän eri alueilla ja eri toimijoitten keskinäisissä kohtaamisissa. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskeluaika ei ole pelkästään uuden ammatin oppimista vaan pikemminkin yhteisen sosiaalialan hengen ja kollektiivisen identiteetin ylläpitämistä ja kehittämistä. Joten kaikki toimijat, esimerkiksi opettajat ja työpaikan kenttäohjaajat kuuluvat tähän yhteiseen me sosiaalialan työntekijät- porukkaan, johon opiskelija on myös liittymässä.

Sosiaali-ohjaajakoulutuksessa ryhmän yhdessä tekeminen korostuu. Kun sosiaali-ohjaajan malleja on vähän työelämässä ja kun koulutus on päättymässä, opiskelijat tukeutuvat omaan ryhmään. Oma ryhmä mahdollistaa sen, missä koulutuksen virallinen puoli jää kesken: ryhmä on lähin yhteisö, joka rakentaa toiminnallaan kollektiivisesti sosiaali-ohjaajan identiteettiä, vahvistaa ja suojelee omiaan.

Sosiaalialan mallit *tosityöntekijyydestä* koskettavat kaikkia. Sekä opettajat että opiskelijat ovat jatkuvassa keskinäisen vertaamisen ja arvioinnin suhteessa keskenään. Opettajan ja kenttäohjaajan kanssa tapahtuva toiminta ymmärretään suhteena. Tämä tarkoittaa sitä, että kyseessä on paitsi ohjaus- ja opetussuhde, niin myös malli *tosityöntekijyydestä*. Ohjaaja ja opettaja ovat roolimalleja ja kumppaneita yhtä aikaa. Opiskelija kohdistaa opettajaan ja ohjaajan toiveita demokraattisuudesta, tasa-arvoisuudesta, rakentavasta palautteesta ja ohjaamisesta. Hyvä opettaja ja ohjaaja on siten opiskelijan kokemana hyvä tosityöntekijä ja hyvä ihminen.

Opiskelijoitten tarinoista on luettavissa, että myös oppilaitosta ja työpaikkoja arvioidaan koulutusta ja *tosityöntekijyyttä* koskevien ihanne- ja mallitarinoitten pohjalta. Opiskelija toivoo oppilaitokselta todellista työyhteisöllisyyttä, demokraattisuutta, mahdollisuutta tehdä itse. Vaikka oppilaitoksessa pyritään virallisena kulttuurina toteuttamaan yhteistoiminnallista kulttuuria, kulttuuri ajoittain näyttäytyy pakollisen kollegiaalisuuden kulttuurina, missä opiskelija on suunnittelun ja kehittämisen ulkopuolella (Huusko 1999, 37). Sosiaalialan hyveet ovat myös problemaattisia, sillä ne sisältävät ristiriitaista tietoa siitä, miten olla samaan aikaan yksilöllisen ja yhteisöllisen projektin tekijä. Mikä nyt on tässä tilanteessa hyve, voi toisessa tilanteessa muuttua paheeksi.

Opiskeluaika on elämän eri alueiden sovittelua ja uudelleenarviointia. Varsinkin perheelliselle naisopiskelijalle ammatin rakentaminen ei ole pelkästään henkilökohtainen projekti vaan pikemminkin opiskelun ja perhe-elämän keskinäinen suhde, jota pitää jatkuvasti hoitaa parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä suhde rakennetaan koulutuksen alussa ja siihen palataan jatkuvasti.

III KERTOMISEN VOIMA: YKSILÖTARINAT KOULUTUKSEN AJALTA

7 KOULUTUKSEN ALKU

Tässä luvussa käyn läpi opiskelijoitten tekemiä esseemuotoisia kirjoituksia ensimmäisestä lukuvuodesta. Opiskelijat kertovat omista tavoitteistaan, opiskelun sijoittumisesta elämänkokonaisuuteen sekä siitä, miten syksy on kulunut. Luen opiskelijoitten esseitä suhteuttamalla niitä sosiaaliohjaajan opetussuunnitelmaan sekä oppilaitoksessa käytettäviin tosiyöntekijyyttä koskeviin mallitarinoinhin. Esseistä rakentuvat tarinat etenevät kronologisessa järjestyksessä siten kuin opiskelijat ovat ne minulle kirjoittaneet. Esitän lukijalle myös kuvauksia siitä, mitä koulutus sisältää kussakin vaiheessa. Jokaisen luvun alussa on *kehysletlynä* opiskelun kulkuun ja sisältöön liittyvää tietoa. Tämä tieto on esimerkki opetuksen toteuttamiseen liittyvistä opetuskäytännöistä ja mallitarinasta. Ne ovat syntyneet oppilaitoksen oman opetuskäytännön kehityksen kautta. Tähän on haettu malleja valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, Tampereen vastaavasta koulutuksesta, sosiaaliohjaajakokeilusta (Pellikka & Soininen 1992) sekä edellisen vuosikurssin palautteista.

Opiskelun arkea syksyllä 1994: kuvausta koulutuksen kulusta ja tavoitteista
Koulutuksen alussa opiskelun tavoitteena on tutustua sosiaalialan koulutukseen, ammatteihin sekä opiskelun kulkuun ja opiskelutekniikkaan. Oppiaineista käynnistyvät sosiaalipolitiikka, sosiologia, sosiaalihuolto sekä psykologia ja kehityspsykologia. Opiskelijat opiskelevat sekä kontaktijaksolla että etäjäksolla, jonne tulee paljon etätehtäviä. Etätehtävät ovat teemoitettuja, sillä yksittäisiä oppiaineita on yhdistetty liittyen joko oman toiminnan tarkasteluun, esimerkiksi oma elämäntarina (psykologiset aineet), sosiaalialan asiantuntijuuden, palvelujärjestelmien tarkasteluun (asuinalueanalyysi, sosiaalihuollolliset aineet). Opiskelijat kirjoittavat ensimmäisen osan prosessikirjoituksesta, missä he asettavat omia opiskelutavoitteitaan sekä arvioivat ensivaikutelmaa koulutuksesta, oppilaitoksesta sekä opiskeluryhmästä.

Esittelen aluksi tässä ja seuraavassa luvussa esiintyvät opiskelijat.

KAISA

Kaisa on 31-vuotias, koulutukseltaan kodinhoitaja ja hänellä on myös vammaisavustajakoulutus. Kaisalla on työkokemusta eniten vammaistyöstä. Kaisalla ei ole lapsia ja hän asuu avoliitossa. Kaisan työkokemukset ovat tuoreita, samoin hänellä oli takana kokemus sosiaalialan rakennemuutoksesta ja työttömyydestä. Tämä edellä kuvattu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että Kaisa olisi ollut jotenkin sosiaalialan tyyppiesimerkki, pikemminkin päinvastoin. Kaisa edustaa aineistossa kriittistä ääntä, sillä hän osoittautui jo koulutuksen alussa oman tiensä kulkijaksi. Kaisalla oli selvillä koulutuksen alussa omat kiinnostuksen kohteet ja myös vankat perustelut niille. Voisi siten jopa sanoa, että Kaisa edustaa aineistossa nuorta naista, joka oli vahva ja valmis omiin valintoihinsa

SARI

Sari on 32-vuotias perushoitaja ja hän on työskennellyt terveyskeskuksen vuodeosastolla lähinnä vanhuspotilaitten kanssa. Alun perin Sari oli tullut valituksi sosiaaliohjaajakoulutukseen, sillä hänellä oli sosiaalialan suuntautumista, työkokemusta ja hän onnistui oppilaitoksen pääsykokeissa hyvin. Sari asuu avoliitossa, hänellä on koulutuksen alkaessa kaksi alle kouluikäistä lasta. Sari tulee koulutukseen suoraan hoitovapaalta. Perushoidon ammattilaisena Sarilla on terveystieteen tausta ja identiteetti suhteessa sosiaalialan ammattilaisiin. Tutkimuksessani Sari kuuluu niihin opiskelijoihin, jotka katsovat ikään kuin ulkopäin sosiaalialan työtä ja ammatteja. Heille sosiaalialan ja sosiaaliohjaajan mallitarinat ovat vieraita.

ERIKA

Erika edustaa aikuisopiskelijana sekä alan vaihtajaa (merkonomi) että pitkän linjan konkaria. Erika on koulutuksen vanhimpia opiskelijoita (koulutuksen alussa 43 v.). Erika on toiminut pienessä kunnassa monissa sosiaalialan asiakastyötehtävissä, myös sosiaaliohjaajana. Erikan perheeseen kuuluu aviomiehen lisäksi aikuinen poika. Erika oli hakenut sosiaalialan koulutukseen sekä lähihoitajakoulutukseen että sosiaaliohjaajakoulutukseen. Erikan työhistoria viittaa vahvaan motivaatioon, sitoutumiseen sekä myös yhteiskunnalliseen kiinnostuneisuuteen. Erikan ammatillisuudessa yhdistyvät maallikkoauttaminen, emotionaalinen, kokemuksellinen ja henkilökohtainen, mikä on vielä puhdas sosiaalialan koulutuksen tuomasta mallitarinasta.

7.1 Opiskelijaksi tulo

Opiskelemaan lähtö on sinänsä uusi vaihe elämässä, mikä edellyttää järjestelyjä ja uusia strategioita oman elämän suhteen. Opiskelun aloittaminen tuo sekä rajoituksia että mahdollisuuksia, joihin on otettava jokin kanta, toimintatapa ja

strategia. Nämä strategiat syntyvät entisen elämäntarinan, omien kokemusten, tunteiden ja ongelmanratkaisujen pohjalta. Uusi ja vanha ammatti kohtaavat ensimmäistä kertaa (Komulainen 1998; Niemi-Väkeväinen 1998). Tämä tulee esille opiskelijoitten tavoitteissa, siinä miten opiskelijat asettavat omat tavoitteensa ja miten he nimeävät itsensä opiskelijoina.

Itsensä nimeäminen ja esittely korostuvat opiskelijoitten ensimmäisissä palautekirjoituksissa. Tämä tapahtuu siten, että omat opiskelutavoitteet kietoutuvat entiseen ammattiin ja henkilökohtaiseen elämään. Tavoitteita ja omaa osaamista tarkastellaan entisen elämän kehikossa, jolloin uusi sosiaaliohjaajan ammatti (ja mallitarinat) on tarkastelussa kauempana, melko vieraana vielä. Uusi ja vanha ammatti ja identiteetti voivat olla opiskelijan kirjoituksessa rinnakkain, kuten Kaisalla.

7.1.1 Tuttua ja samalla uutta: Kaisa aloittaa ammatin rakentamisen

Alkuyksystä asetin tavoitteeksi itselleni mm. sen, että pystyisin paremmin nivottamaan kaiken käytännössä tapahtuvan laajempaan yhteyteen ja ymmärtämään syitä käyttäytymisellemme työelämässä niin työntekijänä kuin esimiehenäkin. Halusin saada selvyuden, mitkä kaikkia asiat voivat vaikuttaa käytännön ratkaisuihin ja kuinka "pakonomaisia" eli ylhäältä ohjautuvia tällaiset ratkaisut ovat sekä mikä mahdollisuus minulla itselläni on vaikuttaa tähän kaikkeen, eli oma roolini suomalaisen yhteiskunnan sosiaalihuollon työntekijänä.

Kaisa aloittaa kirjoituksensa asettautumalla sosiaalialan, erityisesti sosiaalihuollon työntekijäksi. Hän viittaa siihen sanoilla *me työntekijät ja me esimiehet*. Täten myös uusi ja vanha tieto sekä osaaminen edustavat Kaisan tekstissä ikään kuin samaa sukua, ovat samaa tuttua alaa. Kaisa ei aloita opiskelua alusta vaan sosiaalialan työntekijänä, joka pikemminkin etsii laajempia yhteyksiä, kykyä ymmärtää laajemmin sekä mahdollisuutta ja roolia vaikuttaa.

Miten Kaisa tulkitsee opetussuunnitelmaa suhteessa omiin tavoitteisiinsa? Toive paremmin tekemisestä, syiden ymmärtämisestä sekä oman vaikutusvaltan ja roolin tarkennuksesta antavat lukijalle vihjeen siitä, että Kaisa on tietoinen omasta paikastaan ja lähtökohdistaan. *Selvyiden saaminen, syiden ymmärtäminen, laajempaan kokonaisuuteen nivominen* ovat Kaisalle paitsi omia tavoitteita niin myös tunnusmerkkejä tosityöntekijyydestä ja sosiaaliohjaajan hyveistä.

Mielestäni syksyn aikana pääsin kiinni näihin aiheisiin (edellä kuvattuihin tavoitteisiin) todella hyvin ja monipuolisesti. Varsinkin etäjaksen kuntatarkastelu antoi hyvin paljon virikkeitä seurata ajankohtaisia aiheita niin oman kunnan alueelta kuin laajemmaltakin. Tämä auttoi minua ymmärtämään monia sosiaalipolitiikan tapoja ja käytäntöjä ratkaista asioita, joita minulla ei aikaisemmin ei ollut puhtia ottaa selkoa. Tärkein merkitys minulle oli kuitenkin se, että kuntatarkastelu herätti minussa halun seurata ajankohtaisia asioita. Psykologiset aineet taas auttoivat minua jäsentämään omaa itseäni opiskelijana kuin tulevana työntekijänä sekä pohtimaan omia kehityshaasteita, ja mahdollisuuksia toimia juuri sinä ihmisenä, mikä olen. Jo syksyn aikana pyrin tutustumaan tämän hetken ihmisiin asiakkaisiin; kohtaamaan heitä, työskentelemällä Mannerheimin Lastensuojeluliiton hoitajana. Näiltä keikoilta sainkin monia esimerkkitalanteita, jota auttoivat ymmärtämään paremmin joitakin tunneilla käsiteltyjä teorioita.

Kaisa konkretisoi kokemuksiaan, kuvaa, millaisten oppiaineiden ja työskentelytapojen avulla on päässyt kiinni esittämiinsä tavoitteisiin. Nyt Kaisan tarinassa päähenkilönä on opintojaan suorittava opiskelija, joka kertoo oppimisestaan: mitä on tapahtunut ja millä tuloksella. Kaisa käyttää sanontoja *antanut virikkeitä*,

auttanut ymmärtämään, herättänyt halun seurata sekä auttanut jäsentämään. Itsensä jäsentäminen puolestaan osoittaa, että Kaisalla on halussaan tietoa siitä, että ammattitaitoon ja hyveisiin kuuluu oman henkilökohtaisen minän kehittäminen. Kaisa ottaa kantaa itseensä ihmisenä, toiveena edelleen *jäsentää itseään juuri sellaisena ihmisenä kuin on.* Luen tässä kohdassa Kaisan tarinasta sekä tapahtumia ja niiden arviointeja että tietoa siitä, miten opettajalle pitää kirjoittaa.

7.1.2 Kotiäidistä sosiaalialan opiskelijaksi: Sari

Kun Kaisa asettaa tavoitteensa sosiaalialan sisältä käsin, Sari tarkastelee sosiaalialan opiskelua ja hyveitä ulkoapäin, muukalaisena ja vieraana. Sari asettautuu tässä yhteydessä terveysalan työntekijäksi ja eritoten kotiäidiksi.

Syksy on ollut mielenkiintoista ja antoisaa. Antanut paljon uutta ja myös vaatinut ja vienyt voimia. On täytynyt harjoitella voimavarojensa käyttöä, jotta sitä riittäisi. Miettii asiat tärkeysjärjestykseen, mihin asioihin kannattaa milloinkin energiansa antaa. Jättää siivoukset sikseen, keskittyä opiskeluun tai perheen parissa olemiseen.

Sari aloittaa kirjoituksensa yhteenvedolla. Uusi ja vanha kohtaavat sanoissa *mielenkiintoinen, antoisa, uusi, on vaatinut ja vienyt voimia.* Hän kertoo (tosin passiivimuodossa) siitä, miten hän on toiminut (*voimavarojen harjoittelu ja asioiden tärkeysjärjestyksen miettiminen*), toisin sanoen, miten uusi elämänvaihe on vaikuttanut ja miten hän on hallinnut tilanteen.

Opiskelu on lapsiperheen kanssa aivan toista kuin silloin, kun on aikaa vain itselle. Nyt on ihastuttavia ja vihastuttavia häiriötekijöitä ympärillä ja syyllisyys riittämättömyydestä sisällä. Tämän tiesin jo lähtiessäni tähän. Mutta silti on itseni kanssa tekemistä myöntäessäni, etten pysty opiskelemaan ihan täysipainoisesti kuin itse haluaisin. On aivan tehtävä tämä itselle selväksi ja otettava kaikki irti siitä ajasta, mitä itselle saa. Ja toivon ja uskon oppivani käyttämään tämän ajan aina vain tehokkaammin hyväksi. tasapainoilu perheen ja opiskelun välillä on raskasta, mutta on ihana nähdä, miten hyvin he ovat sopeutuneet. Lapset viihtyvät päiväkodissa ja mies auttaa kodinhoidossa. Käynnistymisvaikeudet ovat takana ja voitettut. Se on hyvä voimavara.

Sari jatkaa nimeämällä itsensä opiskelijaksi, joka opiskelee lapsiperheen kanssa. Opiskelu ei siten ole Sarille vain henkilökohtainen projekti vaan koko perhettä koskeva tilanne, vaikeus ja haaste samaan aikaan. Sari ei ole yksin vaan suhteessa ja vastuussa muuhun perheeseen. Tämä edellyttää eri elämänalueiden yhteensovittamista, jopa niin, että *on tehtävä itselleen ihan selväksi, että ei pysty opiskelemaan ihan täysipainoisesti.* Tällä perustelulla Sari kertoo opettajalle, että hän tunnistaa vaatimuksen tosiopiskelijuudesta ja siitä, että ei voi panostaa opiskeluun haluamallaan tavalla.

Miten sosiaalialan ihannetarinat ja tosityöntekijyyden mallit näkyvät Sarin kirjoituksessa? Sari kertoo siitä, miten hän tekee eri elämänalueiden yhteensovittamista ja osoittaa hallitsevansa oman elämän järjestelyn. Samalla hän kertoo siitä, että hallitsee sosiaalialan työn hyveisiin kuuluvan ensimmäisen ehdon, olla kunnan ihminen ja kyvykäs tosiopiskelijaksi (Borgman 1998; Ylijoki 1998).

Etäjakso oli yllättävän raskas. Kaikkihan oli uuden harjoittelua, työskentely ryhmässä ja yksinään. Vaikka ryhmätöitä oli paljon tehty koulussa, vei alkuun pääseminen aikansa. Ajattelin, etten voi laittaa kovin suuria vaatimuksia itselleni, kun en ollu edes kirjettä kirjoittanu... Se on mukava itsessään huomata, että kehittyy valtavasti, että pystyy tähän ja osaa ja että multa syntyy...

Uuden alan ja ammatin opiskelu on osoittanut Sarille todelliset vaatimuksensa. Kaikki on ollut uutta ja uuden elämänvaiheen opettelu on vienyt aikaa. Sari myös lunastaa kirjoituksessaan toisen sosiaalialan oppimista koskevan hyveen, hyveen tehdä *oma juttu*. Tämä tulee esille silloin, kun Sari viittaa omaan lähtötasoonsa, kotiäitinä olemiseen, missä ei ole edes kirjettä kirjoitettu. Sari kertomana ponnistelut ovat auttaneet, sillä hän on löytänyt oman (ja myös oppilaitoksen hyväksymän) *tavan*, jolla pystyy, osaa ja jonka avulla syntyy tulosta.

Menee se puolivuotta, että löytää sen tavan, pitää tietysti tiedostaa omat rajansa että ei tee vertailua muihin, et kilpailee itsensä kanssa.

Oheisesta lauseesta on jo luettavissa alalle ja ammattiin sisäänkirjoittautumista, sosiaalitieteen ja sosiaalialan ammattien hyveitä koskevaa kirjoitusta. Mallitarinaa kokoaa sanat *se tapa*, joka tarkoittaa, että opiskelu on elämän eri alueiden rajojen etsimistä ja löytämistä, itsensä, eikä muiden kanssa tapahtuvaa, vertailua, ponnistelua ja tosissaan ottamista. Koulutusta koskeva punainen lanka on siis löytymässä.

7.1.3 Kun yli kahdenkymmenen vuoden tauon jälkeen lähtee opiskelemaan: Erika

Opiskelun aloittaminen on arkielämän uudelleenjärjestämistä. Erikalle opiskelijaksi tuleminen on ennen kaikkea elämänrytmiin ja ikään liittyvä kysymys.

Kun yli kahdenkymmenen vuoden tauon jälkeen lähtee opiskelemaan päätoimisesti, oletin, että sopeutuminen opiskelurytmiin olisi ollut vaikeampaa kuin se sitten olikaan. Mielestäni rytmin löytyminen tapahtui pienessä ajassa, ilman suurempia vaikeuksia.

Erika kertoo opiskelutauosta sekä pitkästä työrupeamasta, ja näin määrittää itsensä sosiaalialan työntekijänä ja nyt aikuisopiskelijana. Siis vaikka koulutuksessa, muodollisen pätevyyden ja sen näytön hankkimisessa, on ollut tauko, hän on työntekijänä toiminut pitkään (siis on telunut ja osannut tehdä). Tauko ja pitkä työrupeama rinnakkain asetettuina antavat lukijalle tietoa siitä, miten Erikan kirjoitusta tulee lukea ja millainen Erika on tarinansa päähenkilönä.

Kun 20 vuotta on telunut työtä, missä itse on jatkuvasti ollut suorittavana osapuolena, kopäivän on käynyt asiakkaita, puhelin on soinut vähän väliä, jatkuvasti on tapahtunut jotain, olen kokenut joskus pitkästytävänä passiivisena osapuolena olon tunneilla. Istua ja kuunnella, kun omaa energiaa olisi tehdä vaikka mitä, mutta istuminen ja kuunteleminen kuuluu opiskeluun, ja on sopeuduttava sen aikaa, kun opiskelu kestää.

Tarina etenee kohti ristiriitaa: opiskelu osoittautuu samanaikaisesti sekä kiinnostavaksi että vähemmän kiinnostavaksi, myös uuvuttavaksi ja turhauttavaksi. Erika kohtaa opiskelijan roolin suhteessa opettajiin, viittaa tähän vertaamalla toimintaansa konkarityöntekijänä. Opiskelu on passiivista, pitää sopeutua, koska se kuuluu opiskeluun. Sopeutuminen on fyysistä ja mielellistä (Laine 2000).

Passiivinen-aktiivinen siten vertautuu kahdenlaiseen toimijuuteen ja identiteettiin, työntekijään ja opiskelijaan, asiantuntijaan ja noviisiin. Erika kuitenkin nopeasti omaksuu sopeutumisen strategian.

Myönteisenä olen kokenut kanssaihmiesten tuen ja kannustuksen opiskelun aikana. Perhe on ykkössijalla avun annossa. Mies ja poika tekevät kaikkensa, jotta saisin opiskelurauhan. Toivottavasti osaan kiitollisuuttani heille osoittaa. Vaikka näin vanhalla iällä lähdin opiskelemaan, eikä kukaan ole sanoilla ja eleillä osoittanut, että he pitäisivät ajatusta hulluna. Päinvastoin, olen tuntenut olevani suuri ilmeiden tekijä uskaltautuessani vielä opintielle.

Erika kuljettaa lukijan myös elämäntarinaansa ja tarinaa rakentaviin sivuhenkilöihin. Erika esittelee itsensä suhteessa omiin elämänverkostoihinsa, joista erityisesti mies ja poika saavat tunnustusta. Edelleen Erika palaa omaa ikäänsä (*vaikka näin vanhalla iällä*), nyt kertomalla siitä, että ei ole kokenut muiden taholta ihmettelyä.

Opiskelu uutena elämänaalueena ja ryminä sisältää myös luopumista:

Huonoa omaatuntoa olen kantanut, koska olen joutunut jättämään toiselle sijalle osallistumisen kunnallisiin luottamustehtäviin, mutta olen itselleni pikkuhiljaa tehnyt selväksi, että koska onni on potkaissut ja olen opiskelupaikan onnistunut saamaan, olen se tärkein tehtäväni nyt ja ehdin vielä panokseni kunnalliselämään antamaan valmistuttuani. Ihmissuhteiden hoito jää pakostakin huonommalle opiskelun aikana ja oli aivan ihanaa, että meillä oli näin pitkä joululoma.

Erika tekee itsearviointia omista päätöksistään ja asettaa minän eri puolet keskinäiseen keskusteluun. Tässä keskustelussa rytmi ja uusi elämän olomuoto ovat minän ilmiäisiä ja käsitteitä, joiden kautta Erika minään keskittymistä kuvaa. Tämä vertailu on onnistunut, sillä Erika lopettaa kappaleen *odotukseen*, missä minän tarkastelusta on jäämässä tilaa myös ulkopuoliselle elämälle, erityisesti ryhmälle, sosiaalialan hyveen toteuttamiselle.

Nyt, kun kevätlukukausi alkaa, minusta tuntuu, että pystyn jopa katselemaan ympärilläni, jakamaan itseäni johonkin muuhun kuin "opiskelun" opetteluun ja toivonkin, että pystyn tarjoamaan esim. luokkakavereille tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsevat, antamaan itseni ja panokseni käyttöön luokan yhteisen, hyvän opiskelumotiivin rakentamiseen.

7.2 Koulutus käynnistää keskustelun mahdollisuuksista, rajoista ja rajallisuudesta

Opiskelijan omat odotukset eivät välttämättä käy yksiin oppilaitoksen ja opetuskäytäntöjen kanssa. Luokkamuotoisuus, opiskelun yhteinen rytmi ja tavoitteet rajoittavat valintoja ja henkilökohtaista elämää. Sosiaalialan hyveet joutuvat vastakkain oppilaitoksen sääntöjen ja kulttuurin kanssa. Tämä puolestaan käynnistää opiskelijoissa eräänlaisen realisointikeskustelun siitä, millaisia rajoja ja mahdollisuuksia sosiaaliohjaajan ihannetarina sekä lopulta mallitarina toteutukseen saa ja tarvitsee.

Opiskelujen alkaessa syksyllä päällimmäisiä tunteja oli ilo siitä, että olin päässyt opiskelemaan. Muuten mielessäni oli paljon ristiriitaisia tuntemuksia, jotka johtuivat suurelta osin elämäntilanteen muutoksesta, kun kaksivuotinen työttömyys vaihtui kokopäiväiseen opiskeluun. Sen myötä elämäni tuli uusia rajoituksia ja tavoitteita myös yksityiselämän puolelta. Samoin petyin joihinkin oppilaitoksen rutiineihin ja tapoihin, jotka tuntuivat mielestäni vanhanaikaisilta ja ahtailta. Tämän vuoksi en ehkä myöskään tuntenut kovinkaan suurta onnea koko koulun käynnistymisestä. Ensimmäiset päivät olivat todelle vaikeita. Tuntui, että olisi pitänyt olla kiinnostunut tulevista aineista ja uusista asioista ja asettaa tavoitteita ja minä vain odotin tuntien loppumista ja päivien päättymistä. Mietin monia syitä näihin tuntemuksiin, mutta en keksinyt mitään varsinaista syytä. (Kaisa 94)

Tarinan juoni voi vaihtua nopeasti. Alun ilo opiskelupaikasta vaihtuu uusiksi tunteiksi, hämmennykseksi ja pettymykseksi, ennen kaikkea motivaation alenemiseksi. Myös omat ja muiden tahojen tavoitteet asettuvat keskinäiseen neuvotteluun. Tässä vaiheessa oppilaitoksen arki ja kulttuuri alkavat välittyä ja suhteutua opiskelijalle uudessa valossa: velvoitteina, rajoituksina, eivät pelkääntään mahdollisuuksina uuden oppimiseen. Oppilaitos ei osoittaudu mallitarinan veroiseksi.

Niinpä asetin itselleni tavoitteeksi katsoa päivä kerrallaan eteenpäin ja odottaa, oppisinko tuntemaan oloni kotoiseksi sosiaalialan oppilaitoksessa, ottamaan haasteita vastaan ja tuntemaan "riemua" opiskelusta. (Kaisa 94)

Näissä tilanteissa opiskelun eteneminen edellyttää jonkinlaisen ratkaisun löytämistä. Sitä etsitään erilaisilla tavoilla, tässä tapauksessa oman sisäisen pohdinnan ja oivalluksen kautta. Kaisan ratkaisu lähtee liikkeelle realistisesta *päivä kerrallaan* strategiasta, joka on omakohtainen ja kenties jo aikaisemmin hyväksi havaittu. Onko se luovuttamista, järkeilyä, vai jo aikaisemmin koulutuksen mukanaan tuomaa sosiaalialan pelisääntöjen ja käsikirjoituksen muistamista?

Ilmeisesti tähän tavoitteeseen olen päässyt kiitettävästi, sillä useimmat tunnit alkoivat loppua liian aikaisin ja moneen mielenkiintoiseen asiaan olisi halunnut lisäselvitystä vielä kuluvan tunnin aikana. Kevään aikana odotankin itsestäni löytyvän kotityöskentelyynkin "itsestään" syntyvän mielenkiinnon, joka saa minut työskentelemään helpommin, ilman omia tietoisesti tehtyjä kehotuksia tarttua asioihin. (Kaisa 94)

Oheinen teksti osoittaa, että edellä kuvattu strategia on purrut tai että se on antanut mielen jatkaa ja löytää onnistumista. Strategia on myös toiminut siltana ja paikkaajana, jolla vaikea vaihe on ohitettu. Kyseessä on myös sopeutuminen ja oppilaitoksen kulttuuriin sosiaalistuminen, mutta samalla ilmaus itsekunnioituksen ja kompetenssin tunteen säilymisestä.

Kapinallisuus, eri mieltä oleminen ovat paheita ja usein johtavat opiskelun tässä vaiheessa jonkinlaiseen konfliktiin opettajien kanssa. Toisaalta kokemus oman tahdon nielemisestä ja oppilaitokseen sosiaalistumisesta ovat antaneet mahdollisuuden tarkastella itseä opiskelijana ja etsiä tämän pohjalta jatkotavoitteita oman motivaation ja toimintastrategioiden työstämiseen.

Selviytymisen eetos on hyvin voimakas, sillä vaikka vaikeuksia on, niin niihin etistään ratkaisuja: hanskoja heitetä tiskiinkin. Opiskelijat eivät lopullisesti päädy kirjoituksissaan riittämättömyyden tai osaamattomuuden kokemuksiin. Mallitarinat ammattitaidosta ja identiteetin rakentamisesta alkavat vaikuttaa siten, että puhe omasta rajallisuudesta kääntyy aina lopulta selviytymispuheeksi. Opiskelun alkua leimaa optimisismi, varmuus, hallinnassa olo ja riittävyys:

Missään vaiheessa syksystä minulle ei tullut epävarmuuden tunnetta siitä, että olenko valinnut oikean alan opiskelussa eikä sellaista tunnetta, että olisin halunnut lopettaa opiskelun. Syksy on ollut pitkä ja pimeä, mutta ihmeesti energiaa ja voimia on löytynyt jaksamiseen. Nyt kun ajattelen syksyä taaksepäin, olen aika paljon keskittynyt omaan miinäni, yrittänyt löytää sopivaa rytmiä opiskelulle ja uudelle elämän olomuodolle. (Erika 94)

7.3 Koulutuksen alku eletyn elämän ja tulevan keskusteluttaja

Opiskelun aloittaminen ei ole opiskelijoitten elämässä erillinen projekti vaan se koskettaa koko elämää. Elämään tulee uudenlaista järjestystä ja järjestelyjä, rooleja, ajankäyttöä sekä rytmiä. Opiskelun alku sisältää myös jonkin vanhan taakse jättämistä, sillä uusi elämäntilanne vie aikaa ja vaatii fyysistä ja mielellistä ponnistelua.

Juonellisuus näkyy opiskelijoitten kirjoittamisessa entisen elämän, nykyisen ja tulevan elämän keskinäisenä vertaamisena ja yhteenliittämisenä. Opiskelijaksi tullaan jostakin elämänvaiheesta ja -tilanteista, ihmissuhteista, rooleista ja aikuisopiskelijaksi entisestä ammatista. Tuleva sosiaalihoajaajan ammatti näkyy opiskelijoiden kirjoituksissa siten, että sitä tarkastellaan nykyisen osaamisen kautta ja siten, että kirjoittaja kertoo, mistä positioista hän sosiaalihoajaajan ammattia tarkastelee. Esimerkiksi Kaisa tarkastelee opiskelun tavoitteita *sosiaalialan sisältä* ja paikantaa itsensä sosiaalialan työntekijäksi. Tuleva ammatti on siten tuttu ja tavoitteet sinne ovat hänelle mahdollisia. Matka tulevaan ammattiin ei ole pitkä vaan pikemminkin kyseessä on nykyisen ammattitaidon monipuolistaminen, jalostuminen ja päivittäminen. Sari puolestaan tarkastelee opiskelun tavoitteita *sosiaalialan ulkopuolelta* apuhoitajana ja kotiäitinä. Hänelle sekä sosiaaliala että sosiaalihoajaajan ammatti ovat yhtä aikaa vieraita ja joiltain osin tuttuja. Matka sosiaalihoajaajuteen edellyttää henkilökohtaisia ponnisteluja, niin tiedollisia, asenteellisia kuin elämäntilanteeseen liittyviä. Erika tarkastelee sosiaalihoajaajan ammattia *sosiaalialan sisältä* käsin, mutta maallikkona ja konkarina yhtä aikaa. Koulutus on ensisijaisesti mahdollisuus saavuttaa muodollinen kelpoisuus ja pätevyys. Sosiaalihoajaajan ammatti on osin tuttu ja osin vieras, sillä itse toiminta työssä on tuttua, käsitteet, joilla toimintaa jäsennetään, puolestaan vieraita. Tämän rinnalla oma henkilökohtainen kehittyminen on se, mitä Erika koulutukselta odottaa.

Opiskelu käynnistää keskustelun omasta osaamisesta ennen, nyt ja tulevaisuudessa. Uusi ammatti on esillä opiskelutavoitteissa ja siinä, miten opiskelijat kertovat tavoitteiden suuntaisesta onnistumisesta ja selviytymisestä. Riittävyys on riittävyyttä selvitä tässä ja nyt, suhteessa omiin ja koulutuksen asettamiin tavoitteisiin. Pätevyyttä ei aseteta tässä vaiheessa kyseenalaiseksi vaan uusi koulutus nähdään entisen elämän ja ammatin kautta melko kaukaisena ja ideaalina. Opiskelijoitten odotuksissa aikuisena opiskelu on vastuullista ja vastavuoroista toimintaa opiskelijan ja opettajien kesken.

Opiskelijoitten tarinat sisältävät ponnistelupuhetta ja oman toiminnan arviointia. Päähenkilö sovittaa elämän eri alueita keskenään, järjestee ja järjestää asioita. Sivuhenkilöt ovat lähinnä perheenjäseniä ja ystäviä. Ne ovat tärkeitä,

sillä niitten kautta päähenkilö asettautuu omaan positioon. Sivuhenkilöt tarinassa eivät tyydy vain tukemaan päähenkilöä vaan he vaativat oman osansa päähenkilön ajasta, arvostuksesta, huolenpidosta. Tältä osin tarinoissa on luetavissa aineksia tosiopiskelijuudesta. Vaikka sosiaalialan ja sosiaaliohjaajan asiantuntemusta katsotaan eri lähtökohdista (sosiaalialan sisältä: Kaisa, vierestä: Sari ja maallikkokonkarina: Erika), opiskelun tavoitteissa on nähtävissä yhteinen kiinnostus ymmärtää ja soveltaa sosiaalialan arvo- ja tietoperustaa sekä kiinnostus kehittyä paremmaksi ihmiseksi

7.4 Pysähtymisiä ja uudelleen arviointeja

Tässä luvussa käyn läpi opiskelijoitten tekemiä palautekirjoituksia ensimmäisestä opiskeluvuodesta. Opiskelijat kirjoittavat kokemuksistaan, tavoitteistaan ja niiden toteutumisesta sekä opiskeluryhmästä. Olen käynyt edellisten kirjoitusten pohjalta yhden kehityskeskustelukierroksen ja nyt opiskelijat jatkavat omien tavoitteiden ja niiden toteutumisen tarkastelua.

Opiskelun arkea keväällä 1995

Opiskelijat jatkavat kirjoittamista keväällä 1995, jolloin on kulunut puoli vuotta edellisestä kirjoituksesta. Koulutuksen tavoitteena on ollut syventää ja monipuolistaa sosiaalipalvelutyön asiakastyömenetelmiä, esimerkiksi verkostotyö, sosiaaligerontologinen vanhustyö (muistelutyö, luovat menetelmät), motivoiva hoitohaastattelu ja ratkaisukeskeinen työote. Tänä aikana opiskelijat ovat opiskelleet sosiaalialan asiakastyön teoriaa sekä harjoitelleet asiakastyötä käytännössä. Opiskelua on vuosi takana ja nyt on aika tehdä väliarviointia kuluneesta vuodesta sekä määritellä tulevan vuoden tavoitteita.

7.4.1 Oppimisen pysäkillä: Kaisa

Olen tällä hetkellä oppimisen pysäkillä. Olen huomannut, että oppiminen ja oivaltaminen jakaantuvat aktiivisiin ja passiivisiin vaiheisiin omalla kohdallani. Tällä hetkellä on vaikeata tarttua uusiin tehtäviin ja pulmiin. Varmaankin osaltaan vaikuttaa huono motivaatio oudon opiskeluajan, kesäkuu suhteen. Toisaalta leirin järjestämisestä ottamani vastuu on vienyt energiani muista tehtävistä. Lisäksi uusi työpaikka on vienyt alkuopetteluineen valtavasti energiaa.

Kaisa aloittaa kirjoituksensa nimeämällä tilanteen metaforisesti oppimisen pysäkillä. Pysäkki on kenties paikka, missä on mahdollista sekä nousta kyytiin että kyydistä pois. Oppimisen pysäkki on ennen kaikkea pysähtymisen paikka, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella tilannetta. Oppiminen on oivaltamista, aktiivista ja passiivista, nyt Kaisalla on menossa passiivinen vaihe, motivaatio on alhaalla. Tähän Kaisa tunnollisena tosiopiskelijana löytää perusteluja.

Keskikesällä päästin tehtävät kasaantumaan. Näin olen yhäkin aikataulusta jäljessä. Aikaisemmin etsin maksimaalisia rajoja tiettyjen kurssien ja asioiden oppimisessa. nykyisin etsin jaksamiseni rajoja toisella tavoin, eli miten selvittää kasaantuneista täistä, kuinka ottaa huomioon muuttuneet tilanteet ja tarkistaa omat tavoitteensa vastaamaan kulloistakin tilannetta. Tässä olen kokenut epäonnistumista, koska olisin halunnut paneutua opiskelemaan samalla kapasiteetilla kuin ennenkin huolimatta voimavaroja vievistä tilanteiden muuttumisista.

Kaisalla on tarve selittää tilannetta, pohtia itsensä kanssa sitä, miksi ei enää pysty samaan kuin ennen. Varmuus on vaihtunut enemmänkin tunnusteleviksi kysymyksiksi. Onko suoriutumisen rinnalle astumassa epäröivä ja rajallinen Kaisa? Tekstissä Kaisa selvästi asettuu keskustelemaan itsensä kanssa, dialogisesti, jolloin hän tekee itselleen kysymyksiä ja jopa moittii itseään (Komulainen 1998, 58). Kaisa epäsuorasti kysyy itseltään, millainen hän oikeastaan on ja asettuu reflektiivisesti tutkimaan itseään, tekee identiteetin uudelleentulkintaa. Samalla hän osoittaa opettajalle, että hän hallitsee tältä osin tosiopiskelijuuteen kuuluvan reflektoinnin hyveen.

On kuitenkin hyvin mielenkiintoista pohtia tilannetta ja yrittää löytää ratkaisuja – tasa-painotella välttämättömien, tutkintoa varten olevien tietojen ja toisaalta omaa elämää varten olevien tietojen hankkimisen välillä. Kuinka sovittaa nämä kaksi yhteen? Samoin, mitkä ovat ne keinot, joilla selvitan tilanteen. Eli kuinka asetan tulevaisuudessa tavoitteet omia voimavaroja kulloinkin vastaaviksi? Miten rajoitan tekemiseni vapaa-ajan, työn ja opiskelun välille? Tämän suuntainen kehityskulku on hyvin haastavaa ja on jatkuvan kehitykseni kannalta oleellisempia asioita. Oman itsensä ja voimavarojensa tunnistaminen on mielestäni esimiestehtäviin valmistautuessa ensisijaisen tärkeää, koska silloin on vastuussa monista asioista, jotka on hoidettava jossakin järjestyksessä, joillakin tavoilla. Tärkeys- kiireellisyys- huolellisuus- silmäily: monia erilaisia asteikkoja, joilla kerätään tehtäväsi tärkeysjärjestyksen.

Kaisa jatkaa tarinassaan keskustelua itsensä kanssa ja päättyy löytämään tilanteesta myös ammatillisen kehittymisen alueen. Tässä vaiheessa Kaisa sijoittaa tarinaansa sosiaalihoajaan mallitarinaan, sillä hän puhuttelee enemmänkin lukijaa *sinä*-muodossa. Tässä Kaisa merkityksellistää tapahtunutta sekä tekee siirtymän epäröivästä opiskelijasta sosiaalialan ammattilaiseksi. Tämä ammattilainen tunnistaa nykyisen tilanteen opettavaisen merkityksen (myös mallitarinan ääni) tulevaan esimiesteemaan ja harjoitteluun sekä mahdollisesti myös tulevaan työhön.

Tutkinto ja elämää varten olevat tiedot ovat Kaisan tekstissä erillään, mutta hän pohtii sitä, miten ne voi yhdistää. Luen Kaisan tekstiä myös siten, että Kaisa haluaa ylläpitää omaa yksityisyyttään ja itsemäärättämistään (postmodernin ajan yksilöllistytvä, valintoja tekevä opiskelija), joka on kuitenkin osoittautunut problemaattiseksi suhteessa sosiaalialan yhteisöllisyyttä korostavaan mallitarinaan.

7.4.2 Selviytymistä ja vertailuja: Sari

Kun Kaisa tekee väliarviointia omasta opiskelustaan ja rajallisuudestaan, on pysähtynyt pohtimaan matkaansa ja monia projektejaan, Sari puolestaan jatkaa matkaa rivakasti ja kirjoittaa suoriutumisesta ja suorittamisesta. Sarin kirjoituksissa on yhtä aikaa löydettävissä opiskelun projekti- ja prosessiluonne.

Onnistumisen kokemukset syntyvät usein valmiiksi saaduista kirjallisista tehtävistä. Se, että suoriutui usein suurelta, vaikealta ja raskaaltakin tuntuvasta tehtävästä, tyydytys valmiista työstä antaa voimia uuteen koitokseen. (Tehtävä: Ammatillinen kasvu ja väliarviointi, kevät 95)

Sari ponnistelee ja selviytyy. Selviytyminen on konkreettista työtä ja tehtävien tekemistä, sellaista, mikä on todellista ja mistä voi itseään arvioida ja mitata. Selviytymisen teema opiskelussa kytkee Sarin myös äidin rooliin.

Myös selviytyminen omassa elämässä, opiskelevana perheenäitinä, tuo mukanaan onnistumisen ja vaikean paikan hetkiä. Syyllisyyttä, kun pieni poika pyytää äitiä sammuttamaan tietokoneen. Mielikuvani pirttihirmusta, joka välillä syöksyy ohjelmoimaan perheensä kotitöihin. Ahdistusta tunteesta, että on äkäinen ja väsynyt elämäkumppani. Onneksi opiskelun ohessa kokee paljon muitakin elämyksiä. Tuntiensa omat voimavaransa voi tiedostaa tilanteet, milloin on hyvä lopettaa ja siirtyä muihin asioihin. Itsetuntemus ja -luottamus selvitettyjen koettelemusten myötä kasvaa. Antaa sisältöä ja energiaa. Näin perheessä on välillä ilahuttava ja hyväntuulinen äiti ja kumppani.

Sari on nyt opiskeleva perheenäiti. Verrattuna koulutuksen alussa tehtyyn tekstiin, Sari on muuttunut kotiäidistä, joka opiskelee perheen kanssa, *opiskelevaksi perheenäidiksi*: opiskelu siis määrittää perheenäitinä olemista. Sari kuvaa arkisesti ja pienin sanoin tapaansa toimia. Tarinasta on luettavissa sosiaalialan hyveitä, esimerkiksi itsetuntemusta ja -luottamusta. Tarinan lopputuloksena Sari ei ole väsynyt äiti (vrt. Jokinen 1996) vaan pikemminkin onnistuva, aktiivinen ja jaksava äiti. Oma mallitarina alkaa rakentua: väsymys, syyllisyys ja muut rajallisuuden kokemukset ja oikeutetut tunteet kuuluvat arkeen, mutta niiden kanssa oppii elämään. Elämä ei myöskään ole pelkkää opiskelua, vaan sen ohella omien voimavarojen tunnistamista ja sitä kautta kykyä löytää väylät selvitä.

Minulle kulunut vuosi on ollut itsetutkiskelun aikaa ja pysähtymistä eletyn elämän kertaamiseen. Opiskelu on herättänyt minussa muutoksen ja kehittämisen halun itseäni kohtaan. Nämä muutokset ja myllerrykset ovat vieneet energiani, siinä määrin, että koin toimivani pitkälle perustasolla. Riitti, että perhe sai ruokaa, puhtautta ja unta riittävästi. Tärkeitä asioita, mutta on hyvä välillä pysähtyä ja herätä toteamaan, että elämässä on muutakin.

Sari kuvaa sosiaalialan koulutuksen hyveitä, esimerkiksi opiskelun prosessiluonnetta ja tosissaan ottamista. Opiskelu myös rajaa aikaa ja laittaa pysähtymään, pohtimaan omaa elettyä elämää. Oma sisäinen pohtiminen on ajoittain asettanut äidin roolin toissijaiseksi. Muutoksesta ja suoriutumisesta kirjoittaminen nostaa Sarin elämästä naisena olemisen teeman esille. Paitsi että Sari tasa-painoilee monien minuuksien ja naisena olemisen roolien välillä, hän myös uskaltaa (pienien lasten äitinä) pysähtyä elämäntarinansa ääreen ja jopa arvottaa sitä perhettään tärkeämmäksi. Onko koulutus avaamassa Sarille omaa henkilökohtaista, elämän muutoksesta kertovaa, vaihetta?

Opiskelu on antanut aikaa pohdiskeluun, selkiyttänyt minäkuvaani ja omaa ammatillisuuttani. Oma persoonani ja minussa oleva "perushoitaja" on vahvistunut. Pohtiminen on laajentanut näköaloja ja – kantoja sekä muuttanut niitä ehkä kypsemmiksi ja varmemmiksi.

Nyt tekstissä esittäytyy opiskelija Sari, joka kertoo opettajalle oppimisestaan sanoilla selkiytyminen, persoonan vahvistuminen, näköalojen laajeneminen,

kypsempi, varmempi. Sari kuvaa kehittymistä suhteessa entiseen ammattiinsa, sillä hänessä on edelleen perushoitajaa. Ehkäpä uusi ammatti ja ammattitaito alkavat Sarilla rakentua entisen ammatin ja ammattitaidon rinnalle.

Koulutus myös väistämättä esittää Sarille vaatimuksia sosiaalialan mallitarinoiden ja kielen omaksumisesta. Koulutus on asettanut Sarin valintojen eteen, hän ei voi enää olla muukalainen vaan hänen on osoitettava halunsa kuulua sosiaalialan porukkaan. Sosiaaliohjaajan ammatti alkaa konkretisoitua ja siihen on lopulta otettava henkilökohtainen kanta. Tästä Sari kirjoittaa siten, että hän ei suoraan suostu ottamaan sosiaalialan periaatteita itsestäänselvyysinä. Tekstissä tämä näkyy siten, että Sari kirjoittaa samanaikaisesti sekä terveystyön tekijänä että sosiaalialan opiskelijana.

Oppilaitos poikkeaa minulle tutusta sairaanhoito-oppilaitoksen ajoista paljon. Perinteisten tenttien vähyys ja kirjallisten töiden paljous oli uutta. Koen tämän kaiken olevan sosiaalialan oppilaitokselle ominaista. Asioita pyritään miettimään ja miettimään monelta kantilta uudestaan ja taas uudestaan. Joskus tuntuu eikö valmista tule ikinä, mutta mikä ei ole koskaan loppuun tehty. Piiri pieni pyörii vaan.

Sosiaaliala näyttäytyy Sarille erilaisena opiskeluna ja oppilaitoksen kulttuurina. Nyt hän asettuu kirjoittaessaan ulkopuoliseksi tarkkailijaksi ja arvioijaksi. Tarkkailun tuloksena sosiaaliala on asioitten miettimistä ja edelleen miettimistä – *valmista* ei tule ikinä. Käsité valmis on sikäli kiinnostava, että Sari käytännöllisenä ihmisenä ja konkreettisen työn tekijänä vuoden mittaan joutui opettelemaan asioitten monitasoista tarkastelua. Toisaalta Sarin tekstistä voi myös lukea palautetta siitä, että opetussuunnitelmaan rakennettu juoni asioiden monipuolisesta käsittelystä ei avaudu ja että myös opettajien keskinäinen yhteistyö pettää, ts. opettajat kertovat samoista asioista eri näkökulmista, myös toisistaan tietämättä.

Varsinkin omien tunteiden ja kasvun käsittely tuntui ensin vieraalta. Hoitajista ehkä tehdään tai he tulevat ajanoloon pidättyvimmiksi. Asiakkaamme ovat usein tilanteessa, jossa heidän omat voimavaransa ovat vähentyneet. Meidän on tärkeää olla sillä hetkellä turvallisuuden ja varmuuden tarjoajia. Olemme asiallisia ja vahvoja ammattilasia ja meiltä myös odotetaan sitä. Meidän ei tarvitse kuin tietää vastauksia asiakkaiden kysymyksiin ja taitoa toimia niiden vaatimalla tavalla. Ei välttämättä tarvitse käyttää omaa elämänkaarta apuna hoitotilanteissa. Meille itsellemme ei ehkä koskaan edes tehdä samoja tutkimuksia, missä toimimme avustajina. Emme voi verrata niitä välttämättä omiin kokemuksiin eikä ole edes tarkoituskaan. Riittää, että osaamme olla empaattisia.

Sari ensimmäisen kerran vertaa sosiaalialan tosiyöntekijyyttä ja opiskelua terveystyön vastaavaan. Hän asettaa terveystyön ja sosiaalialan rinnakkain ja jopa vastakkain. Tässä kohdassa Sari siirtyy ulkopuolisesta tarkkailijasta terveystyön tekijäksi, mikä näkyy tekstissä *me terveystyön hoitajat*-muotona. Tällä tavoin tekstiin tulee mukaan oman toiminnan selittäminen ja perustelu, jolla edellä esitetty suora sosiaalialan kritiikki perustellaan. Teksti jatkuu vertailuna ja selittämisenä.

Näin tehokkuuden ja kaikki tietävän ”valmispakkauksen” tilalle on kehittävää tämä asioitten käsinkoskematon hämmäntäminen tai vaivaaminen.

Vertailu vaihtuu oman näkökannan arvioimiseksi. Sari asettuu ulkopuolelle ja ottaa pedagogisen mallitarinan avuksi. Hän antaa terveystyön ammattillisuu-

delle nimen *kaikki tietävä valmispakkaus*. Sari ei enempää perustele annettua nimeä, mutta kiteyttää sosiaalialan ammatillisuuden *käsinkoskemattomaksi* hämmentämiseksi tai vaivaamiseksi". Käsinkoskematon on nimi puhetyölle, hämmentäminen ja vaivaaminen puolestaan kuvaus opiskelusta, sen sekavuudesta sekä myös kenties tavasta tehdä asiakastyötä.

7.4.3 Oivalluksia ja onnistumisen kokemuksia: Erika

Kulunut vuosi oli raskas, mutta antoisa. Vuosi tarjosi erilaisia uusia haasteita ja kokemuksia. Aikuisiällä monimuoto-opiskelu on mielestäni paikallaan, on kontaktiopetusta, etäjaksoja ja käytännönjaksoja. Onnistumisen kokemuksiani pidän ensinnäkin etä- ja itseenäisistä tehtävistä saamiani arvostelunumeroita. Joskus tuntuu, että opettajat arvostelevat liiankin helläkätisesti. Mutta palautteet ovat kieltämättä antaneet itselle uskoa onnistumisesta ja yrittämisen halua jatkossa. Koen myös onnistuneeni käytännönjaksoilla sekä Katulähetyksessä että Inkerinmaalla. Käytännön jaksoilla pystyi testaamaan teorioiden soveltamista käytäntöön, mittaamaan omaa ammatillisuuttaan sekä huomaamaan omat vajavuudet.

Erika tekee tiivistyksen vuodesta, mikä konkretisoituu akselille raskas-antoisa. Erika kritisoi opettajia ja opetusta, mutta samalla myös liittää opettajien toiminnan omaa toimintaansa: opettajat arvostelevat helläkätisesti, mutta samalla siitä on kuitenkin ollut hyötyä. Vaikka opettajat eivät ole kenties toimineet kuten Erika edellisessä tarinassaan toivoi, opettajien palautteet ovat kuitenkin antaneet uskoa ja kannustaneet yrittämään. Erika kirjoittaa myös teorian ja käytännön suhteista, siitä miten nimenomaan harjoittelun aikana voi testata omaa osaamistaan ja havaita puutteita. Myönteisten kokemusten kertomisen jälkeen Erika palaa tarinassaan opiskelun vaikeuteen seuraavasti:

Vaikeina paikkoina olen kokenut etäjakson ajan jakamisen sekä itsensä "komentamisen" tekemään etäjaksoille annettuja tehtäviä. Kotona ja kotikunnassa tapahtuva työskentelyaika olisi niin mukava käyttää johonkin muuhun, mutta tehtävät ovat valmistuneet kovalla itsekurilla. Jotkut psykologian tehtävät ovat tuntuneet tosi vaikeilta, eivätkä ole meinanneet avautua mitenkään, mutta onnistumisen tunne on syntynyt, kun kovan pohdinnan jälkeen tehtävän on saanut paperille omien kykyjen ja taitojen mukaisesti.

Opiskelu on itsekuria, siis jopa itsensä komentamista oman mukavuuden kustannuksella. Kun näin tekee, lopussa kiitos seisoo.

Missään vaiheessa kulunutta vuotta ei ole tullut katumuksen tunnettakaan opiskelemaan lähtemisestä. Päin vastoin, olen mielessäni kiitellyt oppilaitosta, joka mahdollisti minulle tämän opiskelun ja toisaalta kiitellyt itseäni, että lähdin opiskelemaan ja ennen kaikkea kiitellyt miestäni, joka on kannustanut minua läpi vuoden jaksamaan opiskelun. Vaikka lähdin suhteellisen iäkkäänä hankkimaan ammattitutkintoa, olen kokenut kuitenkin vielä oppivani enkä laisinkaan tunne itseäni vanhaksi, päinvastoin elämäkokemuksen voi kääntää voimavaraksi ja tiedon pohjaksi.

Ikä näkyy Erikan tekstissä monella tavoin, esimerkiksi siten että opiskelu kannattaa, eikä opiskelemaan lähteminen *edelleenkaan kaduta*. Erika myös suoraan palaa testeissään omaan ikäänsä (nyt lievämpi ilmaus: *aikuisikä, suhteellisen iäkäs*, aikaisemmin *näin vanha*) ja myös epäsuorasti, jopa vähättelee kykyjään. Riitan kokemus on, että 15-vuoden ikäero muihin opiskelijoihin tuntuu varsinkin silloin, kun opiskeluryhmässä keskustelu kääntyy perhe-elämään, harrastuksiin sekä tulevaisuuteen. Tutkijana jään miettimään, kuinka suuri merkitys iällä on naisten kouluttautumisessa?

Oppilaitos ja opettajat osaavat ottaa meidät aikuisopiskelijoina, toivottavasti osaamme vastata tähän. Opintosuunnitelmat ovat mielestäni hyvin jaksotettu ja aineet mielenkiintoisia. Tiedän, että kaikki opettajat työskentelevät kovan paineen alaisena, mutta joskus keväällä tuli tunne, että kaikki ovat meidät unohtaneet ja hylänneet. Tuntui, että kenelläkään opettajalla ei ollut meille ylimääräistä aikaa. Toisaalta meidän ehkä pitäisikin löytää tukea toinen toisistamme luokan kesken ja hyödyntää toistemme vahvat puolet, sillä luokkalaisista löytyy käyttämättömiä voimavaroja, kun ne vain saadaan esille.

Aikuisopiskelijuus tulee esille Erikan tekstissä myös hänen tavassaan kertoa opettajien toiminnasta. Nyt Erika uskaltautuu avoimeen kritiikkiin opettajia kohtaan. Hän käyttää sanoja *unohtaa ja hylätää*, minkä voi ymmärtää myös siten, että aikaisemmin heidät on muistettu ja heistä on huolehdittu. Sanat ovat sikäli hyvin painavia, jopa subjektiiviseen ja intiimiin suhteeseen liittyviä. Tämä on sikäli hyvin merkittävä kohta Erikan tekstissä ja liittyy myös koulutuksen ajan-kohtaan. On nimittäin niin, että tässä vaiheessa lopulta varmistuu oppilaitoksen mahdollisuus liittyä ammattikorkeakoulukokeiluun. Hylkääminen on siten myös symbolinen ilmaus siitä, että sosiaaliohjaajakoulutus päättyy.

Erikan kirjoitusta voi myös lukea siten, että edellisen lisäksi opettajat sosiaalialan ammattilaisina ikään kuin pettävät, eivätkä osoittaudu mallitarinan mukaisiksi. Oppilaitoksen arki, opetussuunnitelman tiukkuus on johtanut siihen, että koulutuksen alussa opiskelijoitten ja opettajien esittämä toive kollegiaalisesta kohtaamisesta ei ole Erikan mielestä toteutunut: oppilaitoksen kulttuuri ja vallan muodot ovat asettaneet opiskelijat ja opettajat *omille hierarkkisille paikoilleen*.

Haasteena ja jatkotavoitteeni on oppia tietty ammatillinen sanasto ja tämän myötä teoreettinen, ammatillinen keskusteluvalmius. En odota olevani valmis ammattiauttaja keväällä 1996, mutta toivon saavani edelleen lisätietoa, miten minusta voi tulla sellainen, sillä mielestäni harjoitus tekee mestarin. Olin jokin aika sitten KELA:lla sosiaalivakuutuslautakunnan kokouksessa ja esittelijänä toimiva viranhaltija sanoi minulle: "Sinulle on opiskelu tehnyt hyvää, olet saanut paljon itsevarmuutta lisää". Ehkä ulkopuolinen huomaa kehitystä, jota ei itse välttämättä huomaa.

Erika päättää tarinansa uusiin tavoitteisiin (odotus), mihin kuuluvat sisältöinä sanavarasto, lisätieto, keskusteluvalmius. Erika myös kertoo esimerkin siitä, miten muut ovat huomanneet kehitystä hänessä. Erika siten toistaa itsevarmuuteen liittyvää teemaa kirjoituksessaan. Se on epäsuorasti oman iän pohdinnassa, toiveina saada palautetta muilta ja omien tavoitteiden jatkuvana työstämisenä. Onko ensimmäinen vuosi laittanut Erikan pohtimaan oman kokemuksellisen tiedon merkitystä suhteessa teoreettiseen tietoon? Kuinka paljon ensimmäinen vuosi on kutsunut esiin Erikalle vierasta keskustelua sosiaalialan ammatillisuudesta, mistä vain jo alan koulutuksen ja tutkinnon saaneet hallitsevat?

7.5 Kokemuksia luokasta ja ryhmästä

Oma opiskelijaryhmä ja luokka asettaa opiskelijan osaksi oppilaitosyhteisöä. Opiskelija ei pysty tekemään opiskelustaan pelkästään henkilökohtaista projektia, vaan koulutuksen tavoitteet, oppilaitoksen arki pakkososiaalistaa ja määrittää ryhmään kuulumista (Laine 2000). Tällöin opiskelija joutuu etsimään paik-

kaansa ryhmässä ja oppilaitoksessa sekä asettamaan tavoitteitaan suhteessa koko ryhmän tavoitteisiin. Sopeutuminen ja joustaminen on tällöin välttämätöntä ja se on myös osa ammattiin oppimista. Tästä esimerkkinä Kaisan kirjoitus.

Omasta oppimisestani olen huomannut, että yleensä ryhmässä työskenneltäessä aina koontivaiheessa minun täytyy tietoisesti tarkkailla omaa työskentelyäni, niin että saan kaiken keräämäni tiedon itselleni ja toisaalta pystyn jakamaan oman osuuteni tiedoistani muille. Myös aktiivisuuteni ryhmässä toimimiseen on lisääntynyt niin suorittavana kuin vetävänäkin jäsenenä. Ehkä itselleni on kuitenkin haasteellisinta selvittää vastuun ottamisen kiemuroita. Toisaalta olen hyvin vahva oma kantani eteenpäin viejä, ja sille tuen etsijä niin tarvittaessa. Kuitenkin täytyy sitoutua ryhmän päätökseen, jos se poikkeaa omasta mielipiteestäni, niin oikean suhtautumisen löytäminen: taistella vai alistua. Etsiä kompromissi tai jokin uusi näkökulma tilanteeseen askarruttaa omaa ideologiaani. (Kaisa 95)

Kaisa kirjoittaa oppimisestaan aluksi, miten hän on ennen toiminut ja sitten, mitä hän nyt osaa. Kaisa kertoo edelleen huolellisen opiskelijan tarinaa. *Miten kerätä tietoa ja toisaalta jakaa sitä muille, tähän täytyy ponnistella, tarkkailla itseä.* Kaisa myös arvioi kykyään sitoutua ryhmän päätöksiin varsinkin silloin, jos se eroaa omasta kannasta. *Taistelu vai alistuminen* -ryhmässä oleminen on osittain myös oman hallinnan ja itsemääräämisen menettämistä sekä vallan luovuttamista.

Meidän luokka on hyvin harmoninen ja suvaitsevainen. Jukainen saa opiskella omalla tavallaan ja tahdissaan. Mielestäni keväällä jo syntyi tunneilla syvällisempiä keskustelujakin, joista itse pidän. Pidän asioiden ja ajatusten pohdiskelusta, joidenkin asioiden kyseenalaistamisesta ja tietojen monipuolisesta tutkimisesta. Odotankin syksyllä luokalta ja itseltäni enenevässä määrin edellä esittämäni tapaa opiskella ja osallistua.

Kun Kaisa tarkastelee suhdettaan ryhmään taistelu-alistuminen -asteikolla, Erika puolestaan kertoo suvaitsevasta, kannustavasta ja toisiaan tukevasta *luokasta*. Kirjoituksissa ryhmä ja luokka käsitteinä kertovat erilaisesta käsitteistöstä sekä kenties kertojan suhteesta aikuisopiskeluun. Kaikkein intiimein suhde ryhmään löytyy Sarin kirjoituksesta, sillä Sari kirjoittaa sanalla *ryhmäni*, joka on avoin ja kannustava.

Ryhmäni on ollut ja pysynyt avoimena ja kannustavana. Me olemme erilaisia, mutta meille se ei ole ongelma, vaan innostuksen lähde. Tuleva seminaarityö tuo mukanaan haasteita ja kysyy meiltä paljon. Hankauksia ihmissuhteissa ja ristiriitoja? Oikeastaan odotan näitäkin haasteita. Myrskyhän vain parantavat ilmaa.

Sari edelleen kirjoittaa ryhmästä, joka on *pysynyt* avoimena ja kannustavana, siis Sarin odotuksen mukaisena. Tämä asettaa lukijan pohtimaan sitä, onko Sarilla kokemusta päinvastaisesta. Samalla Sari myös tasoittaa tietä mahdollisille ristiriidoille, kun hän mainitsee odottavansa niitä. Onko näin, että kaikesta positiivisesta huolimatta ristiriidat ovat jo ilmaantuneet tai ne ovat jossain odotamassa?

Tunne siitä, että kuuluu johonkin ryhmään tai luokkaan on opiskelijalle ensimmäinen askel kohti ammattia ja ammattikuntaa. Ryhmästä voi olla hyötyä oman ammattitaidon ja ammatti-identiteetin rakentamisessa.

Ryhmä on ollut ja on yhä se enenevässä määrin se tausta, johon olen voinut peilata omaa toimintaani ja ajatuksiani, joka on muokannut minua ja minä heitä omalta osaltani. Mi-

nullekin on vähitellen kehitymässä *SOA2 -identiteetti*. Sosiaalialan oppilaitos ja aikuisopiskelijajoina on luultavasti hyvinkin spesiaali juuri tämänkaltaisten asioiden oppimiseen ja pohtimiseen. Mielestäni aika ohjaamaton ryhmän muodostus on ollut hedelmällistäkin oppimisen oivaltamista, jossa oppilaitos on antanut vastuuta luokalle niin, että luokan on ollut keksittävä omat selviytymiskeinonsa, jotka ovat olleet osaltaan haastamassa opiskelijoita hakemaan tukea omasta ryhmästään, ja erehdystenkin kautta saaneet ryhmän toimivaksi ja itseään kehittäväksi ryhmäksi.

Kaisa kirjoittaa ryhmästä, jolla on jo oma *identiteetti*, jota ei ulkopuoliselle kerrota ja joka on myös hänelle kehitymässä. Ryhmän identiteetti on kuitenkin jotakin sellaista, joka luo yhteisen normiston toiminnalle, se sulkee sisäänsä ja samalla se edellyttää sitoutumista.

Kaisalle ryhmä on ollut peilauspaikka ja tuki, kun oppilaitoksen taholta *aika ohjaamaton ryhmämuodostus tapahtuu*. Oppilaitos ei siis välttämättä toimi odotusten mukaan, ryhmien annetaan muodostua, tätä ei riittävästi ohjata. Erehdykset saavat merkityksen Kaisan tarinassa ryhmän itseohjautuvuudesta ja omasta voimasta. Loppujen lopuksi vaikeudet ja jopa virheet tulevat positiivisesti selitetyiksi. Voisiko sanoa, että Kaisa on kiinni ammatin tarinassa, on löytänyt paikan oppilaitoksessa, suostunut, mutta halukas itse arvioimaan ja määrittämään tarinan suunnan?

7.6 Yhteenvetoa

Kevään 1995 kirjoituksissa opiskelijat kertovat siitä, miten he ovat löytäneet aikuisopiskelijan roolin. Samalla he kertovat siitä, mitä mallitarinoita he ovat omaksuneet.

Sari päättää kevään 1995 kirjoituksensa kokoamalla ja tarkentamalla tapansa oppia. Aikaisemmin esitetty vertailustrategia tulee Sarin kirjoituksessa ensimmäistä kertaa Sarin kirjoittamana esille, sillä Sari nimeää vertaamisen oppimisen tavaksi ja strategiaksi.

Itse koen oppivani ja kehittyväni vertailemalla asiaa jo opittuun tai johonkin vastaavaan kokemukseen. Näin asian sisäistäminen ja mahdollinen työstäminen on helpompaa.

Myös Erika kirjoittaa oppimisestaan ja aikuisopiskelijan roolin löytämisestä:

Alkusykyä ajatellen olin perinteiseen pitäytyjä. Luotan siihen, että maailma jatkuu samaa rataa sellaisena kuin minä olen sen tähän asti tuntenut.. Pitkä työkokemukseni antoi pohjan tälle ajattelutavalle. Esimerkkejä oli helppo hakea menneisyydestä, tiettyjä faktatietoja oli opittuna käytännön kautta jne. Jossain vaiheessa minulle tuli tunne, että minun pitäisi opetella ulkoa tiettyjä asioita, tutkijoiden mielipiteitä, oppineiden ajatusmalleja jne. kunnes ymmärsin, että riittää kun ymmärrän, mitä ajatuksella tarkoitetaan. Siinä vaiheessa, kun tuli tämä ulkoa opettelu jakso oli menossa, tuli tunne ajan riittämättömyydestä. Kotona olisi pitänyt lukea paljon, opetella ulkoa. Mutta kehitystä tapahtui.. opin kuuntelemaan tunnilla ja pikkuhiljaa ymmärtämään kuulemaani enkä enää vaatinut itseltäni ulkoa opettelua.

Erika kirjoittaa siitä, miten perinteiseen pitäytyjänä ulkoa opettelu on vaihtunut ymmärtämiseen ja samalla hän kertoo siitä, miten hän on muuttunut aikuisopiskelijana. Erika käyttää käsitteitä *ammattillinen kasvu, oppiminen*, kun hän kirjoittaa varmuudesta ja osaamisesta.

Tänä kesänä olen työssäni huomannut itselläni tietynlaista ammatillista kasvua. Aikaisemmin asiakastyötä tehdessäni lähdin asiakkaan mukaan, nyt huomaan oppineeni kulkemaan asiakkaan rinnalla kappaleen matkaa ja tämä uusi tapa on voimavaroja säästävää. Olen oppinut myös suurimmaksi osaksi jättämään työasioiden mietiskelyn työpaikalle ja osaan melkein jo viettää ansaitut vapaapäivät ilman työasioita. Monistetta (jaettu tunnilla) tulkittaessa olettaisin tämän olevan kokeilevaa oppimista.

Vastaavasti Kaisa kirjoittaa omasta oppimisestaan sanoilla *voimavarojen löytäminen, pohdinnan syvenypi taso*. Kaisa kertoo myös siitä, miten on yrittänyt muuttua toisten toiminnan seuraajasta aktiivisemmaksi ryhmän jäseneksi.

Aikaisemmin olen aktiivisesti, mielestäni jopa liiankin tarkkaan paneutunut lähes kaikkien tapahtuneeseen. Se on minussa jo automatisoitunut, niin että teen jatkuvaa havainnointia toisten käyttäytymisestä sekä tilanteiden toimivuudesta ja mietin, miten toisin olisi voitu toimia.. usein asiat ovat jääneet oivalluksen tasolle, sillä olen ollut laiska puuttumaan asioihin ... nykyisin olen kuitenkin löytänyt voimavaroja myös tähän suuntaan ja tämä on myös tuonut pohdintaan syvemmän tason, millä perustelen uusia ajatuksiani. Yritän löytää perusteluja erikoistilanteisiin yleistysten ja käsitteellistämisen kautta. Toisin sanoen yritän muotoilla ajatuksiani laajemmalle kuulijakunnalle tajuttavaan muotoon.

Varmuudesta, riittävydestä ja osaamisesta voi myös puhua muutoksena, prosessina ja liikkeenä. Kaisa käyttää sanaa siirtyminen, joka mielestäni kertoo sen, että nyt on tapahtumassa muutosta, jonka Kaisa itse tiedostaa.

Aikuisopiskelijan rooli ja identiteetti rakentuvat koulutuksen aikana, usein jo sen alussa. Aikuisopiskelijan identiteetti saa rakennusaineita opiskelijan aikaisemmasta elämänhistoriasta ja opiskelukokemuksista, oppilaitoksen kulttuurista, pedagogiikasta sekä lopulta alaa määrittävistä mallitarinoista. Kirjoittavatko opiskelijat varmuudesta, riittävydestä ja konkreettisesta osaamisesta? Kyllä, mutta osaaminen ja varmuus tulevat esille henkilökohtaisilla ilmauksilla, esimerkiksi sanoilla oivaltaminen, kypsyminen, selviäminen kuin sanalla osaaminen. Kaikille kolmelle opiskelijalle kulunut vuosi on tuonut uutta tietoa tulevasta ammatista ja sen sisältämästä asiantuntijuudesta. Tätä enemmän opiskelijat kertovat siitä, miten he ovat toimineet, mitä oivaltaneet ja miten selviytyneet, sillä koulutus on asettanut jokaisen kolmen opiskelijan etsimään oman jaksamisen rajoja. Opiskelu on myös asettanut jokaisen kolmen opiskelijan pohdimaan tapaansa ratkaista ongelmia.

8 TOINEN OPISKELUVUOSI

Tässä luvussa käyn läpi opiskelijoitten palautekirjoituksia toisesta opiskeluvuodesta. Luvun aloittavat syksyllä 1995 tehty tulevaisuutta koskevat palautekirjoitukset, joissa opiskelijat rakentavat kuvitteellisen tarinan koko koulutusajasta. Olen valinnut mukaan Erikan ja Kaisan kirjoitukset²⁰. Aluksi kuvaus syksyn 1995 koulutustavoitteista.

Opiskelun arki: syksyllä 1995 alkaa uusi vaihe opiskelussa. Tällöin opintojen painopiste siirtyy asiakastyön syventävistä opinnoista kohti hallinto- ja esimiestason opintoja. Opiskelijoilla tämä merkitsee sitä, että syksy on ajallisesti tiivis sekä teorian että harjoittelun suhteen. Ilmassa on odotusta, mutta myös hyppy uuteen. Ohjauskeskusteluissa painopiste siirtyy oman osaamisen uudelleentulokintaan.

Narratiivisesti orientoituneessa asiakastyössä käytetään käsitettä perustarina, jolla tarkoitetaan ihmisen elämäntarinan perusjuonta. Se on suhteellisen pysyvä, mutta sitä voi varioida ja kertoa uudelleen korjaavilla menneisyyttä koskevilla rinnakkaisilla tarinoilla sekä tekemällä tarinoita tulevaisuutta varten. Kertominen siten mahdollistaa elämäntarinan uudelleenkirjoittamisen menneisyyden ja tulevaisuuden perspektiivissä. Kirjoituskokeilun myötä ohjeistin opiskelijat katsomaan tulevaa vuoden päähän ja kuvittelemaan koulutukselle positiivinen lopputulos, valmistuminen sekä tie kohti valmistumista. Tavoitteena tällä kirjoituksella oli saada opiskelijat reflektoimaan ja jäsentämään omia tavoitteitaan ja voimavarojaan tulevaa vuotta varten. Oletin, että kirjoitus mittaa toiveikkuutta varmuuden, riittävyuden ja osaamisen suhteen.

²⁰ Tutkimuksessa ei käytettävissä Sarin kertomusta, tarkensin Sarilta kertomusta vielä syksyllä 2001, mutta hän ei muista telneensä sitä samalla tavalla kuin Kaisa tai Erika. Olin pyytänyt, että kaikki kolme opiskelijaa, Sari, Kaisa ja Erika pitävät tallessa koulutuksen aikana tehdyt kirjoitukset ja kaikki muut Sarilta löytyivät, mutta ei edelleenkään tätä. Keskustelimme tästä Sarin kanssa ja yhteinen muistomme on, että kävimme vain palautekeskustelun tulevaisuudesta, enkä vaatinut häntä koulutuksen myöhemmässäkään vaiheessa kirjoittamaan tätä kirjoitusta.

8.1 Tulevaisuus tässä: aikamatkailuja ja reflektointia

Tulevaisuuden positiivinen kuvittelu ja ihmeiden etsintä on paljon käytetty ratkaisukeskeisen asiakastyön keskustelutekniikka (Dolan 2001, 36–37). Tavoitteena on saada asiakas suuntautumaan omassa pulmallisessa tilanteessaan tulevaisuuteen ja saada hänet tarkastelemaan tilannetta ikään kuin ratkaistuna. Tämän avulla pyritään myös nostamaan tilanteeseen toiveikkuutta sekä vapauttamaan voimavaroja ratkaisuvaihtoehtojen miettimiseen sekä oman tarinan uudelleenkirjoittamiseen. Tätä tekniikkaa voidaan soveltaa myös opiskelijan ohjaukseen., jolloin opiskelija asettuu tarkastelemaan tilannetta tulevan onnistuneen ratkaisun pohjalta, tässä tapauksessa valmistumisen pohjalta.

8.1.1 Miten olenkaan oppinut nämä asiat ja kuinka kunnialla sainkaan käytyä nämä kaksi vuotta? Kaisa

On kevät 1996. Olen juuri valmistumassa sosiaaliohjaajaksi kahden vuoden kovan puurtamisen jälkeen. Katsellessani taaksepäin opintoja, huomaan tapahtuneen paljon ja kaikesta. Kuitenkin olen myös oppinut monia asioita, mm. sen, että pärjään vaativimmassakin tehtävässä, kuten hallinnon tehtävässä ja henkisesti raskaissa, muutosta ja joustavuutta edellyttävissä tilanteissa.

Miten olenkaan oppinut nämä asiat, ja kuinka sainkaan kunnialla käytyä nämä kaksi vuotta? Kun muistelen ensimmäisiä koulupäiviä syksyllä 1994, muista, kuinka hiljainen olin ja arka olin kahden työttömyysvuoden jälkeen. En oikeastaan tiennyt mitään ajankohtaisista sosiaalialan asioista saatikka sitten työelämässä tapahtuneista muutoksista. Luokassa kaikki muut olivat innokkaita monine esimerkkeineen elämästään ja työstään. Mutta enhän minä koulutusta olisi tarvinnutkaan, jos kaikkia asiat olisivat olleet minulla hallussa. Oppimaanhan olin lähtenyt.

Vuoden opiskelun jälkeen olin yhä kiinnostuneempi kehittämään itseäni monissa asioissa. Olin jättänyt osan aikaisemmasta toiminnasta ja etsinyt itselleni uusia mielenkiintoisia haasteita. Rahatilanteeni tukemiseksi aloitin työt henkilökohtaisena avustajana kesällä. Monesti oli hyvin raskasta, mutta Ultsin esimerkin tukemana jaksoin ajatella työnteon positiiviseksi kokemukseksi. Tiesin myös, mitä mahdollisia vaikutuksia liikäväsymyksellä on. Huomasinkin esim. muistamattomuuden lisääntyneen huomattavasti, joten loppuvuodesta huomasin kirjoittavani lähes kaikki muistettavat menot ja tapaamiset paperille. Myös kotiasioista tein listaa lähes päivittäin, mitä millekin päivälle olin suunnitellut tekeväni.

Suunnitellessani näin rankkaa aikataulua opinnoilleni, en ollut aivan varma, kuinka selviytyisin kaikesta. Miten onnistuisin tekemään ratkaisuja näin tiukan ohjelman puitteissa unohtamatta omaa jaksamistani ja oman itseyteni säilyttämistä. Tämä kaikki onnistui aivan ihanasti. Ryhmäläiseni tukivat todella hyvin minua, vaikka aina en päässytkään mukaan kaikille tunteilla, tai jouduin lähtemään aikaisemmin kuin muut tai myöhästelin. Kaikesta huolimatta ryhmäni koki, että pystyin antamaan oman panokseni toimintaan mukaan.

Vaikka ryhmäläiseni olivatkin olleet ihania, niin muutoin olen kokenut koulun joissakin asioissa rajoittavan mahdollisuuksiani edetä joustavasti. Lähinnä koin rassavaksi koulun laistettua vastuustaan. Tarkoitan tällä esimerkiksi sitä, että jotkut asiat kuuluivat opettajan tehtäviin, esim. käytännönjakson paikkojen hankkiminen. Mutta aina tuli vastaan, jokaisen kentän yhteydessä, systeemin aukkokohta. Joko kenttäohjaaja oli saanut väärän käsityksen kenttäjakson pituudesta, tieto ei ollut kulkenut kentälle laisinkaan, tai opiskelijan nimeä ei löytynyt mistään tai nimi oli täysin tai osittain väärä. Samoin se, että tehtävien palautukset viipyivät opettajien takana turhan kauan. Olisi ollut todella tärkeätä saada palaute siinä vaiheessa, kun oppimisprosessi kyseisen osakokonaisuuden kohdalta oli vielä kesken.

Olen kuitenkin tyytyväinen varsinkin viimeiseen vuoteen kaikkine paineineen. Olen oppinut monia reagoititapoja uusissa haastavissa, vaikeissa, mahdollottomissakin tilanteissa. Kun olen uuvuksissa. Olen helpottunut, kun selvisin monelta turalalta tuntu- neen tilanteen läpi yhä innokkaana tarttumaan uusiin haasteisiin. Vielä minulla ei ole työpaikkaa, mutta en pelkäisi lähteä tämä "rääkin" jälkeen haastavaankaan tehtävään. On oikeastaan hyvä, että en ole vielä löytänyt työpaikkaa, loma on paikallaan.

Kaisa ei epäile valmistumistaan, vaan tekstissään hän on valmistumassa sosiaaliohjaajaksi. Kaisa aloittaa katsomalla asioita taaksepäin, kokoaa kokemukset. On tapahtunut paljon ja kaikenlaista, meilläkin lukijoina on jo jokin käsitys tästä. Tässä on myös tiivistettynä arvio oppimisesta, selviytymisestä sekä puurtamisen strategiasta. Kaisa siirtyy ajassa eteenpäin ja kuvaa sellaista oppimista, mikä alkaa nyt syksyllä 1995 (hallinnon tehtävät, henkisesti raskaat, muutosta ja joustavuutta edellyttävät tilanteet). Seuraavaksi Kaisa etenee strategioihin, pohtimaan sitä, miten hän tämän kaiken on saavuttanut ja näin epäsuorasti asettaa itselleen tavoitteita ja strategioita tulevalle. Tarinassaan Kaisa valottaa itsestään uuden puolen, *kuinka hiljainen ja arka olin ... enkä tiennyt mitään ajankohtaisista asioista*. Tartun tähän siksi, että olen aikaisemmista Kaisan teksteistä lukenut varmempaa itsetunnon viestiä. Toisaalta jo keväällä 1995 alkanut kyselevä ote on kenties antanut tilaisuuden tarkastella itseä väljemmin ja ymmärtäväisemmin. Ehkä sosiaalialan hyveet (kriittisyys, oma juttu, itsearviointi ja halu kehittyä henkilökohtaisesti) ovat alkaneet uudelleen puhuttaa Kaisaa?

Kaisan tarinassa on löydettävissä arjen selviytymistä, konkreetteja tapoja ratkaista ongelmia seuraamalla muita ryhmäläisiä, löytämällä tapahtumista positiivista sekä muistiinpainamistekniikoilla. Nämä keinot ovat löytyneet konkreettisten tilanteitten pohjalta, myös liikaväsymys ja muistamattomuus ovat käynnistäneet arkipäivän selviytymistavat. Olennaista on se, että tarinalla on onnellinen lopputulos ja että strategiat ovat tepsineet. Olisihan voinut olla mahdollista, että Kaisa olisi luovuttanut tai tehnyt toisenlaisen loppuratkaisun tarinalleen.

Kaisa kuvaa omaa sisäistä keskusteluaan, sitä, miten selviytyä tiukan aika-aulun puitteissa. Tässä on nähtävissä edellisen kevään kokemuksia, mutta toisaalta myös ennuste tulevasta onnistumisesta. Kaisa edelleen pohtii omaa itseyyttä, jopa niin, että itsen ja ryhmän suhde vastakkainen korostuu: *miten olla oma itsensä ja toisaalta ryhmän jäsen*. Tarinassa tämä on ratkennut, sillä Kaisa kirjoittaa ryhmän tuesta ja toisaalta siitä, että hän on myös itse voinut antaa panoksensa ryhmän toimintaan. Tämä on selvästi myös eräänlainen siirto Kaisalta, sillä aikaisemmista kirjoituksista oli luettavissa Kaisan kiinnostunut, mutta enemmän varauksellinen suhde ryhmän toimintaan ja omaa paikkaan ryhmässä.

Seuraavaksi Kaisa kirjoittaa oppilaitoksesta, sen kulttuurista ja toimintataivoista. Oppilaitos näyttäytyy Kaisalle vastuuttomana, myöhään palautetta antavana ja taitamattomana tiedonkulussa. Joustamattomuus tarkoittaa myös sitä, että Kaisa ei voinut saada läpi kaikkia opiskelutoiveitaan, esimerkiksi toivetta olla suorittamatta kotipalvelun hallinnon jaksoa. Kommentti tiedonkulusta saa totuus pohjaa edellisestä keväästä, jolloin opiskelijoiden kenttäpaikkojen saaminen viivästyi ja aiheutti koko ryhmässä harmia. Tämä ei koskettanut Kaisaa, jolla oli harjoittelupaikka tiedossa kevään alussa, mutta hän koki olevansa osallisena koko ryhmän kokemuksissa.

Kaisa päättää tarinansa tyytyväisyyden ilmaukseen. Tyytyväisyys on kokemuksia oppimisesta ja helpotusta siitä, että on selviytynyt – jopa niin, että innokkuus tarttua uusiin tehtäviin on säilynyt. Sosiaalialan hyveet ovat sisäistyneenä Kaisan kirjoituksessa. Kaisan oma perusjuoni alkaa olla näkyvissä: jo

Kaisan otsikossa käyttämät sanat, *oppinut ja kunnialla käytyä*, antavat viitteitä siitä, että kirjoittaja tietää tien kohti tosityöntekijyyttä. Nämä sanat kertovat Kaisasta tarinan henkilöahhmona, sillä kunnialla käyty on myös tosityöntekijyyttä kuvaava määre. Kaisa siis tietää, että tarinan myönteinen päätös tarkoittaa nimenomaan kunniallista päätöstä.

8.1.2 Olenko muuttunut kaksivuotisen opiskelun aikana? Erika

Erika hän kirjoittaa monesta ajasta ja minuudesta yhtä aikaa. Mielestäni jo otsikko kertoo sen, että Erika ymmärtää opiskelun enemmänkin henkilökohtaisena muutoksena.

On kevät 96 ja olen valmistumassa sosiaaliohjaajaksi. Pitkäaikainen haaveeni on toteutuksessa. Olenko muuttunut kaksivuotisen koulutuksen aikana? Mitä erilaista minussa on nyt kuin ennen koulua pitkän ja monipuolisen työkokemuksen omaavana? Kahden vuoden aikana olen ensinnäkin tutustunut itseeni, voimavaroihini, vahvuuksiini ja heikkouksiini. Tätä en ole aikaisemmin pysähtynyt miettimään. Kouluaikana olen oppinut paljon, tiedostanut entiset tietoni ja syventänyt niitä. Oppimiseni on tapahtunut osittain vaikeidenkin haasteiden kautta. Tehtävät ovat joskus tuntuneet ylitsepääsemättömiltä, mutta sitkeydellä on selvitty. Olen oppinut myös pohtimaan eri vaihtoehtoja, oppinut pysähtymään miettimään asioita enkä kiirehdi koko ajan vauhdilla eteenpäin kuin ennen. Aikaisemmin minun oli hyvin vaikeata tunnistaa olevani väärässä tai että olen tehnyt jonkun virheen.

Olen viimeisen vuoden aikana joutunut miettimään, millainen on toimiva johtaja, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen tulee kestää ja mikä vaikutus johtajan henkilökohtaisella persoonalla on johtajuuteen. Johtajuuden paineet kestäen ympärilläni olevan hyvän työyhteisön, tasaisen perhe-elämän, monipuolisen sosiaalisen verkoston ja luonnon avulla.

Opettajien tuki on kahden vuoden aikana ollut korvaamaton, he ovat jaksaneet kannustaa ja jaksaneet kestää meidän luokan erilaisuuden. Välillä olisin odottanut tiukempaa vaativuutta ja kurinpalautusta luokallemme opettajien taholta. Olen yrittänyt ymmärtää opettajien kovan työpaineen ja sen, että aikaa ei tahdo riittää meille tarpeeksi. Enemmän olisin toivonut kahdenkeskisiä keskusteluja luokanvalvojan kanssa, missä olisi hieman useammin tarkasteltu, miten henkilökohtainen opintosuunnitelmani ja kasvuni etenee, mutta tässäkin asiassa aika oli rajallista.

Meidän luokka on ihana, erilaisuuden hyväksyvä ja jokainen on saanut rauhassa edetä omaan tahtiinsa ja omien tavoitteidensa mukaisesti. Viimeisen vuoden aikana luokkalaisten piilossa olleet voimavarat ovat olleet esille ja jokainen on tukenut toistaan ja antanut omat tietonsa ja vahvuutensa kaikkien käyttöön. Olemme kasvaneet ammatillisesti myös yhdessä.

Toukokuun lopussa ilmoitan. Valmistunut ammattitaitoinen, pystyvä, kykenevä, suuriinkin haasteisiin vastaava, tasapainoinen ja rauhallinen sosiaaliohjaaja. Tarjoan ammattitaitoni työnantajien käyttöön!

Olenko muuttunut, on Erikan henkilökohtainen kysymys itselleen. Tämä identiteettiä koskeva kysymys kohdistuu Erikaan laajemmin kuin pelkästään hänen sosiaalialan työntekijänä ja ammattilaisena. Erika etsii vastausta tähän, hän kuvaa opiskeluaan muutoksen ajaksi *jolloin* hän tutustunut itseensä, omiin vahvuuksiinsa ja haasteisiinsa. Koulutus on antanut paikan pysähtyä, havaita oma osaaminen ja virheet. Sitkeys, uuden oppiminen ja sen myötä vaikeiden haasteiden kohtaaminen sekä toisaalta entisen osaamisen syventäminen ovat teemoja, jotka kuljettavat uuden ammatin rakentumista. Sosiaalialan mallitarina tosiopiskelusta ja tosissaan ottamisesta kaikuu Erikan kirjoituksessa hyvin omakohtaisesti. Palaute oppilaitokselle ja opettajille sisältää myönteistä palautetta, kritiikkiä sekä myös myötätuntoa. Erika siis jatkaa jo aikaisemmin kuvaamaansa linjaa, missä palaute on kokonaisuus, mikä koostuu myönteisestä ja

kielteisestä sekä toisin tekemisen ehdotuksesta. Kärsiikö kritiikin kärki siitä, että se kietoutuu moniin eri näkökulmiin vai osoittaako Erika tällä tavalla hallitsevansa sosiaalialan retoriikan?

Erika kuvaa tunteella omaa opiskelijaryhmää ja kertoo toisten tukemisesta ja voimavarojen yhteisestä käytöstä. Erika on osa ryhmää, jolloin hän on osa ryhmää, *meitä*, joka puolestaan on kasvanut *yhdessä*. Erikan tulevaisuutta kuvaavalla tarinalla on onnellinen loppu, sillä hän kertoo valmistumisesta ja pitkäaikaisen haaveen toteutumisesta, missä koulutuksen päätös tarkoittaa hänelle tutkinnon lisäksi ensimmäistä sosiaalialan muodollista kelpoisuutta, riittävyyttä tutkinnon määrittämiin tehtäviin.

8.1.3 Yhteenvetoa: tulevaisuuden kuvittelu rakentaa identiteettiä nykyhetkessä

Tulevaisuutta voidaan kuvitella eteenpäin ja tällä tavalla epäsuoraan pohtia nykyisiä voimavaroja. Usein opettaja havaitsee, että opiskelijan aikaisemmat elämänvaiheet ja elämäntarina ja varsinkin sen liian tiukka tai ohut tulkinta tuottavat opiskelutilanteeseen jarruttavia tekijöitä (Payne 2000, 33). Palautekeskustelut eivät tuota toivottua tulosta ja helposti ajaudutaan tilanteeseen, missä opettaja lopulta määrää, miten toimitaan. Tämä puolestaan johtaa siihen, että opiskelija joko kapinoi, heittäytyy näennäisesti mukaan tai alistuu. Mielestäni usein kyseessä on ohjauksen tyylikysymys ja opiskelijan tarinan tulkintakysymys. Monet opettajat katsovat, että tähän alueeseen puuttuminen on liian vaikeaa ja kenties jo terapeutista. Sosiaalialan mallitarinat oppimisesta ja tositöntehtävyydestä edellyttävät reflektiivistä työskentelyä. On myös yleensä opiskelijan etu, että hän saa mahdollisuuksia koulutuksen aikana pysähtyä tarkastelemaan tapaansa toimia.

Tulevaisuudesta kirjoittaminen ja puhuminen avaa yhden mahdollisuuden tutkia nykyhetken toimintatapoja ja kohdata epävarmuutta. Kuten Kaisa ja Erika kirjoittavat, tulevaisuuden kuvittelu voi nostaa myös koko elämäntarinan esille. Tässä tapauksessa molemmilla naisilla elämäntarinasta erottui myönteinen perusjuoni, kehittyminen, eteenpäin kulkeminen. Kehittymisen tapa on erilainen: kun Erika puhuu kehitymisestä sinänsä, ihmisenä ja ammattilaisena, Kaisa puhuu suoriutumisesta ja kunnialla tekemisestä. Kun pyysin tämän kirjoituksen koko opiskelijaryhmältä (20 opiskelijaa), oletus elämäntarinan perusjuonesta vahvistui: jos elämäntarinassa oli mollivoittoinen vire, myös tulevaisuuden kuvittelu myönteisessä mielessä oli vaikeampaa, mutta ei mahdotonta. Ryhmässä oli kaksi opiskelijaa, jotka kertoivat tehtävän olleen vaikea ja myönteisen tulevaisuuden kuvittelu vaikeaa sen hetkisessä elämäntilanteessa olevien vastoinkäymisten vuoksi.

8.2 Kokemuksia johtamisesta ja johtajuudesta

Ammatin rakentuminen kiinnittyy moniin kokemuksiin ja niiden tulkintoihin. Hallinnon ja esimiestaitojen opiskelu teoriassa ja käytännössä voi nostaa esille opiskelijan omia kokemuksia esimiehistä sekä kokemuksia sisäisestä itsensä johtamisesta. Esimiestaitojen harjoittelu on myös konkreettinen tilaisuus tutustua siihen, mitä johtaminen ihmisten ja asioiden johtamisena tarkoittaa. Koulutuksessa tämä on kriittinen vaihe, sillä nyt opiskelijat asettuvat samalla lähtöviivalle, enemmän tai vähemmän noviiseiksi. Tämä ei välttämättä käy helposti ja usein harjoitteluihin voi latautua monia haasteita ja jopa vastoinkäymisiä. Vaikeat ja hankalat kokemukset yleensä realisoituvat ajan myötä. Vaikeat ja haasteelliset kokemukset voivat toisaalta myös vahvistaa ja edistää tunnetta selviytymisestä ja varmuudesta, tästä esimerkkinä Erikan tarina tai sitten asettaa opiskelijan siihenastisen tarinan uudelleenarvioitavaksi, kuten Sari ja Kaisa seuraavaksi kertovat. Aluksi Sarin tarina.

8.2.1 Nytkö se pomottelu alkaa? Sari

Siirtyminen työntekijän asemasta esimies ajatteluun oli mielenkiintoista ja innostavaa. Nytkö se pomottelu sitten alkaa? Oma näkemys ihannejohtajasta ominen hyvine ja huonoine puolineen, on työntekijän näkökulmasta usein yksipuolinen ja kriittinen. Harvoin sitä aikaisemmin työntekijänä tuli asetettua itsensä johtajan asemaan.

Työyksikön esimiehelle asetetaan henkilöstön taholta paljon vaatimuksia ja odotuksia, haasteita johtajuudelle. Myös esimiehen on luotava alaisilleen edellytys omiin haasteisiin ja niiden toteuttamiseen. Oma työ on tunnettava merkitykselliseksi ja tärkeäksi, koska se on yksi toiminnan merkittävä edellytys.

Sari tiivistää kulunutta aikaa *siirtymiseksi työntekijän asemasta esimiesajatteluun*. Sarilla on siis ensimmäistä kertaa ollut mahdollisuus tutustua johtamiseen omakohtaisesti. *Nytkö se pomottelu alkaa* -kysymys kertoo Sarin odotuksista tulevaa syksyä kohtaan. Kenties pomottelusanan käyttö kertoo myös siitä, millaisia kokemuksia Sarilla on johtajista ollut.

Sari jatkaa kirjoitustaan siirtymällä omista kokemuksistaan siihen, mitä koulutuksessa opetetaan. Tästä hän kirjoittaa kolmannessa persoonassa. Epäsuoraan hän myös kertoo siitä, että tämä on hänen mielestään parempi kuin hänen entiset kokemuksensa pomottelusta.

Juoni kääntyy

Minulle ei vielä ole tarjoutunut mahdollisuutta tutustua perusteellisesti esimiestehtäviin. Kotipalvelun hallinnon jakso ei antanut minulle sitä perehtyneisyyttä, mitä olisin toivonut. Perhepäiväohjaajan matkassa olo paikkasi puutteita henkilöstöhallinnon puolella, mutta kokonaisuus kärsi yrittäessä syventyä lyhyessä ajassa kahteen paikkaan. Onnistumisen paikkoja minulla ei oikein ollut, koska en päässyt toteuttamaan itseäni mihinkään. Ainut, mitä sain tehdä, oli työvuorolista, ja entiselle kolmivuorotyöläiselle sen tekeminen oli helppoa. Oma arvioni itsestäni on tällä hetkellä T-tasoa, koska omiin tavoitteisiini en päässyt. (Kentätehtävä jaksolta 30.10-1.12.95)

Sari aloittaa kirjoituksensa viittaamalla omiin tavoitteisiinsa sekä oppilaitoksen tavoitteisiin. Kummatkaan niistä eivät toteutuneet toivotulla tavalla. Sarin kir-

joituksessa tulee esille pettymys itseä ja harjoittelupaikkaa kohtaan.²¹ Sari ei kuitenkaan kirjoituksessaan enää selitä, miksi näin tapahtui, vaan kertoo tapahtuneesta lyhyesti. Samoin hän ei syyttele ketään, vaan ottaa vastuuta itselleen ja tyytyy toteamaan tasonsa tyydyttäväksi (t-taso).

Tämä harjoittelujakso ja sen kuvaus on Sarin koulutusta ja ammatti-identiteettiä koskevassa kokonaistarinnassa taite, sillä tämä kokemus purkaa au-ki myös laajemman huolen omasta motivaatiosta jatkoon suhteen. Myös sosiaalialan viehtymys karisee ja näyttää Sarille arkitodellisuutta. Koulutuksen aikaisella henkilökohtaisella selviytymisen eetoksellakin on siten rajansa ja joskus yksittäinen kokemus voi tuoda tarinaan uuden alajuonen tai jopa muuttaa juonta toiseen suuntaan. Silloin opiskelija usein etsii selviytymistapoja omasta elämäntarinastaan ja -strategioistaan. Opiskelija myös palaa omista tavoitteissaan lähtöruutuun, tarkistaa tavoitteitaan ja kenties madaltaa niitä.

Motivaation säilyttäminen itsensä kehittämiseen ja sen kautta opiskeluun on minun voimavarani tämän hetkisel- le jaksamiselle. Enkä voi kieltää sitä epävarmuutta, mitä muuttuva maailma tuo tullessaan. Siksi toivoisin- kin sinulta, Asta, joskus sopivana ajankohtana vielä tarkennusta ammattikorkeakoulusta, uuden tutkinnon merkityksestä meille nyt valmistuville, mitä ovat sinun tuntemuksesi meidän mahdollisuuksista tällä koulutuksella työmarkkinoilla nyt ja jatkossa.

Epäonnistuminen sattui huonoon vaiheeseen, sillä hallinnon harjoitteluun opiskelijat olivat asettaneet paljon odotuksia. Varsinkin Sarilla kyseessä oli myös tilaisuus, missä hänellä oli mahdollisuus irrottautua terveydenhuollon mallitarinoista ja kokeilla ensimmäistä kertaa sitä, mitä sosiaaliohjaaja oikeasti voi työelämässä tehdä. Pettymys vaikuttaa opiskelumotivaatioon jopa niin, että Sari samalla viittaa kirjoituksessaan koulutuksen paikkaan ja kilpailukykyyn tilanteessa, missä uusi ammattikorkeakoulutus on käynnistymässä.

Tosityöntekijyyttä koskevassa mallitarinassa pettymykset ja niiden käsittely kuuluvat osaksi opiskelutodellisuutta: oletuksena on, että pettymykset kuuluvat elämään, niiden kanssa on opittava tulemaan toimeen. Sarin tilanteessa pettymyksen aiheutti harjoittelun ohjaaja ja tähän tilanteeseen oppilaitos puuttui vaihtamalla ohjaajan. Tilanne korjaantui, mutta vain osin: Sarin tavoitteet jäivät suurelta osin saavuttamatta, kokemus sosiaaliohjaajan työstä koke- matta.

Sari kuitenkin jatkaa kirjoittamista ja kertoo, että pettymyksistä selviytyy. Tämä tapahtuu siten, että vaikeat kokemukset tulee merkityksellistä ja suhteuttaa pitemmän linjan tavoitteisiin. Entiseen ei jäädä kiinni vaan katsotaan eteenpäin. Tämän ajattelun mukaisesti myös Sari päättää kirjoituksensa tulevan lukukauden odotukseen, missä on tarjolla uusi mahdollisuus, uusi hallinnon harjoittelu.

Keväältä lähdän hakemaan ennen kaikkea vahvuutta johtamisen taitoihin ja esimiestehtäviin. Toivon mahdollisuutta saada kokeilla kykyjäni seuraavalla kentällä, koska tällä hetkellä tunnen epävarmuutta omista kyvyistäni ja taidoistani.

²¹ Sari kohdalla kävi siten, että hän ei saanut omalta ohjaajaltaan ohjausta, eikä mahdollisuutta harjoitella tavoitteiden mukaisesti esimiestehtäviä. Joten Sari siirtyi toisen ohjaajan ohjaukseen kesken jakson.

8.2.2 Ponnisteluja ja oppimisen kokemuksia: Erika

Koulutus laittaa opiskelijan joskus hyvinkin yllättäviin tilanteisiin. Nämä yllättävät tilanteet yleensä ovat vaikeita, ennalta arvaamattomia, mutta samalla ne saattavat ulottua ammatissa toimimisen avaintaitoihin.

Syksyllä 1995 Erika lähti harjoittelemaan ulkomaille samaan vanhainkotiin, missä hän oli ollut edellisenä keväänä sekä vammaisten toimintakeskukseen. Olen valinnut tähän alkuun kaksi Erikan minulle kirjoittamaa harjoitteluraporttiin liitettyä kuvausta johtamisen harjoittelusta. Olen valinnut tämän ensimmäisen esimerkin myös siksi, että siinä Erika osoittaa tapansa käyttää ratkaisu- ja voimavarakeskeistä työtettä, jonka opettelu kuului osaksi työnohjauksen opetussisältöjä.

Kun saavuin palvelutalolle, aavistin jotain olevan ilmassa, sillä meitä oli vastassa johtajan suosikki sairaanhoitaja, mutta muille työntekijöille ei ollut kerrottu mitään tulostamme. Työyhteisön henkilökunta muodostuu naisista, johtaja on ainoa miespuolinen työntekijä. Viime keväänä oli vaistottavissa johtajan ja toisen kokin välillä jotain vipinä, kokki oli mustasukkainen johtajasta. Kokin ja sairaanhoitajan välit ovat hyvin tulehtuneet. Molemmat ovat keränneet ympärilleen muista työntekijöistä hovin ja työyhteisön toimivuus on melkein nolla. Koska minä tulin hyvin toimeen johtajan kanssa, huomasin, että minut koettiin kilpailijaksi johtajan metsästyksessä. Riippuen siitä, kumman leirin työntekijöitä oli vuorossa, keskustelumme tai puhelumme raportoitiin joko suosikki- sairaanhoitajalle tai kokille.

Erika tekee harjoittelukertomukseensa jopa jännitysromaanin muistuttavaa aloituksen. Nyt tarinassa siirrytään siihen, miten hän ratkaisee vaikean tilanteen.

Aloin miettiä tilannetta ja yritin löytää käyttöön positiivisen ajattelun sekä voimavarakeskeisen ratkaisumallin tilanteelle. Ajattelin, että työntekijöillä oli pienet ympyrät ja kuviot elämässään, ainoa vaihtelu elämässä oli työssäkäynti. Omaa käyttäytymistäni johtaja kohtaan en muuttanut. Olin kuin en huomiasi mitään erikoista ympärilläni. Kuuntelin sujuvasti kokin murheet, kun hän epäili johtajan olevan sairaanhoitajan luona. Pysyin ystävänä sairaanhoitajan kanssa, enkä lähtenyt mukaan kumpaankaan leiriin vaan tasapainottelin tasapuolisesti välissä... Keskustelin johtajan kanssa tilanteesta ja neuvoin häntä työyhteisön rauhan säilymisen ja toimivuuden kannalta lopettamaan työpaikkaromanssit. Oma merkittävänä oppimiskokemuksenani koin tilanteesta sen, että kun selvitin asian itselleni, pystyin hillitsemään itseni, pysymään rauhallisena ja pystyin pitämään luottamukselliset ja ystävälliset välit kaikkiin. Saattaa olla, että kokki kuitenkin huokasi helpotuksesta, kun lähdin...

Erika myös kuvaa tarinassaan sitä, millaisen ajattelutyön kautta hän löysi ratkaisut. Tilanteesta löytyy vahvasti oppimisen kokemuksia. Haasteet oppia johtamista jatkuivat seuraavassa harjoittelupaikassa. Tieto Erikan tulosta harjoittelujaksolle ei mennyt ajoissa harjoittelupaikkaan, joten Erika itse joutui raivaamaan paikkansa työyhteisössä, tästä seuraava esimerkki:

Mennessäni työyksikköön olin tullut Inkerinmaalta ja olin ehkä vielä hieman väsynyt, mutta koin ensimmäisen päivän jotenkin vaikeana. Minusta tuntui, että en pääse sisälle työyhteisöön, johtaja oli hyvin pidättyväinen ja koin muissakin työntekijöissä tiettyä varauksellisuutta. Ajattelin jo soittaa koululle, että lopetan harjoittelun. Kuten ennenkin, puhuttelin itseäni illalla. Sanoin itselleni, että olen aikuinen ihminen ja tulen toimeen kaksi viikkoa huonommissakin olosuhteissa ja mietin myös sitä historiaa, jota olin työyhteisössä saanut ensimmäisen päivän aikana tietää. Heillä oli takanaan rasittava muutosvaihe ja toisaalta tietty väsyminen opiskelijoihin. Näillä eväillä lähdin harjoittelemaan seuraavana päivänä.

Itsensä puhuttelu selvästi tuotti tulosta, sillä tarinassa Erika seuraavaksi kuvaa sitä, miten hän onnistui luomaan oman paikan työyhteisössä.

Otin tietyn kunnioittavan asenteen johtajaan ja työntekijöihin. En mielistellyt, mutta huomioin heidän ammatillisuuden ja pitkän työkokemuksen kehitysvammaisten parissa. Olin kiinnostunut kaikesta, kuuntelin tarkkaavaisesti johtajaa ja ohjaajia. Esitin paljon kysymyksiä, tiedustelin, miten he ovat jaksaneet päästä ylitse muutoksista, miten he jaksavat tehdä tätä henkisesti raskasta työtä jne. Ja toinen päivä oli aivan erituntuinen kuin ensimmäinen. Ilmeisesti pieni, irrallaan kaikesta oleva työyhteisö on aina hieman sisäänpäin lämpenevä ja on omasta asenteesta kiinni, miten sisälle pääsee. Oppimiskokemukseni koin, että ei pidä antaa heti periksi ja toisaalta on paljolti itsestä kiinni, esim. työyhteisöön sopeutuminen. Palautteessani lukee: työntekijöihin hän on saanut luottamuksellisen ilmapiirin luotua jo näin lyhyen (2 vk) ajan sisällä. Onnistumiset: sain luotua toimivat, avoimet suhteet työntekijöihin ja motivoitua johtajan luovuttamaan tietoa.

Tarinasta on luettavissa paitsi elämäntaidollinen osaaminen niin myös sosiaalialan mallitarinaan liittyvä puhe- ja tunnetyön osaaminen. Erika kertoo suoriutumisestaan opiskelijana, sillä hän osasi käyttää hyväkseen opiskelijan roolia, missä hän asettui kysyvään ja muitten osaamista kunnioittavaan asemaan. Tilanne olisi voinut kääntyä siten, että Erikan konkarius olisi kääntynyt häntä vastaan, sillä aikuisopiskelijana hän olisi voinut asettunut tilanteen yläpuolelle, vaatinut itselleen ohjausta ja huomiota ja kenties syyllistänyt työyhteisön. Toisaalta tämä esimerkki kertoo myös sosiaalialan sinänsä ristiriitaisesta mallitarinasta, jonka mukaan opiskelija on aina opiskelija eli pitää sopeutua (Laine 2000). Toisaalta opiskelijalla on oikeuksia ja hänen pitää uskaltaa toimia, mutta *aikuismaisesti, perustellusti ja niin, että toiminta kestää arvioinnin*.

Tarinassa on onnellinen loppu, vaikka alkuasetelma on huono: työyhteisön väsymys, organisaatiomuutokset ja sen myötä huono perehdytys, pahimmissa tapauksessa jopa torjunta. Tarinassa on myös kerrottu palaute ja opetus oppilaitokselle päin: se on moite harjoittelun huonosta organisoinnista sekä oppilaitoksen kyvyttömyydestä ohjata opiskelijavirtoja eri harjoittelupisteisiin.

8.2.3 Nyt ymmärrän tämänkin: Kaisa

Koulutus voi koskettaa joskus hyvin syvästi opiskelijan elämänhistoriaa ja elettyjä kokemuksia. Päähenkilö tällöin palaa tarinassaan johonkin aikaisempaan elämänvaiheeseen ja ihmissuhteisiin, rakentaa tarinaa uudelleen. Tällöin koulutus kutsuu elämäntarinan esille ja syntyy lähes terapeutin tarinan uudelleenrakentaminen (Payne 2000, 162).

Koko alkusyksyn opiskelu on sisältänyt teoriaopiskelua johtamisesta sekä myös kotipalvelun ohjauksesta. Kaisalle kotipalvelun työkenttä on tuttu, mutta myös vieras yhtä aikaa. Motivaatio on kuitenkin alhaalla paitsi Kaisalla niin myös monella muulla opiskelijalla. Onko kyseessä yhteinen epäröinti vai tuleeko kotipalvelun asiakastyöstä negatiivinen vire myös sen johtamiseen? Kysymyksiä, joita ryhmä pohtii ennen kenttää. Kaisa kysyy mahdollisuutta suorittaa kenttä jossain muualla kuin kotipalvelussa, tähän oppilaitos ei suostu. Joten edessä on kotipalvelun hallinnon jakso, tästä Kaisa kirjoittaa jälkikäteen seuraavasti. Olen kirjoittanut koko tarinan tähän siten kuin Kaisa on sen alun perin kirjoittanut.

Toisena esimerkkinä haluan kertoa työskentelystäni, omasta kehityksestäni itseni ymmärtämisen kanssa, sekä siitä, kuinka joskus joutuu tekemään yksinkertaisen asian oivaltamiseksi valtavan paljon töitä. Siispä: kotipalvelussa työskentely on aina ollut minulle vastenmielistä, vaikka olenkin koulutunut kodinhoitajaksi. Ne ajat, mitä työskentelin kotipalvelussa, olivat minulle epämieluisia, en viihtynyt työssä. Olin lähes viikottain sairaslomalla ja söin lääkekuurin toisensa perään. Niinpä hakeuduin pian pois kotipalvelusta, enkä ole sen jälkeen työskennellyt siellä.

Myönteinen muutos lähtee käyntiin (*tämä on Kaisan oma väliotsikko*)

Kuullessani kotipalvelun hallinnon jakson olevan pakollisen mietin pitkään suhtautumistani siihen. Pelkäsin epäonnistuvani täydellisesti. Päätin kuitenkin lähteä yrittämään. Ajatella aikuisen tavoin ja ottaa yhdeksi ja ainoaksi todelliseksi tavoitteeksi mennä jokaisen päivänä kenttäpaikkaan. Olin hyvin tyytyväinen päätökseen ja se helpotti oloani. Onnittelin itseäni, koska olin rohjennut tehdä päätöksen. Koska olin yhä epävarma itsestäni, päätin valmistautua jaksolle hyvin. Asetin itselleni tavoitteeksi osallistua jokaiselle tunnille. Tämä vahvisti minua kohtaamaan ensimmäisen kenttäpäiväni

Miettiessäni kenttäohjaajan kanssa henkilökohtaisia tavoitteitani ja niiden realisuutta, kerroin hänelle myös "vastenmielisyyteni" kotipalvelua kohtaan. Juteltuamme kotipalvelusta ja ohjaajani kuultua kokemuksistani ja harrastuksistani, hänen mielestään tulisin kyllä selviämään jaksosta.

Ohjaussuhteeni toimi hyvin. Sain rakentavaa palautetta useita kertoja päivässä toiminnastani ja suhtautumisestani asioihin kotipalvelussa. Sain myös tarvittaessa tukea ja ohjausta. Muistin myös itse kannustaa itseäni joka päivä. Kaikki näytti sujuvan erinomaisesti. Jäin kuitenkin ihmettelemään, miksi minua aina aamuisin väsytti ja oli hankala lähteä "töihin". Kaikenhan piti olla hyvin. Olin pienin askelin edennyt päivä kerrallaan ja oppinut työskentelemään kotipalvelunohjaajana. Vasta joululomalla syntymäkodissani oivalsin, mistä vastenmielisyyteni kotipalvelua kohtaan oli saanut alkunsa. Selaisin tekeväni tehtävien pinkkaa ja jäin miettimään kotipalvelun tehtäviäkin. Huomasin ajattelevani omia kokemuksiani kotipalvelun asiakkaana. Muistin, kuinka meillä oli kodinhoitaja työssä silloin kuin äitiini lyhyen sairastamisajan jälkeen kuoli. Oivalsin tämän olevan yhteydessä vielä nykyisinkin tuntemaani "ahdistukseen" kotipalvelussa. Nyt voin ajatella tulevaisuuden työpaikaksi myös kotipalvelua.

Kotipalvelun harjoittelu muodostuu Kaisan opiskelussa käännekohtaksi. Harjoittelu kutsuu esiin tietoiset ja opitut selviytymisstrategiat. Kaisa myös soveltaa ratkaisukeskeisyyttä tilanteeseen, otsikolla: myönteinen muutos lähtee käyntiin. Harjoittelu vaikutti koko Kaisan siihenastiseen tarinaan, sillä harjoittelu kutsui esiin piilossa olleet ja kaukaa menneisyydestä kaikuivat muistot ja myös unohdetut asiat. Kaisa kuvaa omaa kokemustaan, palaamista lapsuuden kokemuksiin, oivallukseksi, vapautumiseksi omasta muistosta sekä tätä kautta mahdollisuudeksi oppia, tehdä toisin. Tältä osin Kaisan teksti on tunnustuksellisen tekstin lisäksi myös terapeuttista.

Tarkemmassa tarkastelussa Kaisan oman äidin kohtalo kytkee hänet kotipalvelutyöhön ja hoiva-alaan. Lapsuudenkokemukset epäsuorasti heijastuvat sekä alan ja ammatin valinnassa ja myöhemmin valitun ammatin hyljeksintänä. Äiti ja äidin muisto ovat siis olleet vahvasti läsnä ammatissa ja toisaalta valikoidun muistin suojaamina (kodinhoitajan ammatin hyljeksintä).

Kun katson Kaisan tarinaa taaksepäin, oliko jotain tällaista kenties odotettavissa. Oliko oman tien kulkeminen ja yksin työskentely ollut jonkin alueen suojelemista? Analyyttisiä kysymyksiä, joita voi jatkaa loputtomiin. Koulutuksen sisällä vallitsee oletus, jonka mukaan sosiaalialan ammatinvalinta usein pohjautuu johonkin henkilökohtaiseen kokemukseen autetuksi tulemisesta, avun tarpeesta tai toiveesta auttaa muita. Yleensä tämä tulee esille jo koulutukseen hakuvaiheessa, psykologisissa testeissä tai valintakokeessa oman motivaation perusteluna.

8.3 Koulutuksen loppuvaiheita ja jalostuneita mallitarinoita

Tässä luvussa nostan esille itsearvioinnin ja reflektiivisyyden käsitteet ja merkityksen osana ammatin rakentamista. Kokoan tämän pohjalta opiskelijoitten tekemät tarinat kokonaisrakenteeksi. Käyn läpi opiskelijoitten tekemiä palautekirjoituksia, äänikirjeitä ja otteita palautekeskusteluita.

Koulutuksen arki keväällä 1996

Opinnot ovat edenneet syventävää vaiheeseen. Syventävän vaiheen tehtävänä on mahdollistaa opiskelijalle oman osaamisen arviointi ja reflektointi. Tämä tarkoittaa sosiaaliohjaajan ammattikuvan tarkastelua sekä opiskelijan henkilökohtaisen ja ammatillisen kehittymisen arviointia. Opiskelijat suorittavat vielä toisen hallinnon ja esimiestehtävien harjoittelun sekä tekevät yhteisen seminaarityön. Seminaarityön tekeminen on aloitettu jo edellisenä kesänä, jolloin on tehty tarvittavat rahoitus- ym. anomukset sekä saatu tutkimusluvat. Seminaarityö edellyttää paljon käytännön järjestelyjä ja yhteistä sitoutumista, sillä koko ryhmä järjestää omaishoidettavien leirin dementoituneille vanhuksille paikallisessa leirikeskuksessa. Kevät on hyvin tiivistä opiskeluaikaa, sillä sekä seminaarityö että muut opinnot vievät paljon aikaa. Oppilaitoksessa käynnistyy ammattikorkeakoulua koskevat valmistelut, joihin myös sosiaaliohjaajaopiskelijat pääsevät mukaan.

Koulutuksen aikana opiskelijat työstävät opetuksen sisältöjä, alan sisäistä ihanetarinaa omakohtaisten kokemusten ja eri tahojen kanssa käytävien keskustelujen kautta. Koulutuksen myötä ja varsinkin sen loppuvaiheessa opiskelijoitten kertomina ja kokemina sosiaaliohjaajaa koskevat mallitarinat jalostuvat ja arkipäiväistyvät, jotkut osat mallitarinoista jätetään pois ja jotakin otetaan tilalle.

8.3.1 Korjaavia kokemuksia ja vahvoja oivalluksia

Aloitan Sarista, jolla kevään 1996 harjoittelu korjasi syksystä 1995 mieleen jääneitä harjoittelukokemuksia. Nyt hän kertoo omasta kehittymisestään ja johtamisesta seuraavasti:

A: mikä on ollut sinun mielestä merkittävin kokemus esimiehenä olemisessa ja johtamisessa?

S: Noilta kentiltä olla siellä päiväkodissa, pienessä yksikössä, missä tehdään yhdessä hommia, vaikka sä tavallaan sä et tuu koskaan kuulumaan siihen porukkaan, se on hyväksyttävä ... se on eräänlaista luopumista, ei se nyt niin kauheeta oo..

Mä oikeestaan ite oon oivaltanu sen, että ei se oo sen kummempaa, se johtaminen, ku ryhmässäkään, ei siihen tarvita sen kummempaa kykyä, et osaa luontevasti johtaa ja delegoida, käyttää sitä valtaa, toiset taas tekee sen töpösti..

Luopumisen ja yksin olemisen teema on myös aikaisemmin noussut esille Sarin johtamisen ja esimiehenä olemisen kuvauksissa. Sarin mielestä johtaminen on yksinäistä, se pitää hyväksyä, eikä se lopulta niin kauheata olekaan. Sari puhuu omasta kehittymisestään, oivaltamisestaan, siitä, miten johtaminen tarkoittaa *luontevaa johtamista ja delegointikykyä*.

Erika puolestaan kertoo johtamisesta seuraavasti:

A: Mitä sitten siihen keskiarvon esimieheen kuuluu sun mielestä?

E: Kuuluu sellainen, on selkärankaa ja tulee toimeen alaisten kanssa ja yhteistyötahojen kanssa, musta tää on jääny mulle mieleen sieltä kotipalvelun hallinnon jaksolta, kun se esimies sano, että se on sellanen suodattava välikappale, ei heti negatiivisilla päätöksillä hae, hae myötätuntoa alaisilta tai saa työyhteisöä niillä sekaisin, eikä ala rypee niissä ... Sitten sellainen vuorovaikutustaitoinen ja heti selvittää, jos haistaa, että työyhteisöllä on negatiivista menossa. .. Tällä hetkellä sosiaalialalla pitää olla sellaista kovuuutta, että pystyy taisteleen sen työyhteisön puolesta, se ei saa olla liian pehmo

A: Mitä sä ajattelet tosta kovuudesta ja pehmosta, missä kulkee sellanen sopiva raja?

E: Tota, mustu tuntuu, että se liika pehmo, jos ajatellaan kuntasektoria, ei saa näkyä ylöspäin, siinä äkkiä aletaan pyörittää sitä esimiestä, sitä pehmosuutta saa löytää asiakaisiin päin ja omaan työyhteisöönsä päin, voi tunnustaa omat rajat. .. tänä päivänä pitää olla myös tietoo, että pystyy perustelee, minkä takia mä haluan jotain.

Johtaminen ja esimiehenä oleminen ovat Erikan mielestä tasapainottelua, pehmeän ja jämään vuoropuhelua, vaikuttamista ja rehellisyyttä. Sanoja ja termejä, jotka ovat kaikessa arkipäiväisyydessään johtamiseen liittyvistä ihannetari-noista johdettuja. Teoriaopetuksen käyttämät käsitteet, esimerkiksi organisaatiokyky, tilannetaju, ihmisten ja asioiden johtaminen arkipäiväistyvät ja henkilökohtaistuvat opiskelijoitten testeissä. Niitä voidaan yhdistää käsitteiksi *pitää narut käsissä*, kuten Kaisa seuraavaksi kertoo:

A: Miten sä olet saanu ne narut käsiisi?

K: Ihmistuntemus, oivallus, semmonen tarkka huomiokyky, pienetkin vivahteet ja oppii tuntee ne ihmiset, joiden kanssa tekee, kyssyy ja kuuntelee

A: Missä on se sopiva tapa pitää langat käsissä, että se ei oo hyyssäämistä tai sitten autoritaarista?

K: Kyllä se ihminen niinku ite tuntee sen rajan, milloin tulee seinä vastaan, ei pakottamalla saa tekemään, kyllä sen oppii, mitä joku haluaa ja tietty kannustaminen tietenkin, siinäkin pitää olla hienotunteinen ... ne rehelliset kysymykset

Tässä esimerkissä Kaisa ei puhu itsestään minä muodossa vaan puhuu kolmannessa persoonassa, ikään kuin kertoo mallitarinasta itse koettua ja jalostunutta esimiehenä olemista. Kiinnostavaa on se, että nimenomaan Kaisa oman tien kulkijana nostaa esille sosiaalialan hyveistä nimenomaan yhteisöllisyyden.

A: Mikä on ollu sulle itsellesi merkittävin oppimiskokemus näissä esimiestehtävissä

K: Ehkä se on tää yhteisöllisyys, miten alhaaltapäin voi lähteä kehittämään ja miettimään sitä johtamistyöskentelyä, kaikilla on oma osaamisen ja tasavertaisuus, pitää käyttää yhteisen tavoitteen hyväks, miks me ollaan töissä.

Korjaavat kokemukset ovat opiskelijoitten teksteissä oman kehittymisen kuvauksia ja tapahtumia, missä opiskelija palaa alkuperäisiin tavoitteisiinsa. Nämä tavoitteet ovat usein sellaisia, jotka koskettavat opiskelijaa myös henkilökohtaisella tasolla.

8.3.2 Seminaarityö kokoaa koulutuksen

Viimeisenä vuotena ryhmän yhteinen toiminta tiivistyy seminaarityön ympärille. Tämä on oppilaitoksessa harvinaista, sillä tavallisesti seminaarityöt tehdään joko yksin tai muutaman ihmisen ryhmissä. Viikon kestävä omaishoidettavien leiri on kuitenkin vaativa seminaarityö, joka edellyttää toteutuakseen opiskelijoitten työpanosta leirin budjetoinnin, markkinoinnin osalta. Omat haasteensa muodostaa leirimuotoon rakennettu ympärivuorokautinen asiakaspalvelutyö työvuoroineen ja toimintoineen.

Idea leiristä syntyi ensimmäisen vuoden keväällä opintokäynnin aikana. Hyvin nopeasti sen pohjalta opiskelijat itse alkoivat tehdä raha- ja muita valmisteluja sekä tiivistää keskinäistä sitoutumista. Alkoi näyttää siltä, että yhdessä tehtävä seminaarityö ei ollut vain yhteinen projekti vaan pikemminkin näyttö sosiaaliohjaajan ammattitaidosta, työyhteisöllisyydestä sekä ennen kaikkea yhdessä rakennettavasta ammatista. Tämä ei suinkaan käynyt kivuttomasti, vaan käynnisti monet pinnan alla olevat erimielisyydet ja keskinäisen arvioinnin. Tästä seuraavat esimerkit:

Kyllä se kevät kilpailua ja ristiriitoja teki, toiset ajatteli toisella tavalla ja toiset toisella tavalla. Välillä tuli todella kateutta, ehkä se johtui väsymyksestä, kaikella oli erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia. Kaiken puolin se leiriviikko onnistu tosi hienosti, ehkä oli semmoinen huippujuttu meidän ryhmätyöstä ja ryhmäprosessista, kaikki oli yhtä. (Ä5)

Yhdessä tekeminen, oma ryhmä, huipentuu seminaarityössä jopa niin, että opettajat ja muut toimijat jäävät sivullisiksi:

Opettajat ja opiskelijatoverit olivat mukana, ensinnäkin luokan, ja vanhustyön opettaja, pari muuta oli nimellisesti mukana, mutta ei se meitä haitannut ... oli siinä saumakohtia, jolloin välillä tuntu, että nyt repee, ei jaksakaan enää ... sitten jollakin virkistysillalla saatiin ittemme taas kasaan. (Ä5).

Onnistuneen leiriviikon jälkeen ryhmä yhdessä kokoaa kokemukset sekä leiriviikkoon liittyvät teoreettiset perustelut kirjalliseen muotoon. Tällöin vastoin käymiset lisääntyvät:

Mutta paperille laittamisessa tuli vaikeuksia... opettajillakin oli hyvin ristiriitaiset vaatimukset, toiset halusivat, että lisätään, toiset olivat sitä mieltä, että riittää, nyt pitäisi joksia. Sitähän se oli, vietiin käsikirjoituksia ja palautettiin, oli vihreätä ja punaista väriä ja me pohdittiin, on se ihmeellistä, että mikään ei käy, aina on jotain vikaa. Sitähän se tietenkin, tämä oli ilmeisesti sitä ohjausta... hyvin vähän keskustelemalla käytiin asioita läpi, vaan ne olivat niitä värejä, oli ympyrää, nuolta sinne ja tänne... tämmöstähän tää elämä on. (Ä4).

Ryhmä jakaantui pienempiin ryhmiin kirjoittamaan, jotkut tekivät muita enemmän ja nopeammin kuin toiset. Ryhmän toive työyhteisönä toimimisesta todellistui paitsi leiriviikossa niin myös tiedonhankinnassa ja kirjoittamisessa.

Miksi ryhmä tietoisesti valitsi yhdessä tehtävän seminaarityön, joka oli monin tavoin yksilötöitä vaativampi? Ehkä kyseessä oli koko ryhmän kollektiivinen kannanotto sosiaaliohjaajan julkiseen kertomukseen, koulutukseen ja omaan tulevaan työhön? Opiskelijat saivat toivottua huomiota, sillä maakuntalehti julkaisi leiristä artikkelin, opiskelijat tekivät kartoituksen omaishoitajien

toiveista sekä leirin pohjalta käynnistivät omaishoitajien vapaa-aikajärjestelyt. Koulutuksesta ja omasta osaamisesta siten jäi hyvä muisto.

Mielestäni tuon seminaarityön läpivieminen oli kaiken kaikkiaan hyvin konkreettinen ja se oli hyvin lähellä sitä työkenttää, jota teemme ja siksi opetti paljon enemmän kuin jokin teoreettinen seminaarityö, josta tiedon hakee kirjoista ja järjesteele paperille. Saimme todella pitkäjänteisen prosessin käydä läpi. Jälkeenpäin sitä kokee, että olimme *nukana*. Se oli erittäin hyvä kokemus, se oli ihan elävää elämää. (A4)

Kyseessä ei siis ollut pelkästään tämän ryhmän tai yksittäisten opiskelijoitten tekemä projekti vaan pikemminkin kannanotto sosiaaliohjaajan julkiseen kertomukseen ja sosiaaliohjaajan paikkaan työmarkkinoilla.

8.4 Henkilökohtaiset tarinat valmistuvat

Opiskelijat kirjoittavat viimeiset kirjoitukset koulutuksen loppupuolella touku-kuussa 1996. Tämän pohjalta käyn heidän kanssaan koko koulutusta ja kirjoituskokeilua koskevat palautekeskustelut. Nämä viimeiset kirjoitukset ja keskusteluesimerkit ovat koontia kuluneesta ajasta, missä ei enää tarkkaan kerrota tapahtumia, vaan tehdään johtopäätöksiä, kerrotaan *retorisesti* ja kulunutta aikaa muistellen. Kun aikaisemmin opiskelija on kertonut jostakin yksittäisestä opiskeluvaiheesta ja tilanteesta, *nyt kertominen kattaa koko opiskeluaajan*. Tämä viimeinen kertomistilanne on sikäli erityinen, että siinä yksittäiset tapahtumat liittyvät osaksi suurta kokonaisuutta, koulutusaikaa koskevalle tarinalle rakentuu lopulta juoni. Kerronta voi olla myös luonteeltaan korjaavaa, merkityksellistämiseen tähtäävää kerrontaa. Tällöin koulutuksen aikaiset epäonnistumiset ja onnistumiset löytävät lopullisen paikan osana elämäntarinaa. Tätä voi myös nimittää identiteettityöksi.

Viimeiset kirjoitukset opiskelusta ovat sekä kuluneen ajan muistelua että tulevaisuutta arvailevaa. Kaisan kirjoitus on esimerkkinä siitä, miten koulutuksen lopussa kokemukset ja ajatukset ovat löytäneet perustellun paikan opiskeluaikaa koskevassa kokonaistarinaassa.

8.4.1 Oma tie varmistuu: Kaisa

Kirjoittaessani tätä viimeistä osaa sosiaaliohjaajaopiskelijana, mieliala vaihtelee haikeasta helpotukseen. Opiskelua, kouluyhteisöä ja varsinkin luokkaa tulee ikävä. Toisaalta odotan, että vihdoinkin saan tietyn urakan loppuun ja voin antaa itselleni luvan hellittää hetkeksi ennen uusien haasteiden ottamista. Aion pitää kesäloman ja näin palkita itseni kahden vuoden uurastuksesta. Kuinka sitoudun tehtäviini huomioiden mahdollisten yllättävien elämän kriisitilanteiden vaikutukset? Samoin olen opetellut keinoja, joilla autan itseäni jaksamaan. Mieleenpainuvin hetki oli alkutalvesta, kun aloittelimme seminaarityön teoriaosuuden kirjoittamista. Tulin eräällä kertaa ryhmämme kokoontuessa itkusilmässä paikalle, koska en ollut jaksanut tehdä omaa osuuttani työstä. Olin tuolloin "täysin" puhki. Juotiin kahvit ja juteltiin. Kummasti voimia löytyi ja kirjoitin oman osuuteni samana päivänä tyttöjen arvioidessa ja korjatessa kirjoittamaani. Tämä oli käännekohta, jonka jälkeen opin tunnistamaan väsymykseni merkit niin, etten enää toista kertaa ajanut itseäni loppuun kevään aikana. Opin antamaan itselleni enemmän aikaa. Mitä opiskelu on merkinnyt minulle ammatillisesti ja henkilökohtaisesti? Varmuutta, oivaltamista, tietoisuutta niin omista kyvyistä kuin sosiaalialastakin – alkupääomaa elämälle ja tiedolle.

Valitettavasti muutamat aineet pohjasivat pitkälle luentoihin ja ns. tentteihin. Millaisissa tilanteissa koin oppineeni ja mitkä tilanteet edistivät ja hidastivat sitä: tilanteet,

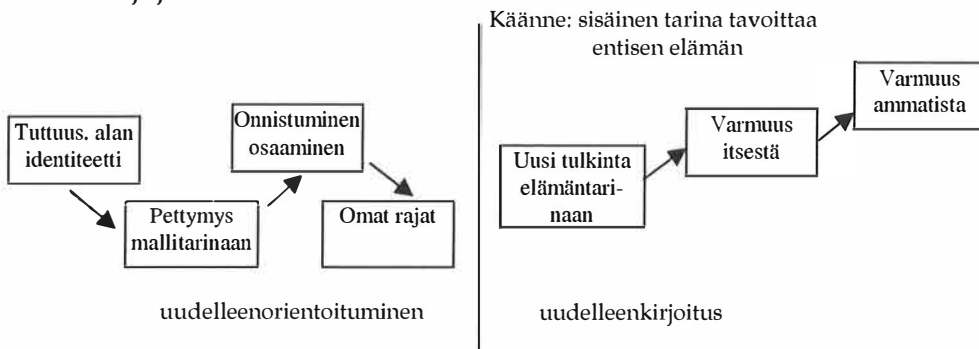
joissa laitoin itseni likoon – ilmaisin itseäni, ajatuksiani, tunteitani. Oman tekemisen ja pohtimisen kautta, mitä esim. opetuksessa erilaiset demonstraatiot, pohdintaa vaativat etätehtävät ja käytännönjaksojen kokemukset tukivat unohtamatta seminaarityötämme

Kehityshaasteenani ihmisenä kasvun alueelta onkin kehittää itseäni toimimaan ryhmässä, yhteisöissä ja organisaatioissa. Opetella tuomaan rakentavasti esille omia ajatuksiani ja ideoitani sekä viemään lävitse asioita, jotka ovat esim. toimenkuvaani kuuluvia ja vaativat napakkaa otetta. Toisin sanoen yhteistyötaitojen kehittäminen. Kokonaisarvioni tältä kahdelta vuodelta hipoo kiitettävää. Perustelut olen saavuttanut sosiaali- ja jaaajakoulutuksen tavoitteet lähes kaikilta osien niin, että olen saanut hyvät edellytykset toimim alalla, olen kykeneväinen itsenäiseen työskentelyyn soveltaen saamiani tietoja ja taitoja.

Kaisa puhuttelee itseään samanaikaisesti sekä ulkoa- että sisältäpäin, reflektiivisesti. Kaisa asettautuu itsensä ulkopuolelle tarkastelemaan omaa toimintaansa, tekee itselleen kysymyksiä, joihin antaa vastauksia. Kaisan tekstissä on myös hänen näkemyksensä omasta oppimisestaan sekä palautetta oppilaitokselle ja opettajille. Sosiaalialan mallit tosiammattilaisuudesta ja tosiopiskelijuudesta tulevat kerrotuksi omien kokemusten kautta. Kertominen on nyt erilaista, sillä se on kokemusten tiivistämistä, etäntymistä, ja merkityksellistämistä, muistelemista sekä uuteen vaiheeseen orientoitumista.

Kokoan Kaisan tarinan kokonaisrakenteeksi kuvioon 10, josta käytän nimeä kertomus. Kertomus- käsitteellä haluan erottaa opiskelijan oman tarinakerroksen minun tutkijana tekemästä tulkinnasta. Tässä kuviossa on näkyvässä kertomuksen perusuoni niiden kokemusten ja tulkintojen kautta, joista Kaisa on koulutuksen aikana kirjoittanut. Olen myös erikseen nostanut esille kertomusta rakentavat perusteemat kustakin koulutusvaiheesta.

Perusteemat ja juoni



KUVIO 10 Kaisan kertomuksen sisällöt ja kokonaisrakenne

Kaisan kertomus on luettavissa sekä henkilökohtaisena että ammatillisena kehityskertomuksena, missä koulutus avaa mahdollisuuden elämäntarinan uudelleenkertomiseen. Kaisan tarina etenee *sisällöllisesti* siten, että Kaisa aloittaa koulutuksen varmana, sosiaaliala ja siten myös koulutus ja sen sisältämät mallitarinat ovat hänelle tuttuja. Koulutuksen toteuttamisen ja omien tavoitteiden välillä tulee ristiriita, tästä seuraa hämmennys, omien tavoitteiden tarkentaminen ja niiden toteuttamisessa onnistuminen. Merkittävä taite ja tarinassa tapahtuu ensimmäisen vuoden keväällä 1995, ollaan oppimisen pysäkillä. Tällöin koulutuksen alun varmuus ja sosiaalialan identiteetti muuttuvat epävarmuudeksi: Kaisa puhuttelee itseään, rakentaa tarinaansa uudelleen. Tämä toimii

myös valmistavana tarinana seuraavaan vaiheeseen, hallinnon harjoitteluun kotipalvelussa syksyllä 1995. Tällöin Kaisa tavoittaa mahdollisuuden tarkastella omaa elämäntarinaa ja ammatin valintaa. Tämä kokemus ja siitä kirjoitettu teksti on Kaisan koulutustarinassa käänne, sillä koulutus palauttaa aikaisemmin eletyt elämänvaiheet uudelleenkerrottaviksi. Tämä uudelleenkertominen sisältää merkityksellistämistä, eheyden ja itsensä hyväksymisen kokemuksia, joten myös elämäntarinaa rakentava juoni rakentuu uudelleen. *Oivallus* tarkoittaa entisestä elämästä vapautumista, ammatin ja alan uudelleenarviointia, varmuutta omasta osaamisesta ja omien valintojen tekemisestä. Viimeinen kirjoitus keväältä 1996 on luonteeltaan arvioiva tarina, missä Kaisa sekä rakentaa että päättää koulutuksen lopullisesti.

Oman tarinansa *kertojana ja päähenkilönä* Kaisa vahvistuu ja varmentuu matkan edetessä. Suorittaminen muuttuu vähitellen kokemukseksi ja uskallukseksi toimia toisin. Kaisa on tarinansa rakentajana oman tien kulkija, hän kirjoittaa siitä, miten hän voi samaan aikaan olla ryhmän jäsen, yksilö ja itsenäinen. Nyt, kun Kaisan kertomus on valmis, lukija voi paremmin ymmärtää, miksi Kaisa piti kiinni itsenäisyydestään, suojeli reviiriään ja osin itseään elämän läpikäymättömiltä vaiheilta.

Suhteessa sosiaalialan mallitarinaan Kaisa keskusteli sosiaalialan työntekijänä alan ja koulutuksen kanssa, vakuutteli ja epäröi pettyä ja viehättyi vuoron perään. Kaisa tuo tarinassaan sivuhahmoina esille sekä oman äidin että muut ryhmäläiset. Kaisan tarina on sosiaalialan *sisällä* kerrottu tarina, sillä Kaisa aloittaa tarinansa sosiaalialan työntekijänä ja tarkastelee tilanteita sosiaalialan sisältä käsin. Sosiaalialan kieli ja retoriikka on tuttua ja tältä osin tarinan kerronta ja narratiivinen kompetenssi painottui identiteettityöhön. Sosiaalialan sisällä olo aukeni uudella tavalla, sillä Kaisa kohtasi lopulta koulutuksen aikana sen, miksi alun perin oli tullut valinneeksi sosiaalialan työn ja miksi ”vaistonvaraisesti ja sen kummemmin pohtimatta” tämän jälkeen etsiytynyt pois hankkimastaan kodinhoitajan ammatista. Tätä voisi nimittää eräänlaiseksi *itsensä löytämiseksi*, jopa *uudelleen löytämiseksi* (Komulainen 1998, 210). Tämä uudelleen löytäminen on samaan aikaan sekä muutosta että pysyvyyttä. Toisin sanoen se, mitä löydetään, antaa ikään kuin selityksen ja mielen (myös eräänlaisen anteeksiannon) sille, miksi on toiminut elämässään kuin on toiminut. Itsensä löytäminen ja oivaltaminen siirtävät Kaisan tarkastelemaan omaa tarinaansa ulkopuolelta, reflektiivisesti ja näin tuottavat uudenlaista minätulkintaa.

Kaisan kertomuksesta nousee esille merkittävä sivujuoni, joka liittyy hänet naisten tekemään hoivatyöhön ja erityiseen hoivarationaliteettiin (Rauhala 1991, 100). Sosiaalialan työn ja koulutuksen luonne kutsuu esiin opiskelijan omia elämäkokemuksia, paljaana olemista sekä samalla pyrkii liittämään naisia sukupolvet ylittäviin hoivatyön ketjuihin ja muistoihin. Kaisalla tämä tapahtuu kotipalvelun hallinnon harjoittelussa, jolloin oman äidin kohtalo ja sen unohtaminen, palauttavat ajatukset ammatinvalintaan.

Olen kirjoittanut Kaisalle hänen tarinansa loppuun lyhyen palautteen seuraavasti:

Jatka samaan tapaan. Luota itseesi ja usko voimavaroihisi.
Hyvää jatkoa. Terveisin Asta

Jatkokertomus: Kaisa käy datanomikoulutuksen ja pääsee suurehkoon alan yhdistykseen kouluttajaksi.

8.4.2 Vertailuja ja välimaaston ylityksiä: Sari

Sarin kertomus on tähän asti ollut keskustelua eri roolien, alojen ja ammattien välillä. Sari on vertaillut sosiaalialan ammatteja, johtajuutta, myös välillä ajatuksissaan palannut entiseen perushoitajan ammattiin. Keväällä 1996 hän on vaiheessa, missä hän pohtii omaa osaamistaan ja pätevyyttään. Olen valinnut tähän loppuun esimerkin käymästämmme palautekeskustelusta.

A: Kun sä ajattelet tätä kahta vuotta, mitä listaisit + puolelle, mitä –puolelle?

S: No plussaa on aina opiskelu ja ittensä kehittäminen, varmuutta on tietysti saanu...Kyllä se ajattelu on tullu kokonaisvaltaisemmaks...

A: Jos sä arvioisit, mitä nää kokemukset, joita sä olet kertonut, kertos susta?

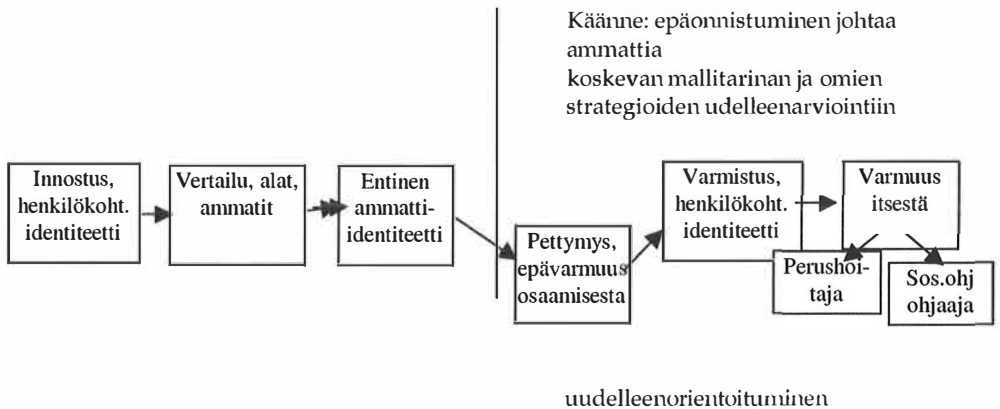
S: Mä ehkä parhaiten opin omista kokemuksista ja oivalluksista ja itseni vertailusta näiden kokemusten pohjalta, niitä vertaa aikaisempiin tilanteisiin tai näitä menetelmiä ja malleja koulussa, mä en itse koe, että luen kirjoja vaan kyllä se on sellaista oivaltamista

Koulutuksen lopussa omasta opiskelusta voi kertoa laajana yhteenvedona, jolloin omaa ammatillisuutta rakentava juoni kokoaa ja rakentaa yksittäiset kokemukset yhteen. Enää ei keskustella yksittäisestä osaamisalueesta tai oppiaineesta. Keskustelu palautuu henkilökohtaiseen tulkintaan pätevydestä, kompetenssin ja varmuuden tuntemuksesta, mikä on yksi tapa reflektoida. Esittämäni kysymys laittaa Sarin pohtimaan itseään kokemusten yli ja ohi ja kohti monitasoista kerrontaa, metatarinaa. Oppiminen on Sarille oivaltamista, ei suorittamista. Sari kuvaa myös tapaansa oppia (*omat kokemukset ja aikaisempien kokemusten vertailu*). Sari nostaa tapahtumista esille oivaltamisen ja kokemusten kautta tapahtuvan oppimisen ja ikään kuin haastattelutilanteessa kirjoittautuu sisään alan pedagogiseen mallitarinaan, missä oppimisen yhtenä ideaalina on juuri kokemuksellinen oppiminen sekä asioiden omakohtainen tulkinta ja oivaltaminen. Tämän jälkeen Sari kertoo enemmän tavastaan toimia eri tilanteissa.

S: Mä hirveen helposti innostun ja meen mukaan sen kummemmin ajattelematta, mä oon joskus kokenut, että mä en ensinmäisenä sanon mielipidettä tai lähtisin suinpäin mukaan.. haluan, että mietin, ennen kuin sanon, sekin on sitä kokonaisvaltaisuutta... Mä en niinku kärsi siitä, että jos mulle sanotaan vastaan tai ettenkö mä voi ja ihan mielellään muutan mielipidettä, kestän kyllä sen ja sen, että olen väärässä...mä oon kokenu hoitoalalla, että mulla ei oo varaa esittää, että mä tiedän, on hyvä kysyä, jos ei tiedä – et se ei oo häpeä.

Sari puheessaan kertoo kokonaisvaltaisuudesta, palaa terveydenhuoltoalan ammatillisuuteen sekä oivallukseen siitä, että ei ole häpeällistä olla tietämätön. Luen Sarin vastauksesta myös koko hänen koulutusaikaansa ja -tarinaansa läpi kuljettaneen yhteensovittamisen ja vertaamisen teeman, missä hän on etsinyt sekä sovittanut yhteen sosiaali- ja terveystieteen osaamista.

Perusteemat ja juoni



KUVIO 11 Sarin kertomuksen kokonaisrakenne ja sisällöt

Kuviossa 11 Sarin kertomus rakentuu monikerroksiseksi kehityskertomukseksi, missä Sari äitinä ja perushoitajana rakentaa sosiaalialan ammatin ja ammattitaidon entisen rinnalle. Yksi kerros Sarin kertomuksessa sisältää onnellisen lopputuloksen, missä *päähenkilö* kertoo onnistumisesta ja kehitymisestä. Toinen kerros jättää lukijan pohtimaan sitä, kuinka vakuuttava ja riittävä sosiaaliohjaajan ammatti lopulta Sarille on. Sarin perushoitajan identiteetti on niin voimakas että epämääräisempi sosiaaliohjaajan ammatti ja identiteetti rakentuu sen rinnalle, ei tilalle. Koulutusaika on siten ollut uuden ja vanhan ammatin ja ammatti-identiteetin keskinäistä yhteensovittamista sekä niiden keskinäisen *suliteen* löytymistä.

Päähenkilönä Sari ponnistelee, onnistuu ja pettyy sekä iloitsee vuorotellen. Sivuhenkilöt ovat kertomuksessa tärkeitä, Sari opiskelee perheen kanssa. Opiskelu ei ole yksityinen projekti vaan lapset ja mies ottavat Sarin elämästä oma osuuden. Tämä merkitsee sekä ajallista että mielellistä järjestelyjä, ajan ja tilanteitten hallintaa. Sari myös kuljettaa toista alaa ja ammattia mukanaan, joten Sari puhuttelee itseään monesta eri positiosta tarpeen tullen. Tämä on sekä pulma että voimavara, sillä Sari voi olla ja on monien eri roolien ja rajojen välimaastossa. Koulutuksen kertoma julkinen ihannetarina ja koulutuksessa rakentuva mallitarina eivät välttämättä siedä tätä rajalla oloa, vaan Sarin on tehtävä samat näytöt sosiaalialan hyveisiin sitoutumisesta.

Sisällöllisesti Sarin tarina etenee seuraavasti: sosiaaliala on aluksi vieras, mutta tulee tutummaksi koulutuksen aikana. Tämä edellyttää uuden kielen, käsitteistön ja retoriikan oppimista. Käänne tapahtuu hallinnon harjoittelussa keväällä 1995, jolloin jakson epäonnistuminen johtaa koko siihenastisen tarinan uudelleenarviointiin. Samalla tämä kokemus kytkeytyy koko sosiaali- ja terveysalan koulutusrakennemuutokseen, keskusteluun ammattikorkeakoulututkinnosta ja ikään kuin muistuttaa Saria hänen entisestä apuhoitajan ammatista ja siitä, miten hän on taas hankkinut välivaiheen ammatin. Seuraava hallinnon harjoittelu on Sarille viimeinen mahdollisuus varmistaa ja näyttää omaa osaamista ja va-

kuuttua sosiaalialan mallitarinasta. Tämä onnistuu ja palauttaa Sarille uskon omista vahvuuksista ja osaamisesta.

Sarin kertomuksessa sosiaali- ja terveystieteen vertailu antaa mahdollisuuden tarkastella itseä joko jonkin ammatin sisältä tai ulkoa. Tämä on myös keino reflektoida, rakentaa identiteettiä, merkityksellistää ja juonellistaa tapahtumia. Vertailu tarkoittaa sitä, että Sari kertoo päähenkilönä asioita eri mallitarinan tulkkina, on jonkin mallitarinan sisällä ja tarkastelee toista ulkopuolelta käsin. Sarin kerronnassa on läsnä uuden ja vanhan tarinan yhteen liittäminen, uuden omaksuminen ja vanhasta luopuminen.

Jatkokertomus: Sari palaa perushoitajan työhön, mutta joutuu jättämään sen astman ja allergian vuoksi. Työkokeilun jälkeen Sari saa paikan erään kaupungin työterveysluolasta. Hän jää osa-aikaisalle, keskittyy olemaan yhä parempi äiti.

8.4.3 Ammatillisuutta ja henkilökohtaista kypsymistä: Erika

A: Mitä sä sanosit tän kahden vuoden pohjalta, mitä sä oot huomannu, ei niinkää yksittäisinä taitoina ja kurssien tietoina vaan muuten mitä sä oot oppinu?

E: Kokonaisoppiminen on .. voitasko sanoo, tehny kypsemmän ihmisen, ihan hullua sanoo tässä iässä, mut sä tiedät, mitä mä tarkoitan, sellainen tasapainoinen, on tullu sitä varmuutta ... ja tällainen opiskelu antanu eväitä hakea niitä uusia haasteita, on varma hakemaan, sanavarasto, terminologia ja eri menetelmät... mitä mä lähdin hakee, oli ammatillinen tutkinto.

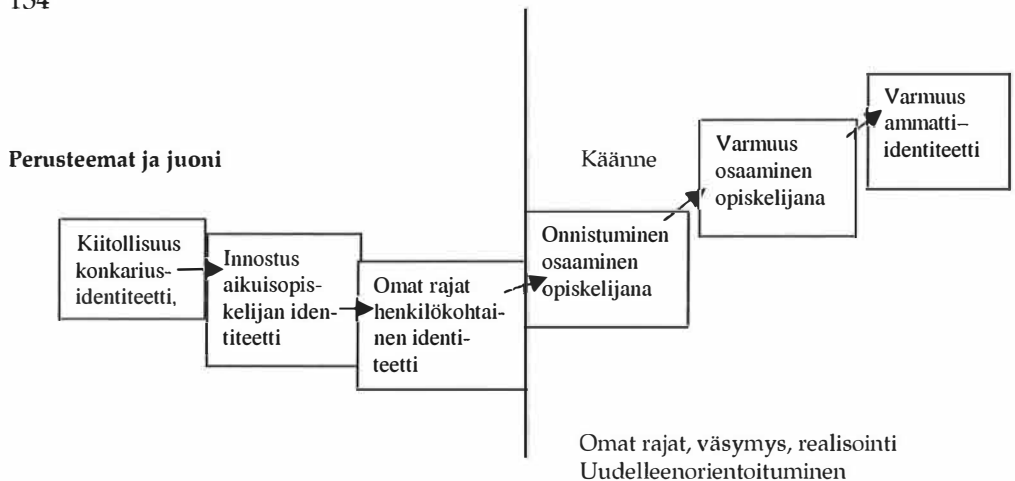
Esimerkissä opettaja ohittaa yksittäiset oppimisen tilanteet ja pyytää Erikaa siirtymää keskustelussa metatasolle, vaihereflektioon. Erikan kertomana sanat varmuus, sanavarasto ja kypsempi ihminen ovat tulleet tutuiksi aikaisemmista opiskelun vaiheista. Varmuus ja riittävyys omasta pätevydestä korostuu Erikan puheenvuorossa: Erikalle koulutus on ollut henkilökohtaista muuttumista sekä ennen kaikkea muodollisen pätevyyden saamista.

Kuten Kaisa, myös Erika tekee tekstissään koulutuksen lopuksi yhteenvedon kuluneesta ajasta. Tässä on yhtymäkohtia syksyllä 1995 tehtyyn tulevaisuuden kuvitteluun.

Itselläni on ollut tämän opiskelun aikana monta "sisäänpäin" kääntynyttä kautta, jolloin olen tarkastellut itseäni sisältäpäin, käpertynyt kokonaan itseäni ja olen tämän myös itselleni sallinut, sillä tämä opiskeluaika on ollut elämässäni ensimmäinen aika, joka on ollut ainoastaan minua itseäni varten. Mieheni on nämä ajat hyväksynyt, mutta luokan työskentelyssä kauteni on tuntenut siten haittaavaksi, että osallistumiseni ei ole ollut täydellistä tunneilla.

Ammatillista kasvua on mielestäni kaikilla kentillä ollut se, että on oppinut kohtaamaan erilaisia asiakkaita/potilaita/ihmisiä. Haaste on mielestäni myös se, että kun menee uuteen työyhteisöön kanttäjaksolla ja yrittää saavuttaa itselleen asettamat tavoitteet sekä saada irti ne tiedot, mitä annetut tehtävät vaativat.

Sisäänpäin kääntymiset, itsensä puhuttelut, likoon laittamiset ja kiltteydestä kieltäytymiset ovat esimerkkejä siitä, miten Erika on arvioinut itseään tietyn ikäisenä naisena. Erikan kertomuksessa myös sivuhenkilöt ovat olleet tärkeissä rooleissa: aviomies, poika, ystävät ja opiskelijaryhmä ovat näyttäneet Erikan tarinassa useasti ja niiden merkityksen oman onnistumisen tukena Erika on tunnistanut ja tunnustanut.



KUVIO 12 Erikan kertomuksen kokonaisrakenne ja sisällöt

Kuviossa 12 on koottuna Erikan tarina kertomukseksi. Erikan kertomus on henkilökohtaisen kehittymisen ja tutkinnon saamisen kertomus. Sosiaalihoajan tutkinto ja tarinan lopputulos on Erikalle tärkeä pätevyys, virallinen todiste osaamisesta. Kertomus rakentuu siten, että tapahtumat ja juoni kutovat yhteen maallikkoutta ja asiantuntemusta. Erika kääntää arjen kautta tullutta osaamista käsitteiden kielelle, oppii uutta ja kohtaa vanhaa yhtä aikaa. Erikalle myös oma ikä ja elämäkokemukset tulevat punnituiksi tehtäväosaamisen lisäksi.

Sisällöllisesti tarina etenee siten, että tarinan alkua kuvaa kiitollisuus, keskustelu omasta iästä ja suhteesta ryhmään. Käänne tapahtuu keväällä 1995, jolloin Erika väsyä, joutuu rakentamaan oman tarinan ainekset uudelleen. Tämä onnistuu ja onnistumiset johtavat siihen, että tarinan juoni kutoo yhteen vaikeatkin harjoittelukokemukset ja tarina etenee kohti onnellista lopputulosta.

Päähenkilönä Erika on aluksi *jo näin vanha* opiskelijaksi, mutta koulutuksen loppupuolella *vielä tässäkin kypsässä iässä*. Kertomuksesta on luettavissa naisena kehittymistä, omasta sukupolvesta ja sen naiskuvasta eron ottamista sekä henkilökohtaista itsensä kehittämistä.

Erikan kertomuksesta on luettavissa myös sitä, miten narratiivinen pätevyys näyttäytyy päähenkilön tavassa asettua refleктоimaan: Erika *puhuttelee* itseään tämän tästä, milloin oman ikänsä kautta, milloin oman kokemuksensa kautta.

Jatkokertomus: Erika saa työpaikan toimintakeskuksen vetäjänä, jatkaa opintonsa ammattikorkeakoulussa sosionomikoulutuksessa tähtäimenään joskus edetä sosiaalityöhön.

8.5 Yhteenvetoa

Jokaisen naisen kertomus koulutusajasta on hyvin erilainen ja ainutkertainen, vaikka koulutuksen kulku ja draama on yhteinen heillä kaikilla. Yhteinen ele-

mentti löytyy siitä, miten kertomukset ovat tarinallisesti rakentuneet: jokaisen naisen kertomus ammatista ja ammatti-identiteetistä syntyi tavalla tai toisella sosiaaliohjaajan mallitarinan ja elämäntarinan yhteensovittamisena. Kun opiskelijat itse saivat lukea entisiä kirjoituksiaan ja rakentaa tulevia tavoitteita niiden jatkeeksi, heillä oli mahdollisuus tarkastella omaa tarinaansa yhä uudelleen, erilaisten positioiden ja kokemusten konteksteissa. Hyvin usein opiskelijat tarkastelivat tapahtumia joko entisen ammatin tai elämäntarinan kehikossa vertaillen ja arvioiden. Tämä vertailu tapahtui siten, että opiskelija kuvasi jonkun tapahtuman, kulki *toiminnan maisemassa* ja tämän jälkeen arvioi itseään, asettumalla *identiteettimaisemaan* (Payne 2000, 109). Myös koulutuksessa käytettävät teoriat ja työmenetelmät löysivät tiensä opiskelijoitten tarinoihin. Tästä esimerkkinä ratkaisukeskeisyys, joka oli sekä yhtenä opetuksen sisältöalueena että kirjoitus- ja kehityskeskustelussa käytettävänä metodina.

Kuinka tiukasti sosiaaliohjaajan mallitarinat rakentavat osaamista ja identiteettiä? Vaikka sosiaalialan mallitarinat *tosityöntekijyydestä ja tosiopiskelijuudesta* ohjasivat naisten kerrontaa, oman tarinan varioinnille jäi tilaa: naiset pystyivät löytämään oman tavan tulkita, merkityksellistää ja liittää tapahtumia toisiinsa. Jokaisesta tarinasta on havaittavissa se, että opiskelija on tarinan rakentajana sekä pääosan esittäjä että tarinan kirjoittajana. Koulutus kutsuu esille tilanteita, jossa opiskelijan itsehallinta tarinan kertojana joko vahvistuu tai heikentyy. Tämä liittyy yleensä johonkin merkittävän käänteeseen, esimerkiksi Kaisan osalta ”oppimisen pysäkillä” olemiseen. Entiset elämäkokemukset ja niistä rakennetut tulkinnat elämäntarinassa tulivat avuksi tilanteissa, missä mallit *tosityöntekijyydestä* eivät kyenneet tarjoamaan riittäviä perusteluita, lohdutusta ja merkitystä opiskelijalle. Tämä tuli esille varsinkin silloin, kun opiskelija alkoi epäillä koulutuksen käytäntöjä.

Käytin tutkimuksessa työkäsitettä *narratiivinen kompetenssi*, jota etsin tavoista, joilla opiskelijat liittivät omaa tarinaansa alan ja ammatin mallitarinaan. Opiskelijoitten kertomissa tarinoissa narratiivinen kompetenssi tuli esille ensinnäkin sen mukaan, mitä puhe- ja tunnetilan tilanteita opiskelijat kuvasivat ja miten he toimivat, esimerkiksi esimerkit ratkaisukeskeisyydestä, luku 8. Tämän rinnalla tärkeämmäksi havainnoksi nostan itse *kertomisen prosessin*, toisin sanoen ne juonellistamisen ja merkityksellistämisen vaiheet, jotka toistuivat opiskelijoitten tarinoissa. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijat liittivät uusia kokemuksia ja opetuksen sisältöä entisiin kokemuksiinsa ja osaamiseensa niitä vertaillen ja yhteensovittaen. Jatkuva kertominen oli siten yhtä aikaa reflektiivistä ja interventiivistä. Joten myös taidot eri tarinoiden yhteensovittamiseen ja uudelleenkertomiseen kehittyivät koulutuksen aikana. Tältä osin sosiaalialan mallitarina puhetyön narratiivisesta pätevyyydestä ujuttautui kertomisen prosessiin. Vilkkonen (1997, 126) käyttää käsitettä *genre-reflektio*, mikä tarkoittaa kyvykkyyttä sijoittaa oma kertomus alan kertomusta ohjaavaan genreen. Sosiaalialan mallitarina on tältä osin esimerkki opiskelijoitten tarinoita ohjaavasta genreestä ja narratiivinen kompetenssi tarkoittaa myös tämän genren tunnistamista, oman tarinan sijoittamista kerrontaa ohjaaviin kertomusrakenteisiin ja juoneen. Koulutuksen taholta mallitarina toki myös pakottaa opiskelijat jatkuvaan itsearviointiin, mutta kokonaisvaltaisempi itsearviointi ja vaihereflektio on kunkin opiske-

lijän itse lopulta rakennettava. Tältä osin katson, että kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilu tuki tätä prosessia.

Opettajan osuus opiskelijan tarinan rakentumisessa voi olla merkittävä: opettaja on ohjaaja, kanssakulkija, tukija, palautteen vastaanottaja ja antaja, kuten kuvassa 2 (liite 5). Opettaja on kuitenkin aina mallitarinan ja oppilaitoksen edustaja. Opettaja on myös se henkilö, jolle jää lopullisen ja virallisen arvioinnin vastuu.

Kun kirjoituskokeilussa ja kehityskeskusteluissa lähdin liikkeelle sosiaaliohjaajakoulutusta koskevasta epävarmuudesta, uskoin löytäväni yksittäisten opiskelijoitten kokemuksista vinkkejä siitä, miten he käsittelevät kirjoituksissaan koulutukseen liittyvää epävarmuutta. Nyt jälkikäteen naisten tarinat tarjoavat uudenlaisen tavan lähestyä epävarmuutta. Epävarmuus on subjektiivinen kokemus, oman elämäntarinan juoneen kiinnittyvä, ja se voi vahvistua tai heikentyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, esimerkiksi ryhmän yhteisessä toiminnassa ja kerronnassa. Se, mitä koulu yhteisössä tapahtuu, kulkeutuu opiskelijoitten kokemuksiin ja niistä kertoviin teksteihin. Tällöin esimerkiksi epävarmuudesta tulee myös kollektiivisesti jaettu kokemus. Tämän lisäksi heikosti tunnettu ja arvostettu tutkinto lisää epävarmuuden ja riittämättömyyden kokemuksia, joita koulutuksen sinänsä on työläs paikata.

Onnistuneet opiskelukokemukset puolestaan vahvistavat ammatti-identiteettiä ja antavat mielellistä liikkumatilaa kestävä heikosti profiloituneen ammatin sisältämää epävarmuutta. Omien kokemusten työstäminen kirjoittamalla ja ääneen puhumalla on yksi mahdollisuus jatkuvasti pitää yllä ammatti-identiteetin rakentumista ja siihen liittyvää työstämistä (Heikkinen 1998, 55–59). Kertominen on koulutusaikana eräänlainen yhteisesti rakennettu sosiaalilistava riitti, jolla yksittäinen opiskelija voi rakentaa oman ammattikunnan ja alan mallitarinoita sekä tehdä yhteensovittavaa työtä tutkintoa koskevien mallitarinointien ja elämäntarinan kesken.

9 SOSIAALIOHJAAJANA: MUISTOIHIN PERUSTUVA KOULUTUSAIKA

Millaisena koulutusaika muistetaan, kun sitä tarkastellaan vuosi tai neljä vuotta koulutuksen jälkeen? Miten sosiaalihjaajan tarinat jatkuvat työelämässä? Palaan koulutusaikaan ja sosiaalihjaajan ammatin rakentamiseen opiskelijoitten kertomina muistoina. Aineistona ovat vuosi opintojen jälkeen (syksy 1997) tehdyt äänikirjeet (5 kpl)²² sekä puhelinhaastattelut vuodelta 2000 (18 kpl)²³.

9.1 Kevyesti kerrottua

Äänikirjeitä analysoimalla koulutusaika avautuu ajallisesti ja teemallisesti toisella tavalla kuin koulutuksen aikana kerrotuissa tarinoissa. Äänikirjeissä koulutusaika ja sen sisältämät tapahtumat ovat lähinnä yksi osa elämäkertomusta, jolloin koulutusaikaa sinänsä voi nimittää elämäntarinaa kuuluvaksi vaihekerromukseksi (Vilkkö 2000, 84). Myös kokemukset omasta osaamisesta ja ammatista ovat suhteutuneet elämäntarinaa ja identiteettiin. Koulutusaika ei enää ole yhtä tiheää ja hektistä aikaa, missä identiteettiin liittyvän juonen rakentaminen pala palalta vie energiaa.

Kun koulutusaika muuttuu osaksi elämäntarinaa, sitä voi silloin tarkastella kertojan koko elämää jäsentävän päätarinan kontekstissa. Kuten elämäkertomuksia, myös äänikirjeistä nousevia koulutuskertomuksia voi lukea ra-

²² Valitsin tiedonhankintatavaksi kerrotut äänikirjeen, koska se mielestäni tarjosi kertojalle suuremman vapauden valita kertomisen tyyli ja sisältö kuin haastattelussa. Minua kiinnosti, miten opiskelun aikaiset kokemukset tulevat kerrotuksi opiskeluajan jälkeen. Olisiko sieltä kenties löydettävissä kilpailevia tulkintoja, mallitarinasta poikkeavia ääniä sekä myös täydentäviä kommentteja (Hyvärinen 1994, 45)? Toki minua kiinnosti palaute koulutuksesta ja myös se, millaisia merkityksiä ja projekteja koulutus on avannut tai sulkenut. Sain vain viisi äänikirjettä, joita kaikkia käytän aineistona luvussa 9.

²³ Koska sain vain viisi nauhoitettua äänikirjettä, tein puhelintiedustelun keväällä 2000. Opiskelijoihin sain yhteyden siten, että oppilaitoksella oli olemassa opiskelijoitten osoitteet. Opiskelijat olivat myös pitäneet toisiinsa yhteyttä, joten myös heiltä lopulta sain ajan tasalla olevat osoitetiedot.

kenteena ja sisältöjen osalta kehityskertomuksina, stabiileina tai regressiivisinä kertomuksina. Niitä voi tarkastella myös esimerkiksi näytelmäkirjallisuuden termeillä romanssina, komediana tai tragediana (Hyvärinen 1994, 233). Minulle äänikirjeet avautuivat tyyllisesti sekä naisten ja sukupolven kontekstoimina kertomuksina

Muistoihin tapahtuvassa kerronnassa tutkinto on valmis, jolloin myös ammatista ja ammattitaidosta kerrontaa koulutusajan kertomista varmemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että muistoihin perustuvassa kerronnassa nykyhetken perspektiivit ohjaavat kerrontaa (Komulainen 1998, 155). Tässä tapauksessa kertojana on valmis työntekijä, jolloin tapahtumia reflektoidaan nykyisen työntekijäposition kautta.

Muistamisen avulla rakennetut kertomukset vahvistavat sosiaalialan hyveitä ja arjen sankaruutta. Kertomukset ovat pääasiassa kertomuksia kehittymisestä sekä itsenäistymisestä (Komulainen 1998, 229). Muistaminen myös kytkee kertomisen vahvasti kertojan elämäkertomukseen, oma elämäntarina suodattaa kertomuksen sisältöä ja tyyliä vahvasti. Äänikirjeistä kertoja rakentuu eri tavoin kuin koulutuksen aikana kerrotuista tarinoista, sillä äänikirjeessä kertoja pystyy käyttämään kertomisen *tyyliä* kirjallista ilmaisua tehokkaammin, kertoja voi puhutella kuulijaa eri tavoin kuin kirjoitetussa tekstissä. Äänikirje vapauttaa kertojan tyylin lisäksi myös sisällöllisesti. Vaikka olin ohjeistanut äänikirjeet (liite 1.), jokainen kertoja on valinnut oman tavan kertoa tarina koulutusajasta.

Äänikirjeistä avautuu uudenlainen ulottuvuus, *kerronnan tyyli*. Koulutuksesta voi kertoa kevyesti, esimerkiksi komediana, jolloin kertomus sisältää huumoria ja hauskuutta sekä saa onnellisen lopun. Kevyt kertominen yleensä myös kuvastaa kertojan elämäntarinaa, missä huumori ja positiivinen asenne toistuu elämänvaiheita selittävänä ja liittäväenä teemana, esimerkiksi Kertun esimerkissä aloituksessa (*mukava*), ratkaisussa (*hyvä juttu*)²⁴.

Aloitus: Minusta oli niin mukava tulla kouluun, opiskelijamaailma on niin ihana ... mulla oli motivaatio oli alusta alkaen korkea...

Komplikaatio ja ratkaisu 1:

Tässä oli moka, ite oli saanut vaikuttaa siihen, mitä kenttiä valitsen, en tiennyt mihin olin menossa, kun lähdin Venäjälle, opetti minulle niin paljon semmosia asioita ... tosi hyvä juttu, aukeni monessa asiassa silmät. Missä moka tuli ... ja vielä tunnettyö vielä sisimmässä menossa, mää en pystynyt sisällyttämään, että näin lähellä meitä asiat ovat tällä tavalla, että sen asian työstäminen vei vähän aikaa. Oli rankka paukku painella takaisin suljetulle osastolle, heitettiin huulta opiskelijaporukoiden kesken ... perättäiset jaksot opetti minulle, että me ollaan jokainen ihminen rajallisia. Oli luojan lykkä, että selvisin niin hyvin. (Kerttu, A1)

Kuten komedia, kevyt kertominen on iloista, vaikka siinäkin ihmiset erehtyvät ja kerronta muuttuu välillä surumieliseksi. Huumorilla kerrotussa kertomuksessa onnistumiset ja epäonnistumiset kietoutuvat toisiinsa niin, että epäonnistumiset ja vaikeudet lopulta voitetaan, kertomuksesta jää lukijalle tai kuulijalle hyvä tunnelma. Kertomuksen alussa Kerttu kertoo onnistuneen opiskelun edellytykset, joita ovat korkea motivaatio, ilo ja kiitollisuus opiskelupaikasta.

²⁴ Olen jättänyt Kertun esimerkkiin mukaan keskivaiheen analyysitavan, kerrontaskeeman.

Kertomus etenee komplikaatioon, missä Kerttu kertoo omasta mokasta ja siitä, miten siitä selvitettiin.

Komplikaatio ja ratkaisu 2:

Seminaarityö oli mielenkiintoinen ... ei yksin se työn työstäminen, oli se koetinkivi, että olimme hyvin tiiviisti keskenämme yhteistyössä. Kyllähän se joissakin ihmisissä näkyi, että tunteet olivat pirnalla, me selvitettiin kiitettävästi, puhuttiin asiat, kumpi olis vielä enemmän voinu paneutua siihen aiheeseen, tein parhaani, minkä pystyin... arnettiin mahdollisuus tehdä se pikkusen eri tavalla, ja en määh epäile, etteikö jokaisella ryhmällä olis mahdollisuus ... ei vaadi muuta, kuin että opiskelija aukaisee suunsa, pystyy perustelevaan ... että me ollaan pystytty ryhmänä tekemään, että me ollaan hyvä ryhmä, selvitettiin hienosti ja esitettiin se hienosti. Kyllähän se on selvä asia, että kun työ opettajat kuljitte rinnalla, että ei ryhmänäkään olis välttämättä pystytty sitä tekemään. Ei se todellakaan ollut seminaarityö, joka vaan otettiin ja tosta vaan tekstiin ja niin päin pois.

Yhteenvedo:

Oikein hyvä asia, että lähin syventymään niihin asioihin, mistä mulla ei ollut tietoa ja niistä tulikin ihan riittävää tietoa ja teoriapohjaa, tottakai se vaatii sitten jotain muuta, mistä siinä teoriapohjan opiskelun suhteessa käytännön työhön soveltamista, jos nyt ajattelee sitä työelämää, missä olen, niin niistä on todella ollut hyötyä minulle. (Kerttu, A1)

Sosiaalialan hyveistä realismi, maanläheisyys, itseironia, itsereflektiivisyys sekä vaatimattomuus kuvaavat tarinan päähenkilöä. Keveys nousee myös siitä, että asioita ei enää tarinassa jälkepäin kerrottuna erityisesti selitellä, asiat tapahtuvat ja niistä tehdään jokin johtopäätös. Sosiaalialan tosiyöntekijä hallitsee itsearvioinnin ja itselleen nauramisen. Tässä tapauksessa kertoja kohdistaa huumorin itseensä. Hän ei kuitenkaan ole tarinan hölmö, vaan pikemminkin komedianne, joka saa yleisön nauramaan ja hyvälle tuulelle. Näin ollen päähenkilönä komedianne tuo kertomuksessaan esille ihmiselämän monimuotoisuuden, (esimerkiksi henkilökohtainen kehittyminen, oivaltaminen ja ihmisenä kasvaminen), ilon ja surun läsnäolon sekä inhimillisyyden.

9.2 Naisten selviystymistarinoita

Luvuissa 7 ja 8 luin koulutuksen aikana tehdyistä kirjoituksista naisten tarinoita ammatillisesta ja henkilökohtaisesta kehitymisestä. Toisaalta naisten tarinat eivät välttämättä avaudu pelkästään sukupuolen kontekstissa vaan moniin muihin konteksteihin peilautuvina. Kuitenkin kun on kyse sosiaalialan ammatillisuudesta, naisena oleminen korostuu monella tavalla. Naisena oleminen näkyy siten, että nainen kertoo tarinaansa *suhteiden* kautta, esimerkiksi suhteessa sen hetkiseen elämäntilanteeseen. Vilkkio (1997, 127) käyttää naisten tarinoissa käsitettä moniperspektiivisyys, mikä tarkoittaa naisten tapaa kierrättää kerronnassaan tapahtumia monien näkökulmien kautta. Naiset myös rakentavat kertomuksissaan mielellisiä siltoja eri elämäntilanteiden väliin, mikä on yhtäaikaan sekä naisominaisuutta että myös sosiaalialan mallitarinoiden haltuunottoa oman elämän jäsentämisessä. Tässä esimerkissä nainen kertojana kuljettaa lukijan kolmessa rivissä moniin identiteetteihin, esimerkiksi aikaisempaan koulutukseen ja suurperheen äitinä olemiseen.

Pääseminen opiskelemaan oli minulle tärkeää, sillä olin ajatellut jo pitkään tai saada apuhoitajakoulutukseen lisää. Luotin omaan opiskelusta selviytymiseeni suurperheellisenä, tjesin, mitä haluaisin kehittää itsessäni, mitä haluaisin saada koulutukseeni lisää. (Liisa, A2)

Aikuisopiskelu on naiselle ennen kaikkea kompromisseja ja neuvotteluja elämän eri alueitten kesken. Naisopiskelijalta se edellyttää strategioita ja ponnisteluja, tässä esimerkissä Kaija kertoo tasapainottelusta koulun ja perheen välillä.

Yleensä kouluajasta näin jälkikäteen mietittynä, aloitus tietysti jännitti, miten sitä tullaan toimeen ... rahallisesti se vaikuttaa perheen toimeentuloon, tekee tiukkuutta, alkuvuosi oli semmoista keinottelua koulun, työn ja perheen välillä, tasapainotellaan, et kaikki olis tasapainossa. Koulutehtävät kärsi jonkun verran, kun työssä käytiin ja kyllä työkin kärsi sitten, et ei ihan tasapainoisesti jaksanut olla joka paikassa, mutta kaiken kaikkiaan meni tosi hyvin. (Kaija, A3)

Tasapainottelun ja neuvottelun lisäksi opiskelu venyttää naisena olemisen rajoja ja konkreettista jaksamista:

En pysty muistamaan paljoakaan tästä ajasta (ensimmäisen vuoden loppu, toisen vuoden alku) ... sen, että oli aika raskasta. Olin erittäin väsynyt ja hellitin opiskelutahdissa ... väsymykseeni löytyi syy kroonisesta sairaudesta ja annoin itselleni luvan levätä tasapainoon pääsemiseksi. Pojssaoloihini ei puututtu, mikä oli minulle tärkeää, aikuisopiskelijaan luotettiin... (Liisa, A2)

Naisena olemista ei kuitenkaan selitellä tai siihen ei erityisesti vedota – se on olemassa. Kun se on yhteisesti jaettu kokemus, sitä ei tarvitse selitellä. Naisten tarinoissa miehet ovat sivuroolissa, erilaisia, yhtäaikaan joko tavallisia työkavereita ja perheenjäseniä, tai kummajaisia ja lellittyjä erikoistapauksia. Naiseus kietoutuu sosiaalialan mallitarinan sisään, jolloin opiskelu on eräänlainen mietitty ja harkittu *projekti muiden projektien joukossa*. Kaijalle se on lähinnä oman alan sisällä tapahtuva harppaus asiakastyöstä hallinto- ja esimiestehtäviin. Liisalle koulutus on puolestaan mahdollisuus alan vaihtamiseen, sekä myös harppaus asiakastyöstä hallinto- ja esimiestehtäviin. Tässä yhteydessä voidaan kummankin osalta löytää yhtymäkohtia Komulaisen tutkimukseen, jossa hän tyypittelee naisten työuria vakaaseen ammattityöntekijän uraan sekä pätevitävään koulutusuraan (Komulainen 1998, 294 ja 296).

Äänikirjeissä sosiaalialan tosiyöntekijyyttä koskevan mallitarinan haltuunotto rakentaa päähenkilön sankaruutta. Daviesin (1989) ja Komulaisen (1998) mielestä aktiivinen ja valtaa käyttävä nainen voi jäsentyä sankarina vain, jos hänen toimijuutensa on epäitsekästä laatua. Naisten kertomuksiksi tarinat rakentuvat siis myös siksi, että sankaruus ei ole miehisten kertomusten sankaruutta, suurta ja pyhää vaan pikemminkin arkista ja pienimuotoista, esimerkiksi naiset puhuvat selviytymisestä ei niinkään onnistumisesta.

9.3 Sukupolviin kiinnittyvät tarinat

Samanikäisillä ihmisillä on yleensä samansuuntaisia elämänkokemuksia ja kulttuuritausta. Samoin samanikäiset ihmiset merkityksellistävät asioita samalla tavalla (Antikainen & Huotelin 1996). Aikuiskoulutus usein kokoaa hyvinkin eri ikäisiä ihmisiä yhteen, jolloin koulutusaika nostaa esille sukupolveen kiinnittyvää keskustelua ja merkityksenantoja.

Sukupolvi tulee äänikirjeissä esille silloin, kun kertoja kertoo omista odotuksistaan, tavoitteistaan sekä kun hän perustelee ratkaisujaan. Sukupolvi myös määrittää sitä, miten kertoja tulkitsee mallitarinoita ja tapaansa tehdä työtä.

Esittelen lopuksi kaksi eri ikäistä ja erilaisessa elämäntilanteessa olevaa naista ja heidän tarinaansa. He edustavat eri sukupolvea, erilaisia taustoja ja näkemystä naisen paikasta ja roolista yhteiskunnassa. Myös suhde sosiaalialan työhön omaan ammatillisuuteen sekä naiseuteen ovat erilaisia. Elisa edustaa nuorta (1960-luvulla syntynyt), jo kolmatta ammattia opiskelevaa, elämänprojekteja rakentavaa ja hallitsevaa naista. Maija puolestaan edustaa 1940-luvulla syntyneitä naisia, joka on asettanut perheen ja miehen uran ensisijalle.

Elisalle etäopiskelu ja itseohjautuva oppiminen on tuttua ja luontevaa, Maija puolestaan odottaa opettajilta perinteisempään, direktiivistä otetta ja ohjausta. Maija katsoo asioita ikään kuin ulkoapäin, suhteessa muihin, kun Elisa puolestaan katsoo asioita itsestään lähtevänä.

Sukupolvea koskeva kehikko näkyy tarinoissa silloin, kun kertoja kertoo naisena olemisesta, valinnoista:

Saatuani aikoinaan tiedon, että minut oli hyväksytty opiskelemaan sosiaalialan oppilaitokseen ak- sosiaaliohjaajakoulutukseen, odotin sitä tosi innokkaana ja hyvin innokas aloittamaan. Minulla oli ollut jokinlainen haave, ehkä salainenkin haave, opiskella lisää, joka oli aikoinaan pysähtynyt siihen kun siihen aikaan ei ollut tapana opiskella, kun joku ammatti oli valmis. (Maija, Å4).

Lindenin (1993, 134) ja Komulaisen (1996, 167) mukaan työuran katkoksia selittää herkemmin sosiologisista kategorioista käsin kuin negatiivisina luonteenpiirteinä. Joten naisten epäitsenäisyyttä ja perheelle elämistä voi perustella kuitenkin Maija vetoamalla *siihen aikaan ei ollut tapana*. Maijan elämä oli sujunut pitkälti perheen ja miehenkin ehdoilla, missä oman ammatillisen uran ajattelu oli saanut jäädä. Maijalle opiskelu ei siten ole pelkästään urakysymys vaan kysymys iästä ja omien haaveiden toteuttamisista.

Vaikka tiesin, että tuo ikäni voisi tuottaa ongelmia, uskoin, että siitä voi olla myöskin hyötyä. Niin kävikin, että välillä väsyin, kuitenkin en halunnut luovuttaa... halusin olla realisti ja saada opiskelun päätökseen joka tapauksessa. (Maija, Å4)

Haave opiskella kuvastaa Maijan elämää, missä muiden perheenjäsenten tarpeiden huomioiminen oli ollut vuosia elämää määrittävä teema. Uusi ammatti ei tällöin olisi vain ammatti sinänsä vaan pikemminkin ilmausta omasta ihmisarvosta ja elämän merkityksellisyydestä. Tästä näkökulmasta katsottuna Maijan odotukset koulutuksesta kytkevät hänet odotukseen elämänmuutoksesta ja naisena odotukseen oman elämän määrittämisestä.

Niinkuin sanoin kouluaikana, ei täällä kukaan ehkä uraa enää tee, halusin jotain kokeilla ja nyt se on tehty. (Maija, A4)

Vaikka Maija arvioi koulutusta siten, että se ei hänelle anna uutta uraa, niin Maija nostaa esille oman entisen minän (*kotiäiti, toisten kautta elävä nainen*) ja orastavan uuden minän (*minä, joka halusi kokeilla ja on sen tehnyt*) kesken.

Maijan tarina on sikäli merkittävä, että se haastaa myös sosiaalihoajaan ammatin. Kun Maija kertoo pettymyksistään koulutusta kohtaan, hän kertoo siitä, miten sosiaalihoajakoulutus ei lunastanut hänen odotuksiaan. Koulutuksen jälkeen Maijalla on edelleen epävarma olo siitä, mitä hän sosiaalihoajaan tutkinnolla tekee.

...se ensimmäinen vuosi, kun olin työttömänä, mietin, että mihin minä niitä tietoja käytän ja tuhlaan, mutta käytin niitä ihan tässä kotipiirissä, omaisten kesken, naapurustossa (mulla on vanhuksia tässä ihan naapurustossa) mää jakelin tietoa heille ja kävin katottomassa ja jakamassa tavallaan sitä, mitä oli saanu..

Komplikaatio: Sitten mulle iski masennus sen työttömyyden keskellä, mä sitten suljin sen pois. Ratkaisu: Sitten kaverit sano, että lähdet siitä liikkeelle, mä läksin noiden vanhusten luo..

Yhteenveto: yleensä joka paikassa, esim. tuolla naisten päivillä olen kertonut, uskallan sanoa ja se innostaa mua, tääkin työkenttä, jossa nyt on, omaishoitaja, hän on työntekijä siinä, missä muutkin, hän tarvitsee tukea ja rohkaisu, siinä on *kaikeulaista* järjestämistä... tarvitsee tietoja kaiken tämmösen tiedon jakaminen on ammatillisuutta. Koen, että tätä vois kehittää, tää on vielä semmoista työllistämistyötä. (Maija, A4)

Tapaan Maijan alkuvuodesta 2000, jolloin hän on ATK- koulutuksessa. Maija asuu kaksin miehensä kanssa ja on uuden elämänvaiheen alussa. Hän etsii aktiivisesti työtä ja luottaa siihen, että ajan myötä onnistuu. Koulutusaika on Maijalle hyvä muisto, josta hän aloitti uuden, vahvemman ja tietoisemmän vaiheen elämässä.

Elisa

Elisa puolestaan kuuluu hyvinvoinnin ja monien *koulutusvalintojen sukupolveen* opiskelun alkaessa hän oli naimisissa, ei lapsia (Antikainen & Huotelin 1996, 47). Elisa on nuoresta iästään huolimatta hankkinut jo kaksi ammattia, sillä hänellä on nuorisotyön sekä mielenterveyshoitajan koulutus. Elisalla on ollut mahdollisuus elää itselleen, perhe ja lapset eivät ole sitoneet hänen valintojaan. Jos Maija kertoi tarinaansa pääasiassa ”mollissa”, niin Elisän tarina on ”duurissa” ja jopa epätodellisen positiivinen, siis tosiopiskelijuuden ja tosiammatillisuuden malliesimerkki.

Uuden ammatin opiskelu voi olla tietoinen projekti, jolla omaa ammatillista pätevyyttä laajennetaan ja monipuolistetaan. Elämässä voi myös olla menossa monta projektia yhtäaikaa.

Syksyn aikana pikkuhiljaa tutustuttiin opettajiin, opiskeluun ja opiskelutovereihin ja opsin suunnitteluun. Mä olin silloin vielä töissä, oli opiskelun ja työn ohella koti, joita vuorottelin vuoroin perään. Se oli uutta, kivasti koulu otti vastaan, kävin vuorotyötä. (Elisa, A5)

Elisa jatkaa kertomalla samoista tapahtumista kuin Maija:

Mulle sattui hyvä pari (Kaisa), tehtiin tiukka aikataulu, missä oli vapaa-aikaakin, meille jäi viikko loppoaikaa, mä sain tehtävät ajoissa ja palautin aikanaan ... Sitten, kun tultiin kentältä purettiin tehtävät ryhmissä, opettajat olivat paikalla, ketkä kerkisi ... Joillekin ihmisille oli hirveen vaikeata opiskella sillain itsenäisesti, jos oli tottunut, että luetaan kirja ja läksyt ja tehdään tehtävät. tehtävät oli suhteellisen laajoja ja joutu käyttämään kaiken mahdollisen oman tiedon ja piti myös osata pohtia, antaa oma kuvansa asiasta.

Mä pääsin A- klinkalle, se oli ehkä koulutukseni suurin ja mahtavin kokemus ja anto mulle onnistumisen aiheita. Kevät oli jälleen sitä sovittelua, harmonian etsimistä, mun piti oikeastaan tehdä aikataulu, miten jaksan, mulle oli tärkeää, että mulla jäi aikaa itselleni, miehelle ja tulevalle lapselle. Kun en ollut mukana eka harjoittelussa, koin (että sain vapautuksen) että jotkut oli kateellisia, ajattelin, että olihan siellä joillakin muilla vapautuksia, sain tehtäviä yhtä paljon kuin muutkin.

...sitten, kun tultiin harjoittelusta, kesäkuu oli etäjaksoa, alko taas eräänlainen epävarmuus, mitenkähän se kesän jälkeinen elämä ... siinä jouduin tekkeen töitä, kukaan opettaja ei tiennyt, että teen syksyn opintoja ... Sitten loppujen lopuksi sain heinäkuuksi Soininvaaran kirjan luettavaksi, sitkeydellä tein ja luin sen.

Ehkä merkityksekkäin oivallukseni on oman kasvun liittyminen osaltaan ammatillisuuden kehittymiseen. Oman ammatillisuuteni lähtökohdaksi nousevatkin itseni tuntemisen kautta löytyvä empatia niin asiakkaita kuin työtovereita kohtaan. Yhteistyön merkityksen tunnustaminen, uusin tieto alasta ja keinot pitää ajan tasalla sekä seurata julkista keskustelua. Kehityksen mahdollisuuksien huomioiminen ja hyväksyminen. (Elisa, A5)

Elisan tarinan voisi nimetä sosiaalialan mallitarinan huipentumaksi, missä on näkyvissä sekä sosiaalialan hyveet että vahva kehityskertomusrakenne optimismina ja itseensä luottamisena (Riikonen 1992; Komulainen 1998). Tarina saa onnellisen lopun ja siinä päähenkilö kehittyy ihmisenä ja työntekijänä. Elisan tarina on myöhäismodernin ajan ideaalitarina, missä henkilökohtaiset valinnat ovat osuneet oikeaan ja ikään kun kumuloituneet matkan varrella. Kun Sari jäi sosiaali- ja terveysalan välimaastoon, Elisalle ei tuottanut vaikeuksia löytää yhtymäkohtia sosiaali- ja terveysalan välille, mikä puolestaan kertoo hänen tavastaan matkustaa ajan virrassa ei kuitenkaan turistina vaan pikemminkin kriittisenä omatoimimatkailijana. Entiset ammatit saivat uuden ammatin rinnalleen, laaja-alainen ammatti-identiteetti vahvistui ja monipuolistui entisestään. Lukijalle jää vaikutelma, että Elisa mennä porskuttaa eteenpäin, etsii ja löytää paikansa työelämässä, ehkä myös jatkaa koulutusta. Elisan tarina noudattaa oman sukupolvensa tarinaa, missä suorittaminen ja henkilökohtaiset valinnat tekevät tarinasta vanhempien sukupolvien naisten tarinaa maskuliinisemmän. Kuitenkin myös Elisa pitää tarinassaan mukana monet elämänalueet ja moniperspektiivisyyden (Vilkko 1997, 126–127).

9.4 Ponnisteluja ja epäonnistumista

Missä ovat ne kertomukset ja tarinat, joissa lopputuloksena on epäonnistuminen? Tarinoista toki on luettavissa se, miten päähenkilö kohtaa jonkun ongelman tai vaikeuden, ponnistelee ja kamppailee sen kanssa, mutta lopulta saavuttaa jonkinlaisen voiton tai selviytymisen oman elämäntarinan kehikossa. Kuvaamani tarinat ovat sisältäneet eriasteista pettymystä ja epäonnistumista. Itse asiassa kaikki tutkimuksessa olevat opiskelijat ovat kertoneet epäonnistumisista ja pettymyksistä. Kuitenkin joukosta erottuvat ne, joilla oli käytettävissä erilaisia tapoja selviytyä ja jatkaa eteenpäin. Selviytymisen tavat olivat myös siltoja,

joilla opiskelun eri episodit liittyivät toisiinsa.

Vaikka opiskelijoitten tarinoissa on epäonnistumisia, vaikeuksia ja hankaluuksia, lopullista epäonnistumista ei tapahdu, sillä opiskelijat kertovat pettymyksistä, epäonnistumisista sosiaalialan mallitarinan kontekstissa. Tällöin otetaan käyttöön mallitarinan tapoja, esimerkiksi a) kääntäminen (*jos epäonnistumisia tuli, niitä niinku käänti, että sehän onkin onnistumista, Kaija*); b) itseensä meneminen (*itsensä puhuttelu, Erika*); c) toimiminen (*asiaan käydään käsiksi, Elisa*) d) laajempi oivallus (*Kaisan kokemus hallinnon harjoittelusta*). Katson myös, että ratkaisupainotteiset kertomukset synnyttivät enemmän muutoksia ja optimistisuutta kuin ongelmakeskeiset kertomukset.

Lopulliseen epäonnistumiseen vaikuttaa myös se, että oppilaitos pyrkii huolehtimaan omistaan: opinnoissa joustetaan ja opiskelijoita tuetaan mahdollisimman pitkälle. Koska kukaan opiskelija ei tutkimastani opiskelijaryhmästä jäänyt valmistumatta, kokoan pienemmistä epäonnistumista yhteen keinotekoisien tarinain. Tässä yhteydessä joudun tukeutumaan myös koko ryhmän opiskelijapalautteisiin sekä omiin muistiinpanoihini. Tältä osin keinotekoinen tarina on myös esimerkki epäonnistumista kuvaavasta mallitarinasta. Jäin myös miettimään sitä, miksi en saanut äänikirjettä niiltä opiskelijoilta, joilla oli eniten negatiivisia opiskelukokemuksia.

9.4.1 Epäonnistumisen kehä: rakennettu esimerkki

En ollut täysin varma, mihin koulutukseen hain, mutta kun pääsin sinne, olin iloinen. Opiskelu alkoi vauhdikkaasti, teoriaopintoja ja lopulta hyvin äkkiä etäjakso, johon tuli valtavasti etätehtäviä ja vähän ohjeita niiden tekemistä varten. Yritin selviytyä itsekseni, koska minulla perheellisenä ei ollut paljon aikaa rytmätöihin (itse asiassa riitaannuimme pienryhmässä yhdessä vaiheessa, joten tein yhden tehtävän yksin). Palasimme takaisin kontaktijaksolle, jossa hyvin lyhyesti käsiteltiin tehtävät. Jäi vähän paha maku suuhun, sellainen huijattu olo. Sitten vaan teoriaopintoja ja asiakastyön harjoittelua kotipalvelussa ja monessa muussa paikassa. Harjoittelu sujui aika hyvin, tosin kotipalvelu oli minulle tuttua, asiassa ei ollut oikein uutta, eikä se lopulta kiinnostanutkaan. Kesä lähestyi, samoin etäjakso, johon taas puukattu paljon etätehtäviä, miten siis jaksaa, vetää henkeä ja myös tehdä tehtäviä?

En jaksanutkaan, vaan tehtävät jäi rästiin ja tein niitä vielä syksyllä, jolloin oli jo alkanut uusi hallinnon teema. Nyt alkaa myös oppilaitos todella päniä: opettajilla ei ole aikaa, tunteja siirrellään, ei voi itse vaikuttaa. Ryhmä kuohuu, samoin minä. En jaksaa keskittyä asioihin, mietin jo sairaslomaa, sillä miehestä ei ole apua, enkä jatkuvasti jaksaa öisin tehdä tehtäviä. Hullun hommaa!!

Menen kuitenkin hallinnon harjoitteluun kotipalveluun, missä en oikein onnistu. Onko syy vain minussa? Saan palautetta ohjaajalta, jonka mukaan olen sekä liian varovainen että myös joissakin asioissa joustamaton, olen eri mieltä. Henkilökemiat eivät toimi, samoin suhde ohjaavaan opettajaan kankea. Hitto, hitto!

Nyt alkaa seminaarityö, jossa riidellään jo alusta saakka. Mitenkähän meidän käy? Eikö sitä voi tehdä tuosta vaan, mitä sitä miettiä teorialähtökohtia ensin vaan tehdään leiri ja sitten mietitään teorioita? Hitto, olenhan tehnyt vanhustyötä ennenkin, mikä tässä nyt mättää?

Leiri onnistui hyvin, vaikka ihan liikaa sitä suunniteltiin. Pari välikohtausta meidän opiskelijoitten kesken oli, mutta niistä selvittiin. Nyt taas teemme kirjallista osuutta, melkein asumme ATK- luokassa. Opettajat antavat erilaista palautetta, nyt alkaa pinna lopullisesti mennä. Sanonune, että emme tee enää mitään korjauksia, tähän on meidän työ, eikä opettajien.

Nyt loppu lähestyy, uskomatonta. Tehtävät on tehty, luokkamatkasta selvitty. Mitä siis jäi käteen, ei muuta kuin todistus tutkinnosta, joka ei minulle avautunut koko koulutuksen aikana. Jään työttömäksi, en jaksaa hakea töitä uudella tutkinnolla, ehkä palaan vanhaan työhön, en tiedä vielä. Miten ne monet muut ovat selvinneet tästä kaikesta?

Monista opiskelijapalautteista ja yksittäisten opiskelijoitten tarinoista on luettavissa pätkiä *epäonnistumisen kehistä*. Nämä kehät ovat vahvasti läsnä sekä koulutuksen aikana että myös sen jälkeen omaa ammatillistumistarinaa viitoittavana juonena tai teemana. Usein epäonnistumiset muodostuvat yksittäisistä pienistä vastoinkäymisistä tai pettymyksistä, jotka kasaantuvat koulutuksen aikana samoille opiskelijoille.

Epäonnistumisen kehät alkavat usein jo koulutuksen alussa, missä opiskelijan omat tavoitteet ja koulutuksen tavoitteet asettuvat vastakkain. Usein opiskelijan aikaisemmasta elämänhistoriasta löytyy epäonnisia työ- ja elämänvalintoja, esimerkiksi epävakaa tai salpaantunut työura (Komulainen 1998, 229). Opiskelija tällöin odottaa jotakin muuta (esimerkiksi edellä mainittujen vaikeuksien korjaantumista), pettyy, eikä lopulta löydä ryhmän tai opettajien avustuksella mielekästä selitystä tilanteelle. Tässä yhteydessä voidaan myös puhua negatiivisesta elämäntarinasta, jota koulutusaika vahvistaa.

Kouluyhteisön kulttuuri sekä pedagoginen mallitarina voivat joutua heti koulutuksen alussa aikuisopiskelijan kummastuksen ja pettymyksen kohteeksi. Erityisesti aikuisopiskelijan roolin löytäminen on vaikeata, sillä samaan aikaan hän on opettajien kanssa kollega ja opettajan ”alapuolelle” asettuva oppilas. Opettajalta joko odotetaan perinteistä autoritaarista opettajuutta tai kollegiaalista tukea.

Eikö opettajat annakaan sitä tietoa, itse pitää kaikki tehdä ... opettajat ovat edesvastuuttomia, en vielä tähän mennessä ole tällaista kokenut. (A14)

Myös oppilaitoksen toimintaan petytään, joskus ihan aineesta, iso oppilaitos toimii jähmeästi, hitaasti ja usein sekavasti:

Oppilaitoksessa ei mikään tunnu toimivan, tiedonkulu on pahimmasta päästä, samoin tuntien järjestely ... joskus tuntuu, että kaikki on niin pielessä kuin mahdollista... (Opiskelijapalaute syksyltä 1994)
Joka lukukauden jälkeen on annettu välipalautetta, mutta mitään ei ole tapahtunut opettajien keskinäisessä tiedonkulussa ... opiskelijoiden oikeudet eivät toteudu, ellei pidetä puolia. (Ryhmäpalaute 1996)

Tiedon vähäinen antaminen, jakaminen sekä toisaalta lisääntynyt omaehtoinen etsiminen saattavat johtaa opiskelumotivaation laskemiseen. Aikuisopiskelija odottaa opettajalta tiedon antamista ja vakuuttavuutta. Kun tämä ei toteudu, opiskelija voi pettyä ja päätyä siihen, että myös hän opiskelijana tekee vain sen minimin, mikä vaaditaan.

Tutkimuksen mukaan epäonnistumisen kehät johtuvat myös sosiaaliohjaajan tutkinnon ja koulutuksen tuntemattomuudesta: tutkinnon epämääräisyys ja keskeneräisyys erotti opiskelijajoukosta ne, jotka takertuivat entisen ammatin tarinaan ja vallitsevaan pätevyysluokitukseen. Epävarmuus tulevasta ammatista ja työllistymisestä koettiin jopa niin vaikeana, että koko koulutusaika kului tämän teeman murehtimiseen. Se, että opiskelija itse joutui markkinoimaan omaa osaamistaan, koettiin lähinnä taakkana. Tähän vaikutti osaltaan myös se, että samaan aikaan muut sosiaalialan opistoasteen ammatit olivat vakiintuneita, joten opiskelijat eivät välttyneet näiden ammattien keskinäiseltä vertaillulta.

On se kumma, että meidän itse pitää joka paikassa kertoa, mitä osaamme ja silti ei tunnu löytyvän paikkaa tai tehtäviä, mihin mennä koulun jälkeen. (A 19)

Epäonnistumisen ja pettymyksen kehät saattoivat muodostua myös harjoittelukokemusten kautta. Tällöin konkreettinen työ osoittautui ristiriitaiseksi alan ja ammatin mallitarinan kanssa. Opiskelija ei joko tullut hyväksytyksi, arvostetuksi tai hänen tuleva pätevyytensä asetettiin kyseenalaiseksi.

Tuntui, että olen lähinnä tiellä (harjoittelussa), ohjaaja ei viitsinyt eikä jaksanut paneutua, samoin koko kunnan tilanne tuntui todella sekavalta. (L 15)

Epäonnistumisen kehä täydentyy viimeistään silloin, kun opiskelijan henkilökohtainen elämä, esim. perhe ei tue opiskelijaa. Naisopiskelijalle tämä usein tarkoittaa sitä, että hänen roolinsa ja tehtävänsä perheenäitinä jatkuu ja työmäärä kaksinkertaistuu. Avio- tai avoliitto voi rakoilla naisen uuden elämänaalueen myötä, jolloin nainen usein kuitenkin laittaa perheen etusijalle.

Lapset sairastelivat, mies mökötti, itse lopulta sairastuin ... jäin pois, en jaksanut... (L 15)

Epäonnistumisen kehän viimeisestä kierroksesta kertoo eräs opiskelija vuosi koulutuksen jälkeen. Tässä kirjoituksessa hän myös kertoo sosiaalihoajaan ammatista työmarkkinoilla:

Lopultakaan koulutus ei antanut minulle mitään uutta... olen ollut työttömänä, sillä sosiaalihoajaan koulutukselle ei tunnuta olevan sijaa meillä terveydenhuoltopuolella. Nyt olen lähdössä uuteen koulutukseen... (Puhelintiedustelu 4:2000)

Sosiaalihoajakoulutus ei ole lunastanut paikkaansa terveydenhuollon hierarkiassa. On jopa tapahtunut niin, että opiskelija palaa koulutuksen jälkeen entiseen ammattiinsa, hankkii lähihoitajan koulutuksen (toisen asteen tutkinto), jolla on työllistynyt sosiaalihoajaan tutkintoa paremmin.

9.4.2 Uudet tarinat ja koulutuksen jälkeinen työ

Äänikirjeet ja vuoden 2000 alussa tehty puhelintiedustelu²⁵ kertovat esimerkkejä siitä, miten sosiaalihoajien on käynyt ja millaisia urapolkuja ja uusia tarinoita on syntynyt.

Opiskelijat valmistuivat keväällä 1996, jolloin sosiaali- ja terveystieteiden alan säästöt vaikeuttivat työhön sijoittumista. 12 opiskelijaa palasi entiseen työhönsä, missä he tosin saivat vaativampia tehtäviä, esimerkiksi esimiehen sijaisuuksia tai projektitehtäviä. Kahdeksan opiskelijaa jäi työttömäksi, mutta hekin sijoittuivat puolen vuoden sisällä valmistumisesta määräaikaan asiakastyön sijaisuuksiin, projekteihin tai lisäkoulutukseen. Kahden vuoden viiveellä tutki-

²⁵ Tutkimusryhmään kuuluvat pitivät tosiinsa yhteyttä. Puhelintiedustelu tavoitti 16 sosiaalihoaja tutkimusryhmästä. Yksi sosiaalihoaja oli ulkomailla ja kolme opiskelijaa en muusta syystä tavoittanut henkilökohtaisesti: Näistä 1 sosiaalihoajaan tiedot puuttuvat ja kahden sosiaalihoajaan tiedot sain muilta tutkimusryhmässä olevilta. Nämä tiedot kuitenkin tarkistin, sillä he olivat työssä entisissä työpaikoissaan. Ulkomailla olevan tiedot sain tutkimusryhmään kuuluvulta jäseneltä. Ulkomailla oleva kuuluu kuitenkin taulukossa kohtaan, tiedot puuttuvat.

mukseen osallistuneista viidellä opiskelijoilla oli seuraavia uusia työpaikkoja: kahdella projektityö (asuinalueprojekti ja palveluohjaajakokeiluprojekti), yksi toimi palvelukeskuksen ohjaajana, yksi sosiaalihoaja oli perustanut oman yksityinen hoiva-alan firman ja yksi toimi kouluttajana vammaistyössä.

Sosiaaliala on työllistänyt sosiaalihoajia parhaiten, sosiaalihoaja on löytänyt paikkansa sosiaalipalveluiden sekä yksityisen ja kolmannen sektorin tehtävissä. Sosiaalihoajaan ammattin tunnettavuus on myös vaikuttanut työllistymiseen. Terveysalan tehtävissä sosiaalihoajakoulutus ei ole mahdollistanut urakehitystä, sillä siellä sosiaalihoajakoulutus on tuntematon, eikä anna lisä-pätevyyttä opistoasteen tehtäviin. Perushoitajakoulutus sosiaalihoajaan pohja-koulutuksena on kuitenkin avannut ovia vanhustyön ohjaus- ja johtamistehtäviin tai projektitöihin.

TAULUKKO 1 Tutkittavien sijoittuminen työelämään keväällä 2000

Ne, joilla taustalla sosiaaliala (koulutus/ työkokemus)	Ne, joilla taustalla terveysalan (koulutus/ työkokemus)
Entinen työ, samat tehtävät	1
Entinen työ, mutta vaativammat tehtävät	2
Uusi, koulutusta vastaava työ	2
Työtön, työvoimakoulutuksessa	2
Uusi ala	-
Tiedot puuttuvat	1
N	8

Sosiaalihoajakoulutus on tuonut mukanaan myös tilaisuuksia yksityisyrittäjyyteen, kolmannen sektorin tehtäviin sekä myös täysin muun alan työhön, tästä esimerkkinä erään opiskelijan puhelinhaastattelu keväältä 2000:

Olin puoli vuotta työttömänä, tosin olin mukana osuuskunnassa, jonka jälkeen olin vuoden päihdetyöntekijänä sekä kotipalvelussa. Lopulta siirryin ajamaan taksia, se kun on ihmisläheistä työtä. Ei minusta sittenkään olisi ollut niihin paperihommiin (esimiestehtäviin) vaan veri veti entisiin ympyröihin (opiskelija aikaisemmin ajanut rekkaa ja sosiaalihoajaan ammatti hänelle neljäs ammatti). Eihän sitä koskaan tiedä, mitä seuraavaksi teen, ei sitä kauan samaa jaksa tehdä. (Puhelintiedustelu 6: 2000).

Olisiko tämä esimerkki joustavuudesta, mukautuvaisuudesta, valintoja tekevästä postmodernin ajan ihmisestä, joka uskaltaa rikkoa rajoja, yhdistellä uutta ja vanhaa? Vai onko kyseessä seikkailija, häirikkö, joka ei löydä paikkaansa työelämässä? Toki tämä tarina kertoo myös sosiaali- ja terveysalan vaikeasta työtilanteesta sekä on esimerkki myös siitä, miten mallitarinat tosiyöntekijyydestä löystyvät, eivätkä enää edellytä lopullista uskollisuutta ja sitoutumista perinteiseen työuraan. Toisaalta vaikka opiskelija siirtyy tosiin tehtäviin, mallitarina jättää jälkiä tulevaan uuteen työhön:

Hakeuduin puolen vuoden työttömyyden jälkeen datanomikoulutukseen, jonka yhteydessä pääsin harjoittelemaan tähän järjestöön (vammaisjärjestö). Sen pohjalta sain tämän kouluttajan paikan ja olen lopulta päässyt siihen työhön, mistä haaveilin, ts. voin toimia ryhmien kanssa sekä hyödyntää aikaisemmin opittua. (Kaisa keväällä 2000)

Äänikirjeistä ja puhelintiedusteluista on löydettävissä yhteensä kolme sosiaaliohjaajaa, jotka kertovat pettymyksestään sosiaaliohjaajatutkintoa kohtaan. He eivät olleet työllistyneet vielä vuonna 2000 koulutustaan vastaavaan tehtävään. He olivat joko jatkaneet entisessä ammatissaan (kodinhoitajana yksi ja perushoitajina kaksi) ja siten tehneet työtä, missä vaatimuksena on kouluasteen tutkinto. Kolme sosiaaliohjaajaa oli vuonna 2000 työllisyyskoulutuksessa. Työtömänä oli kaksi sosiaaliohjaajaa ja yksi sosiaaliohjaaja oli työn ohella sosionomikoulutuksessa.

Miten sosiaaliohjaajat ovat löytäneet paikkansa työmarkkinoilla. Valta-kunnallinen Sosiaalityöntekijäliiton tekemä selvitys vuosina 1998–99 valmistuneista liiton jäsenistä tarkentaa sosiaaliohjaajakoulutuksen vaikuttavuutta ja ammatin työmarkkinakelpoisuutta (Fränti, Kolehmainen, Seppälä 1999). Tässä selvityksessä sosiaaliohjaajien sijoittuminen työelämään on helpottunut edellisistä vuosista, erityisesti vuodesta 1996, jolloin tutkimuksessa mukana ollut ryhmä valmistui. Sosiaaliohjaajat ovat löytäneet työpaikkansa julkisen sektorin ohella myös yksityiseltä sekä kolmannelta sektorilta. Kyselyyn vastanneista sosiaaliohjaajista 64% oli saanut työpaikan heti valmistuttuaan ja kahden kuukauden päästä valmistumisesta luku oli 82%, joten työttömyysprosentti oli 7.1. työssä olevat sosiaaliohjaajat toimivat joko ohjaajan tai projektityöntekijän nimikkeillä²⁶.

Sosiaaliohjaajan nimike on osoittautunut yllättävän hyväksi tilanteessa, missä opistoaste on muuttunut ammattikorkeasteeksi, sillä nyt uudet sosionomiopiskelijat puolestaan etsivät ammattiaan ja paikkaansa työmarkkinoilla. Tämä ei lievennä tulkintaani sosiaaliohjaajatutkinnon heikosta profiilista: sosiaaliohjaaja on ja jäi on muita opistoasteen ammatteja tuntemattomammaksi. Monelle opiskelijalle se oli vain välietappi uuteen koulutukseen. Tätä puoltaa muun muassa se seikka, että Sosiaaliohjaajat ry. n edunvalvontatyöryhmän väliraportissa vuodelta 1999 todetaan, että sosiaaliohjaajat ry. n jäsenkenttä on tyytyväinen koulutukseensa, mutta monet jatkavat varmuuden vuoksi tai paikasta ammattikorkeakoulussa, jotta työtä löytyy (Jaakkola 2000).

9.5 Yhteenvetoa

Muistoihin perustuvassa kerronnassa koulutusaika muistetaan merkityksellisenä aikana, jota pääosin muistellaan lämmöllä. Koulutuksesta kerrotaan enemminkin osana elämäkokonaisuutta, jolloin kerronnassa keskitytään hyviin ja huonoihin hetkiin sekä koulutuksen aikana tapahtuneisiin käännekohtiin. Nämä käännekohdat yleensä sisältävät henkilökohtaisesti merkittäviä kokemuksia, joiden yhteyteen liitetään kehittymistä kuvaavia käsitteitä, esimerkiksi oivaltaminen, oppiminen ja kypsyminen. Jälkikäteen kerrottuna koulutusaika on kuitenkin selvemmin kertomus ja myös eräänlainen suoritus ja projekti, missä

²⁶ Sosiaaliohjaajien 11.2.2000 päivittämän jäsentilaston mukaan sosiaaliohjaajia on liitossa kirjoilla 1124. Sosiaaliohjaajat ovat työllistyneet ohjaajan nimikkeisiin, laitoksen ja avopalvelun ohjaajiksi ja johtajiksi, myös sosiaalityöntekijöiksi.

koulutusaika tulee kerrotuksi elämäntarinan ja mallitarinan yhteisenä konstruktiona.

Kuten koulutuksen aikaiset tarinat, myös muistellut tarinat rekonstruoivat koulutuksen vaiheita, sekä koulutuksen prosessi- ja projektiluonnetta. Opiskelusta muistetaan ne vaiheet ja sisällöt, jotka ovat tuottaneet omakohtaisia merkityksiä. Niitä ovat joko kokemukset ja oppiaineet, joissa opiskelija on kokenut oppimista, kehittymistä ja henkilökohtaista oivaltamista. Samoin opiskelijat muistavat niitä kokemuksia ja oppiaineita, joissa on tapahtunut epäonnistumista ja vastoinikäymisiä sekä sitä, miten vastoinikäymiset on voitettu. Opiskelusta kerrotaan myös tapahtumia, jotka liittyvät yhdessä tehtyihin asioihin. Erityisesti yhdessä toteutettu seminaarityö muistetaan ja siitä kerrotaan erilaisia versioita. Yhteistä niissä on kuitenkin kokemus siitä, että se tehtiin yhdessä ja että se oli *meidän juttu*.

Koulutuksesta ja identiteetistä kerrotaan vahvasti ja varmuudella. Koulutus on antanut paitsi uusia tietoja ja taitoja niin myös mahdollisuuden kehittyä ihmisenä. Huomion arvoista on myös se, että koulutuksessa läpikäytyt asiat usein löytävät paikkansa ja merkityksellistyvät vasta työssä:

Koulu anto, että oppi pohtimaan paljon syvemmältä ja monipuolisemmin... nyt on huomannu, että sitä ei niin sokeesti teekkään asioita ja tietää, miksi mä teen näin ja mikä on tään työn tarkoitus...
Koululta sai hyvin paljon, opettajilta sai hyvin paljon, haikealla mielelläkin ajattelee sitä kouluaita, kun on täällä karussa työympäristöissä säästöbudjettina kanssa viime aikoina. (A3)

Muistoihin perustuvassa kerronnassa koulutusaika muistetaan aikana, joka antoi ja aikana, jota myös romantisoidaan. Karu työelämä ei kenties vastaa koulutusaikana kerrottuja ideaalitarinoita.

Kertomuksen lajityyppeinä sosiaalialan mallitarinat muokkaavat opiskelijoitten tarinoista kehitystarinoita sekä tarinoita selviytymisestä ja arjen sanakkuudesta:

Itsevarmuuteni ja rohkeuteni tuoda esille omia mielipiteitäni on ollut kuoren alla. Olen kasvanut ulos kuorestani hiukan. (A4)

Muistetussa kertomuksessa koulutuksen aikaiset kommellukset, vaikeudet ja vastoinikäymiset suodattuvat ja madaltuvat. Kertojat kyllä muistavat koulutuksen aikaista epämääräisyyttä, riitoja, kommelluksia, mutta niistä kerrotaan ilman tunnekuohua, enemmänkin toteavasti. Koulutusaika myös suhteutuu kerrontahetkenä olevaan aikaan. Jos kertoja kokee nykyisessä työssään tyytyväisyyttä, myös koulutusaika tulee kerrotuksi sen kautta. Toisaalta elämäntarinan perusjuoni on vahva: myönteinen juoni elämäntarinassa vaikuttaa siten, että vaikka kertoja ei ole saanut koulutustaan vastaavaa työtä, koulutusaika ja nykyhetki tulee kerrotuksi myönteisesti. Jos taas kertojalla on elämäntarina negatiivissävyinen, koulutusaika ei ole saanut siihen muutosta ja usein myös koulutuksen jälkeinen aika kerrotaan keskittymällä negatiivisiin tapahtumiin. Negatiivisuus siten kumuloituu ja tarvitaan merkittävä suuri käänne tai tapahtuma, jotta tämä juoni muuttuu. Samoin negatiivinen juoni on vaikuttanut siihen, että sosiaaliohjaajan ammatti-identiteetti jää kerrotussa tarinassa ikään kuin kesken,

jolloin mielellisesti ja myös työtehtävissä palataan entiseen ammattiin tai jatke-
taan jonkin uuden etsimistä.

Äänikirjeistä ja puhelintiedustelusta voi myös koota tietoa toteutetun sosiaali-
ohjaajakoulutuksen vaikuttavuudesta. Opiskelijat valmistuivat aikana, jolloin
ei julkisella sektorilla ollut tarjolla uusia työpaikkoja. Tällöin henkilökohtainen
markkinointi ja oma yritteliäisyys korostuivat. Kulutusta vastaavaa työtä
ovat saaneet ne, jotka ovat itse työllistäneet itsensä ja ne, jotka ovat olleet sosiaali-
alan esimiestehtävissä koulutusaikana sekä ne, jotka ovat olleet valmiita
muuttamaan työn perässä paikkakunnalta toiselle. Sosiaali-ohjaajakoulutus ei
ole tarjonnut lisäpätevyyttä terveydenhuollon tehtäviin, mutta sosiaali-ohjaaja-
koulutus on avannut mahdollisuuksia monipuolisempaan työnkuvaan tai pro-
jektiluontoisiin tehtäviin.

10 TARINOITTEN OPETUKSIA JA UUSIA ALKUJA

Tässä luvussa kokoaan yhteen eri luvuissa käsitellyjä tutkimuskysymyksiäni. Nostan esille tarinallisuuden, erityisesti puhetyön narratiivisen luonteen, josta olen käyttänyt työnimeä narratiivinen kompetenssi. Pohdin myös, miten tutkimustulokset ovat sovellettavissa sosiaalialan koulutuksen kehittämiseen.

10.1 Ammattitaidon rakentuminen koulutuksen aikana

Tarinallisuus jäsentää sosiaalialan ammattitaitoa ja ammattiin opiskelua. Ammattitaitoa ja ammatti-identiteettiä rakennetaan koulutuksen aikana kirjoittamalla ja suullisesti kertomalla. Opiskelijat tekevät erilaisia näyttöjä ja suorituksia, joita arvioidaan ja joista keskustellaan koulutuksen aikana. Onnistumiset ja epäonnistumiset tehtävissä ja konkreettisissa tilanteissa tulevat uudelleenkerrotuksi kollektiivisten ja julkisten mallitarinoitten sekä subjektiivisten, yksityisten elämäntarinoitten keskinäisessä kontekstissa ja yhteensovittautumisessa. Kokemukset riittävydestä ja varmuudesta ylläpitävät yhteensovittamisen prosessia. Tarinan kertominen ja identiteetin rakentaminen on toimintaa, joka keskityy kysymyksiin kuin ”olenko hyvä vai huono ihminen, tosiyöntekijä?”

Sosiaaliohjaajakoulutuksessa käytetään mallitarinoiniin kiinnittyviä periaatteita, jopa hyveitä *tosiyöntekijyydestä* ja tosiopiskelijuudesta, esimerkiksi tassa-arvoisuus, toive oman projektin tekemisestä, itsenäisyys ja yhteistoiminnallisuus. Tämä tulee esille paitsi opetussuunnitelmissa ja kurssien tavoitteissa niin myös oppilaitoksen toimintakulttuurissa. Oppilaitos onkin eräänlainen laboratorio, missä *tosiyöntekijyyttä* ja tosiopiskelijuutta koetellaan, arvioidaan ja edelleen kehitetään. Näytöt tosiopiskelijuudesta ja *tosiyöntekijyydestä* tarkoittavat muun muassa, että a) opiskelija ottaa henkilökohtaisen suhteen sosiaaliohjaajan ammattitaitoon ja identiteettiin; b) hyväksyy oppilaitoksen toimintatavat ja kulttuurin; c) tekee henkilökohtaisen ratkaisun siitä, millainen sosiaaliohjaaja hän on ja miten hän rakentaa omaa uraansa koulutuksen jälkeen; d) omaksuu sosiaalialalle luonteenomaisen kertomisen tavan, retoriikan. Kertominen ei tällöin ole pelkästään tapa ilmaista itseään vaan myös *väline*, jolla opiskelija osoittaa osaamistaan sekä ammattitaitoaan. Kertominen rakentaa narratiivista päte-

vyyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija oppii sosiaalialian kieliopin ja käsikirjoituksen (omaksuminen, hyväksyminen, omakohtainen tulkinta) ja että hän pystyy osoittamaan osaamistaan paitsi toimintana niin myös sosiaalialan kielenä. Opiskelijan tekstissä ja puheessa tämä tulee esille alan sanastona, tarinoinen sisältöinä sekä päähenkilöitten kuvauksina. Opiskelijoitten testeissä opiskelija kuvaa itseään joko henkilökohtaisesti tai tulevana työntekijänä, kolmannessa persoonassa, joskus myös jo valmiina sosiaaliohjaajana.

Sosiaaliohjaajakoulutus sosiaalialan opistokoulutuksena rakennetaan juonellisesti ja kronologisesti. Koulutuksen eteneminen on rakentunut siten, että opiskelu etenee perusopinnoista ammatillisiin opintoihin ja syventäviin opintoihin. Asioita opiskellaan ensin teoriassa ja sitten harjoitellaan. Asiakastyön taitoja opiskellaan ennen hallinto- ja esimiestaitoja. Ammattitaito rakentuu hierarkkisesti ja juonellisesti aina edellisen vaiheen päälle ja jatkoksi. Opetussuunnitelma asettaa opiskelulle ajalliset raamit sekä edellä kuvatun etenemisjärjestyksen.

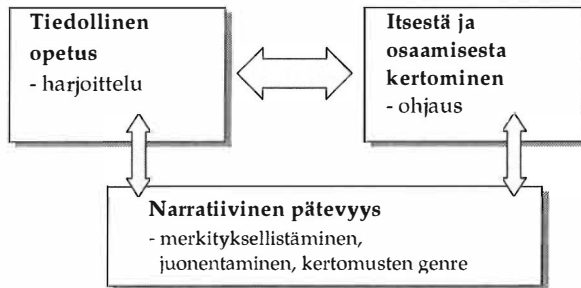
Tavoitepainotteinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan kerro sitä, miten ammattitaito lopulta rakentuu yksittäisistä kursseista ja oppimääristä. Tähän tarvitaan pedagogista tulkintaa, malleja ja mallitarinoita ammattitaidon kehittymisestä. Nämä pedagogiset mallit ja mallitarinat kytkevät yhteen tietyn ajanjakson ideaalit oppimisesta, esimerkiksi tämän tutkimuksen aikana korostui sekä kokemuksellinen että konstrukttiivinen oppimisenäkemyks. Jo koulutuksen alkuvaiheessa 1980-luvulla, opetussuunnitelmien juonellisia aukkoja alettiin täyttää korostamalla sekä yhdessä tapahtuvaa, yhteisöllistä että yksilöllistä ja ainutkertaisuutta korostavaa ammattitaidon rakentumista. Nämä periaatteet otettiin osaksi sosiaalialan koulutuksen mallitarinaa: koulutuksessa alettiin korostaa sekä ryhmätoimintaa että henkilökohtaista työskentelyä.

Sosiaalialan oppilaitoksella on oma historia, toimintaperiaatteet, kulttuuri sekä kollektiivinen muisti, joka konkretisoituu oppilaitoksen käyttämissä mallitarinoissa. Nämä mallitarinat juontavat juurensa hoivatyötä koskevista julkisista kertomuksista, ihannetarinoista sekä niiden oppilaitoskohtaisista tulkinnoista (Borgman 1998, 192).

Kysyn tutkimuksessani, *miten narratiivinen pätevyys* kehittyy koulutuksen aikana. Tavallisen ihmisen tarinaa ohjaa kulttuurinen kompetenssi, toisin sanoen me opimme elämämme aikana sen, miten elämäntarinaa tulee kertoa ja miten identiteettiä rakennetaan (Vilkko 1997, 75). Narratiivinen pätevyys puolestaan tarkoittaa erityistä kyvykkyyttä puhetyöhön sekä identiteettityöhön. Sosiaalipalvelutyön pätevyytensä se sisältää ennaltaehkäisevää ja korjaavaa puhetyötä, missä puhumisen ja kertomisen tavoilla voidaan vaikuttaa keskustelun lopputulokseen. Narratiivinen pätevyys tarkoittaa myös sosiaalialan kertomusten genren tunnistamista, genreflektiota, yksittäisten ihmisten ja yhteisöjen tuottaman kertomuksen tunnistamista ja yhteenliittämistä.

Kuviossa 13 on tarkennettu narratiivisen pätevyyden rakentumista osana koulutusaikaa. Tutkimuksessa narratiivista pätevyyttä on tarkasteltu kompetenssikäsitteen kautta. Tämä on rajannut tarkastelun esimerkkeihin, mistä voidaan lukea juonentamista, merkityksellistämistä sekä vaihereflektiota. Narratiivinen kompetenssi ja siten pätevyys kehittyy teoriaopintojen lisäksi jatkuvan

kerronnan, arvioivan ja kannustavan keskustelemisen ja palautteen kautta. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että koulutusaikana tarjoutuu tilaisuuksia, missä opiskelija juonentaa ja merkityksellistää tapahtumia, tekee koulutuksen eri vaiheisiin liittyvää *vaihereflektiota* (Vilkkö 2000, 84).

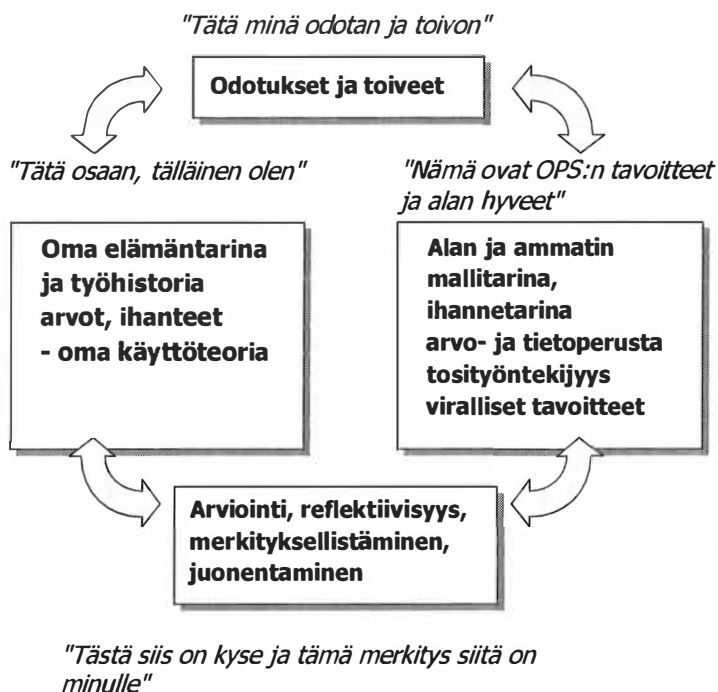


KUVIO 13 Koulutuksen ja narratiivisen pätevyyden keskinäinen suhde

Opettajalta tämä puolestaan edellyttää mahdollisuutta toimia keskustelemisen ja puhetyön mallina, ohjaajana ja yhteisen tulkintatilanteen mahdollistajana. Kuviossa 13 narratiivinen pätevyys myös yhdistää tiedollista opetusta ja itsestä kertomista: uudet käsitteet ja kieli palvelevat identiteetin ja ammattitaidon rakentamista. Ohjaussuhteessa opettajan ohjauksen tyyli ja rooli korostuvat, sillä opettajan johdolla ohjauskeskustelussa voidaan paneutua positioiden, tavoitteiden ja kerronnassa muodostuvien merkitysten tarkasteluun.

Miten elämäntarina ja mallitarina sovittautuvat yhteen ja mitä elementtejä opiskelijoiden tarinoitten analysointi tuottavat narratiivisen pätevyyden jäsentämiseen? Olen tarkentanut tutkimuksen alussa olevia käsitteitä ja rakentanut tutkimusten tuloksista seuraavan kuvion 14. Tässä kuviossa tarkennan elämäntarinan ja mallitarinoitten keskinäistä suhdetta yhteensovittamisen ja vaiherefleksion prosessina ja projektina. Olen liittänyt kursivoituna mukaan aineistoissa toistuvat peruslauseet, joiden kautta eri vaiheet näkyvät opiskelijoitten tarinoissa.

Opiskelijan elämäntarina ja toisaalta alan mallitarinat muodostavat keskinäisen tulkintakehikon toisilleen, kuvio 14. Yhteensovittamisen prosessissa opiskelija asettaa eri tarinoita rinnakkain, limittäin ja järjestykseen tilanteen mukaan siirtyen oman elämäntarinan tai mallitarinoitten kehikosta toiseen. Tarinassaan opiskelija on enemmän tai vähemmän aktiivinen päähenkilö, joka koulutuksen kuluessa myös pystyy asettautumaan oman tarinan rakentajaksi. Tämän tutkimuksen mukaan tarinan päähenkilö voi jakaantua kahteen eri puoliskoon, minäksi ja itseksi, jotka neuvottelevat, reflektioivat ja jopa riitelevät keskenään siitä, mitä tapahtuu ja miksi. Tämä minän ja itsen keskinäinen keskustelu pitää yllä kertomisen ja yhteensovittamisen prosessia (Komulainen 1998, 210).



KUVIO 14 Malli yhteensovittamisesta ja narratiivisesta kompetenssista

Uudessa tilanteessa opiskelijan subjektiiviset odotukset ja opetuksen viralliset tavoitteet kohtaavat. Opiskelijan odotukset rakentuvat elämäntarinan ja entisen ammatin kontekstissa. Varsinkin koulutuksen alussa oma elämäntarina ja entinen ammatti tulkitsevat uutta koulutusta ja ammattia opiskelijan kerronnassa. Entinen elämä luo kokemuksen samana olemisesta, turvallisuudesta sekä tunteen siitä, että hallitsee tilannetta. Koulutuksen kulun myötä opiskelija etsii perusteluja ja rakentaa identiteettiään painottamalla joko elämäntarinaa tai mallitarinaa tilanteen mukaan. Tällöin ammatin ja ammatti-identiteetin rakentamista hallitsevat uuteen tilanteeseen liittyvä odotus, itse draama ja sen arviointi. Opiskelija ikään kuin puhelee itsensä kanssa sanoilla *tällainen olen ja tätä osaan*. Opiskelija ikään kuin puhelee itsensä kanssa sanoilla *tällainen olen ja tätä osaan*.

Ammatti-identiteetti ja ammattitaitoa eivät rakennu täysin narratiivisesti, vaan omaa osaamista ja riittävyyttä testataan ja siitä saadaan palautetta muilta osapuolilta. Varmuuden ja epävarmuuden sekä riittävyyden ja riittämättömyyden kokemukset vaikuttavat kerrontaan. Kuitenkin opiskelijalla tulee olla riittävä sisäinen varmuus identiteetin pysyvyydestä, jotta hän voi rakentaa muutosta. Siksi varsinkin aikuiskoulutuksessa kokemuksellisuus, opiskelijan oman osaamisen hyväksikäyttö opiskelussa, esimerkiksi moniammatillisuutta tukevat työpajat, ovat perusteltuja.

Aikuisopiskelijalla ammattitaidon kehittyminen ei välttämättä etene lineaarisesti vaiheesta toiseen, kuten esimerkiksi perinteisissä malleissa kehitys etenee noviisista kohti eksperttiä (Jones & Joss 1995; Karvinen 1996) vaan erilaiset oppimistehtävät ja eteen tulevat konkreettiset kokemukset nostavat elämäntarinasta ja aikaisemmasta ammattitaidosta yhdessä kutoutuvaa (rinnakkainen,

limittäinen ulottuvuus) osaamista ja oivaltamista. Koulutuksen aikana narratiivisen kompetenssin kehittyminen tarkoittaa pikemminkin juonentamisen ja merkityksellistämisen *tavan ja tekniikan* hioutumista ja suhteuttamista alan ja ammatin mallitarinan mukaan.

Opiskelija kuulee ja lukee sekä julkisia kertomuksia että mallitarinoita tosiammattilaisuudesta ja siihen liittyvistä hyveistä eri oppiaineiden tulkitsemina. Oletuksena on, että tällä tavoin hän kehittyi paikantamaan erilaisia tarinoita tarinoitten genreen sekä arvioimaan omaa kertomistapaansa. Jos opiskelija käy koulutuksen aikana palaute- ja tavoitekeskusteluja tai kirjoittaa niistä, uudet kertomukset usein ujuttautuvat kertomisen sisään. Yksittäisten oppiaineiden antia sinänsä on vaikeata saada selville opiskelijan tarinasta muuten kuin pyytämällä häntä kertomaan siitä erikseen. Jos tarinat sosiaalialan tosiyöntekijyydestä ovat monipuolisia, ja jos ne kerrotaan ja kuvataan vaihtoehtoiksi, ne yleensä edesauttavat sitä, että opiskelijan tarinat eivät muodostu liian jäykiksi, toisin sanoen. opiskelijan ei tarvitse kantaa toivetta kiinteästä ja jatkuvasti johdonmukaisesta identiteetistä, mikä puolestaan tuo omaan asiantuntijuuteen liikkuvuutta ja joustavuutta. (Hyvärinen 1998, 318.)

10.2 Henkilökohtaiset kehitystarinat

Opiskelijoitten tarinoita ja niiden rakenteita voidaan kuvata käsitteillä kehittyminen, pysyvyys tai taantuminen (Gergen & Gergen 1983; Komulainen 1998) tai vaikkapa näytelmäkirjallisuuden käsitteillä komedia, tragedia ja romanssi (Hyvärinen 1994). Opiskelijoitten kertomat tarinat sisältävät sekä onnistumista että epäonnistumista tilanteen mukaan. Tarinat ovat progressiivisia, niissä ihmiset ja tilanteet kulkevat kohti tavoitteitaan (de Shazer 1995, 107). Lisäksi tarinat ovat tarinoita kehittymisestä ja itsenäistymisestä²⁷ sekä henkilökohtaisesta oivalluksesta ja itsensä löytämisestä. Tarinoissa naiset ovat päähenkilöinä komedianneja tai romanssin sankareita.

Tarkemmassa tarkastelussa koulutuksen aikana kerroistuista tarinoista on löydettävissä erilaisia vaiheita ja episodeja, minään ja ammatti-identiteettiin liittyvää varmuutta ja epävarmuutta sekä muutosta ja pysyvyyttä. Voisi sanoa, että opiskeluaika on muutoksen ja pysyvyyden keskinäistä liikettä. Kuten Komulaisen (1998) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa menneet minä ja nykyinen minä käyvät keskinäistä keskustelua. Tämä keskustelu on myös tunteiden läpäisemää, usein tunteet kuljettavat kerrontaa ja suuntaavat uuden oppimista vahvasti: kun jokin oppiaine tai koulutuksen vaihe saa opiskelijan kokemaan onnistumista ja kehittymistä, toinen tilanne johtaa ajatukset pysähtymi-

²⁷ Katri Komulainen (1998, 209-210) on käsitellyt omassa tutkimuksissaan muutuskertomuksia, joita hän on luokitellut itsenäistymis- ja aikuistumiskertomuksiksi, sosiaalialalle hakeutumista koskeviksi kertomuksiksi. Tässä tutkimuksessa koulutus sinänsä on kaikille opiskelijoille sisällöllinen muutos omassa ammatillisuustarinassa. Tämä sisällöllinen muutos tarkoittaa siirtymistä konkreettisesta asiakastyöstä kohti työn suunnittelua, kehittämistä ja johtamista. Sosiaaliohjaajan tutkinto on siten kaikille opiskelijoille mahdollinen pätevyys, joka tarjoaa mahdollisuuden urakehitykseen.

seen (Mäntysaari 1998; Varila 1999). Vaikeimmissa tilanteissa edellisestä ammatista ja elämänvaiheesta haetaan lohtua ja vauhtia seuraavaan. Näin sisällöllisesti ja rakenteellisesti tarkasteltuna jokaisen opiskelijan tarinassa on sekä pieniä episodeja että suurempia minän ja ammatti-identiteetin muutosta kuvaavia vaiheita ja käännteitä.

Tarinoitten *käännteet* ovat usein sellaisia, että ne laittavat kamppailemaan, ponnistelemaan ja tekemään uuden tulkinnan itsestä. Opiskelijoitten itsensä kehittämisen kertomuksista on löydettävissä joko henkilöiden välistä tai päähenkilön sisäistä psykologista jännitettä. Kertojen kuvaama päähenkilö jakaantuu kahteen puoleen, minäksi ja itseksi, missä toinen tarkkailee toista, epätydyttävää puolta. Minän puoliskojen välillä on riitaa ja se manifestoituu eri tilanteissa (Komulainen 1998, 210). Koulutus antaa välineitä työstää ristiriitoja ja eheyttää minä harmoniseksi kokonaisuudeksi. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kertovat harmoniasta sanoilla kypsempi ja kokonaisvaltaisempi, mutta tämä ei tarkoita sitä, että päähenkilö on muuttunut perustavanlaatuisesti tai että hän on täysin ja lopullisesti ratkaissut kehitystä ylläpitävän riidan minän ja itsen välillä. Kyseessä on pikemminkin *laatuero* entisen ja nykyisen tarinan, toisin sanoen identiteetin välillä.

Koulutuksen myötä opiskelijoitten kerronnassa on havaittavissa kasvavaa kyvykkyyttä oman tarinan haltuunottoon sekä merkitysten rakentamiseen. Koulutusaika sinänsä voi tuoda elämäntarinaa merkittävän käänteen ja toimia interventiivisesti. Koulutusaika voi myös tarjota tilaisuuden oman elämäntarinan uudelleenkertomiseen (*re-storing*) tai rinnakkaisen tarinan rakentamiseen. Toisaalta elämäntarina rakentaa koulutusaikaa, joten esimerkiksi onnistumiset, epäonnistumiset ja pettymykset suhteutuvat elämäntarinan perusuoneen: elämän perusuoni ja perustarina vaikuttavat siihen, millaisen lopun opiskelijan koulutusta ja ammattitaitoa koskeva tarina saa. Opiskelijoitten tarinoista voi lukea, että jos perusuoni ja aikaisempi elämä oli kulkenut mollivoittoisesti, esimerkiksi pettymyksen ja katkeruuden siivittämänä, myös koulutus pääosin kulki tässä kehikossa. Myös sosiaaliohjaajakoulutuksen ja tutkinnon heikko tunnettavuus ja julkinen kertomus vaikuttivat opiskeluun negatiivisesti ja kumuloituivat epäonnistumisen kokemuksissa. Epäonnistuminen oli siten henkilökohtainen kokemus, mitään tyyppiesimerkkiä epäonnistumisesta tai onnistumisesta ei ole olemassa.

Opiskelijoitten tarinat ovat naisten tarinoita, mikä tulee esille silloin, kun naiset päähenkilöinä puhuttelevat ja esittelevät itsensä. Naiset ovat yhtä aikaa monissa rooleissa: opiskelijoina, äiteinä, vaimoina ja ammattilaisina. Opiskelu ei siten ole irrallinen projekti, vaan sen kautta koko elämää tarkastellaan uudelleen. Identiteettiä, jos ei rakenneta, niin ainakin järjestetään uudelleen. Ammatti-identiteetti ei ole vain ammattiin kuuluva alue elämäntarinassa vaan pikemminkin yksi *mikrotarina*, joka on aina suhteessa muihin tarinoihin.

Sosiaaliohjaajatutkinnon julkinen kertomus kietoutuu henkilökohtaisiin tarinoihin. Sosiaaliohjaajan ammatin lyhyt historia ja heikko julkinen kertomus johtavat siihen, että opiskelijoitten entisen elämän ja ammattitaidon merkitys korostuu. Uutta tulevaa ammattitaitoa suhteutetaan nykyiseen samalla, kun aktiivisesti havainnoidaan, millaisia ammattitaidon ja pätevyiden kuvauksia

muut tahot kertovat. Keskustelu ammattitaidosta ei ole ylettömän romanttista, vaan pikemminkin arkista, kuin mitä tahansa palkkatyötä koskevaa. Kuitenkin naisena, äitinä ja hoivaajana toimimisen historiallinen muisto on nähtävissä ammatillisuutta koskevassa kerronnassa: kollektiivinen muisti hoivasta ja vstuurationalisuudesta on olemassa *tosityöntekijyyden* hyveenä samalla, kun työstä saatava oma (postmodernin ajan) hyvä on näkyvissä (Kokkonen 1995, 21).

10.3 Yhteisöllisesti ja yhdessä rakennettu ammattitaito

Tänä päivänä korostetaan yksilöä ja hänen valintojaan. Puhutaan itseohjautuvasta opiskelusta, yksilösuorituksista ja projekteista. Joustava ura vaatii jatkuvaa ammatillista kehittymistä, identiteettityötä, suojaverkkojen rakentamista, minän ja identiteetin peilaamista sekä kyseenalaistamista (Rinne 1997; Ruohotie 2000). Markkinavoimat ja monet uusliberalistiset ajatukset ovat tulleet mukaan koulutussuunnitteluun ja koulutuksen toteuttamiseen. Yhdessä tekemiseen on tullut vahva suorittamiseen liittyvä tavoite. Ammattikorkeakoulutuksen myötä yhdessä tekeminen sinänsä, sosiaalisuus ja jakaminen on jopa tullut vanhanakaiseksi. Toisaalta oppimisessa on aina mukana sekä ”minä” ja ”me” sekä ”toiset” (Antikainen 1998, 273). Tutkimuksen tuloksena on, että opiskelija tarvitsee yhteisöä, koulutusaikana omaa viiteryhmiä, sillä opiskelija peilaa ryhmää vasten omaa moraaliaan, vastuutaan sekä rakentaa identiteettiään. Jos koulutus ei rakenteena ja kulttuurina tue yhteisöllisyyttä, opiskelijat itse rakentavat oman yhteisöllisyyden projektin. Tämä yhteisö puolestaan tarjoaa tilaisuuden yksittäiselle opiskelijalle siihen, että opiskelija rakentaa identiteettiään prosessina ja projektina, joissa kutoutuvat yhteen samana olemisen ja muista erottumisen kokemukset, teot ja niistä tehdyt tulkinnat (Sintonen 1999, 145). Ammattiyhteisöt puolestaan muodostavat moraalisen kentän, joka luo samalla oikeuksien ja velvollisuuksien verkoston (Heinonen 1999, 272).

Nyt puhutaan aikuisten ohjaamisesta ja siitä, että opettajien antama ohjaus ja opetus ovat määrällisesti ja laadullisesti ohentuneet (Pasanen 2000, 110–111). Pelkkä projektimuotoinen yhdessäolo ei riitä vaan sen rinnalla on tärkeää tukea koko koulutuksen kulun kestävästä keskinäistä (sosiaalista ja sosiaalisen) jakamista. Yhdessä toimiminen on myös keino mahdollistaa sosiaalialan hyveiden jatkuminen ja edelleen kehittyminen. Ammatti-identiteetti, varmuus osaamisesta ja riittävydestä, jalostuu yhdessä tehtävän toiminnan kautta. Yhteisön jäsenyys tukee yksilön identiteetin kehittymistä, sillä se tarjoaa puitteet erilaisten pätevyysien käyttämiselle. Korkeatasoinen osaaminen ja uudet ideat välittyvät tällaisten yhteisöjen kautta, vaikka yhteisöjen ei tarvitse olla virallisia eikä erityisen innovatiivisia. Vasta käytännön yhteisöissä muodostuu metatietoa yhteisön omasta osaamisesta, joka puolestaan vaikuttaa myös ryhmän toimintakykyyn. Yksilön identiteetti on prosessi, jossa yhdessä neuvotellaan sosiaalisten yhteisöjen jäsenyydestä saatujen kokemusten merkityksestä. Käytännön yhteisöt edellyttävät sitoutumista (yhteinen projekti, yhteisvastuu), jaettua välineistöä (työvälineet, tarinat, käsitteistö) sekä vastavuoroista toimintaa (tehdään yh-

dessä asioita, toimintakäytäntöjen moninaisuus sekä yhteisön hallinta (Hakkainen 1999, 89–97).

Yhteisöllisyyttä tuotetaan erilaisten yhdentymisten ja erottumisten kautta. Tällöin yläkäsite on ”me sosiaalialan ihmiset” ja pienin alakäsite ”meidän ryhmä”. Yhdentymisen ja erottuminen on sekä mielellistä että fyysistä (yhteiset ja erilliset tilat, laitteet, toimintatavat). Tässä kokonaisuudessa suhde opettajaan on kaksijakoinen. Toisaalta opettaja on kuuluu samaan yhteisöön, on sosiaalialan porukkaa; toisaalta opettaja on sarjassa muut, koska hänellä on oppilaitoksen organisaatiossa toinen positio kuin opiskelijalla. Me sosiaalialan porukka-hyveenä on kuitenkin niin vahva, että opiskelija esittää jatkuvasti opettajille toiveita yhdessä tekemisestä, huomaamisesta sekä tasavertaisesta kohtelemisesta. Ristiriita syntyy usein siitä, että toimintakulttuurin näkyvä puoli korostaa mallitarinaa, mutta epävirallinen puoli toimii sitä vastoin. Parhaiten yhteisöllisyys toimii silloin, kun sen kautta koko ala ja oppilaitos haluaa erottua muista, esimerkiksi muista oppilaitoksista tai koulutusaloista. Toinen tapa tiivistää riivejä ja puhaltaa yhteen hiileen on koko oppilaitosta koskeva avoin keskustelu toiminnan rajoista ja positioista sekä vertaistyöskentely (Mäkisalo & Kinnunen 1999, 241).

Yhteisöllisesti ja yhdessä rakentuva sosiaaliohjaajan ammatti ja ammatti-identiteetti saa siis voimansa erilaisten vertaamisten, erottumisten ja yhteenliittymisten kokonaisuuksista. Opiskelu oppilaitoksessa on jatkuvaa näyttämistä, vertaamista ja oman toiminnan uudelleenkertomista. Aikuisopiskelijoilla yhdessä tekeminen tarkoittaa myös yhteistyötä opettajien kanssa. Yhteistyö voi olla luonteeltaan dialogista reflektiivistä ja yhdessä tehtävää identiteettityötä (Sarja 2001; Seikkula 1999; Heikkinen). Tämä edellyttää opettajalta ja ohjaukselta näkemystä aikuisten ohjauksesta (Spangar 2000, 16–22). Tämä siirtää opetusta ja ohjausta kohti neuvottelua ja sopimista, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, miten henkilökohtainen opetussuunnitelma tulkitaan ja mitkä ovat sen tulkinnan rajat ja mahdollisuudet. Opiskelijan kahdenkeskisessä ohjauksessa kyse on siitä, että siinä on ajallisesti mahdollista käydä neuvotteluja tavoitteista, pyrkimyksistä, onnistumisista sekä mahdollisuus arvioida tapahtumia, omaa positiota, käytettyjä mallitarinoita ja käsitteitä. Tämä kenties on yksi tie lähemmäksi emansipatorista oppimista ja kriittistä reflektiivisyyttä (Mezirow 1995; Fook 2000).

Tutkimuksesta nousee esille se, että yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen toive on läsnä jatkuvasti: opettajalta toivotaan sekä sisältöihin että omaan ammatilliseen kehittymiseen liittyvää tukea. Tämä toive siirtyy myös harjoitteluun, sillä myös harjoittelua ohjaavan lähiohjaajan merkitys opiskelijan tukena ja *kumppanina* korostuvat. Harjoittelua ohjaava lähiohjaaja on tärkeä malli, kumppani sekä omalta osaltaan koulutuksessa käytettävien mallitarinoiden ja työpaikalla toteutettavien toimintatapojen yhteensovittaja. Opiskelijan kertomuksessa lähiohjaaja ei koskaan ole vain ”se ohjaaja” vaan ”minun ohjaaja”. Tämä mielellinen yhteenkuuluvuus kertoo myös siitä, miten suuren arvon lähiohjaus saa opiskelijan omassa tarinassa. Suhteessa opettajiin ja lähiohjaajiin olennaista on se, että opiskelijalla on mahdollisuus osallistua koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön, oman position ja paikan määrittämiseen sekä omaa

ammatti-identiteettiä koskevaan neuvotteluun. Optimaalinen tilanne on kenties se, missä on mahdollista kytkeä yhteen tieteen, kulttuurin ja työelämän puitteissa toimivia asiantuntijoita. Tämä ei tarkoita sitä, että oppilaitoksesta tulee todellista työtä jäljittelevä pienoistyöpaikka eikä sitä, että työpaikoista tulee pienoisoppilaitoksia, vaan että koulutus ja työelämä toimivat oman perustehtävän mukaan, mutta toista osapuolta lähentyen

Yhteisöllisyyden vaatimus on problemaattista, sillä opiskelijan henkilökohtainen identiteettiprojekti voi olla ristiriidassa sosiaalialan yhteisöllisyyttä koskevan vaatimuksen kanssa. Opiskeluun kuuluu se, että opiskelija liikkuu joustavasti yksilöllisen ja yhteisöllisen akselilla, tekee valintoja, mutta on myös käytettävissä muiden valintoihin. Koulutuksessa on yhtä aikaa yksilöllisyyden ja pakkososiaalisuuden vaatimus (Laine 2000). Tämä on äärimmäisen vaikea ja vaativa yhtälö: sitä epäillään, se asetetaan kyseenalaiseksi ja siihen lopulta sopeudutaan. Sopeutumattomuus tulkitaan välinpitämättömyydeksi, narsistisuudeksi ja itsekeskeisyydeksi. Toisaalta täysin muiden kautta eläminen ja kokeminen tulkitaan riippuvaisuudeksi, oman tahdon kehittymättömyydeksi ja kyvyttömyydeksi tehdä omia ratkaisuja.

10.4 Kun mallitarinat asetetaan kyseenalaisiksi

Koulutuksessa käytettävillä malleilla, ihanteilla ja mallitarinoilla tulee olla vastaavuutta todellisuudessa. Jos sitä ei ole, mallitarinasta voi tulla *sosiaalisesti rakennettu ja ylläpidetty illuusio* (Shotter 1993, 81–83). Aikuiskoulutuksessa opiskelijat arvioivat tarkasti koulutuksen, tutkinnon ja opetustoiminnan uskottavuutta. Tutkimassani koulutuksessa oli selvästi näkyvissä aikuisopiskelijan kriittisyys, kiinnostus ja halukkuus vaikuttaa opetuksen toteuttamiseen ja sisältöihin. Aikuisopiskelija ei ollut passiivinen mukautuja, vaan hän uskalsi epäillä, arvostella ja tehdä ehdotuksia asioiden kehittämiseksi. Kritiikki kohdistui oppilaitoksessa ja työyhteisöissä niihin asioihin, mitkä eivät vastanneet käsitystä työyhteisöstä, työn tavoitteista ja ideaaleista sekä tosiyöntekijyydestä. Mallitarinoita kyseenalaistetaan silloin, a) kun konkreettinen arki ei suju: opetustunteja siirrellään, luokkatilat puuttuvat, opettaja on epäpätevä tai ei osoita kiinnostusta, tieto ei kulje tai kun opiskelija ei tule kuulluksi tai kun hänet aliarvioidaan, b) kun teoria ei kohtaa käytäntöä, esimerkiksi kun oppilaitoksessa tai työpaikoilla toimitaan vastoin teoriassa opetettuja periaatteita, c) kun oman henkilökohtaisen projektin rakentaminen ei suju.

Valmistuneet sosiaaliohjaajat ovat selvinneet sosiaalialaa koskevasta koulutus- ja palvelurakennemuutoksista kohtalaisen hyvin. Sosiaaliohjaaja tutkintona ei kiinnity enää kotipalveluun ja vanhustyöhön, eikä välttämättä sosiaalipalvelutyöhönsäkään. Sosiaaliohjaaja on löytänyt rakoja ja katveita sosiaalialan ammattien tehtävälalueista sekä laajentanut rohkeasti työnsarkaa sosiaalialan ulkopuolelle. Siten sosiaaliohjaajatutkinto ja sen antama pätevyys ei ollut sosiaalisesti tuotettu illuusio. Suurin osa Suomessa valmistuneista sosiaaliohjaajista on löytänyt paikan työmarkkinoilla. Aikuisopiskelijat ovat sijoittuneet työmarkki-

noille nuoriasteen opiskelijoita paremmin. Nuoret sosiaaliohjaajat ovatkin jatkaneet opintoja joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistoissa.

Olen tutkinut ammatti-identiteetin kehittymistä tilanteessa, missä tutkinon julkinen tarina ja tulevaisuus ovat päättymässä. Tutkimus myös asettui tilanteeseen, missä sosiaali- ja terveystalvveluita sekä koko koulutusrakennetta arvioitiin uudelleen. Tutkimus olkoonkin yhtenä esimerkkinä ja viestinä sosiaalialan koulutuskentälle siitä, että työelämän, tutkimuksen ja myös ammattiyhdistystoiminnan tulee yhä edelleen kulkea riittävän yhtenäisessä linjassa koulutuksen suunnittelun kanssa, jotta sosiaaliohjaajatutkimuksen kaltaisilta esimerkeiltä säästyään. Mielestäni koulutuksen aikana tehtävä urasuunnittelu on tarpeen, mutta uusien tutkintojen markkinointia ja työmarkkinoille sisäänajoa ei voi jättää pelkästään opiskelijan itsensä tai koulutuksen harteille.

Käsitykset asiantuntijuudesta korostavat joustavuutta, joten johonkin ammattiin sijoittuneesta ammatti-identiteetistä ei enää voi puhua samalla tavalla kuin aikaisemmin. Tästä huolimatta yhä edelleen ammatillisessa koulutuksessa elää historian siivittäjä muisto ammattiin sidotusta tosiyöntekijyydestä, joka syntyy tutkinon suorittamisen kautta. Juuri siksi monet valitsevat ammatillisen koulutuksen, tullakseen jonkin ammatin taitajaksi. Tutkintonimike tarkoittaa tällöin paitsi muodollista pätevyyttä, niin myös todistusta siitä, että kuuluu johonkin imaginaariseen yhteisöön ja ammattikuntaan. Toki yhteiskunnassa tulee jatkumaan tendenssi, missä jotkin alat suosivat erikoistunutta asiantuntemusta ja professioita ja jotkut alat puolestaan joustavaa ja muuntuvaa osaamista. Mielestäni narratiivinen pätevyys on tältä osin yksi keskeisimmistä sosiaalipalvelutyön ydinosamisalueista, joka säilyy ja muuntuu työn ja työtehtävien mukaan.

Ammattikoulutuksen vanha perinne sisältää ajatuksen ammattiin ja ammattikuntaan sosiaalistumisesta. Muutokset ammattikoulutuksen mallitarinoissa tapahtuvat hitaasti ja ne ovat rinnakkaisia työelämää koskevien muutosten kanssa. Sosiaalialan työssä tuskin ajatus tosiyöntekijyydestä vesittyy, vaikka palvelurakenteita puretaan ja vaikka lama on kaventanut ihanteiden ja hyveiden toteuttamista. Myös keskustelut myöhäismodernin ajan asiantuntijuudesta, vallan ja pätevyyksien uudelleenarvioinneista siirtyvät työelämän ammattihierarkioihin hitaasti. Sosiaalialan ja ammattien historiallinen muisti ammattitaidosta jatkuu, vaikka jotkut ammatit katoavat ja muut ammattikunnat ja mallitarinat ovat alkaneet määritellä sosiaalialan työtä. Mielestäni jo nyt koulutussuunnittelussa ja sosiaalialan työssä on näkyvissä merkkejä siitä, että alan sisällä aletaan kaivata paluuta sosiaalialan hyvään aikaan, perusteluihin ja ”politiikointiin”. Tämä paluu ei tarkoita paluuta menneeseen vaan sitä, että menneestä kenties otetaan opiksi jatkoa varten. Ehkä nyt ollaan siirtymässä tosiyöntekijyydestä kohti tosiammatillisuutta, jolloin jopa sosiaalinen kaipaa uudelleentulkintaa, käsitteitä ja kieltä, millä se kerrotaan uudelleen. Toisaalta suomalaisessa kulttuurissa elää pitkään sisäänrakennettu kollektiivinen muisto hyvinvointivaltiosta, ammateista sekä inhimillisestä auttamisesta. Tämä muisto on niin voimakas, että se tulee ruokkimaan ainakin sosiaalipalvelutyön mallitarinoita vielä pitkään.

Sosiaaliohjaajan tutkintoon kohdistui monia epäilyjä, aivan kuten sosiaali-

työntekijän ammattiin aikanaan (Mutka 1998). Näyttää sille, että pätevyyksien määrittely, ammatillisen tontin ja riittävyuden tarkentaminen on jatkuvaa sekä sosiaalialan sisällä että suhteessa muihin aloihin (Pohjola 1998). Samaan aikaan koulutuksen suunnittelussa pohditaan käsitteitä *joustava asiantuntijuus* ja *laaja-alainen osaaminen*. Koulutukseen perustuva ammatti- ja reviihierarkian tuottama asiantuntijuus on käymässä keinotekoiseksi ja vanhanaikaiseksi (Launis & Engeström 1999, 64). Sanotaan, että koulutusinstituutiot indoktrinoivat, jos ne tuottavat lukkiintuneita ja lukkoonlyötyjä identiteettejä (Huttunen 1997, 210). Nykyään myös puhutaan työntekijän elämänhallinnan kvalifikaatioista ja jopa symbolisesta ja kulttuurisesta pääomasta sekä kompetenssista (Anttonen & Riimala 1998, 80–89; Väärälä 1998, 31–32). Mielestäni joustava osaaminen ei tarkoita ammatillista juurettomuutta ja historiattomuutta, tutkintojen ja ammatinimikkeiden perustelematonta yhdistämistä tai poistamista. Tietoperusta sekä moraalinen kompetenssi päinvastoin korostuvat silloin, kun tehdään projekteja ja moniammatillista työtä. Silloin rakennetaan sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti mahdollisimman laadukasta osaamista sekä eri toimijoiden identiteettejä, työntekijäidentiteettejä ja siis myös ammatti-identiteettejä (Satka 1999, 45). Silloin kysytään kuka ja mitä sinä olet ja mitä sinä osaat.

Jatkotutkimushaasteita

Jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa purkaa monipuolisemmin ja yhä tarkemmin auki tarinallisuuden sekä sosiaalialan koulutuksen ja asiakastyön yhteyksiä. On kiintoisaa havaita, että tähän on jo pitkään tunnettu mielenkiintoa asiakastyön saralla ja raotettu ovea jo alan koulutukseenkin päin (Esimerkiksi Jokinen, Juhila, Pösö 1995; Jokinen & Suoninen 2000; Borgman 1998; Komulainen 1998). Katson sekä sosiaalityössä että ammattikorkeakoulutuksessa metodisuuteen päin, yksittäisten pienien arkitarinoitten sekä suurempien kertomusten tulkintaan ja yhteen liittämisen mahdollisuuksiin (Karvinen 1996, 168; 2000, 16). Esimerkiksi yhteisöllisyys sekä keskinäinen jakaminen, vastuu ja kehityskriittisyys, tarjoavat monia mahdollisuuksia sosiaalisen uudelleentulkintaan. Sosiaalialan koulutuksen edustajana peräänkuulutan myös nykyistä aktiivisempaan julkisuustyötä ja siten ammatillisten tonttien perustelemista.

ENGLISH SUMMARY

The purpose of the study was to clarify how the professional skills and professional identity of social welfare supervisors developed during their education. The target group of the study was formed by 20–19 female and one male–adult students, whose ages ranged from 34 to 46 years. The students' educational background was either a vocational certificate in social care (home helper or child minder, total 9) or the equivalent vocational education in health care (practical nurse, enrolled nurse or children's nurse, total 9). The group included two students who did not have a field-related background education but another vocational certificate.

The theoretical basis of the study was the idea of a social and narrative development of professional identity. According to this idea, learning new professional skills is working on one's identity. The definition of identity work focuses on the concepts of contextual social constructivism, which means that the development of professional identity is related to the different situations, relationships and professionally analytical model narratives encountered during one's education.

The study had a phenomenological and qualitative approach. It was a follow-up on the progress of the diploma programme based on the feedback reports given by three students of the group between 1994 and 1996. Moreover, the textual data contained student-feedback from the beginning and end of the programme. The impact of the education and the students' employment opportunities were studied with the help of voice mails and telephone interviews. Hence, the data contained textual information acquired in a variety of ways, and with regard to this, the use of data triangulation was attempted. The textual data was analysed in different ways: single narratives related to the time of education were analysed as internal narratives, and the students' feedback as drama on the basis of pre-selected themes. The voice mails were categorised.

The result of the study was that the students' time of education and the development of their professional skills were constructed as developmental narratives. These narratives contained interpretations of the actual professional work in social care as given by the model narratives. The students' narratives were women's stories and generation-related narratives on how education develops a student both professionally and personally. The narratives were classified as women's stories because they contained descriptions on the protagonists' positions, relationships and identity.

The study highlighted the narrative nature of social service work with the concept of narrative competence. Narrative competence is constructed of skills in verbal work and identity work, of the abilities to actively construct mental and operational bridges between events (employment) and to relate meanings and classifications to matters. The result of the study was that narrative competence was strengthened in the course of education because the students learned the rhetoric of the social field as well as dramatising and relating meanings to matters. Moreover, they also learned how to connect their actions and the re-

lated narration to the genre of social field narratives. This was demonstrated by the ways in which the students assessed events in their speech or texts.

The structure of the curriculum of the diploma programme of social welfare supervision created a unified rhythm for the education and made the students assume a responsibility for a joint social project. The culture of the institution of education and the pedagogical arrangements aimed at providing the students with opportunities for identity work and for the learning of narrative client work. This required theoretical teaching, practical placements and focusing on a long-term tutoring of the students. In the feedback discussions the teachers' models of goal-orientation and the use of reflection were highlighted because adult students assess the teachers' competence in terms of teaching skills and of the ability to conduct feedback discussions.

The diploma programme of social welfare supervision was an interlude before the reform of the secondary-level vocational education in social care and the coming of the polytechnic system. The social welfare supervisor-diploma did not have time to provide its holders for a professional status in its own right, which means that, during the time of this research, it was in the stage of searching for its identity as a profession of social service work. From this point of view, the development of the students' identity was closely linked with the existing model narratives on actual social care work. These model narratives were built on the internal ideal narratives of the social field, on the objectives and contents given by the curriculum and on the pedagogical models used in the education. Although the public history of the diploma programme of social welfare supervision was short-lived and marked by a partial failure, the individual social welfare supervisors continue to make their personal histories in working life.

LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1999. *Minuuden rakentajat*. Keuruu: Otava.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntulkinta ja oppiminen. *Porvoo: WSOY*.
- Arnkil, T. 2000. Dialogista opintojen ohjaamista. *Janus* 8, (4), 398–411.
- Arnkil, T. E., Eriksson, E. 1996. Kenelle jää kontrollin musta pekka-kortti. *Sosiaalitoimisto verkostoissaan*. Helsinki: Stakes, tutkimuksia 63.
- Aro, J. 2001. Retoriikka, refleksiivisyys ja sosiologia. *Sosiologia* 38 (1), 31–4.
- Aro, L. 1996. *Minä kylässä*. Identiteettikertomus haastattelututkimuksen folklorena. Vaasa: Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 650.
- Andersen, H & Coolishian, H. 1995. The Client is the Expert: a Not-Knowing Approach to Therapy. Teoksessa *Therapy As Social Construction*. Ed. S. McNamee and K. Gergen. London, Thousands Oak, New Delhi: Sage, 25–39.
- Andersen, H. & Coolishian, H. 1988. A View on Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Envolving Ideas about the Implications on Clinical Theory. *Family Process*, 27, 371–393.
- Antikainen, A. & Huotelin, J. 1996 (toim.) *Oppiminen ja elämäntulkinta*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttonen, S. & Riimala S. 1998. Asiantuntijuus ja asiantuntijavallan ongelma. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula. *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä 1998*, 81–91.
- Beck, U. & Giddens, A. & Lash S. 1996. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino.
- Benner, P. 1989. *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. Juva: WSOY.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into Nature and implications of Expertise*. Chigaco, IL: Open Court.
- Borgman, M. 1998. Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat rakentuvat. Helsinki: Stakes. Tutkimuksia 95. Väitöskirjatutkimus.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as Narrative. *Social research. An International Quarterly of the Social Sciences* 54, (1), 11–32.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W. Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Davies, B. & Harre, R. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20,(1), 43–63.
- Davies, B. 1989. The Discursive Production of the Male/ Female Dualism In School Settings. *Oxford Review of Education* 15, (3), 229–241.
- De Shazer, S. 1995. *Ratkaisevat erot*. Tampere: Vastapaino.

- Dolan, Y. 2001. Ratkaisukeskeistä terapiaa koskevat yleisimmät väärinkäsitykset. *Ratkes (Ratkaisu- ja voimavarakeskeisten menetelmien lehti)*. 7, (2), 36–37.
- Ekola, J. 1991. Ammatillisen keskiasteen opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Arviointiteja koulunuudistuksen toimeenpanon toteutuksesta*. Jyväskylä: Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos, 37–83.
- Engeström, R. 1996. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Eskola, K. (toim.) 1998. Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäntarinoissa. Rauma: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Tampere: Gaudeamus.
- Eräsaari, R. 1997. Missä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa J. Kirjonen, P., Remes, A. *Eteläpelto. Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus, 62–72.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 19–42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto, A. 1997. *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fisher, H. 1995. Whose Right Is It to Define the Self. *Theory and Psychology*, 5, (3), 323–352.
- Fook, J. 2000. Reconstructing Reflexivity and Education and practice. Teoksessa Fawcett, B. & Featherstone, B. & Fook, J. & Rossiter, A. (ed.) *Practice + Research in Social Work. Postmodern Feminist Perspectives*. London & New York: Routledge, 104–120.
- Fränti, J. & Kolehmainen J. & Seppälä, K. 1999. Vastavalmistuneiden urapolut. Sosiaalityöntekijöiden liiton vuosina 1998–99 valmistuneiden jäsenten sijoittuminen työelämään. Helsinki: Sosiaalityöntekijöitten liitto ry.
- Gergen K., Gergen, M. 1983. The Social Construction of Helping Relationships. Teoksessa *New directions of helping*. Toim. J. Fisher, A. Nadler, B. dePaulo. New York: Academic Press, 143–163.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and Relationships. Soundings on Social Construction*. London: Harvard University Press.
- Goffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. London, New Delhi: Sage.
- Granfelt, R. 2000. Kertomuksia kodittomuudesta ja marginaalista. Teoksessa S. Karvinen, T. Pöso & M. Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia*. Jyväskylä: SoPhi, 99–116.
- Granfelt, R. 1993. Psykososiaalinen orientaatio sosiaalityössä. Teoksessa. R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A-L Matthies, A, Pohjola. *Monisärmä-*

- nen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 177–227.
- Gubrium, J. 1992. *Out of Control. Family Therapy and Domestic Disorder*. Newbury Park & London & New Delhi: Sage.
- Giddens, A. 1996. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U Beck, A. Giddens, S. Lash. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development: theory of communication, action research and restructuring of working life*. Stockholm: The Swedish Centre of Working Life.
- Haavio-Mannila, E. & Hoikkala, T. & Peltonen, E. & Vilkkonen, A. 1995. *Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K. Lonka K., Lipponen L. 1999. Tutkiva oppiminen älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY
- Hakonen, S. (toim.) 1999. *Sinä poljet – minä ohjaan. Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 2.
- Hall, C. 1997. *Social Work as Narrative: Storytelling and Persuasion in professional Texts*. Aldershot: Ashgate.
- Harré, R. 1983. *Personal Being; A theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Heinonen, J. 1999. Kohti yksilöllistä pirstoutumista vai demokraattista yhteisöllisyyttä. *Yhteiskuntapolitiikka* 64, 270–278.
- Heikkinen, H., L. T. 1998. Opettajaksi dialogissa – kokemuksia kotiryhmistä kasvatustieteen opetuksessa. Lähteessä Nuutinen, A. & Kumpula, H. (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 47–66.
- Heikkinen, H., L., T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 167–176.
- Heikkinen, H., L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto. Lievestuore: ER paino Ky. Väitöskirjatutkimus.
- Heikkinen, H.,L.,T. ja Jyrkämä, J. 2001. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H., L., T. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*, 129–155.
- Helakorpi,S., Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa oppimassa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Helander, J. 2000. *Ratkaisusuuntautunut työote yksilöohjauksessa: attribuutiotyölin muutoksen mahdollisuus*. *Kasvatus* 31, (1), 19–29.
- Holma, J. 1999. *Psykoosi on kertomuksen etsimistä kokemuksille*. *Psykologia* 34, (4), 251–254.
- Holstein, J. & Miller, G. (Eds.) 1993. *Reconsidering Social Constructionism. Debates in Social Problems Theory*. New York: Aldine de Gruyter.

- Honkakoski, A. 1995. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Kehittyvä koulutus. Helsinki: Opetushallitus 1/95.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 13–40.
- Huttunen, R. 1997. Professionalistuminen ja indoktrinaationa ongelma asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 204–214.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, 49. Väitöskirjatutkimus.
- Hyttinen, I. 1994. Kokemuksia dialogiryhmistä sosiaali- ja terveydenhuoltoalan perustutkintokoulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa, matka mahdollisuuteen. Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 43–54.
- Hyvärinen, M. 1994. Viimeiset taistot. Tampere: Vastapaino. Väitöskirjatutkimus.
- Hyvärinen, M., Peltonen, E. ja Vilkkö, A. 1998 (toim.) Liikkuvat erot: Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen, A. Vilkkö, (toim.) Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa. Tampere: Vastapaino, 311–336.
- Hänninen, Vilma 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Väitöskirjatutkimus.
- Jaakkola, H. 2000. Sosiaaliohjaajien edunvalvontatyöryhmä antoi väliraportin. Sosiaalityöntekijä 6/ 2000, 20.
- Jaatinen Jaana 1996. Terapeuttinen keskustelutodellisuus. Diskurssianalyttinen tutkimus alkoholi-ongelmien sosiaaliterapeuttisesta hoidosta. Stakes, tutkimuksia 72. Jyväskylä: Gummerus. Väitöskirjatutkimus.
- Jalava, J. 1995. Lähihoitajan ammatillista identiteettiä keksimässä. Pro gradu, Kasvatustieteen laitos. Turun yliopisto.
- Jessup, H. & Rogerson, S. 1999. Postmodernism and the teaching and practice of interpersonal skills. Teoksessa Transforming Social Work Practice. Postmodern critical perspectives. ed. B. Pease & J. Fook. London, New York: Routledge., 161–178.
- Jenkins, R. 1996. Social Identity. Key Ideas Series. Suffolk: Routledge.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Pösö, T. 1995. Tulkitseva sosiaalityö. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, T. Pösö. Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat. Konstruktionistinen näkökulma. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.) 2000. Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A, Suoninen, E., Wahlström, J. 2000. Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa A. Jokinen, A. & E. Suoninen. Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino, 15–33.
- Jokinen, E. 1996. Väsynyt äiti: äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Tampere: Gaudeamus.
- Jokinen, K. 1997. Suomalaisen lukemisen maisemaihanteet. SoPhi julkaisuja 14, Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 56. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jones, S. & Joss, R. 1995. Models of professionalism. Teoksessa M. Yellolly & M. Henkel (toim.). Learning and Teaching Social Work. Towards Reflective Practice. London & Bristol: Jessica Kingsley Publishers, 15–33.
- Josselson, R. 1996. Ethics and Process in The Narrative Study of Lives. The narrative Study of Lives, 4. USA: Sage.
- Julkunen, R. 1999. 1990-luvun murrokset. Teoksessa Sinikka Hakonen (toim.) Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 2, 66–80.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, 56.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 20, (4), 316–324.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen, (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Oppimateriaaleja 55, 151–166.
- Karila, K. 1998. Lastentarhanopettajien kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A-L, Matthies, A. & Pohjola, A. Monisärmäinen sosiaalityö. Jyväskylä: Sosiaaliturvan keskusliitto, 17–51.
- Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Väitöskirjatutkimus.
- Karvinen, S., Pösö, T. & Satka, M. 1999. Reconstructing Social work Research. Finnish Methodological Adaptations. University of Jyväskylä: SoPhi.
- Karvinen, S. 2000. Sosiaalityön metodologiset jännitteet. Teoksessa S. Karvinen, T. Pösö. & M. Satka (toim.) Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnitelmia. Jyväskylä: SoPhi, 9–34.
- Karvinen, S., Pösö, T. & Satka, M. (toim.) 2000. Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnitelmia. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.

- Kaunismaa, P. 1995. Mennyt ja me. Historialliset kertomukset ja kansallinen identiteetti. *Kulttuuritutkimus* 12, 3–14.
- Kasworm, C. & Pike, G., R. 1994. Adult undergraduate students: evaluating the appropriateness of traditional model of academic performance. *Research in Higher Education*, 35, 6, 689–710.
- Kenyon, G. 1994. Oman tarinan kertomisen merkityksestä. *Gerontologia* 8, (4), 196–204.
- Keurulainen, H. 1999. Arviointi asiantuntijuuden tukena. Teoksessa S. Hakonen (toim.) *Sinä poljet – minä ohjaan*. Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteluita. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 2, 153–167.
- Kinnunen, M. 1988. Ammattiasemien kulttuurinen luokitus. *Sosiologia* 25, (2), 105–111.
- Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kiviniemi, H. 1995. "Tavallistahan opetustyötä tässä tehdään". Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius Instituutti. Väitöskirjatutkimus.
- Kokkonen, T. 1995. Sosiaalialan modernisaation jäljillä. Yhteiskuntapolitiikan Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs New York: Prentice-Hall.
- Komulainen K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n: o 35. Väitöskirjatutkimus.
- Konkala, R. 2000. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeelläharjoittelun ohjauskeskustelut kehittävän transferin välineenä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Toiminnan teoria ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Technical reports/tutkimusraportteja, 2.
- Kontkanen, L. 1996. Löyhäsidonnaisuus – organisaation vastaus ympäristön turbulenssiin. Teoksessa J. Lehtimäki (toim.) *Tietointensiivisyys organisaation ominaispiirteinä*. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja Keskusteluita ja raportteja 9: 1996, 61–75.
- Korhonen, I. & Oksanen, K. 1997. Kertomuksen semiotiikkaa. Teoksessa P. Sulkuinen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentaminen ja ymmärrettävyys*. *Gaudeamus*, 54–71.
- Korhonen, M. 1998. Perheellinen opiskelija – kohtalaisen adaptiivinen optimisti. *Kasvatus* 29, (3), 280–287.
- Kosonen, P. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja habitus- näkökohtia ja habitaatin muodostumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*. Porvoo: PS- kustannus, 314–359.
- Kurvinen, A. 1999. Tilinteon aika. Tutkimus pankista työnsä menettävien naisten identiteetin uudelleen arvioinneista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, 41. Väitöskirjatutkimus.

- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino. Väitöskirjatutkimus.
- Kuusela, P. 2000. Sosiaalisen konstruktionismin liike sosiaalityieteissä. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen. ruumis, minä ja liike. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21, 15–42.
- Kuusela, P., Saastamoinen, M. 2000. Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21. Kuopion yliopisto, sosiaalitytteen laitos.
- Kvale, S. 1995. The Social Construction on Validity. *Qualitative Inquiry*, 1, (1), 19–40.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Lisensiaattintyö. Jyväskylän yliopisto: yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian laitos.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Väitöskirjatutkimus.
- Lampinen, O. 2001. Oliko ammattikorkeakoulujen perustaminen yhteiskunnallinen kokeilu? *Aikuiskasvatus* 21, (3) 229–235.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64–82.
- Linde, C. 1993. *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. 1982/1996. *After virtue: A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- McNamee, S. & Gergen, K.J. 1990. *Therapy as Social Construction*. London: Sage
- McNiff, J. 1992. *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveystieteiden työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 19, (2), 140–149.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Jyväskylä Studies Education, Psychology and Social Research* 144. Väitöskirjatutkimus.
- Monk, G. *How Narrative Therapy Works* 1997. Teoksessa *Narrative Therapy in Practice. The Archaeology of Hope*. Monk, G., Winslade, J., Crocket, K, Epston, D (Eds.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 3–31.
- Mutka, Ulla 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylä: SoPhi. Väitöskirjatutkimus.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta. *Aikuiskasvatus* 9, (2), 231–243.
- Mäntysaari, M. 1998. Tunteiden voimasta. Teoksessa R. Haverinen, L. Simonen, I. Kiikala (toim.) *Kohtaamisia sosiaali- ja terveystieteiden areenoilla*. STAKES. Raportteja 221. Jyväskylä: Gummerus, 21 – 38.

- Mönkkönen, K. 2001. Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeskeisyyden ja dialogisuuden jännitteissä. *Janus* 9, (2), 122–140.
- Niemi-Väkeväinen, Leena 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 140. Väitöskirjatutkimus.
- Narrative Therapy in Practice 1997. *The Archaeology of Hope*. Monk, G., Winslade, J, Crocket, K, Epston, D. Ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkija työhön. Teoksessa. S. Ojanen. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Opetusmonisteita* 55, 107–121.
- Nummenmaa A. R. 1991. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Helsinki: Opetushallitus. VAPK- kustannus.
- Nummenmaa, A & Roponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen 1996. Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177–187.
- Nuutinen, A., Kumpula H. 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. *Jyväskylän Yliopisto: Koulutuksen tutkimuskeskus*.
- Nuutinen, P. 1997. Tutkiva opettaja- kokemuksista pedagogiikaksi. (Inquiring Teacher from experience to Pedagogy). University of Joensuu. *Bulletin of the faculty of Education* 64.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Täydennyskoulutusjulkaisuja* 5.
- Ojanen, S. 1993. tutkiva opettaja. *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1996. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55.
- Opetussuunnitelman perusteet ammatillisia oppilaitoksia varten 1988. Helsinki: Kasvatushallitus.
- Parkkisenniemi, J. 2000. Sosiaalinen konstruktioismi, opettajantyö ja oppimisen uudet muodot. Teoksessa P. Kuusela, M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktioismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. *Yhteiskuntatieteet* 21. Kuopion yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen toimintakentät*. Porvoo: PS- kustannus, 104–129.
- B. Pease & J. Fook 1999 (Eds.) *Transforming Social Work Practice. Postmodern critical perspectives*. London, New York: Routledge.
- Payne, M. 2000. *Narrative therapy. An Introduction for Counsellors*. London, Thousands Oaks, New Delhi: Sage.
- Pellikka, P. & Soininen E. 1992. Sosiaaliohjaan aikuiskoulutuskokeilun loppuraportti. Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja.

- Peltomäki, E. 1996. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja, 26. Väitöskirjatutkimus.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.). Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177–230.
- Piela, E. (toim) 1993. Aikanaisia. Kirjoituksia naisten elämänkerroista. Tietolipas 127. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Pirttilä, I. & Konttinen, E. & Nuotio, J. & Turjanmäki E. 1996. Asiantuntijuuden anatomia. Joensuu: Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulun julkaisuja B: selosteita ja oppimateriaalia, 3.
- Pohjola, A. 2000. Asetus määrittelee sosiaalityön yliopistoihin. Sosiaaliturva 88, (17), 22–23.
- Pohjola, A. 1998. Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto/yliopistoyksikkö.
- Polkinghorne, D. 1991. Narrative and Self- Concept. *Journal of narrative and Life history*, 1 (2 & 3), 135–153.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Teoksessa. A. Räisänen. Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Helsinki: opetushallitus, 35–46.
- Randall, W. L. 1999. Narrative Intelligence and the Novelty of our Lives. *Journal of Aging Studies*, 13, (1), 11–28.
- Rauhala, P.-L. 1991. Sosiaalialan työn kehittäminen. Tutkimus sosiaalialan työn yhteiskunnallisista ehdoista ja työn sisällöistä. Työelämän tutkimuskeskus, sarja T 10/ 1991. Tampere: Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Rauhala, P. L. 1994. Hoiva ja hoito ammattina. Porvoo: WSOY.
- Rauhala, P.-L. 1999. Sosiaalialan asiantuntijuuden taustoja ja näkymiä. Teoksessa S. Hakonen (toim.) Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 2, 85–99.
- Raunio, K. 2000. Jälkipositivismi, konstruktionismi ja monet tiet sosiaalityön tiedonmuodostuksessa. *Janus* 8, (2), 321–339.
- Rauste- von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative*, 1. Chicago: University of Chicago Press
- Ricoeur, P. 1991a. Narrative Identity. Teoksessa Wood, D. (eds.) *On Paula Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. 1991b. Life in Quest on Narrative. Teoksessa Wood, D. (eds.) *On Paula Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London: Routledge.
- Riessman, C.K. 1993. *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods*, 30. Beverly Hills: Sage.
- Riikonen, E. 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetenssikielen. Oulun yliopisto. Helsinki: Kuntoutussäätiö, tutkimuksia 32. Väitöskirjatutkimus.

- Riikonen, E. ja G. M. Smith 1998. Inspiraatio ja asiakastyö. Tampere: Vastapaino.
- Rimmon-Kenan, S. 1995. Kerronta, representaatio, minä. Teoksessa P. Lyytikäinen (toim.) *Subjekti, minä, itse*. Kirjoituksia kielestä, kirjallisuudesta, filosofiasta. Tietolipas 139. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* (5), 450–461.
- Rintala, T. & Elovainio, M. 1997. Lähihoitajien työ, ammatti-identiteetti ja hyvinvointi. Helsinki: Stakes, Tutkimuksia 86.
- Rostila, I. 1990. Tunnetyöstä sosiaalitoimistoissa. *Sosiologia* 27,(4), 257–266.
- Rostila, I. 1997. Keskustelua sosiaaliluukulla. Sosiaalityön arki sosiaalitoimiston toimeentulotukikeskusteluissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 547. Tampereen yliopisto. Väitöskirjatutkimus.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY
- Ruotsalainen, K. 1999. Työssäkäyntitilasto. Tilastokeskus. Helsinki. Suullinen tiedonanto.
- Rymes, B 1995. The Construction of Moral Agency in the Narratives of High-school Drop-outs. *Discourse & Society* 6, (4), 495–516.
- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Juva: WSOY.
- Saarenheimo M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muistelemisen. Tampere: Vastapaino. Väitöskirjatutkimus.
- Saarnio, P.1993. Noviiisista ekspertiksi: Sosiaalityön taitojen yksilöllinen kehittyminen. *Janus* 1, (1), 89–98.
- Sahlberg, J. 1997. Opettaja koulun muutoksessa. *Opetus* 2000. Juva: WSOY
- Sampson, E. 1989. The Deconstruction of the Self. Teoksessa Shotter, J. Gergen, K. J. (eds.) *Texts of Identity*. London: Sage.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26, (4), 311–321.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social research* 160. Väitöskirjatutkimus.
- Satka, M. 1999. Sosiaalialan työn kehittyminen suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa S. Hakonen (toim.) *Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 2, 31–47.
- Seikkula, J. 1999. Reflektiivinen tiimi ja avoin dialogi – kun itse keskustelu tulee tärkeämmäksi. Teoksessa J. Aaltonen .& R. Rinne (toim.) *Perhe terapiassa*. Vuoropuhelua vuosituhannen vaihtuessa, 84–94.
- Shotter, John 1993. *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. London: Sage Publication.
- Schön, D., A. 1983. *The reflective practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Simpura, J. 1998. Poliitikka piiloutuu, valta verhoutuu. *Yhteiskuntapolitiikka* 1, 50–60.

- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojana. Jyväskylän yliopisto: SoPhi. Väitöskirjatutkimus.
- Sosiaalialan peruslinjan opetussuunnitelma vuodelta 1988 Helsinki: Ammattikasvatusthallitus
- Sosiaaliohjaajan opetussuunnitelma vuodelta 1988. Helsinki: Ammattikasvatusthallitus.
- Spangar, T.2000.Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa J. Onnismaa, H. Heikkinen, T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS- kustannus, 14–23.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen, Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatuksen tutkimuslaitos, 31–43.
- Stanley, L. 1993. The knowing because experiencing subject: narratives, lives and autobiography. *Women`s Studying International Forum*, 16, (3), 205–215.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 580.
- Suomi, A. 1999. Ohjaajana ja käytännön opettajana: yhdessä toimimista ja jaetua asiantuntijuutta. Teoksessa S. Hakonen (toim.) Sinä poljet – minä ohjaan. Sosiaalialan käytännön ohjauksen teoreettisia perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 131–139.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen. 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 137–150.
- Tedre, S. 1999. Hoivan sanattomat sopimukset. Tutkimus vanhusten kotipalvelun työntekijöitten työstä. *Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 40. Joensuu: Joensuun Yliopisto. Väitöskirjatutkimus.
- Tienari, J& Vaara, E. 2001. Kieli on valtaa fuusiossa(kin). Uusia haasteita organisaatioiden kehittämistyölle. *Aikuiskasvatus* 21,(3), 250–256.
- Valkonen. J. 1998. Tarinoita sydäninfarktista ja kuntoutumisesta. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 35, 80–93.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja N.o 74.
- Varto, J. 1990. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wahlström, J. 1992. Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies In Education, Psychology and Social Research 94. Väitöskirjatutkimus.
- Vehviläinen, S. 2001.Neuvon pidättäminen neuvon pyynnön jälkeen. Merkkejä ohjauksellisuudesta ja itseohjautuvuus- ihanteesta keskustelussa. *Aikuiskasvatus* 21, (3), 204–214.
- Weinstein, C. 1988. Pre-service Teachers` Expectations about the First Year of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1, 31, 40.
- White M., Epston, D.1990. *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W.W. Norton & Company.

- White, M. 1993. Deconstruction and Therapy. Teoksessa Gilligan, S. & Price, R. *Therapeutic Conversations*. New York: Norton.
- White, M. 1994. Ongelmien eksternalisointi ja elämän ja ihmissuhteiden käsi-
kirjoituksen uudelleenkirjoittaminen. *Perheterapia* 10 (3), 15–32.
- Vilkko, A. 2000. Elämäntulkinta ja elämäntulkinta. Teoksessa E. Heikkinen & J.
Tuomi (toim.). *Suomalainen elämäntulkinta*. Vantaa: Tammi, 74–85.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäntulkinta kohtaamispaikkana. Naisten elämän kerronta
ja luenta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Tampere: Vastapaino.
- Virkkunen, J. 1996. Työpaikkatarkastuksen ristiriidat ja niiden ylittämisen
mahdollisuudet. Tutkimus keskusteluun perustuvan työn välineistä ja
tuloksellisuudesta. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus, no.
123.
- Virkkunen, J. 1994. Sosiaali- ja terveystoimen yhdistyminen uhkana ja mahdol-
lisuutena. Tutkimus muutosta koskevista ajatusmalleista. Helsinki: Sosi-
aaliturvan keskusliitto.
- Volet, S. 1991. Modelling and coaching on relevant metacognitive strategies for
enhancing university students' learning. 4 th EARLI conference in Turku,
Finland, August 24–28. 1991.
- Vuorenmaa, M. & Räisänen, A. 1997. Lähihoitajat työelämään. Lähihoitajakoulu-
tuksen käynnistysvaiheen arviointia. Helsinki: Opetushallitus, arviointi 1/
1997.
- Vuorinen, P. 1991. Keskiasteen uudistus ja muuttuva työelämä. Teoksessa J.
Ekola & P. Vuorinen, P. Kämäräinen (toim.) *Ammatillisen koulutuksen
uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteuttamisesta ja toteu-
tussympäristöstä*. Ammattikasvatustutkimuksen tutkimuksia ja selosteita no.
30. Helsinki: VAPK- kustannus, 63–107.
- Woodward, K. 1997. Concepts of Identity and Difference. Teoksessa Wood-
ward, K (ed.) *Identity and Difference*. Glasgow: Sage. Open University.
- Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa. Räisänen, A.
Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin tueksi. Helsinki:
Opetushallitus, 21–34.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja koulutusvaatimukset. *Acta Universitatis Lap-
poniensis* 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirjatutkimus.
- Ylijoki Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi.
Tampere: Vastapaino. Väitöskirjatutkimus.

Julkaisemattomat lähteet:

- Hänninen, S. 2000. Mitä virkaa konstruktionismilla on sosiologiassa, luentosarja kevät 2000. Jyväskylän yliopisto.
- Suomi, A. 1997 a. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys ammatillisen kasvun ja oppimisen tukena – kokemuksia ja mahdollisuuksia. Ratkaisu- ja voimavaruusuntutuneen asiakastyön erikoistumisopinnot. Helsingin yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. 10.10.1997
- Suomi A. 1997 b. Opetussuunnitelmatyö reflektiivisenä kokemuksena. Kehittämishanke. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. Kasvatus- ja opetusalan erikoistumisohjelma (PD) Huhtikuu 1997.

LIITTEET

LIITE 1

Opiskelun aikaiset kysymykset kirjoituksiin

1. Palautetta ja väliarviointia

Arvioi kulunutta aikaa ja kuvaa esimerkkien kautta omia onnistumiasi ja jatko-
haasteita. Voit myös kertoa ryhmästä ja koulutuksesta.

2. Tulevaisuustehtävä:

On kevät 1996. Olet valmistumassa sosiaalihojajaksi. Kerro, miten olet päässyt
tähän tavoitteeseen, mitä olet itse, mitä muut opiskelijat ja mitä opettajat teh-
neet.

3. Väliarvio omasta oppimisesta ja asiantuntijuudesta.

Tutustu oheiseen monisteeseen ja arvioi sen pohjalta tapaasi oppia. Missä vai-
heessa koet nyt olevasi asiakastyön sekä työn kehittämisen ja johtamisen osalta.

Harjoittelun yhteydessä (joka jaksolla)

Valitse mieluisin/ pulmallisin tilanne. Pohdi, miksi työ onnistui/ epäonnistui ja
mikä siinä prosessissa liittyy työyhteisöön ja mikä sinuun

Kuvaa omaa oppimistasi: tekijät, jotka edistivät/ hidastivat oppimistasi

Laadi opiskelullesi jatkotavoitteita

Kotipalvelun/ avohuollon harjoittelun arviointi

Tee jakson lopussa itsearviointi (K,H,T), missä huomioit perustellusti

onnistumisen paikat

kehityshaasteet jatkolle

LIITE 2

Äänikirjeen ohjeistus vuodelta 1997

Tervehdys täältä opiskelumaailmasta

On kulunut reilu vuosi siitä, kun valmistuit ja nyt mielelläni kuulin, mitä sinulle kuuluu. Siksi lähestyn sinua pienimuotoisen haastattelun puitteissa.

Olen edelleen kiinnostunut opetuksen ja oppimisen kehittämisestä ja mielelläni hyödyntäisin teiltä saamaani palautetta tutkimuksessani, jonka tavoitteena on etsiä oppimisen ohjaamisen malleja ja mahdollisuuksia. Jatkan opintojani ja teen lisenssiääntöitäni, johon tarvitsen avuksi teidän opiskelukokemuksia. Toivon, että tätä kautta voin olla vaikuttamassa sosiaalialan koulutuksen kehittämiseen.

Toivon, että tekisit minulle pienen äänikirjeen lähettämäni kasettiin. Käytän tietojasi luottamuksellisesti, etkä ole tunnistettavissa tutkimuksessani. Liitän mukaan muutaman tarkennetun teeman ja kysymyksen, johon toivon kommenttejasi.

Palautathan haastattelun minulle 10.9.97 mennessä

Kiitos

T. Asta 

KOKEMUKSIA KOULUTUKSESTA

Ohje:

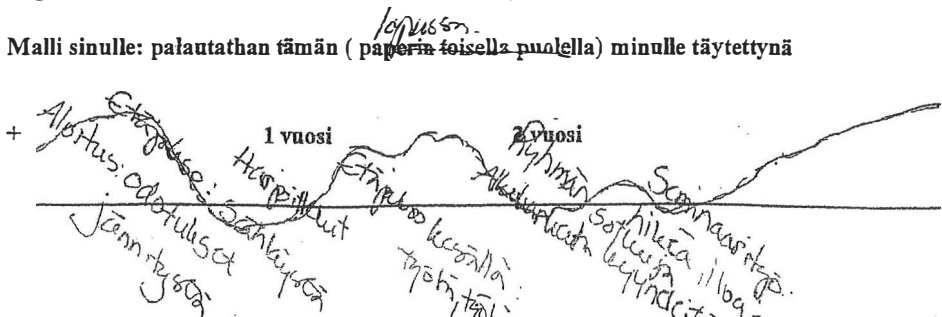
Olen jaotellut haastattelun kahteen eri osioon, jossa ensimmäisessä osiossa voit itse kertoa opiskelukokemuksiasi ja toisessa osiossa pyydän jostakin asiasta tarkempia vastauksia. Sinun ei tarvitse toistaa tekemiäni kysymyksiä ääninauhassa.

I OSIO

Kerro vapaamuotoisesti (n 15-20 min) omasta opiskelustasi sosiaaliohjaajakoulutuksessa koko kahden vuoden ajalta. Voit aloittaa syksystä 1994 ja edetä kronologisesti vuoden 1996 kevääseen. Laitan sinulle avuksi mallin, jonka toivon sinun palauttavan täytettynä minulle

Malliin voi kuvailla kokemuksiasi, tapahtumia jne, piirtää käyrän tms., pohtia positiivisia ja negatiivisia asioita ja kertoa niistä minulle äänikirjeessä.

Malli sinulle: palautathan tämän (paperin toisella puolella) minulle täytettynä



II OSIO, TARKENNETUT TEEMAT

1. Opiskelun arki ja elämän rytmittyminen

Muistele tavallista koulupäivääsi. Mitä konsteja käytit:

- a) työn/ perheen ja opiskelun yhteensovittamiseksi
- b) opiskelutekniikan/ -tavan löytymiseksi
- c) vastoinkäymisestä selviytymiseksi
- d) oppilaitoksen tapoihin tottumiseksi

voit kertoa tässä joitakin esimerkkejä

2. Opiskelu ja oppiminen

Kuvaa opiskelun ajalta jokin

- a) onnistumisen kokemus
- b) kokemus, missä tunsit epäonnistumista
- c) kommentoi ja perustelee lyhyesti ed. kokemuksiasi

Mitä havaitsit koulutuksen aikana

- a) oppimisestäsi ja ammatillisesta kehitymisestäsi
- b) sosiaali-alan työn luonteesta
- c) sosiaali-alan työtaitojen oppimisesta

Kommentoi ja perustelee

- a) merkityksillisin oppimiskokemuksesi
- b) mikä toiveistasi/ tavoitteistasi jäi toteutumatta
- c) perheen, ystävien ja opiskelutovereiden merkitys opiskelussa
- d) oletko voinut hyödyntää oppimaasi, miten ja missä

Kuvaa ammatillisuuttasi

- a) mihin asioihin olet itsessäsi ammatillisena tyytyväinen/ missä kehittämisen varaa
- b) miten ammatillisuutesi on kehittynyt koulutuksen myötä (voit vertailla kaikkia koulutuksiasi)

3. Oppimisen ohjaaminen

- * Kommentoi saamaasi opetusta ja oppimisen ohjausta, esim.
- kommentoi hyvä ja huono ohjaus/ oppimistilanne

- * Kommentoi opiskelun aikana käymiämme palautekeskusteluja
hyvät ja huonot kokemuksesi

- a) opintojen sisältöjen osalta
- b) henkilökohtaisen/ ammatillisen kehittymisen osalta
- ohjaussuhteen luonne: milloin toimi/ ei toiminut/ muutokset opiskelun kuluessa tms.
- keskustelujen merkitys opiskelussa
- miten oppimista tulisi ohjata?

4. Opiskelu ja oppimisympäristö

- * sosiaalialan oppilaitoksen toimintakulttuuri: kerro kokemuksesi, esim.
 - opiskelijan asema, tiedonkulku, opetuksen taso, opettajien ja opiskelijoiden suhde

- * yleisin puheenaihe opiskelijoiden keskuudessa, voit kertoa parhaimman kaskun tai jutun opiskelun ajalta

- * paras asia & pahin moka, joka saattoi sattua:
 - a) opiskelijalle
 - b) opettajalle
 - c) mitä tapahtui, jos opiskelijalle tuli erimielisyys opettajan kanssa

- * kerro kokemuksiasi:
 - a) opiskelijoiden keskinäinen toiminta ja yhdessäolo: ystävyys, vertaisuus, kilpailu, tukeminen, ryhmäprosessit tms.
 - b) kommentoi oppilaitoksen tiloja: missä tiloissa viihdyit ja miksi

5. Vapaa sana

Kommentoi vastauksiasi

- a) mitä kertovat itsestäsi
- b) mitä muuta haluaisit kertoa

Kiitos

Otan teihin kaikkiin yhteyttä siinä vaiheessa, kun olen saanut kasattua tuloksia.

t. Asta

LIITE 3

Puhelintiedustelu vuodelta 2000

1. Mitä kuuluu nyt?
2. Työpaikka, koulutukset, päällimmäiset asiat elämässä
3. Miten sosiaalihoaja-koulutus vastannut työelämän tarpeita?
3. Mitä nyt muistossa koulutusajasta?

LIITE 4

Aineistossa käytettyjen merkkien selitykset

Ä 1 – Ä5 = äänikirjeet vuodelta 1997

Palautekirjoitukset A 1-20 ja L 1-20 = palautekirjoitukset koulutuksen alusta (vuonna 1994) ja lopusta (vuonna 1996). Numero 1-20 tarkoittavat koulutusryhmän jäsentä.

Palautekirjoitus 94, 96 = koulutusryhmässä kerätty kollektiivinen palaute koulutuksen alusta ja lopusta

PALAUTETTA KULUNEESTA VUODESTA JA AJATUKSIA JATKOLLA

Olen parin viime päivän aikana lukenut palautteillanne.

Ruusuja on tulut:

- ryhmän hyvä henki, johon liittyy aito tukeminen ja yhteinen hyvä perustilasto

Olen itse luokanvalvojana todella iloinen tästä palautteesta, koska tämä on ollut yksi tämän vuoden tavoite ja tästä hyvästä perustilastosta tarvitsemme varmasta tulevan vuotena, missä olemme paljon yhdessä ja punnitsemme ryhmän toimivuutta monta kertaa. Voittekin orientoitua siihen, mitä on ryhmässä toimiminen ja se siloutuminen, mitä tarvitsemme yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

- koulutuksen monipuolisuus ja tarvittaessa oppilaitoksesta saatu joustavuus

Teidän kohdalla tämä on ollut suuri haaste, eihän teidän lähtökohdat ovat niin moninaiset. Kompromissien teko on vaatinut toki monenlaisia miettimisiä, eikä tulos aina ole ollut paras mahdollinen. Kuitenkin olen iloinen siitä, että kenttäjaksot ovat pääsääntöisesti saatu teidän lähtökohdista sopiviksi ja että entisiä opintoja on huomioitu, esim. apuopettajuuden osalta. (toki eri aineet vaihtelevat tasollaan ja niin kuuluukin olla, esim. jokin perusterveydenhuollon asia ihmisestä on eri asia kuin esin jonkin palvelujärjestelmän kokonaisuus)

Haaasteeksi jatkolle

- Kevään osalta opiskelussa mukana ollut tiedonvälityksen epäselvyys sekä yleinen sekavuus järjestelyissä on tulut monen palautteesta esille.

Tämä on totta, meidän kannaltaakin jatkossa tarkemmin pitää kiinni yhteisistä tunteista sekä siitä, että itse huolehditte esim. tuntemustoksista ja olatte miinuun yhteyttä. Olette olleet kohteita ja etteks aina uskalla puhua asioita minulle. Keväällä oli myös viimeisellä viikolla niin tiukka aikataulu, että opettajien keskeinen suunnittelu antoi ja tieto ei kulkenut. Toisaalta tämä oli hyvä tilanne meille kaikille esim. suhteen, miten sekavuus koetaan, mitä tunteita se herättää, kuka lähtee viemään asioita eteenpäin jne. Koulutuksessa on toisaalta tärkeää tulla haasteellisia tilanteita, mutta keväinen oli todella monen sattuman summa, eikä jatkossa toivottavaa, kuitenkin tämä on talossamme hyvin suuri ongelma, joka koskee kaikkia ryhmä, ei tätä pelkätään. Jatkossa toivonkin teidän uskallusta puhua asioista heti niiden henkilöiden kanssa, ketä asia koskettaa (esim. talousasiat suoraan taloustoimistoon) ja sopia esim. kokkavaastavaale vastuuta hankkia tietoa muutoksista.

- Olen ilolla huomannut myös sen, että osaatte rajata ja voimavarojanne ja ottaa

kantaa tälle tuleviin tehtäviin. Kuitenkin jatkossa teillä monella on haastetta kirjallisen tuottamisen osalta sekä teoreettisuuden tason nostamisen osalta. Tämä edellyttää taas paljon itsenäistä pohdintaa ja toivonkin, että uskallatte tarpeen tullen ottaa näitä asioita esille.

Syky tuo mukanaan meille kaikille paljon tekemistä ja uuden oppimista. Se esottaa teidät myös ikäänkuin meidän opettajien asemaan, mitä tulee ryhmän vetäjyyteen ja asioiden eteenpäin viemiseen. En kuitenkaan halua pöytälailla teitä kaikkia johtajuuteen ja hallinnon pyörteläisiin, mutta jokaisen kohdalla se tulee pohdinnan alle: mitä itse ajattelen johtajuudesta, millaisin omin. kokemuksin nämä ajatukset liittyvät näisiä aloittelemme

Mulla aluksi kuitenkin ansaittu loma... ohessa kesään mietellä kirjasta Nalle Puh ja Tao

ENTÄPÄ, JOS...

**TIETÄ KULKEMALLA
SEN OPPII TUNTENAAN,
JA KOHTA KULKUALLA
ON TIETO HALLUSSAAN**

**NON KIRN TIE ELÄMÄ ELÄJÄÄ OPETTAA,
SILMIEN EDESSÄ MAAILMA MEITÄ ODOTTAA.**

**MUTTA JOS LIIKAA PINNISTÄÄ,
SE PÄÄN VAIN SEKOITTAÄ**

**MINÄ OLEN MINÄ
JA SINÄ JOKU MUU
JA MURNA IHMISSINÄ
MEITÄ LUONNISTUJ
SE, MINNÄ TERJÄKSI EI SOVI KUKAAN MUU.
SILLOIN LÖYTYYNT ON TIE,
JA TIETÄ KULKESSÄ MUUT TIET UNHOTTUU.**

L. Antton

KUVIOT JA KUVAT

KUVIO 1	Tarinallisuus, tehtävät ja paikka tutkimuksessa	20
KUVIO 2	Käsitteet ja niiden keskinäiset suhteet	29
KUVIO 3	Mallitarinat koulutuksessa	30
KUVIO 4	Kirjoitus- ja kehityskeskustelukokeilun kulkukaavio	43
KUVIO 5	Aineistot, lukutavat ja paikka tutkimusraportissa	44
KUVIO 6	Tutkimuksen prosessi	45
KUVIO 7	Esimerkki opiskelijan tarinan analyysin eri vaiheista	50
KUVIO 8	Koulutuksen tavoitteet ja tuleva ammattitaito	57
KUVIO 9	Tarinallinen lähestymistapa ohjaus- ja palautekeskustelussa	80
KUVIO 10	Kaisan kertomuksen sisällöt ja kokonaisrakenne	129
KUVIO 11	Sarin kertomuksen kokonaisrakenne ja sisällöt	132
KUVIO 12	Erikan kertomuksen kokonaisrakenne ja sisällöt	134
KUVIO 13	Koulutuksen ja narratiivisen pätevyyden keskinäinen suhde	153
KUVIO 14	Malli yhteensovittamisesta ja narratiivisesta kompenssista	154
KUVA 1	Ryhmän tekemä huoneentaulu	87
TAULUKKO 1	Tutkittavien sijoittuminen työelämään keväällä 2000	147