

Aila-Leena Matthies, Sirkka Alho-Konu
ja Tuomo Kokkonen (toim.)

SOSIAALITYÖ AIKUISOPINTOINA

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kokkola 2009

ISBN 978-951-39-3708-9 (nid.)
ISBN 978-951-39-3709-6 (pdf)

Esipuhe

Tässä julkaisussa tarkastelemme sosiaalityön opintoja yliopistollisina aikuisopintoina. Sosiaalityössä on vasta vähän tutkittu ja teoretisoitu, mitä sen opiskeleminen aikuisena ja usein työelämän ohella merkitsee oppimisen, professionaalisen kehittymisen ja tieteellisen ajattelun kannalta. Tarkoituksemme on oman työmme näkökulmista käsin analysoida, mitä aikuisopetus sosiaalityössä tällä hetkellä on tai voisi olla. Samalla aikuiskoulutusta tarkastellaan kriittisesti niin koulutuspoliittisesta kuin alueellisestakin näkökulmasta käsin.

Aikuiskoulutus on tällä hetkellä uudenlaisen laajan mielenkiinnon kohteena suomalaisessa korkeakoulu- ja työllisyyspolitiikassa. Valtiovallan työryhmät ja neuvottelukunnat sekä lainsäätäjät ovat tarttuneet aikuiskoulutukseen yhtenä keskeisenä välineenä hallita työelämän kasvavaa epäjatkuvuutta. Aikuiskoulutuksen ja sen alueellisen saatavuuden näkökulmat ovat silti uusia avauksia aikana, jolloin korkeakoulutuksen poukkoilevat iskusanasuhdanteet ovat pitkään kiinnittäneet katseensa mahdollisimman tehokkaaseen nuorten ikäluokkien kouluttamiseen. Kärjistäen koulutuspolitiikan lempilapsi on pääkaupunkiseudun laitos, joka tuottaa alle 30-vuotiaita, kansainvälisesti kokeneita tohtoreita. Vasta tuon iän ohittaneena yliopisto-opintonsa aloittava maaseututaajaman opiskelija ei kuulosta äkkiseltään kovin tuottoisalta.

”Syrjäytyminen” koulutusjärjestelmissä on aikamme ilmiö, josta ainakin retoriikan tasolla ollaan huolissaan ja jota tulisi ehkäistä erilaisin projektein ja kampanjoin. Toisaalta on kysyttävä, eikö ongelma ole osin myös siinä, että oletamme kaikkien etenevän virtaviivaisesti samaan tahtiin. Kaikesta moniarvoisuudesta ja joustavuudesta huolimatta normaalista juoksujärjestelmästä poikkeamista pidetään helposti syrjäytymisen uhkana. Tämä on yllättävää yksilöllisyyttä ja pluralismia uhkuvassa ajassa. Aikuisopiskelija on poikkeustapaus, tietystä mielessä häirikkö, jos vain yksi etenemismallin koetaan oikeaksi. Aikuisopiskelu onkin haaste stereotyyppiselle ajattelulle elämänkulusta, kuten opiskelijoiden yksilölliset tarinat tässä teoksessa osoittavat. Sosiaalialan syvältä tunteva ja maakuntansa verkostoissa ketterästi liikkuva, energinen ja määrätietoinen aikuinen opiskelija on myös opetuksellinen haaste ennen kaikkea tutkimuksellisuuden ja teoreettisen ajattelun kehittämisen mielessä.

Myös tästä syystä pidämme tarpeellisena jäsentää sosiaalityön aikuisopintojen erityisiä piirteitä tämän hetken koulutuspoliittisessa myllerryksessä.

Tässä teoksessa tarkoitamme sosiaalityön aikuisopinnoilla toimintaa, jota määrittävät:

- tutkintotavoitteinen opiskelu yliopistossa aikuisiällä
- työn ohella tapahtuva opiskelu, joka keskittyy työajan ulkopuolisiin aikoihin
- tavoite saada sosiaalityön maisteritutkinto, joka on aikaisemmissa koulutusvaiheissa jäänyt eri syistä suorittamatta
- edeltävät opinnot voivat koostua avoimessa yliopistossa suoritetuista opinnoista, eri yliopistojen opinnoista, tai muualla kuin yliopistossa suoritetuista opinnoista
- etä- ja kontaktiopintojen vuorottelu, joka yhä suuremmassa määrin tukeutuu verkko-opetukseen
- itsenäinen ja yksilöllinen opiskelu, joiden järjestelyissä korostuu kuitenkin samaistuminen omaan "vuosikurssiin" sekä yhteisöllinen vuorovaikutuksellinen opiskelu pienryhmissä ja klassisissa luento- ja seminaaritalanteissa
- painottuminen sosiaalityön akatemisoitumisen haasteisiin (teoriaan, tutkimuksellisuuteen, reflektiokykyyn), mikä täydentää jo aikaisemmin hankittua sosiaalityön käytäntöjen tuntemusta
- pyrkimys hyödyntää opiskelijoiden aikaisempia opintoja ja työkokemusta myös sisällöllisesti ja laadullisesti (ei pelkästään opintopisteiden korvaamisena).

Sosiaalityössä on kirjoitettu lukemattomia enemmän tai vähemmän normatiivisia teoksia siitä, miten teoriaa ja käytäntöä tulisi lähentää toisiinsa. Monissa maissa tämä kiteytyy kysymykseen siitä, pitäisikö ennen sosiaalityön opintoja edellyttää jo alan työkokemusta tai jonkinlaista esiharjoittelua. Alaa vielä tuntemattomat nuoret toteavat usein, että teoreettisista opinnoista alkoi vasta sitten saada enemmän irti, kun oli ollut ensimmäisissä käytännön jaksoissa: silloin tiesi mistä puhuttiin. Toisaalta vastavalmistuneet sosiaalityöntekijät raportoivat lähes järjestelmällisesti kokemastaan käytäntöshokista, joka yllättää heidät työelämässä. Stephen Brookfield, joka on aikuiskoulutuksen kansainvälisesti arvostettu kehittäjä, näkee työelämälähtöisen aikuiskoulutuksen suurena haasteena kriittisen teoreettisen ajattelun ja reflektion kehittymisen (Brookfield 2005; 2008). Näkisimme, että aikuiskoulutuksessa ainakin sosiaalityöntekijöillä on ihanteelliset mahdollisuudet konkreettiseen vuoropuheluun käytännön ja teorian sekä työelämän ja akateemisen keskustelun välillä.

Käsillä olevan teoksen taustalla on uuden sosiaalityön maisteriopetuksen käynnistyminen aikuisopinnoina Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa 2006. Mutta teoksen tarkoitus ei ole olla vain sosiaalityön aikuisopintojen puolestapuhuja. Teoksen avulla on tarkoitus ylipäänsä jäsentää, mistä sosiaalityön aikuisopinnoissa on kysymys kansainvälisesti ja Suomessa, millaisissa elämäntilanteissa aikuiset opiskelevat, mihin koulutusaumoihin opinnot vastaavat ja minkä haasteen he muodostavat koulutusjär-

jestelmälle. Tässä teoksessa kirjoittavat sosiaalityön opettajat, opiskelijat sekä sosiaalityön työelämän edustajat. Ensimmäisessä osassa sosiaalityön opettajat tarkastelevat sosiaalityön aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisia ja pedagogisia haasteita eri näkökulmista. Aila-Leena Matthies jäsentää aluksi sosiaalityön aikuiskoulutusta osana jälkimodernin yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Tuomo Kokkonen keskustelee sosiaalityön asiantuntijuudesta käyttäen hyväkseen brittiläisen historiantutkijan Isaiiah Berlinin erottelua ”siilimäisestä” ja ”kettumaisesta” ajattelusta. Sirkka Alho-Konu tarkastelee tietoa, kokemusta ja oppimista, esimerkkinä Problem Based Learning-oppimismenetelmä (PBL) aikuiskoulutuksessa.

Silva Bodbacka soveltaa aikuispedagogiikan asiantuntemuksen näkökulmaa sosiaalityön koulutuksen erityisiin kysymyksiin.

Kirjan toisessa osassa näkökulmaksi tulevat opiskelijoiden tilanne ja kokemukset. Tässä osassa sosiaalityön maisteriopintojemme ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla on puheenvuoro, jossa he kertovat kokemuksiaan sosiaalityön aikuisopinnoissa. Opiskelijoiden kirjoitukset pohjautuvat päätöseminaaria varten laadittuihin esseisiin. Osuuden alussa Niina Rantamäki jäsentää, kuinka erilaiset työkokemukset ja opinnot limittyvät sisällöllisesti dialogissa keskenään. Lauri Ruotasen artikkeli kertoo oman tarinansa, tuoden paitsi kirjallisesti omaperäisen tarkastelutavan, myös kansainvälisiä reittejä ja miehen elämänpolkua seurailevan lisävärin. Maria Murtomäki jäsentää oppimistyyliä ja oppimisnäkemystä. Seuraavat aikuisopiskelijat kertovat oman opinpolkunsa, soveltaen yhteisen muistelutyön menetelmää: Johanna Alatalon kirjoituksen taustalla on ammatinvaihtajan näkökulma terveydenhuollosta sosiaalityön opintoihin. Terhi Järvi kuvaa opintojen aikana tapahtunutta paradigmaattista muutosta ajattelussaan sosiaalityöstä ja heräämistä sen yhteiskunnallisempaan ajatteluun. Marja Paanasen artikkelissa välittyy kuva opintopolun etenemisestä limittyen perhe- ja työtilanteisiin ja sen mahdollistamaa oppimisprosessia. Sanna Puotisen kirjoituksessa pohjana on aikuisopiskelijan polku kolmiossa työ-perhe-opinnot ja siitä nousevat kriittisetkin reflektiot opinnoista.

Julkaisun kolmannessa osassa avautuu sosiaalityön työnantajien ja alueellisten yliopistoyhteistyön osapuolten työelämälähtöinen näkökulma sosiaalityön aikuisopintoihin. Erkki Penttinen tarkastelee sosiaalityön koulutuksen ja käytännön valtakunnallista tilannetta työnantajan näkökulmasta ja tuo esiin sen aikuiskoulutukseen kohdistuvia työnantajien ajatuksia. Tarja Oikarinen-Nybackan ja Seppo Mattilan kirjoituksessa sosiaalityön aikuisopinnot asettuvat erityiseen keskipohjalaiseen alueelliseen kontekstiin, josta käsin koulutuksen ja ylipäänsä sosiaalityön yliopistoyhteyksien merkitystä arvioidaan.

Olemme saaneet julkaisun painokustannuksiin taloudellista tukea Chydenius-instituutin kannatusyhdistykseltä, mistä lämmin kiitos.

Kokkolassa 1.9.2009

Aila-Leena Matthies, Sirkka Alho-Konu ja Tuomo Kokkonen

SISÄLTÖ

I Opettamisen maisema

- Sosiaalityön aikuisopinnot koulutusyhteiskunnan virtauksissa 11
Aila-Leena Matthies
- Siili ja kettu sosiaalityön aikuiskoulutuksen aikalaiskysymyksien
äärellä 20
Tuomo Kokkonen
- Tiedon, kokemuksen ja oppimisen vuoropuhelu aikuiskoulutuksessa 30
Sirkka Alho-Konu
- Aikuispedagogiikan teoreettisia lähtökohtia sosiaalityön oppimisen
näkökulmasta 39
Silva Bodbacka

II Opiskelijoiden oppimispolkuja

- Erilaisten työkokemusten limittyminen opintojen sisältöihin 59
Niina Rantamäki
- Sosiaalityön aikuisopintojen miehinen polku kansainvälisine
mutkineen 66
Lauri Ruotanen
- Terveydenhuollosta sosiaalityöntekijäksi – ammatinvaihtajan
näkökulma 71
Johanna Alatalo

Oppimistyyliä ja oppimisnäkökulmat aikuisopinnoissa <i>Maria Murtomäki</i>	77
Oppimisprosessin haasteena työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen <i>Marja Paananen</i>	83
Kohti sosiaalityön yhteiskunnallista ymmärrystä: paradigmaattinen muutos opinnoissa <i>Terhi Järvi</i>	88
Aikuisopiskelijan kolmiojuoksu työ-perhe-opinnot – kriittisiäkin muisteluja <i>Sanna Puotinen</i>	92

III Sosiaalityön aikuisopinnot ja yhteistyö ympäröivään yhteiskuntaan

Työelämän etäisyyden ja läheisyyden merkitys sosiaalityön aikuiskinnoille <i>Erkki Penttinen</i>	99
Työnantajan näkökulmia sosiaalityön aikuiskinnoihin <i>Tarja Oikarinen-Nybacka ja Seppo Mattila</i>	105

I

Opettamisen maisema

Aila-Leena Matthies

Sosiaalityön aikuisopinnot koulutusyhteiskunnan virtauksissa

Aikuisopintojen vakiintuva paikka

Vielä joitakin vuosikymmeniä sitten minulta saatettiin kysyä yliopiston ruokalan kassalla alennukseen oikeuttavaa opiskelijakorttia, jolloin kiitin kohteliaisuudesta ja totesin, etten kuitenkaan ole enää niin nuori. Jossakin vaiheessa sainkin yllättävän vastauksen: ”No onhan täällä niitä aikuisopiskelijoitakin”. Takana ovat siis ajat, jolloin opiskelun ja uuden oppimisen ajateltiin kuuluvan vain nuoruusikään. Aikuisopinnot – trendikkäästi *Life long learning* – on jo vakiintunut jälkimodernin yhteiskunnan sisäistämä mahdollisuus. Vuodesta 2005 alkaen opetusministeriö on nimennyt sen yliopistojen neljänneksi tehtäväksi ja yliopistot ovat linjanneet vastaavia strategioitaan (Seppälä ym. 2007). Aikuisopinnot kytkeytyvät esimerkiksi Euroopan Unionin strategioissa vahvasti ajatukseen oppivasta ja tietoon perustuvasta yhteiskunnasta. Kansainvälisessä kielenkäytössä aikuisopintojen uskotaan edistävän myös ns. *human capital* -voimavaraa yksilöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla (emt., myös Tight 1996).

Käsitteellisesti aikuiskoulutus ei kuitenkaan ole kovin tarkka, vaan enemmänkin yläkäsite, jonka alla voi olla yleissivistävää, ammatillista, jatko- ja täydentävää koulutusta, tutkintoon johtavaa, uudelleenkouluttavaa tai vain muuten inhimillistä kehitystä tukevaa opiskelua aikuisiällä (Tight emt.11-12.). Samoin voidaan kysyä, kuka tai mikä on aikuinen opiskelija – eivätkö kaikki yli kahdeksantoistavuotiaat ole aikuisia opiskellessaan? Jo tätä nuorempien kohdalla korostetaan itsenäisyyttä, omaa vastuuta ja ”aikuisuutta” suhteessa omaan koulutuspolkuun (emt. 13–14.). Suomessa aikuiskoulutus on määritelty ”ohjattujen oppimistilanteiden järjestämiseksi aikuisille, jotka aiemmin päättäneen tai keskeytyneen koulutusjärjestelmäkoulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat toimineet työelämässä” (Laiho 1998, 19, Komiteamietintö 1971 mukaan). Yliopistokontekstissa Suomessa aikuisopinnot viittaavat siis ennen kaikkea työelämälähtöisyyteen tai työelämän ohessa tapahtuvaan opiskeluun. Jos kyseessä on ammatilliseen asiantuntijuuteen

suuntautuvat, tieteellisen tiedon käyttämiseen tähtäävät yliopistolliset opinnot, opinnoissa korostetaan usein konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa opiskelijan kokemukset määrittelevät myös oppimisprosessia. (Laiho 1998, 31). Aikuisopintojen organisointitapaa kuvaavat erityiset piirteet kuten etäopinnot, avoimet opinnot tai joustavat yksilölliset opinnot. Nämä erottavat aikuisopinnot tavanomaisista nuoruusvaiheeseen sijoittuvista kampusopinnoista, lähiopinnoista ja luokkahuoneopinnoista. Kuitenkaan nämä eivät enää nykyisin toimi puhtaina erottavina määrittäjinä, kun kaikenikäisten opintopolut ja opiskeluajan elämäntilanteet ovat yhä moninaisempia.

Vaikka aikuisopiskelu on nykyisin mahdollista lähes kaikissa yliopistoissa tarjottavissa oppiaineissa, yliopistolaitos pyrkii juuri tällä hetkellä priorisoimaan mahdollisimman nuoria, juuri koulusta valmistuneita opiskelijoita. Jälkmoderni yliopistolaitos onkin tässä mielessä paradoksaalisen haasteen edessä, kun sen yhtäältä tulisi tuottaa mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman nuorta akateemista työvoimaa työmarkkinoille ja toisaalta sen tulisi mahdollistaa myös elinikäinen oppiminen. Teoriassa tämä on mahdollista tehdä yksinkertaisesti erottamalla nämä institutionaalisesti erikseen. Tämä on tuottanut hierarkkisessa arvostuksessa eri tasolla olevia koulutusväyliä. Toinen vaihtoehto on pitää samat opiskelumahdolliset auki eri-ikäisille ja eri elämänvaiheessa opiskeleville. Kolmas vaihtoehto on nähdä aikuisopiskelu samanarvoisena, samoja kriteereitä täyttävänä, mutta opiskelutavoiltaan toisenlaisena kuin nuoruusiän opinnot.

Korkeakoulujen arviointineuvoston teettämän elinikäisen oppimisen arviointiraportin mukaan (Seppälä ym. 2007) Suomessa erityisesti Turun ja Jyväskylän yliopistot ovat panostaneet yliopistojen ”kolmanteen tehtävään” eli elinikäisen oppimisen kehittämiseen. Kehittämistyön painopisteenä ovat olleet joustavat oppimisympäristöt ja uusi teknologia, jotka mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattomat yksilölliset opinnot (emt., 50). Toisena painopisteenä on ollut erityinen opiskelijalähtöisyys. Jyväskylän yliopistossa tutkintotavoitteinen aikuiskoulutus on keskitetty Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukseseen. Myös opetusministeriön korkeakoulutuksen rakenteellisen uudistamisen raportti (OPM 2007) korostaa yliopistokeskusten roolia aikuisväestön osaamistason nostamisessa ja korkeakoulutuksen alueellisena resurssi- ja koordinaatiokeskuksina. Vaikka Chydeniuksen opiskelijat rekrytoituvat valtakunnallisesti, sen tarjonnalla on erityisen vahva alueellinen merkitys maakunnassa, jossa korkeakoulutettujen osuus väestöstä on valtakunnallisesti alhaisin. Tästä näkökulmasta yliopistokeskuksen aikuisopintomahdollisuudet on nähtävä ikään ja sosiaaliluokkaan liittyvän tasa-arvon ohella myös varsin olennaisena alueellisen tasa-arvon tekijänä.

Koulutusjärjestelmässä aikuisopinnoille on luotu kansainvälisesti vakiintuneet yleiset käytännöt, kuten esimerkiksi iltalukiot, avoimet yliopistot ja erilaiset täydentävien opintojen muodot (Tight 1996; Laiho 1998, Seppälä ym. 2007). Kasvatustieteissä aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus muodostavat pedagogiikan erityisalan, jolla on omat teoreettiset lähestymistapansa, didaktiikkansa ja koulutusohjelmansa (esim. www.jyu.fi/edu/laitokset/kas; Seppälä

ym. 2007). Uusi Bologna-prosessin mukainen kaksivaiheinen korkeakoulujen tutkintomalli saattaa jopa lisätä aikuisopintoja ja työn ohessa opiskelua jommassakummassa tutkintovaiheessa.

Koulutuspakon metanarratiivi vai tasa-arvon mahdollisuus?

Aikuisopintojen mahdollisuutta voi pitää tärkeänä koulutuksellinen tasa-arvon näkökulmasta, ovathan aikuisopinnot väylä opiskeluun tilanteissa, joissa nuoruusvaiheen opinnot jostain syystä eivät ole toteutuneet. Erja Mooren (2000, 26–27) käsityksen mukaan kansainvälisissä yhteyksissä aikuisopinnot ymmärretään olevan ns. "second chance" – uusi mahdollisuus, jos taloudelliset tai kulttuuriset seikat ovat estäneet tavanomaiset yliopisto-opinnot. Esimerkiksi Britanniassa aikuisopintoja eivät kuvaa pelkästään ikä, vaan myös työväentaustainen tai alempi keskiluokkainen sosiaaliluokka, kun yläluokan nuoret ovat voineet opiskella heti koulun jälkeen. Saksankielisellä alueella käsite "zweite Bildungsweg" (toinen koulutustie) viittaa vastaavasti 1970-luvulla avattuun mahdollisuuteen edetä yliopistoon iltalukion kautta. Tavoitteena on ollut saavuttaa nimenomaan niitä (nuoria) aikuisia, jotka ovat jääneet vaille lukiokoulutusta, johon nuoriso valikoituu ensisijaisesti sosioekonomisilla perusteilla (Feldmann 2005).

Kansainvälisesti arvioiden aikuisopiskelun kannalta erittäin hyvä lähtökohta on suomalainen peruskoulujärjestelmä, joka antaa periaatteessa kaikille samanlaisen, suhteellisen korkean yleissivistyksen pohjaksi. Myös ylioppilastutkinnon suorittaneiden suuri määrä kansainvälisesti ilman, että kaikki jatkavat korkeakouluopintoihin välittömästi, ylläpitää aikuisopintojen tarvetta. Ammattikorkeakoulut ovat niinkään uusi lisäväylä yliopistollisiin aikuisopintoihin tai ammattikorkeakoulujen omiin aikuisopintoihin.

Aikuisopintoja voi siis tarkastella emansipatorisena "toisena mahdollisuutena", yhteiskunnallista ja alueellista tasa-arvoa edistävänä tienä, jossa yksilö subjektiivoituu tiedonhankinnan kautta tai saavuttaa tutkintoja, jotka avaavat hänelle uusia asemia työmarkkinoilla. Mutta aikuisopintoja voidaan tarkastella nykyisessä "koulutuspakon" (Perttula 2008) yhteiskunnassa myös kriittisesti.

Viime vuosina aikuisopetusta on yhä enemmän korostettu kasvavien työelämän vaatimusten ja globalisoituvien työmarkkinoiden näkökulmasta – koko työvoima on pidettävä jatkuvasti päivitettyinä ja mahdollistettava kysyntää vastaavat jatkuvan kouluttautumisen markkinat. Koulutuksesta sinänsä tulee uusi väline, jonka kautta ihmiset ovat alati käytettävissä. Aikuisopetuksesta on tullut yksi "pääoman" muoto. Kun työurat ja kuuluminen yhteiskuntaan työelämän kautta ovat yhä hauraampia ja katkonaisempia, kansalaisten elämä halutaan koulutuksen kautta pitää tiettyjen ryhdikkäitten normaliteettien sisällä. Työelämän jättämät aukot tulee tilkitä koulutuksella, luovaa luppoaikaa ei saa olla, kaikkien on mentävä koko ajan eteenpäin, oltava jossakin tehokkaalta näyttävässä touhussa, jonka tavoitteet ovat yhteiskun-

nallisesti kontrolloituja ja sen normeja vastaavaa. Koulutuksesta on tullut osa uusliberalistisen ”aktivoivan hyvinvointivaltion” puhetta. Uusliberalistisen ajattelun mukaan yksilön itsemääräytyminen merkitsee ennen kaikkea kykyä arvioida kulloisenkin koulutuksen markkinakelpoisuutta ja investointiarvoa koulutusmarkkinoilla. Saksalainen Uwe Hirschfeld (2009) on kuvannut, kuinka uusi koulutuksen ”metanarratiivi”, suuri kertomus, alkaa jo lasten päivähoiton sisällön muuttumisesta yhä enemmän kouluun valmistavaksi treeniksi ja koulupäivien pidentämisestä kohti kokopäiväkoulua. Hirschfeld toteaaakin kriittisesti, että emme ole luomassa vain elinaikaista (Life Long) oppimisen ohjelmaa, vaan *elämänlevyistä* (life broad education) oppimisten järjestelmää, jossa aukkoja ei saa olla.

Hallitusvalta Suomessa on toteuttamassa aikuiskoulutuksen kokonaisuudesta, ja on asettanut aikuiskoulutuksen hallinnon, tarjonnan, rahoituksen ja etuisuuksien linjaamiseen erityisen AKKU-työryhmän. Sen tekemät ehdotukset ovat pitkälle Hirschfeldin kritisoiman metanarratiivin mukaiset. Mutta ehdotukset sisältävät monia konkreettisia askeleita, joissa voi nähdä mahdollisuuksia myös toisenlaiseen koulutukseen, kansalaisten itsensä toteuttamiseen tai tasavertaiseen koulutukselliseen turvaverkkoon. Aikuisopintotuen kehittäminen, työnantajien kustantama oppisopimuskoulutus ja maahanmuuttajien koulutusedellytysten parantaminen ovat tämänsuuntaisia ehdotuksia. Ylipäänsä AKKU-työryhmän työtä voi tulkita positiivisesti niin, että koulutuksellisen heterogeenisuuden ja pluralisoitumisen todellisuuteen on herätty (Opetusministeriö 2009). Haasteeksi jää, miten yksipuolinen ”työelämälähtöisyys” ja markkinatehokkuuden ajattelu voidaan sovittaa yhteen vaikkapa henkisen kasvun, kriittisen tiedostamisen ja analyttisten taitojen kehittämisen kanssa. Kuten aikuiskoulutuksen kansainvälinen merkkiahmo Stephen D. Brookfield (2005, 30) kiteyttää, erityisesti aikuisopintojen tulisi tukea kriittisen teoreettisen ajattelun kehittymistä. Sen avulla opiskelija kykenee paremmin ymmärtämään ja selittämään ympäröivää maailmaa, ja tunnistamaan sosiaalisten ja poliittisten prosessien merkityksiä. Oivaltava, pintaa syvemmälle menevä tietoisuus itsestä ja ympäristöstä on oppimisen syvintä substanssia myös aikuiskoulutuksessa. Se on siis enemmän kuin vaikkapa työelämän pinnalle sellaisenaan sovellettavien toimintamallien ulkokohtainen mekaaninen tallentaminen muistiin.

Yliopisto-opinnoissa aikuisopinnoilla on ollut oma, tosin kulloisistakin suhdanteista riippuva rakenteellinen paikkansa. Se on lähtenyt ensi sijassa työelämän tarpeista joustavaan alan vaihtoon tai uusien taitojen hankkimiseen nykyiselle työalalle. Käytännössä kaikilla oppialoilla on Suomessa nykyisin omat väylänsä edetä professionaalisen lisäkoulutuksen kautta sivusuunnassa tai ylöspäin, tai jopa pätevoityä tieteellisesti tohtorintutkinnon kautta. Joillakin aloilla tieteellinen ja ammatillinen aikuiskoulutus on kytketty toisiinsa. Kiinnostavaa onkin nähdä, miten AKKU-työryhmän (Opetusministeriö 2009) linjaama yliopistollinen oppisopimuskoulutus tulee asettumaan tähän traditioympäristöön.

Aikuisopinnot painottuvat Suomessa poikkeuksellisen vahvasti naisaloihin ja julkisella sektorilla toimiviin palveluammatteihin sekä asiantuntija-tehtäviin (Laiho 1998). Kansainvälisestäkin vertaillen suomalaisten naisten valtava kouluttautumisinto on vailla vertaa. Onkin pakko uskoa, että koulutuksella on aikuisopiskelijoille merkitystä itsessään, ei vain välineenä esimerkiksi oman työmarkkina-arvon kohentamiseen. Tätä näkökulmaa ei mielestäni AKKU-raportin kaltaisessa ”koulutuspakon” ajattelussa oikein tunnuta arvostettavan.

Kasvatusala Suomessa on hyvä esimerkki jatkuvasta oppimisesta, jossa koulutus voi jatkua koko elämän ajan niin, että sekä horisontaalinen että vertikaalinen eteneminen on mahdollista. Kvalifikoituminen opettamiseen voi edetä lastentarhanopettajasta aina aikuiskouluttajaksi tai yliopiston opettajaksi ylimpään tutkintoon asti niin, että opinnot rakentuvat periaatteessa edellisille kuten tiiliskivet. Sama ”kasvatustieteen approbatur” toimii peruskivenä useimmissa opinnoissa. Vastaavasti opettajan tehtävissä voi laajentaa toimintapätevyyttään sivusuunnassa opiskelemalla myöhemmällä iällä esimerkiksi uusia opetettavia aineita. Näin ei välttämättä ole kaikissa maissa, vaan esimerkiksi saksalaisessa järjestelmässä kullakin kouluasteella on oma opettajankoulutuksensa, josta ei voi periaatteessa edetä ylä- eikä sivusuunnassa ja opetettavien aineidenkin lisääminen myöhemmällä iällä on hankalaa.

Sosiaalityö aikuisopintoina – kansainvälinen katsaus

Sosiaalityössä aikuiskoulutuksella on kansainvälisesti analysoiden varsin keskeinen sija, mutta myös monia eri merkityksiä ja yhteyksiä (myös Tight 1996). Kuten käytännössä kaikissa maissa on tapahtunut, sosiaalityön akatemisoitumisen alkuaikana suurin osa opiskelijoista on tullut sosiaalityön eri aloilta, joissa oli toimittu ilman koulutusta, tai jonkin muun koulutuksen pohjalta. Tämä on tilanne tälläkin hetkellä useissa Itä-Euroopan maissa. Esimerkiksi entisessä Itä-Saksassa vielä 2000-luvulle saakka oli laajaa kysyntää sosiaalityön opinnoille työn ohessa (berufsbegleitend), jossa DDR:n aikaisia, epäkelvoiksi tulleita lähialojen tutkintoja täydennettiin viikonloppu-opinnoilla sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan diplomitutkinnoiksi. Sosiaalityön aikuisopinnot voivat merkitä siis *ensimmäisen koulutuksellisen tietopohjan hankkimista sosiaalityöhön, jossa jo toimitaan.*

Sosiaalityön aikuisopinnot voivat merkitä myös siirtymää *kapea-alaisemmasta, alemmasta tutkinnosta laaja-alaiseen ylempään tutkintoon työelämästä käsin.* Sigrun Juliusdottir ja Jan Petersson (2003) ovat typologisoineet sosiaalityön koulutusmalleja eri maissa. He jakavat sosiaalityön opiskelumallit karkeasti ”specialised field model” -malliksi ja ”integrated research model” -malliksi. Tämä jako kuvaa myös joissakin maissa yhä vallitsevaa jakoa yhtäältä Fachhochschule- tai University of Applied Sciences -tason sosiaalityön opetusta ja toisaalta yliopistollista tutkimuksellisesti orientoitunutta sosiaalityön opetusta. Se vastaa myös pääpiirteittäin nykyistä BA- ja MA-tason jakoa. Niin-

pä sosiaalityön aikuisopinnot merkitsevät monessa maassa siirtymää näiden kahden eri tyyppin välillä erikoistuneesta yleisempään.

Edelleen sosiaalityön aikuisopinnot voivat merkitä *laaja-alaisen perustutkinnon jälkeisiä erikoistumisopintoja* työelämästä käsin. Esimerkiksi Britanniassa sosiaalityötä opiskellaan MA-tasolla usein vasta aikuisena työelämästä käsin, jonne on siirrytty jonkin muun alan, esimerkiksi jonkin perustieteen BA-tutkinnon pohjalta. Tässä mallissa esimerkiksi sosiologian, hallintotieteen tai psykologian yleistieteellisen BA-tutkinnon suorittanut palaa työelämästä käsin MA-opintoihin, jotka erikoistavat sosiaalityöhön. Myös monet uusista eurooppalaisista sosiaalityön MA-tason tutkinnoista ovat sisällöllisesti erikoiskoulutuksia (esimerkiksi Social Management), joihin edetään saman alan generalistisen diplomi- tai BA-tutkinnon jälkeen.

Lisäksi sosiaalityön aikuisopinnot voivat merkitä *professionaalisen valmiuksien syventämistä*. Esimerkiksi maissa, joissa sosiaalityöntekijänä toimiminen on sidottu rekisteröityihin ammatinharjoittamisoikeuksiin ja tiukkoihin kompetenssikriteereihin, kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa, sosiaalityön aikuiskoulutus (Adult Education in Social Work) tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että sosiaalityöntekijän oikeudet säilyvät vain säännöllisten täydennyskoulutusten avulla. Tämä on avannut valtavat markkinat erilaisille koulutusinstituutioille. Kyseessä ei kuitenkaan ole aina yliopistolliset opinnot ja tutkinnot, vaan yleensä erikoistumis- tai täydennysopinnot jollekin sosiaalityön käytännön alalle. (ks. esim. www.nasw.org). Vastaavasti post-sosialistisissa maissa, joissa sosiaalityön koulutusta ei ole aikaisemmin ollut, käytännössä melkein kaikki ensimmäisen polven sosiaalityöntekijät ovat hankkineet koulutuksensa aikuisopintoina työelämästä käsin jälkikäteen.

Suomessa voi tunnistaa oikeastaan kaikkia edellä kuvattuja vaihtoehtoja sosiaalityön aikuisopinnoissa laajasti ymmärrettynä. Erityistä Suomessa on, että sosiaalityön aikuisopinnot liittyvät hyvin konkreettisesti yhtäältä *krooniseen pulaan koulutetuista sosiaalityöntekijöistä*, joka on syvintä sekä pääkaupunkiseudulla että opiskelupaikoista etäällä sijaitsevalla maaseudulla. Pulan taustalla on vähäisten koulutuspaikkojen ohella heikko palkkaustaso maisteritason tehtävissä sekä epätydyttävät työolosuhteet (Opetusministeriö 2007). Toisaalta aikuiskoulutuksen tarve on perinteisesti liittynyt *sosiaalityön kelpoisuusehtojen selkeyttämiseen*. 1980-luvun alun koulutuspoliittisissa uudistuksissa määriteltiin asetuksella sosiaalityön kelpoisuuden perustaksi ylempi korkeakoulututkinto, johon sisältyvät sosiaalityön opinnot. Vuoden 1982 asetus tuotti huomattavalle joukolle sosiaalityössä toimivia henkilöitä tarpeen pätevöittävään koulutukseen. Pätö-koulutukseen yliopistoissa hakeutui muilla kuin sosiaalipolitiikan /sosiaalityön opinnoilla työelämään siirtyneitä, mutta myös suuri määrä aikaisemman, sosionomitasoisen sosiaalihuoltajatutkinnon suorittaneita, sekä henkilöitä, jotka olivat päätyneet sosiaalityöhön ilman akateemista loppututkintoa.

Tämänhetkiseen sosiaalityöntekijäpulaan etsitään ratkaisuja monesta eri suunnasta (ks. OPM 2007). Tällä hetkellä sosiaalityön aikuiskoulutusta on tarjolla esimerkiksi erilaisina poikkeuskoulutuksina ja erillisinä ohjelmina.

Opetusministeriön ja sosiaaliministeriön viimeisimmissä kannanotoissa sosiaalityötä halutaan tarjottavan jopa työ- ja elinkeinoministeriön alaisena työvoimakoulutuksena ja suurten työnantajien omille työntekijöilleen tilaamana poikkeuskoulutuksena. Samaan aikaan yliopistollisen sosiaalityön perusopetuksen voimavaroja on vähennetty ja yliopistojen omia sosiaalityön aikuis-koulutuksen mahdollisuuksia on supistettu.

Tapausesimerkki: Jyväskylän yliopiston sosiaalityön aikuisopinnot Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa

Tällä hetkellä Jyväskylän yliopisto on yliopistokeskus Chydeniuksen kautta valtakunnallisesti ainoa yliopisto, joka on perustanut sosiaalityön aikuisopintoihin (määräaikaisen) professuurin, tarjoaa sosiaalityön kaikki opinnot aikuiskoulutuksena vuosittaisella sisäänotolla ja on resursoinut siihen kokopäiväisen henkilökunnan. Kun vuonna 2002 Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa alettiin tarjota ensimmäisen kerran avoimen yliopiston kautta sosiaalityön perusopintoja, opintoihin lähti mukaan yli sata innostunutta opiskelijaa. Opetuspaikkakuntina olivat Kokkola, Vaasa ja Ylivieska. Tästä opiskelijakohortista ensimmäiset etenivät Jyväskylän yliopistoon sosiaalityön yksikön normaaleihin maisteriopintoihin ns. väylän kautta ja valmistuivat vuoden 2007 aikana – koko ajan työn ohessa opiskellen. Kokkolassa vuonna 2006 alkaneiden maisteriopintojen kautta ensimmäiset valmistuivat niinkään joulukuussa 2007. Samat opettajat vastaavat myös avoimen yliopiston puolella tapahtuvasta sosiaalityön tutkintotavoitteisesta perus- ja aineopetuksesta. Lisäksi työelämälähtöisen opetuksen ja tutkimuksen tueksi on keväällä 2009 aloitettu sosiaalialan opetus- ja tutkimuskliniikka, joka toteutetaan yhteistyössä ammattikorkeakoulun ja kuntien kanssa osana kansallista sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämissohjelmaa (KASTE). Koko sosiaalityön aikuisopetukselle Kokkolassa onkin ollut ratkaisevaa, että alueen kunnat ovat tehneet pitkään työtä sen toteutumiseksi ja rahoittavat huomattavalla panoksella koulutusta. Alueen kuntien ja työelämän kiinnostus sosiaalityön opetukseen antaa erityiset lähtökohdat sellaiseen opettamiseen ja tieteelliseen tutkimukseen, jossa sosiaalialan arjen kysymykset ovat läheisesti läsnä. Vahvan paikallisuuden rinnalla tärkeää on aikuisopintojen kansainvälistäminen: kun vaihto-opintoihin lähteminen ei ole tässä elämänvaiheessa mahdollista, koulutuksessa on oltava muita mahdollisuuksia saada vaikutteita sosiaalityön kansainvälisistä näkökulmista.

Sosiaalityön aikuisopintoina tarjottaviin maisteriopintoihin Kokkolassa pyrkineet hakijat antavat mahdollisuuden analysoida sosiaalityön aikuisopintojen tarvetta ja opiskelijoiden profiilia laajemminkin. Tähän julkaisuun sisältyvät opiskelijoiden opintopolkujen jäsenyykset syventävät käsityksiä tilanteista, joista opiskelemaan on tultu, ja aikuisopiskelijoiden kokemuksia. Tätä kirjoitettaessa sosiaalityön aikuiskoulutuksena tarjottaviin maisteriopintoihin Kokkolassa on pyrkinyt sisään opiskelijoiden neljäs vuosikurssi. Maiste-

riopintoihin hakijoilta edellytetään yleistä korkeakoulukelpoisuutta, alempaa yliopistotutkintoa sekä sosiaalityön aine- ja perusopintoja. Hakijat ja valitut koostuvat seuraavasti:

Taulukko 1. Sosiaalityön maisteriopintojen hakijat, valitut ja aloittaneet

VUOSI 2006	VALITUT	HAKENEET
Kandidit/Maisterit (tutkinto valmis tai em. tutkinto tulossa)	5	11
Sosiaalihuoltajat (esim. Tay-sosionomit, pol. kand. tai muu vastaava)	2	3
Amk-sosionomit + opintoja avoimessa yliopistossa	8	22
Opintoja avoimessa yliopistossa	4	13
Ei yliopisto-opintoja	-	3
YHTEENSÄ	19	52

VUOSI 2007	VALITUT	HAKENEET
Kandidit/Maisterit (tutkinto valmis tai em. tutkinto tulossa)	13	17
Sosiaalihuoltajat (esim. Tay-sosionomit, pol. kand. tai muu vastaava)	1	3
Amk-sosionomit + opintoja avoimessa yliopistossa	8	27
Opintoja avoimessa yliopistossa	-	10
Ei yliopisto opintoja	-	-
YHTEENSÄ	22	57

VUOSI 2008	VALITUT	HAKENEET
Kandidit/Maisterit (tutkinto valmis tai em. tutkinto tulossa)	9	19
Sosiaalihuoltajat (esim. Tay-sosionomit, pol. kand. tai muu vastaava)	8	10
Amk-sosionomit + opintoja avoimessa yliopistossa	6	15
Opintoja avoimessa yliopistossa	4	9
Ei yliopisto opintoja	-	-
YHTEENSÄ	27	53

Sosiaalityön aikuisopintoihin hakeudutaan siis karkeasti neljästä eri suunnasta: maistereina toisesta pääaineesta, ammattikorkeakoulun sosionomitutkinnolla, sosiaalihuoltajatutkinnolla tai pelkästään avoimen yliopiston opintojen kautta. Opiskelijat muodostavat siis suhteellisen kirjavan joukon. Mutta heitä yhdistää korkea motivaatio sosiaalityön maisteritutkintoon ja siten paremman työmarkkinakelpoisuuden saavuttamiseen. Stephen Brookfield näkee kuitenkin työelämälähtöisen aikuiskoulutuksen suurena haasteena kriittisen teoreettisen ajattelun ja reflektion kehittymisen (Brookfield 2005; 2008). Yllä

olevan taulukon pohjalta voi nähdä, että aikuisopiskelijat ovat jo omassa elämässään joutuneet arvioimaan ympäröivää yhteiskuntaa ja omaa paikkaansa siinä monelta eri kannalta. Yhteiskunta ja myös yliopisto näkevät sosiaalityön aikuiskoulutuksen merkityksen ennen kaikkea tehokkaana sosiaalityöntekijäpulan poistajana. Tähän haasteeseen toki halutaankin vastata. Mutta Kokkolassa olemme pyrkinneet luomaan mallia, jossa työelämälähtöisyyden ja tehokkaan opiskelun sisällä olisi silti mahdollista päästä myös ”pintaa syvemmälle” sosiaalityön usein ristiriitaisiin kysymyksiin nyky-yhteiskunnassa (Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 2008). Koulutuksen pedagogisena haasteena tällä hetkellä näen, miten hyödyntää optimaalisesti sitä aikuiskoulutuksen ihanneellista tilannetta, että käytäntö ja teoria, työelämä ja akateeminen keskustelu ovat ikään kuin automaattisesti rinnakkain ja vuoropuheluun limittyneitä aikuisopiskelijoiden kalentereissa.

Lähteet

- Brookfield, D. Stephen (2005) *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press. Glasgow
- Brookfield, D. Stephen (2008) *The Concept of Critical Reflection: Promises and Contradictions*. Manuscript sent to be published in *European Journal of Social Work*. Special Issue on Critical Reflection. (not yet published)
- Feldmann, Klaus (2005) *Erziehungswissenschaft im Aufbruch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschfeld, Uwe (2008) *Ganztagsstaat – Politik der Ganztagschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche*. *Widersprüche Heft 110*. Ganztagschule – Hoffnung. Ernüchterung. Kritik. 81 - 92
- Kokkolan yliopistokeskus Chydenius (2008) *Sosiaalityön opinto-opas 2008–2010. Työelämälähtöisten aikuisopintojen sovellutus Jyväskylän yliopiston tutkintovaatimuksista*. Kokkola
- Laiho, Irma (1998) *Asiantuntijuuden kutsu. Yliopistollisen ammatillisen erikoistumis- ja jatko-opintojen rakenteiden ja toiminnan analyysia*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:69. Turku
- Juliusdottir, Sigrun and Peterson, Jan (2003) *Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries – Opening an Issue*. *Social Work and Society*. The International Online-Only Journal. Vol (1) Issue 1. <http://www.socwork.net/2003/1/articles/398>
- Moore, Erja (2000) *Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulku*. Joensuun yliopisto, sosiologian laitoksen julkaisuja 2. Saarijärvi.
- Opetusministeriö (2007) *Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 43*. Helsinki.

Tuomo Kokkonen

Siili ja kettu sosiaalityön aikuiskoulutuksen aikalaiskysymyksiä äärellä

Analysoin tässä artikkelissa sosiaalityön aikuiskoulutuksen perustaa näkökulmasta, jota sävyttää kulttuurin ja elämäntavan post- tai myöhäismoderniksi luonnehdittavissa oleva murros sekä hyvinvointivaltion ajan päättymisen. Ensin mainitun muutoksen tärkein sosiaalityötä koskeva seuraus on sosiaalityön asiakkaiden elämänhallinnan ennalta annettujen kehysten, kuten traditioiden, arvojen sekä identiteetin kyseenalaistuminen. Tämän seurauksena monet sosiaalityön tavoitteista ja kulttuurisista puitteista ovat joutuneet jatkuvan tarkastelun ja uudelleen arvioinnin kohteeksi. Hyvinvointivaltion ajan päättymisen on puolestaan 1990-luvun alusta jatkunut vähittäinen prosessi, joka on luonut sekä pakkoja että edellytyksiä sosiaalihuollon ja sosiaaliturvan rakenteiden muuttamiselle. Hyvinvointivaltion jälkeisenä aikana niin sosiaalityön tekemisen institutionaaliset ehdot kuin myös kansalaisen asema ja sosiaaliset oikeudet ovat olleet jatkuvassa liikkeessä.

Tarkasteluni kolmas puite liittyy viimeaikoina nopeasti kärjistyneeseen, Yhdysvaltojen pankkijärjestelmän kriisin käynnistämään, taloudelliseen laskusuhdanteeseen. Nykyistä taloudellista tilannetta on kuvattu paitsi äkkinäiseksi niin myös kapitalismin rakenteita perustavalla tavalla muuttavaksi. Yhdessä elämäntavan muutoksen sekä hyvinvointivaltioiden ajan päättymisen kanssa se asettaa kovat ehdot sosiaalityöntekijöiden ammattitaidolle ja osaamiselle sekä sosiaalihuollon kyvyille uudistaa omia toimintatapojaan. Kysymys ei ole sen enempää puhtaasta sosiaalityön resurssien puutteesta kuin myöskään yksittäisten sosiaalityön menetelmien kehittamisestä. Nähdäkseni sosiaalityö on nykyisin samankaltaisessa tilanteessa, kuin millaiseksi saksalainen sosiologi Ulrich Beck (1992) kuvaa modernisaatioprosessien yleisen tilanteen kuuluisassa ”riskiyhteiskuntaa” käsittelevässä teoksessaan. Beckin mukaan muun muassa ympäristöongelmien kärjistyksessä ilmenevä teollisuusyhteiskunnan kukoistuskauden päättymisen on kyseenalaistanut modernisaatiolle aikaisemmin ominaisen ”enemmän samaa” toimintatavan. Beckiläisittäin ilmaistuna sosiaalityötä olisi siis osattava tehdä aikaisempaa

innovatiivisemmin. Sosiaalityön asiantuntijuuden tulisi olla ”uutta”, kuten asiantuntijuuden tutkimuksessa usein todetaan.

Vastauksia siihen, mihin suuntaan sosiaalityön aikuiskoulutuksen, tai yleisemmin sosiaalityön, tulisi suunnata, ei ole kuitenkaan helppo löytää. Sosiaalityön olisi kyettävä ylittämään olemassa olevien toimintamalliensa rajoitteet, mutta tehtävä se tavalla, joka on paitsi uskollinen sosiaalityön olemukselle sosiaalisena professiona, niin myös yhtä tehokas ja nopealiikkeinen kuin nykyisen yhteiskunnallisen muutoksen tärkein mittapuu, kapitalismin markkinat. Tämä siitäkkin huolimatta, että sosiaalityön toiminnan keskiössä olevia eettisiä ja poliittisia päämääriä on usein lähes mahdoton kääntää lähes kaikkia nykyisiä hallintokäytäntöjä ohjaavalle talouden, tehokkuuden ja tulosorientoituneen kurinalaisuuden kielelle. Sosiaalityön etiikka edellyttää luottamuksen rakentamista asiakkaaseen sekä määrätietoista työskentelyä jokaisen ihmisen ongelmien ratkaisemiseksi, vaikka tämä olisikin lyhyellä aikavälillä ristiriidassa sosiaalitoimen kustannusten karsimisen ja sosiaali-instituutioiden tuotannollisten tehostamispyrkimyksen kanssa. Vielä vaikeampi on pitää kiinni ajatuksesta, että sosiaalityöllä on aina myös poliittinen tehtävä. Hyvinvointivaltion murros sisältää pyrkimyksiä kaventaa sosiaalityön roolia palvelutuotannon kapeakatseiseksi kehittäjäksi tai sosiaalihallinnon byrokraattisten toimien toteuttajaksi, vaikka tiedetäänkin, että demokraattisessa yhteiskunnassa sosiaalinen kehitys on aina viimekädessä poliittinen kysymys. Tuodessaan esille omaa näkökulmaansa ja puolustaessaan asiakkaidensa asiaa sosiaalityö ajautuu helposti vastakkain rahoittajiensa ja oman johtonsakin kanssa.

Epävarmuuden ja ristiriitojen maailma

Artikkelini otsikossa mainitut siili ja kettu viittaavat syntyjään venäläisen, mutta Britanniassa akateemisen uransa tehneen aatehistorioitsijan Isaiah Berlinin (1901–1997) vuodelta 1953 olevaan samannimiseen esseeseen *Siili ja kettu* (Berlin 2004). Ensi vilkaisulla siilillä ja ketulla ei näyttäisi olevan juuri mitään yhteyttä sosiaalityön nykytilanteeseen tai hyvinvointivaltion muutoksiin, onhan Berlinin esseen aiheena Tolstoin *Sota ja rauha* -romaanin kerronta Eurooppaa 1600-luvun alkupuolella järkyttäneestä 30-vuotisesta sodasta. Heti esseen pinnan alla on kuitenkin toinen salaperäisempi yleisempi taso, jonka keskeisiä teemoja ovat hegeliläisen historismin kritiikki sekä kysymys totuudesta oloissa, joissa totuuden sisältö ei ole pysyvä, yksiselitteinen tai universaali. Juuri tämä on sosiaalityönkin kannalta tärkeää. Esseensä alussa Berlin nimittäin lainaa kreikkalaisen runoilijan Arkhilokhoksen säettä, ”kettu tietää monta asiaa, mutta siili tietää yhden suuren asian” (emt., 9). Luottaen siihen, että lukijankin sympatiat kallistuvat viisaan ja tilannetajuisen ketun puolelle, korostaa hän tällä sitä, että siili ja kettu ovat toisilleen vastakkaisia olentoja paitsi mielen ja ruumiin tasolla, niin myös poliittisesti.

Kettumaisuus tarkoittaa Berlinille (2004) vakaumusta maailman koostumisesta useista rinnakkaisista, jopa keskenään ristiriitaisista totuuksista – sii-

li puolestaan elää ja toimii konservatiivisesti, luottaen yksinkertaistettuihin, yleispäteviin ja kaiken epäilyksen yläpuolelle nostettuihin käsityksiin maailmasta.

...Sillä on olemassa valtava kuilu, joka erottaa toisaalta ne (siilit), jotka suhteuttavat kaiken yhteen keskeiseen näkemykseen, enemmän tai vähemmän yhteneväiseen tai selvin sanoin ilmaistavaan järjestelmään, jonka puitteissa he oivaltavat, ajattelevat ja tuntevat – yhteen universaaliin jäsentävään periaatteeseen, jonka ehdoilla kaikella mitä he ovat tai mitä he sanovat on merkityksiä – ja toisaalta ne (ketut), jotka tavoittelevat monia päämääriä, usein erillisiä ja suorastaan keskenään ristiriitaisia, jotka, mikäli jos ollenkaan liittyvät toisiinsa, niin enintään jotenkin tosiasiallisesti, psykologisesta tai fysiologisesta syystä ja mitään moraalista tai esteettistä periaatetta noudattamatta; näiden jälkimmäisten elämä, teot ja ajatukset ovat keskipakoisia enemmän kuin keskihakuisia; heidän ajattelunsa on hajanaista ja laveaa, se liikkuu monella tasolla ja innostuu monenlaisten kokemusten ja kohteiden olemuksesta sellaisena kuin ne ovat itsessään, pyrkimättä tietoisesti tai tiedostamatta sovittamaan niitä mihinkään yhteen muuttumattomaan, kaikenkattavaan, joissakin tapauksissa epätäydelliseen, joskus fanaattiseen yhtenäiseen sisäiseen näkemykseen tai sulkemaan niitä sellaisesta pois. (Berlin 2004, 9-10.)

Pidän sosiaalityötä ”kettuna”, joka yhtäällä on kiinni asiakkaidensa elämäntilanteiden moninaisuudessa ja toisaalta julkisen vallan hallintokäytäntöjen byrokraattisissa – ja nykyisin yhä enemmän markkinoiden toimintaan liittyvissä – kummallisuuksissa. Menneisyyteen viitaten voidaan ajatella, että siilin jähmeys ja keskihakuisuus (emt., 9) saattaisi viitata paitsi hyvinvointivaltion ajalle ominaiseen tapaan organisoida yhteiskunta vakaiden instituutioiden sekä lujien yhteiskuntasopimusten kautta, niin myös siihen, että yksilön identiteetti määrittyi tuolloin kokonaisvaltaisella tavalla hänen yhteiskunnallisesta asemastaan käsin. Ulrich Beckin (1992) ajatusmaailmaa väljästi myötäillen oletan, että modernille teollisuusyhteiskunnalle ominaisen järjestäytyneisyyden sijaan nykyajan yhteiskunta on ”kettumaisen keskipakoinen” (Berlin 2004, 9). Kettumaisuus korostuu paitsi nykyaikaisen, hyvinvointivaltion jälkeisessä ja vailla selkeitä kulttuurisia tai yhteiskuntapoliittisia suuntaviittoja olevan yhteiskunnan rakenteissa, niin myös strategioissa, joilla tässä yhteiskunnassa on kannattavaa toimia. Voidaan siis leikkiä ajatuksella, että kettumaisuudella on yhteys paitsi aikamme yksilöllisyyden nopealiikkeisyyteen, ristiriitaisuuteen ja ruumiillisuuteen, niin myös siihen, että post- tai myöhäismodernin yhteiskunnan määritelmät hakevat aina perustaansa yhteiskunnan moninaisuudesta, jopa sen määrittelemättömyydestä.

Jopa vakaista ja varsin rajatuista yhteiskunnallisista oloista kumpuavissa yleisesityksissä sosiaalityö kuvataan kettumaisen ristiriitaiseksi ja jatkuvasti erilaisilta määrittelyiltä karkaavaksi kategoriaksi. Aivan samoin kuin Berlinin (2004) *Siili ja ketu* -esseen teoreettiset perustelut nojaavat hegeliläisen historismin kritiikkiin, hajoavat lähes kaikki teoreettiset yritykset määritellä sosiaalityötä joko a) historiallisiksi – monia sivujuonia ja eriytymisiä sisältäviksi – kertomuksiksi sosiaalityön muuttumisesta olosuhteiden paineessa, tai sitten

pitkiksi b) listoiksi sosiaalityön erilaisia teorioita ja tehtäviä. Hyvä, ja suomalaiseseen sosiaalityöhön läheisesti liittyvä esimerkki tästä on tapa, jolla Synnöve Karvinen (1993) James Barberiin ja Malcom Payneen (1991) tukeutuen jäsentää sosiaalityön kehitystä. Sosiaalityö on Karvisen mukaan kehittynyt evoluutionomaisesti, uusia yhä kehittyneempiä ja paremmin sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen soveltuvia muotoja tuottaen. 1980-luvulle tultaessa tämä huipentui siihen, että sosiaalityö eteni uudelleen muotoutumisen vaiheeseen, jossa se pyrki sulattamaan aikaisempia, ristiriitaisesti kohti yksilökeskeisen ja yhteiskunnallisen ajattelun suuntaan hajautuneita muotojaan. Karvisen mukaan sosiaalityön uudelleenmuotoutumisenkaan keskeisenä voimana ei ollut yhden totuuden tai opin siilimäinen eheys, vaan sosiaalityöntekijän metodinen osaaminen ja – kettumaiseksi tässä yhteydessä ymmärrettävä – tilannekohtainen ammatillinen harkinta (Karvinen 1993).

Kettumaisuus tulee ilmi jopa sosiaalityössä, jonka konteksti on valtansa ja kehityskaarensa huipulla oleva universaalin sosiaalipolitiikan varaan rakentunut hyvinvointivaltio. Kettumaisesti eri todellisuuksien ja institutionaalisten raja-aitojen yli liikkumaan taipuvainen sosiaalityö ei ole koskaan kokenut oloaan täysin kotoisaksi siilimäisen totaalisesti organisoidun sosiaalipoliittisen järjestelmän katveessa. Kuin vaistomaisesti omaa itsenäisyyttään vaalimaan pyrkivä kettu, hyvinvointivaltion ajan sosiaalityö pyrki korostamaan sitä eroa, joka tuolloin vallitsi sen oman moninaisuuden ja modernin yhteiskunnan muiden osajärjestelmien välillä. Vuodelta 1989 olevassa *Sosiaalityön jäljillä* teoksessa Jorma Sipilä (1989) pohtii tätä asiaa huippuunsa rakennetun suomalaisen hyvinvointivaltion kontekstissa. Sipilä käyttää Jürgen Habermasin käsitteitä ilmaisemaan sosiaalityön ammatilliselle katsannolle ominaisen ”kommunikatiivisen rationaalisuuden” ja modernin maailman ”teknokraattisen rationaalisuuden” ristiriitaa. Tämän ristiriidan seurauksena sosiaalityö, joka oli hyvinvointivaltiossa hallinnolliselta kannalta erottamaton osa teknokraattisen rationaalisuuden järjestelmää, joutui Sipilän mukaan tasapainoilemaan kahden eri näkökulman – asiakkaan elämäntilanteen ja yleisemmän yhteiskunnallisen todellisuuden – välillä. Sipilä näki, ettei syntynyttä ristiriitaa voinut ratkaista muuten kuin turvautumalla kettumaiseen strategiaan. Asiakasta tulisi pystyä kohtelemaan hänen identiteettiään kunnioittavalla tavalla työoloissa, joita leimasi sosiaalibyrokratia omine erityisine normeineen, kulttuureineen ja kielenkäyttötapoineen (emt., 195–212).

Kettumaisuuden politiikka

Edellä esittämäni oletusta siilimäisen vs. kettumaisen mentaliteetin suhteesta voi ymmärtää myös taustahypoteesiksi sosiaalityön nykytilanteen analyysille. Kuten hyvinvointivaltionkin aikana siilimäisyydellä on yhä paikkansa. On selvää, että nykyaikaisissa organisaatioissa menestyminen ja oman asian ajaminen eteenpäin vaativat siilimäisyyttä. Rationaalisuutta ja talouden näkökulmaa korostavassa maailmassa myös sosiaalityön on oltava päättäväs-

tä sekä tosiasioihin keskittyvää. Toisaalta sosiaalityötä olisi vaikea ajatella ilman kettumaisuutta. Kettumaisuus korostaa sosiaalityön moninaisuutta ja sen vastuuta omasta toiminnastaan. Ajatus kettumaisesta sosiaalityöstä tekee yhtäällä selväksi sen, ettei sosiaalityö voi nöyrästi alistua muiden yhteiskunnan osajärjestelmien jälkiä siivoavaksi kapitalismin kyökkipiiksi. Toiseksi kettumaisuus korostaa sosiaalityön – ja ylipäätään hyvinvoinnin tavoittelun – prosessinomaisuutta ja monisisältöisyyttä. Kettumaisena aikanamme mahdollisuudet edistykseen ovat monimutkaisella tavalla pirstaloituneet eri ajattelumuotoihin sekä eri puolille yhteiskuntaa. Vaikka kapitalismi olisi kuinka raakaa, niin se ei merkitse sitä, että rajat edistyksen ja taantumuksen välillä määrittäisivät yksiselitteisellä tavalla sosiaalisen ja ekonominen näkökulman vastakkaisuudesta käsin.

Sosiaalityössä tapahtumassa oleva muutos voidaan mielestäni jäsentää ”kaksoismuutokseksi”: 1) muutos sosiaalityön kohteessa sekä 2) muutos sosiaalityön institutionaalisessa kontekstissa. Jos sosiaalityön kohteen analyysissä seurataan artikkelin alussa esille ottamaani post- tai jälkimodernia tulkintalinjaa, voidaan sanoa sosiaalityön joutuneen asemaan, jossa sen on rapattava umpeen kapitalismin sykkeessä elämänmuotojen halkeamia ja murtumakohтия. ”Elämänmuotojen eroosio” poistaa niitä ennalta annettuja puitteita, jotka aikaisemmin määrittivät yksilön elämäkulkua ja hänen ratkaisuitaan. Yhteiskuntaluokka, ikä, työ, perhe, vanhemmuus tai arjen ja juhlan välinen vastakkaisuus eivät enää itsestään selvällä tavalla jäsennä elämää, vaan elämän puitteita on tuotettava aktiivisesti valintojen ja omaa identiteettiä koskevien sitoumuksien avulla. Tämä post- tai myöhäismoderni tilanne vaatii yksilöltä tietoa ja ymmärrystä ohjata omaa elämäänsä sekä kurinalaisuutta ja päättäväisyyttä laittaa päätöksensä täytäntöön. Mahdollisuus epäonnistua oman elämänsä ohjaamisessa koskee meitä jokaista, mutta kaikkein suurimpia riskit ovat yhteiskunnan vähäosaisimpien kohdalla. Alhainen koulutustaso, kieli- taidon puute tai mielenterveyden ongelmat ovat nykyaikana aikaisempaakin suurempia sosiaalisia riskejä. Tämän seurauksena hyvinvointierot ovat kasvaneet. Samaan aikaan kun suomalaisten enemmistö voi paremmin kuin koskaan ennen, kasautuu huono-osaisuus entistäkin vaikeammin purettavaksi sosiaalisten, taloudellisten ja psykologisten ongelmien kierteeksi.

Sosiaalityön institutionaalisen kontekstin muutokset konkretisoituvat puolestaan muun muassa asiakkaan aseman ja sosiaalisten oikeuksien muutoksiin, sosiaalityön tuotteistamisen taloudelliseen ohjaukseen sekä kysymykseen sosiaalityön identiteetistä oloissa, jossa sosiaalitoimen ja muiden hyvinvointialojen väliset raja-aidat ovat madaltumassa. Lisäksi asiantuntijuuden ja koulutuksen näkökulmasta on korostettava sitä, että nykyinen yhteiskunnallinen tilanne on myös testi tieteen ja tutkimuksen mahdollisuuksista ohjata sosiaalityötä tiedon avulla. Tilanteessa, jossa sosiaalityön kenttä on täynnä akuutteja ja välitöntä puuttumista vaativia ongelmia ja muutostendenssejä, on olemassa vaara uudenlaisen teorian ja käytännön välisen katkoksen syntymisestä. Tiede on hidasliikkeinen ja jähmeä instituutio, jonka perusteema on totuuden etsiminen. Populaarissa ammatillisessa keskustelussa lähes kuukausittain

uudelleenmääriteltävät sosiaaliset kysymykset, samoin kuin hallinnolliset pyrkimykset muuttaa sosiaalityön työtapoja ja sitä koskevaa lainsäädäntöä erittäin nopeasti, ovat asioita, joihin tieteellä on kaikista ponnisteluista huolimatta vain hyvin rajalliset mahdollisuudet tuottaa perusteltuja ja ajantasaisia vastauksia. Onkin olemassa akuutti vaara siitä, että kehittämistarpeiden nimissä sosiaalityössä otetaan laajamittaiseen käyttöön sen kaltaisia työtapoja tai ideologisesti värittyneitä oppeja, joiden vaikutuksesta ja tehokkuudesta ei ole olemassa minkäänlaista luotettavaa tutkimustietoa.

Kansainvälisessä sosiaalityön keskustelussa kiinnostukseni kohteena olevista aiheista on keskusteltu käyttäen käsitettä sosiaalityön neoliberaali käänne (Webb 2006). Käyty keskustelu on ollut vahvasti brittiläiseen kehitykseen nojautuvaa – historiallisesti ja aatteellisesti sen juuret ovat siis paitsi Britannian anglosaksisessa yhteydessä Yhdysvaltoihin, niin myös 1970-luvun lopun ja 1980-luvun thatcherismin uusliberaaleissa pyrkimyksissä korvata hyvinvointivaltio järjestelyillä, jotka perustuvat markkinoiden toimintaan ja kansalaisten kykyyn kantaa vastuuta omasta elämästään. Nykynäkökulmasta sosiaalityön neoliberaalia käännettä koskeva keskustelu liittyy puolestaan Britanniassa 1990-luvulta alkaen vaikuttaneen ”keskustavasemmistolaisen” blairistisen ajattelun pyrkimyksiin uudistaa Britannian sosiaalipolitiikkaa suuntaan, jossa se olisi taloudellisesti tehokkaampaa ja helpommin hyväksyttävää nykyisen markkinoita korostavan ajattelun näkökulmasta. Avainteeman blairistisessä poliittisessä ajattelussa on ollut hyvinvointiriippuvuuksien katkaiseminen, omatoimisuuden ja työn teon korostaminen sekä aikaisempaa sallivampi suhtautuminen eriarvoisuutta kohtaan. Blairismin pyrkimyksenä on ollut luoda brittiläiseen yhteiskuntaan sen kaltaista kulttuuria ja yhteisöllisyyttä, joka kannustaa jokaista kansalaista toteuttamaan itseään markkinatalouden avaamien mahdollisuuksien kautta (Clarke 2005).

Tarkemmin katsottuna käsillä olevat murrokset eivät kuitenkaan selity yleisellä sosiaalityön ulkopuolisten voimien tarkastelulla. Suurten kapitalististen markkinoiden merkitystä korostavien ideologisten ja poliittisten siirtymien lisäksi myös sosiaalityöllä itsellään on ollut rooli, kun sen asemaa ja luonnetta sosiaalisena instituutiona on muutettu. Sosiaalityön neoliberaalissa käänteessä on kysymys ilmiöstä, jossa sosiaalityön omat pyrkimykset uudistua kietoutuvat monimutkaisella tavalla yhteen yleisten sosiaalityötä koskevien muutosvaatimusten kanssa. Sosiaalityön ensisijaisuuden korostaminen suhteessa yhteiskunnan muihin instituutioihin ja osajärjestelmiin ei ole ainoastaan perusteltua markkinoiden valtaa koskevan ajattelun näkökulmasta, vaan sillä on perustelunsa myös sosiaalityön omissa pyrkimyksissä tukea asiakkaan omatoimisuutta sekä kuntouttaa häntä. On myös huomattava, että monet sosiaalityön muutostendensseistä ovat myös irrottaneet sosiaalityötä sille hyvinvointivaltion aikana kuuluneesta sosiaalihallinnollisesta roolista, ja siten tukeneet ammatin asiantuntijuuden kehitystä sekä professionaalitumista. Yleisellä tasolla tarkasteltuna ilmiö on siis samantapainen kuin mistä on sosiaalipolitiikassa keskusteltu ns. hyvinvointivaltion uuden politiikan kautta (Pierson 1998; Julkunen 2001). Sosiaalipolitiikassa hyvinvointivaltion

uudella politiikalla tarkoitetaan sitä 1990-luvun mittaan monessa Euroopan maassa – ei vähiten Suomessa – yleistynyttä sosiaalishallinnon mentaliteettiä, jossa sosiaalishallinto on ottanut oman toimintansa onnistumisen mittapuuksi viedä läpi sosiaalimenoja alentavia ja sosiaalisia oikeuksia sopimuksenomaiseksi muuttavia ”innovatiivisia” sosiaalisia uudistuksia, kuten lakia kuntouttavasta työtoiminnasta tai erilaisten etuuksien saamisen ehtojen tai omavastuun kiristämistä.

Sosiaalityön kehyksiä etsimässä ja rajoja määrittämässä

Sosiaalityöntekijän ammatillinen identiteetti on siis muuttumassa. Paradigmaattisesti ajateltuna sosiaalityöntekijä ei ole enää sen enempää köyhänhuollon virkamies, hyvinvointivaltion byrokraatti kuin psykososiaalista työtä tekevä professionaali terapeutti. Olipa kyse konkreettisesta asiakastyöstä tai rakenteellisesta tai hallinnollisesta sosiaalityöstä, on vaikea ajatella nykyajan sosiaalityöntekijää muuten kuin kettuna, joka ammatillisesti ja asiantuntijuutensa turvaten luovii yllättävästä tilanteesta toiseen. Voidaankin kysyä, onko kettumaisuudessa realismia. Onko Isaiah Berlinin (2004) ketusta tulossa ajantasaisena pidettävissä olevan sosiaalityön opin ja itseymmärryksen tiedostamaton mittapuu. Onko kettumaisuudessa jotain sellaista, joka tulisi ottaa huomioon sosiaalityön tutkimuksessa ja koulutuksessa.

Kenties kaikkein pisimmälle tämä sosiaalityön kettumaisuuden mittapuu on jalostettu viime vuosikymmenen ”hyvinvointivaltion jälkeisessä” konstruktivistisessä sosiaalityönkeskustelussa. Konstruktivistinen tutkimus omaa metodista ja teoreettista potentiaalia kuvata sosiaalityön asiakastyötä näennäisen arvovapaasti erilaisina liikkeinä, kehyksinä, suhteina ja tulkintoina. Konstruktivistinen tutkimus palastelee sosiaalityön tilanteiksi, jossa ketun on hyvä tehdä valintojaan. Se ei ole itsessään ”sosiaalista” tai vähäosaisen asiakkaan puolelle asettuvaa, vaan tämäkin valinta täytyy siinä erikseen tehdä. Tutkimusperinteelle tyypillisesti Kirsi Juhila (2006) jäsentelee sosiaalityön olemusta ”suhteina”, erottaen toisistaan liittämisen- ja kontrollisuhteen, kumppanuussuhteen ja huolenpitosuhteen. Juhilan mukaan sosiaalityön kokonaisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, jolle on ominaista institutionaalisesti puitteistunut neuvottelu identiteeteistä (emt., 202–242). Sosiaalityö ohjautuu näissä tilanteissa kulttuuristen prosessien varassa. Sosiaalityön opissa usein korostettua alkuarviota tai ”diagnoosia” vastaa tässä yhteydessä työ asiakkaan sosiaalisten ongelmien tulkitsemiseksi. Näin ollen sosiaalityön asiantuntijuus on siis ”tilanteittain rakentuvaa”. Tilanteittaisuus on Juhilan mukaan käsikirjoittamattomuutta, joka konkretisoituu siihen, ettei aiempiin asiakastapauksiin liittyvistä kokemuksista, sosiaalityön tekemisen oppikirjoista tai hallinnollisista ohjeista löydy valmiita malleja asiakkaan kohtaamiseen ja tarvittavien päätösten tekemiseen. Asiantuntijuuden painopiste on tällöin ammatillisen tiedon käyttämisen sijaan kontekstiin sidonnaisen tiedon tuottamisessa ja etiikassa (emt., 243–248).

Vaikkei Juhilan (2006) sosiaalityökäsityksen poliittisuus jääkään hänen tutkimuksiensa kokonaisuuteen perehtyvälle epäselväksi, antavat hänen havaintonsa muistutuksen siitä, miten veteen piirretty raja "sosiaalisen työn" ja "epäsosiaalisen työn", siis asiakkaan etua ajavan sekä häntä kontrolloivan ja alistavan työn, välillä on. Timo Harrikarin (2008) mukaan tätä muutosta voidaan kutsua sosiaalityön siirtymiseksi hyvinvointipoliittisesta kehuksestä kontrollipoliittiseen kehykseen. Harrikarin mukaan sosiaalityön suhde hyvinvointipoliittikkaan on 1990-luvun jälkeisellä ajalla höllentynyt ja hyvinvointitavoitteiden rinnalle on nousemassa uudentyyppinen lapsiväestön hallinnan regiimi, jota hän kutsuu riskipoliitikaksi (emt. 59–60). Lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvien riskien ja "huolten" havaitsemisesta ja analysoimisesta on Harrikarin mukaan tulossa keskeinen osa sosiaalityötä. Riskipoliitiikan retoriikka on usein humaania ja ihmistä puolustavaa, puhutaan esimerkiksi "varhaisesta puuttumisesta" vaihtoehtona ongelmien ja huono-osaisuuden kärjistykselle. Pohjimmiltaan sen poliittiset päämäärät ovat Harrikarin mukaan kuitenkin kielteisiä. Riskipoliittikka syöttää sosiaalityöhän "intoleranttia puuttumisen eetosta", jonka taustalla eivät ole asiakkaan etu tai sosiaaliset näkökohdat yleensä, vaan hyvinvointivaltion jälkeiselle ajalle ominaiset konservatiiviset poliittiset pyrkimykset (emt., 256–271).

Kettumaisen sosiaalityön kyky omaksua sujuvasti erilaisia näkökulmia sosiaaliin kysymyksiin tulee selvästi esille myös Arja Jokisen ja Kirsi Juhilan (2008) toimittamassa *Sosiaalityö aikuisten parissa* -teoksessa. Teoksen lopussa kirjoittajat maalaavat Harrikarin (emt.) analyysiin hyvin sopivaa kuvaa siitä, kuinka aikamme sosiaalityö keskittyy asiakkaan edun ja hyvinvoinnin konkreettisen edistämisen sijaan erilaisten "neuvottelujen" kautta korostamaan jokaisen kansalaisen velvollisuutta olla "aikuinen" (emt., 282–289). "Aikuisuus" on Jokiselle ja Juhilalle itsellisen markkinayhteiskunnan kansalaisen identiteetin mittapuuna. Siinä on kyse elämänhallinnasta oloissa, joissa yksilölliset valinnat ja mielihalut ovat nousseet elämän ennalta annettuja puitteita keskeisemmiksi elämän ohjautumisen määreiksi. Kriittisesti ja poliittisesti tulkittuna "aikuisuutta" koskeva puhe korostaa kansalaisen sosiaalisten oikeuksien sijaan yksilön velvollisuutta tunnistaa oma vastuunsa, olla normaali ja kyetä elättämään itsensä työmarkkinoille antamallaan panoksella.

Sosiaalityön koulutuksen kannalta kettumaisuus onkin merkittävä haaste. Yhtäällä ketun on oltava käytännöllinen ja aikaansa seuraava. Sen on tavoiteltava tehokkuutta ja oltava vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden osajärjestelmien kanssa, vaikka näiden käsitykset tehokkuudesta ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemisen tavasta poikkeaisivatkin sosiaalityön omista käsityksistä. Erityisen tärkeitä rajapintoja ovat yhteydet muihin hyvinvoinnista huolta kantaviin ammattikuntiin ja instituutioihin, terveydenhuoltoon, koulutukseen, kaavoitukseen ja kaupunkisuunnitteluun sekä työvoimahallintoon. Sosiaalityön olisi kyettävä löytämään näiden kanssa yhteistyön kohteita, jotka hyödyttävät kaikkia osapuolia – kansalaisia unohtamatta. Yhteistyö on tarpeen paitsi sosiaalityön näkökulman tiedon siirtämiseksi laajemmin yhteiskuntaan, niin myös erilaisten alueellisesti tärkeiden kehittämishankkei-

den käynnistämiseksi. Sosiaalityöllä on paljon annettavaa myös muiden hyvinvointialojen kehittämisessä sosiaalisempaan ja laajemmin hyvinvoinnin problematiikkaa huomioon ottavaan suuntaan. Konkreettisia esimerkkejä tästä ovat vanhustenhuollon, terveydenhuollon sosiaalihuollon, koulukuraattorien työn tai kuntoutuksen kehittäminen.

Kettumaisuudella on kuitenkin rajansa, kuten edellä käyty keskustelu kontrolloivan työotteen vahvistumisesta sosiaalityössä osoittaa (Jokinen ja Juhila 2008; Harrikari 2008). On tiedostettava, että sosiaalityö on etiikkaa ja poliittisuutta painottava professio. Sosiaalityössä ei ole olemassa puhtaasti käytännöllistä tasoa. Samasta syystä sosiaalityötä ei myöskään voida tehostaa, kehittää ja fuusioda muihin hyvinvoinnin tuottamisen aloihin ilman eettisiä tai poliittisia implikaatioita. Voidakseen toimia nykyisenkaltaisessa verkostoituneessa ja yhä löyhemmin organisoituneessa hyvinvointitaloudessa, kettu-sosiaalityöntekijöiden onkin oltava siilejä niin sydämessään kuin myös tiedon tasolla. Sosiaalityön tutkimuksen ja koulutuksen on pyrittävä siihen, että ammattikunta tuntisi ja tiedostaisi sosiaalityön perinteen ja ymmärtäisi sen yhtymäkohdat sosiaalityön käytäntöihin sekä kehittämissuuntiin. Tällä tavoin voidaan luoda perustaa uudistustyölle, joka on sosiaalityön perustavoitteille uskollista eikä johda sosiaalityön perustavoitteiden vastaisiin ei-toivottuihin seurauksiin.

Lähteet

- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society. Towards a new Modernity*. Sage: Lontoo.
- Berlin, Isaiah (2004) *Siili ja kettu. Tutkielma Tolstoin historianfilosofiasta*. Otava: Helsinki.
- Clarke, John (2005) *New Labour's citizens: activated, empowered, responsibilized, abandoned? Critical Social Policy Vol. 25(4): 447–463*.
- Harrikari, Timo (2008) *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Nuorisotutkimusseura ry.: Helsinki.
- Jokinen Arja ja Juhila, Kirsi (2008) *Sosiaalityö aikuisten parissa*. Vastapaino: Tampere.
- Juhila, Kirsi (2006) *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. Vastapaino: Tampere.
- Julkunen, Raija (2001) *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Vastapaino: Tampere.
- Karvinen, Synnöve (1993) *Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä*. Teoksessa Riitta Granfelt & Harri Jokiranta & Synnöve Karvinen & Aila-Leena Matthies & Anneli Pohjola: *Monisärmäinen sosiaalityö*. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 15–51.
- Payne, Malcom (1991) *Modern Social Work Theory*. Macmillan Palgrave: Basingstoke.

- Pierson, Christopher (1998) *Beyond the Welfare State? The New Political Economy of Welfare*. The Pennsylvania State University Press: University Park, Penn.
- Sipilä, Jorma (1989) *Sosiaalityön jäljillä*. Tammi: Helsinki.
- Webb, Stephen (2006) *Social Work in a Risk Society. Social and Political Perspectives*. Palgrave Macmillan: New York.

Tiedon, kokemuksen ja oppimisen vuoropuhelu aikuiskoulutuksessa

Käsillä olevan artikkelin aiheena ovat sosiaalityön yliopisto-opetukseen liittyvä käytännön harjoittelu ja muuhun sosiaalityön teoreettiseen opiskeluun liittyvät toiminnalliset ja kokemukselliset pedagogiset mahdollisuudet. Lähtökohtana tämän artikkelin aiheeseen ovat sosiaalityön yliopisto-opetuksen ja akateemisten tavoitteiden ja käytännön työelämän väliset (kesto) jännitteet ja haasteet. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa sosiaalityön kentällä työskentelevät aikuisopiskelijat haastavat sekä opettajat että opetussuunnitelmat kehittämään sosiaalityön koulutusta vastaamaan aikuisopiskelijoiden ja työelämän tarpeisiin. Haasteet liittyvät erityisesti teoreettisen tiedon, tutkimuksellisuuden ja työkokemuksen integroimiseen. Toisaalta opiskelijoiden pitkä työkokemus sosiaalityön käytännöstä voi olla antoisaa opettamisen ja oppimisen sekä ryhmätyöskentelyn kannalta. Parhaassa tapauksessa se mahdollistaa lopputuloksena erinomaisen osaamisen akateemisena sosiaalityön asiantuntijana.

Tässä artikkelissa tarkastellaan toiminnallisen ja kokemuksellisen pedagogiikan mahdollisuuksia ratkoa edellä kuvatun sosiaalityön käytännön ja akateemisen koulutuksen välisiä jännitteitä rakentavasti ja sosiaalityön akateemista osaamista ja asiantuntijuutta kehittäen. Toiminnallisen ja kokemuksellisen pedagogiikan suuntauksista erityisesti PBL-menetelmä (Problem Based Learning) on tarkastelun kohteena. Sosiaalityön opintojaksoista käytännön harjoittelulla on keskeinen merkitys asiantuntija-osaamisen kehittämisessä.

Aluksi tarkastelen sosiaalityön yliopisto-opetuksen käytännön harjoittelua asiantuntijaksi oppimisen prosessissa ja pohdin käytännön sosiaalityötä tieto- ja oppimisympäristönä. Seuraavaksi otan esimerkkinä toiminnallisesta ja kokemuksellisesta pedagogiikasta esille PBL-menetelmän ja esittelen sen teoreettisia lähtökohtia ja pohdin samalla sen mahdollisuuksia sosiaalityön yliopisto-opetusta ja käytännön työelämää yhdistävänä tekijänä.

Käytännön opetus sosiaalityön asiantuntijuuden tuottamisessa

Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet kuvaa sosiaalityön koulutuksessa saatavia valmiuksia seuraavasti: *Sosiaalityön koulutus antaa valmiuksia sosiaalisten ongelmien yhteisöllisten ja yksilöllisten ratkaisuprosessien hallintaan. Opetus on käytäntösuuntautunutta, ja koko tieteenala rakentuu käytäntöyhteydelle. Siten kyse ei ole perinteisestä yhteiskuntatieteestä. Sosiaalityön lähtökohtana on ihminen sosiaalisessa tilanteessaan. Keskeistä on asiakas- ja kansalaislähtöinen sosiaalisten tilanteiden ja toimintajärjestelmien monipuolinen hahmottaminen ihmisten ja yhteisöjen elämänkaaren perspektiivoissa.* Sosiaalityötä voidaan siis pitää soveltavana tieteenalana, jossa käytännön ja tieteellisen tutkimuksen vuorovaikutus on merkittävässä rooleissa. Sosiaalityöntekijät soveltavat tieteellistä tietoa ja tieteellisen tutkimuksen menetelmiä käytännön työssään.

Käytännön opetuksessa on kysymys sosiaalityön asiantuntijoiden kouluttamisesta ja asiantuntijuuden tuottamisesta. Sosiaalityöntekijän ammattillisten valmiuksien, vuorovaikutustaitojen, työmenetelmien ja käytännön toimintamallien oppiminen sekä ammatti-identiteetin rakentuminen edellyttävät myös työssä oppimista näissä käytännöissä. Kysymys ei kuitenkaan ole muusta koulutuksesta irrallisesta, pakon sanelemasta harjoittelusta, vaan koulutuksen eri elementtien integroimisesta, ammatinhallintaa ja asiantuntijuutta rakentavasta kokonaisuudesta (Karvinen-Niinikoski 2007 ym., 188). Opiskelijat, jotka työskentelevät sosiaalityössä opintojen aikana, purnaavat usein sitä, että myös heidän tulee osallistua käytännön harjoitteluun, jota ei voi suorittaa omissa työtehtävissä. Jakson lähtökohdat poikkeavat kuitenkin merkittävästi oman työn tekemisestä. Ensinnäkin reflektiivinen oppimisprosessi jo itsessään edellyttää jossain määrin kriittistä asennoitumista vallitseviin toimintatapoihin, niiden periaatteisiin ja käytäntöihin. Keskeistä on myös työyhteisössä tapahtuva yhteisöllinen oppiminen ja siihen liittyvä tutkiva ja arvioiva suhtautuminen sekä uutta luovan, innovatiivisen toiminnan mahdollistuminen (Mt., 188). Vaikka edellä kuvatut ominaisuudet olisivat ihanteellisia piirteitä missä tahansa työssä ja työyhteisössä, saattaa opiskelija joutua ristiriitaiseen ja hankalaan asemaan roolin muututtua työntekijästä opiskelijaksi. Lisäksi opiskelijalla tulee olla luonteva mahdollisuus oppia uutta jakson aikana. Käytännön opetuksen rooli koulutuksen eri elementtien yhdistäjänä on oleellinen sosiaalityössä. Nähdäkseni sosiaalityön opintojen tavoitteet eivät voi täytyä ilman käytännön harjoittelujaksoa.

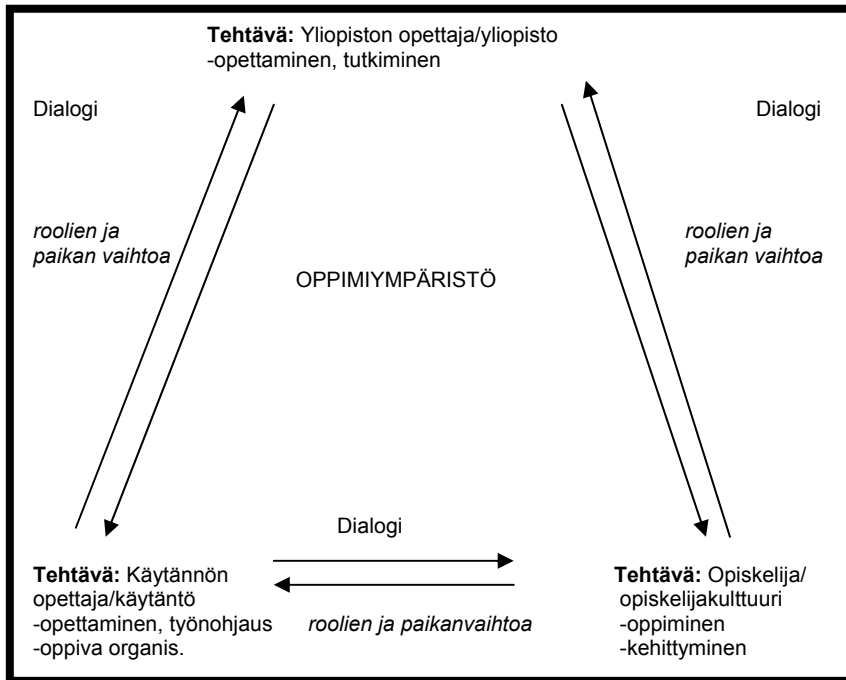
Käytännön opetus sosiaalityössä heijastaa Karvinen-Niinikosken ym. (2007) mukaan erilaisia oppimisen ja tietokäsityksen paradigmoja ja niiden muutoksia. Esimerkkinä kirjoittaja nostaa esille käsityksen, että sosiaalityön käytännön opetuksessa on voitu siirtyä teknis-rationaalisesta paradigmasta heuristiseen paradigmaan, jossa korostuvat tilannekohtainen oppiminen ja tilanteiden subjektiivinen ymmärtäminen sekä niiden erityisyyden tavoittaminen. Tämä paradigman muutos merkitsee käytännön opetuksessa sitä, että käytännön tiedolla on erityisyytensä, joka edellyttää vuorovaikutustyössä ai-

nutkertaisen kohtaamisen ideaa. Ongelmia ei voi lähteä ratkomaan suoravii-
vaisesti teknis-rationaalisen ongelmaratkaisumallin mukaan, vaan toiminta
edellyttää kriittistä reflektiivisyyttä. Tähän liittyy se, että tilannetta ja ongel-
maa ei voida selittää ja ymmärtää pelkästään yhden teorian avulla, vaan itse
teoreettinen pohdinta ja jäsentäminen muotoutuvat reflektiivisesti käytännön
tilanteissa. Edelleen kirjoittajan mukaan tämä merkitsee tutkivan suhteen rak-
entamista omaan toimintaan, eräänlaista tutkivan mielen ja tutkimusorien-
taation vahvistamista, joka jossain määrin muistuttaa myös toimintatutki-
muksellista otetta. Käytännön opetukselle tämä luo haastetta siinä mielessä,
että opiskelija voi oppia käytännön valmiuksia ja työn syvintä olemusta säi-
lyttäen samalla kriittisen reflektion vaatimat uuden luomisen ja toisin toimi-
misen mahdollisuutensa (Mt., 192-193).

Sosiaalityön käytännön harjoittelussa kokemuksellinen oppiminen mah-
dollistuu esimerkiksi siten, että opiskelija on mukana toiminnassa ratkomassa
siinä ilmeneviä ongelmia ja konflikteja. Tätä kautta hän saa osallistua uuden
tiedon luomiseen. Tällöin tarkastelussa nousee keskeiseksi se, millaisten ko-
kemusten kautta opiskelijat ja käytännön toimijat ovat kokeneet kehittyneensä
eli millaisiin haasteellisiin tilanteisiin he ovat työssään joutuneet. Toiminnas-
sa ilmenevät haasteet ja ongelmatilanteet voidaan nähdä voimavarana jatku-
valle oppimiselle eikä esimerkiksi virheinä, joilla on kielteisiä vaikutuksia.
Kokeneen asiantuntijan erottaa (viittaus: Bereiter & Scardamalia 1993) yhtä
kokeneesta ei-asiantuntijasta se, että kokeneelle asiantuntijalle on tyypillistä
ongelmien ratkaiseminen niin, että se kasvattaa asiantuntemusta, kun taas ei-
asiantuntija pyrkii minimoimaan ongelmia ja kaventamaan työtään niin, että
siihen kuuluvat tehtävät sopivat rutiineihin, joita hän osaa ja on valmis suorit-
tamaan. (Valkeavaara 2005, 106.) Asiantuntijana kehittymisen näkökulmasta
on sosiaalityön opiskelijoille oleellista, miten ongelmallisia tilanteita on läh-
detty käytännön harjoittelussa ratkaisemaan ja arvioimaan eli miten opiske-
lijän reflektiivisyys ilmenee niissä tilanteissa. Reflektiivisyys merkitsee opiske-
lijalle oman toiminnan arvioinnin lisäksi myös mahdollisuutta rakentaa
omaa asiantuntijuuttaan, oppia lisää. Kirjoittaja viittaa Engeströmiin (1992),
joka on todennut, että asiantuntijaksi oppimisen näkökulmasta kokemus on
merkityksellinen ainoastaan silloin, kun se tuottaa laajenevaa oppimista eli
kokonaan uusien merkitysten antamista sekä vanhoille että uusille kokemuk-
sille (Valkeavaara 2005, 117). Näin ollen käytännön harjoittelun mahdollisuus
osana sosiaalityön opintoja, huolimatta aikaisemmasta sosiaalityön työkoke-
muksesta on aikuisopiskelijalle mahdollisuus laajentaa osaamistaan ja ym-
märrystään sosiaalityöstä käytäntönä. Kriittisen reflektion ja aikuiskoulutuk-
sen suhdetta tarkemmin on pohtinut professori Aila-Leena Matthies toisaalla
tässä kirjassa.

Opiskelijan ohjaus on käytännön opetuksen keskeinen muoto, joka on
luonteeltaan työnohjauksellinen ja reflektiivinen oppimisprosessi. Sillä on
kaksi keskeistä tehtävää: reflektiivinen oppimisprosessi itsessään ja se, että
prosessin kuluessa opiskelijan tulisi mieltää työnohjaus jatkossakin oman
työnsä tueksi (Karvinen-Niinikoski 2007 ym., 191).

Seuraavassa kuviossa on esitetty opiskelijan ja asiantuntijuuden rakentumisen prosessit ja paikat sosiaalityön käytännön opetuksessa:



Kuvio 1. Opiskelijan ohjaus ja asiantuntijuuden rakentumisen prosessit ja paikat (Mukaiilu Karvinen-Niinikoski 2007 ym., 191).

Kuviossa 1 on suhteutettu toisiinsa ohjausta ja asiantuntijuuden rakentumisen prosesseja sekä paikkoja, joissa monet toimijat rakentavat asiantuntijuuttaan – sekä yhteistä että omaansa. Jokaisella toimijalla on oma paikkansa ja tehtävänsä ja sen mukainen erityistietämyksensä. Yliopisto edustaa tutkimuksen ja tutkimukseen perustuvan opetuksen ja oppimisen paikkaa, käytännöissä taas tuotetaan palveluita yhteistoiminnallisissa suhteissa. Nämä kaikki kohtaavat käytännön opetuksessa, jossa yhteiseksi toimintakonseptiksi tulee uuden asiantuntijuuden rakentuminen. Yliopiston tehtävä on tuoda tähän prosessiin opetuksen ja tutkimuksen elementit, käytännön opettaja suunnitelmallisen opetuksen sekä organisaation tasolla tehtävänä on myös vastavuoroisesti oppia prosessissa (vrt. Karvinen-Niinikoski 2007 ym., 191). Opiskelijan tehtävänä on myös oppia ja kehittyä. Käytännönopetuksen kehittämisen yhteydessä on rakennettu uudenlaisia oppimisfoorumeita ja opetussuunnitelmia, joissa lähtökohtana on jokaisen osapuolen erityisasiantuntemus samalla, kun yhteisesti dialogissa rakennetaan uutta tai syvennetään vallitsevaa kontekstiin kiinnittyvää osaamista. (Karvinen-Niinikoski 2007 ym., 192.) Esimerkkinä tällaisesta yhteistoiminnasta voidaan pitää Yliopistokeskus Chydeniuksessa vuonna 2008 työstettyä sosiaalityön klinikkaopetus-hanketta. Hankkeen toi-

mijoina ovat olleet lähialueen johtavat sosiaalitoimen viranhaltijat, sosiaalityön opetuksen tiimi, avoimen yliopiston toimijat sekä opiskelijoiden edustajat.

Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtia

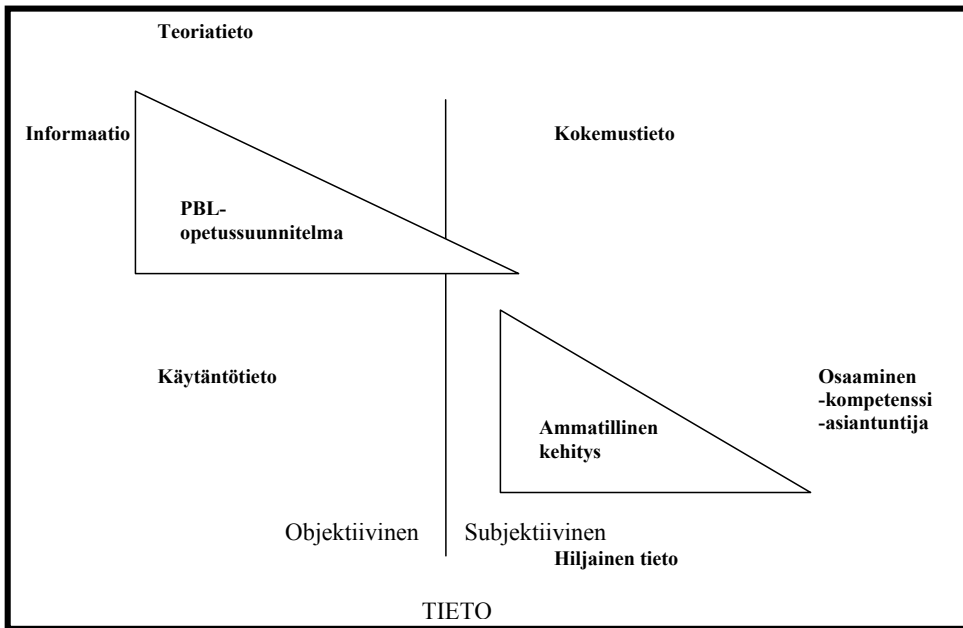
Hyvin usein kuulee kokeneiden sosiaalityön konkareiden sanoneen harjoittelussa olevalle opiskelijalle, että kyllähän sinä tämän teoriassa tunnut tietävän, mutta osaatko sen myös käytännössä? Perustellusti voisi kysyä myös kokeneelta työntekijältä, että osaat tämän käytännössä, mutta tiedätkö mihin teoriaan se perustuu? Molempia tiedon lajeja kuitenkin tarvitaan. Poikela (2005) korostaa, että teoriassa osaaminen edellyttää työn käsitteellistä hallintaa, jolloin myös vasta-alkajaa voidaan opastaa muutenkin kuin taitavampaa työntekijää seuraamalla ja jäljittelemällä. Valkeavaaran (2005) mukaan se, että asiantuntijuuden ehdoiksi on perinteisesti määritelty tietty määrä koulutusta ja työkokemusta, ei kokemuksen lisääntymisen myötä välttämättä varmista suoraviivaista asiantuntijaksi kehittymistä. Tutkimusten perusteella on voitu päätellä, että tietyn koulutuksen ja työkokemuksen jälkeen kokemuksen laatu onkin merkittävämpi asiantuntijuuden kehittymistä edistävä tekijä kuin kokemuksen määrä (viittaus: Eteläpelto 1994; Tynjälä ym. 1997). Eli kokemus ei välttämättä toimi oppimisen rakennusaineena. (Mt. 2005, 105-117.)

PBL –problem based learning, ongelmaperustainen oppiminen on tavanomaisesta poikkeava käsitys oppimisesta ja opettamisesta. Se voi olla yksi tapa vastata koulutuksen ja työelämän lähentämisen haasteeseen. Ongelmaperustaisesta oppimisesta tulee pelkän asioiden mieleen painamisen ja harjoittelun sijaan ammatillisten ongelmien tutkimista ja haasteellisen työn tekemistä. Koska työelämän ongelmat eivät noudata oppiaineiden jakoa, myös koulutuksessa on opittava ratkaisemaan ongelmia luonnollisella tavalla. Sellaisella tavalla kuin niitä kohdataan ammatillisissa käytännöissä, kuten sosiaalipalveluissa. Koulutusta ja työelämää pyritään PBL-menetelmässä lähentämään toisiinsa opetus-, oppimis-, ja työkäytäntöjen integroinnin avulla. Perinteisen sisällöllisen vastaavuuden sijaan tavoitteena on työn ja koulutuksen toiminnallinen vastaavuus. Eli koulutuksessa on tärkeämpää oppia tiedonkäsittelyä ja työ toimintana kuin omaksua tietoa sellaisenaan tai toistaa standardiharjoitteita. Näin ollen koulutus tulisikin nähdä kokemuksen ja osaamisen tuottamisena tiedonjakamisen sijaan. Kyse on metodista, joka pitää sisällään pedagogista ajattelua uudistavan filosofian sekä oppimis-, ja opetuskulttuuria muuttavan strategian. (Poikela, E. 2004; Poikela, S. 2003.)

Epistemologisessa keskustelussa tieto jaetaan yleensä teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon. Teoriaa ymmärretään propositionaalista ”mitä” –tietoa ja käytäntö puolestaan on ilmaistavissa ”miten” –tietona (viittaus: Ryle 1949; Eraut 1994). Laajemmassa merkityksessä tiedon ja osaamisen suhde voidaan ymmärtää kartesiolaisen lopullisen ja heideggerilaisen muuttuvan tiedon välisenä ongelmana. Ensimmäiseen liittyvä modernin tieteen idea pysyvistä tie-

dosta ja jälkimmäinen ilmaisee postmodernin mukaisen käsityksen tiedosta muuttuvana ja paremminkin kontekstiin kuin faktoihin sitoutuneena tietona. Ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta tieto voidaan ymmärtää enemmän postmodernin kuin modernin epistemologian mukaan (Poikela & Poikela 2004, 56).

Seuraavassa kuviossa on kuvattu tiedon ulottuvuudet ja osaamisen kehittyminen ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohdista:



Kuvio 2. Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohdat (Poikela & Poikela 2004).

Poikelan (2001) mukaan yksilön ulkopuolella olevan ja yksilön omaksuman tiedon erottelu kuvaa tiedon ontologista ulottuvuutta: objektiivista tietoa on se, mikä kuuluu yksilön ulkopuoliseen maailmaan, ja subjektiivista se, mikä on tullut osaksi hänen persoonallisuuttaan ja osaamistaan (Poikela 2001). Kirjoittaja viittaa Burnardiin (1987), joka kuvailee tiedon käsitettä propositionaalisen praktisen ja kokemuksellisen tiedon dimensioina (vasen kolmio kuviossa 2). Propositionaalinen tieto käsittää koulutuksen aikana opittavat teoriat ja mallit. Praktinen tieto liittyy käytännöllisten taitojen oppimiseen ja voi olla luonteeltaan myös nonverbaalista. Kokemukselliseen tietoon liittyy yksilöllinen elementti, koska kokemus syntyy ainoastaan henkilökohtaisessa kontaktissa toiseen yksilöön tai opiskeltavaan asiaan. Poikela & Poikela ovat edelleen viitanneet Nonakaan & Takeuchiin (1995), jotka tekevät eron tiedon epistemologisten ja ontologisten ulottuvuuksien välillä. Epistemologinen dimensio ilmentää niitä prosesseja, joiden avulla tietoa muuntuu implisiittisestä (hiljaisesta) tiedosta eksplisiittiseksi tiedoksi ja päinvastoin. Muuntamisen tuloksena syntyy uutta tietoa ja uusia toimintatapoja. Ontologinen dimensio

kuvailee tiedon muodostuksen prosesseja yksilön, ryhmän ja organisaation välillä. Kokemuksellinen ja hiljainen tieto ovat olemukseltaan subjektiivisia. Hiljainen tieto on kontekstispesifiä ja sisältää mentaaliset mallit ja tekniset taidot. Niiden integroiminen ammatilliseen toimintaan ilmaisee tietämystä, kompetenssia ja asiantuntijuutta (kuvion 2 oikeanpuolinen kolmio) (Poikela & Poikela 2004, 57-58).

Vasemman puoleinen kolmio kuvaa sitä, mitä voidaan tavoittaa hyvän koulutuksen avulla, ja oikean puoleinen kolmio osaamista, joka on saavutettavissa ammatillisen toiminnan kautta. Ongelmaperustaisessa oppimisessa oppimisen lähtökohtana toimivat ongelmat heijastelevat työelämän reaali maailmaa. Opetuksen tavoitteena on ohjata ongelmanratkaisua siten, että oppija kykenee integroimaan teoreettista ja käytännöllistä tietoa sekä yksilöllisissä että ryhmässä jaetuissa tiedonmuodostuksen prosesseissa. Integraation tuloksena muodostuu kokemuksellista tietoa, joka on luonteeltaan pysyvämpää kuin muistamiseen tai emotionaalisiin elämyksiin perustuva tieto (Poikela & Poikela 1997; 2001). Kuvio osoittaa miten informaatio muuntuu osaamiseksi tiedon muuntamisen prosessissa. Informaatio voi olla "mitä tahansa tietoa", jota yksilö kohtaa aistiensa välityksellä. Teoriatieto on puolestaan käsitteellistettyä symbolista informaatiota, joka ei ole merkityksellistä ennen yksilön omaa mentaalista prosessointia. Käytäntötieto on luonteeltaan konkreettista kuten ihmisten luomat koneet ja organisaatiot tai luonnon objektit. Teorian ja käytännön (ajattelun ja tekemisen) välillä liikkuminen tuottaa kokemuksellista tietoa, jota ainoastaan oppija itse kykenee luomaan. Siksi on tärkeää huomata, että kokemus ei ole sama kuin käytäntö, kuten yleensä arkipäivän ajattelussa oletetaan (Poikela & Poikela 2004, 59).

Ongelmaperustaisen pedagogiikan tehtävänä on rakentaa siltaa koulutuksen ja työn välille, jolloin yhdistävänä tekijänä on *ammatillinen kehittyminen*, joka saatetaan alkuun koulutuksen aikana ja jatkuu edelleen työelämässä. Koulutuksen pitäisikin tuottaa hyviä noviiseja, joilla on riittävä kokemuspohja työtä ja ammattia varten. Työelämässä oppiminen jatkuu, jolloin hankittuun kokemustietoon yhdistyy alati lisääntyvä hiljainen tieto, ja tuloksena on korkeatasoinen ammatillinen osaaminen. Toinen yhdistävä tekijä on *arviointi*, jossa kohteena ovat työelämän tarpeet ja koulutuksen kyky vastata niihin (Poikela 2005).

Kirjat voi sulkea ja tilanteet jättää taakseen vaihtamalla ympäristöä. Vain kokemuksen voi ottaa sisäistyneenä mukaansa, jolloin on tärkeintä huolehtia siitä, että kokemustieto muodostuu mielekkäällä tavalla ja on laadullisesti kestävä.

Sosiaalityön yliopistokoulutuksessa PBL-opetusajattelun hyödyntäminen on kiinnostavaa, koska PBL-opetuksesta on olemassa monenlaisia variaatioita, jotka kaikki perustuvat tavalla tai toisella ryhmäprosessien tietoiseen käyttöön sekä opettajan ja opiskelijan roolien muuttamiseen. Päävastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle ja hänen vertaisryhmälleen, opettajasta tulee tiedonjakaja ja oppimisen ohjaaja. Opettajan tärkein tehtävä on siis keskittyä työssään opiskelijoiden tiedonhankintaan sekä oppimis- ja ryhmäprosessien

ohjaamiseen, eikä perinteiseen opettamiseen. PBL:ssä yhdistyvät opiskelijan itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus, koska oppiminen perustuu ongelman tai käytäntölähtöisen skenaarion työstämiseen sekä itsenäisesti että ryhmässä. Menetelmää voidaan soveltaa myös käytännön harjoittelun jaksoilla, joiden välillä opiskelijat ja opettajat (sekä yliopiston että käytännön) kokoontuvat seminaarityöskentelyyn. (Kröger & Valokivi 2003, 432.) Opiskelija joutuu samanaikaisesti miettimään omia oppimistavoitteitaan, aikaisempia kokemuksiaan ja toimimaan ryhmän jäsenenä. PBL-menetelmässä opetuksen keskeisenä tehtävänä on ohjata asioiden käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseihin (Poikela 2001, 105).

Parhaiten sosiaalityön opetuksessa PBL-menetelmä palvelee silloin, kun on kyse pääaineopiskelijoista ja oppiaineen ydinaineksen opiskelusta (Kröger & Valokivi 2003, 443). Nähdäkseni PBL-menetelmä sopii hyvin myös aikuisopiskelijoille ja niille, joilla on jo sosiaalityön käytännöistä kokemusta. Menetelmä sopii sosiaalityön yliopisto-opetukseen myös siinä mielessä, että sosiaalityössä kohdattaviin ongelmiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja. Näin ollen PBL-menetelmän mahdollistama moniääninen tiedon konstruointi ja luovien ongelmanratkaisujen mahdollisuus soveltuu hyvin sosiaalityön konstruktion. Opiskelijat saavat kokemusta PBL-ryhmätyöskentelystä ja siihen liittyvästä intensiivisestä, reflektiivisestä vuorovaikutuksesta, joita kokemuksia voi hyödyntää opintojen jälkeen työelämässä.

Lähteet

- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari (2007) Työnohjaus sosiaalityössä. Edita: Helsinki.
- Kröger, Teppo & Valokivi, Heli (2003) Sosiaalityön yliopistokoulutus etsimässä itseään. Teoksessa Poikela, Esa & Öystilä, Satu (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä. Kokeiluja ja kokemuksia. Tampere University Press: Tampere, 423-445.
- Poikela, Esa (2001) Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela, Esa & Öystilä, Satu (toim.) Tutkiminen on oppimista ja oppiminen on tutkimista. Tampere University Press: Tampere, 101-117.
- Poikela, Satu (2003) Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: University Press: Tampere.
- Poikela, Satu & Poikela, Esa (1997) Ongelmaperustainen oppiminen. Aikuisopetuksen Maailma 6/1997, 24-25.
- Poikela, Esa & Poikela, Satu (2004) Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohdaksi ja tavoitteena. Teoksessa Poikela, Esa (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press: Tampere, 55-74.

- Poikela, Esa & Poikela, Satu (2005) Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa – Ongelmaperustaisen oppimisen keinoja ja kehittämistä. Tampere University Press: Tampere.
- Valkeavaara, Tuija (2005) Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus.

Silva Bodbacka

Aikuispedagogiikan teoreettisia lähtökohtia sosiaalityön oppimisen näkökulmasta

Sosiaalityön haasteista ja mahdollisuuksista

Suhteeni käsillä olevan kirjoituskokoelman aiheisiin on monitahoinen. Näkökulmani on opiskelijan, sosiaalityöntekijän, yhteiskuntatieteilijän ja tällä kertaa eniten opettajan – aikuispedagogin. Vastikään päättyneet aikuiskouluttajan pedagogiset opintoni (APO-opinnot) Jyväskylän yliopistossa ovat panneet miettimään omia opiskelukokemuksia ja altistaneet opetuskokeiluille työssäni sosiaalityöntekijänä ja sivutoimisena yliopistonopettajana Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Sosiaalityön haasteellisuus ja kiinnostavuus liittyy mielestäni sen luonteeseen käytännön työnä ja professiona sekä toisaalta sen kytkeytymisenä yhteiskuntatieteeseen ja muihin ihmistieteisiin. Käytännön sosiaalityön tasot vaihtelevat mikrotason vuorovaikuttamisesta, puuttumisesta ja ohjaamisesta rakenteelliseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä kannanottoihin – ainakin yhteiskunnan epäkohtien ja kummallisuuden havaitsemiseen ja näkyväksi tekemiseen käytännön työ antaisi mahdollisuuksia. Sosiaalityö tarjoaa jatkuvia haasteita ja mahdollisuuksia oppimiseen; oppiminen ei voi päättyä tutkintopaperin saamiseen.

Yhteiskuntatieteellinen sosiaalityön yliopistokoulutus antaa mahdollisuuksia monenlaiseen työhön ja työotteeseen. Työelämässä sosiaalityöntekijän rooli voidaan nähdä eri tavoilla. Sosiaalityön paikkaa ja sisältöä määrittävät sosiaalityöntekijät itse sekä muut ihmiset ja yhteisöt – myös koulutuksella on nähdäkseni tärkeä tehtävä mahdollisuuksien ja rajojen luomisessa. Nykyään on pulaa pätevistä sosiaalityöntekijöistä ja näin ollen on tarvetta monenlaisille koulutusmahdollisuuksille, myös perinteistä yliopisto-opetusta monimuotoisemmalle ja joustavammalle aikuiskoulutukselle. Aikuispedagogiikan merkitys korostuu, kun koulun penkillä istuu opiskelijoita hyvin erilaisine opiskelu- ja työtaustoineen, elämäntilanteineen sekä kokemuksineen. Tässä kirjoituksessa nostan esille joitakin mielestäni huomion arvoisia kysymyksiä sosiaalityöntekijöiden koulutuksessa. *Mitä voisi olla aikuiskasvatus sosiaalityön opinnoissa? Mitä valmiuksia yliopistollisen sosiaalityön koulutuksen tulisi edistää*

Minkälaisia pedagogisia ratkaisuja aikuiskoulutuksessa olisi mahdollista löytää ja ottaa käyttöön, jotta koulutus edistäisi tavoiteltavia ja nykyään tarvittavia valmiuksia?

Sosiaalityö on kiistelty ja toisaalta hyljeksitty kenttä. Monet ammattikunnat ja tieteenalan edustajat haluavat määritellä sosiaalityötä ja ottaa kantaa sen sisältöihin. Sosiaalialalla on monenlaista koulutustaustaa ja tehtävänimikettä. Joskus kunkin tehtäväkentän määrittely, hahmottaminen ja yhteistyö on haastavaa. Työelämässä ongelmana on pätevien sosiaalityöntekijöiden katoaminen muualle kuin sosiaalityön tehtäviin. Syynä ovat muun muassa alan alhainen palkkaus ja heikko arvostus sekä liian kuormittavat työolot. (Ks. esimerkiksi Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 10-17.) Työpäivät saattavat kulua selviytymistäisteluihin kovassa asiakaspaineessa, eikä aikaa tahdo jäädä laajempiin pohdiskeluihin työn tarkoituksesta. Toisaalta laki antaa sosiaalityöntekijöille nähdäkseni varsin keskeisen aseman ja määrittelee työn alku-ehdoja sekä päämääriä mahdollistaen kuitenkin itsenäisen otteen (vrt. esim. Lastensuojelulaki 2007, Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005 ja Sosiaalihuoltolaki 1982, 18§¹). Parhaimmillaan pula pätevistä työntekijöistä parantaa sosiaalityöntekijöiden neuvotteluasemia palkkauksesta ja muista työn reunaehdoista. Näen siis, että sosiaalityöntekijöillä on myös liikkumavaraa. Haasteena olisi ottaa tämä tila paremmin käyttöön ja raivata tilaa tärkeiksi koetuille asioille – myös työssä viihtymiselle ja jaksamiselle.

Tässä kirjoituksessa en käsittele keskusteluja, joita sosiaalityön professionalistumisesta ja koulutuksen yliopistoistumisesta on käyty. Otan yhteiskuntatieteellisen yliopistokoulutuksen annettuna ja pikemminkin yritän pohtia, miten se osaltaan pystyisi vastaamaan sosiaalityön nykyhaasteisiin. Haasteet eivät mielestäni ole vain teknisiä: miten saamme pätevät työntekijät työelämän tarpeisiin ja lakisääteiset velvollisuudet täytettyä. Tai miten pyrimme ratkaisemaan tiettyjä ongelmia. Yhteiskuntatieteellä ja sosiaalityöllä on nähdäkseni kiinteä yhteys arvoihin, moraaliin ja etiikkaan. Tieteessä kuvaillaan ja selitetään ilmiöitä sekä tehdään valintoja sen suhteen, mikä nähdään tärkeäksi². Sosiaalityöllä voidaan vaikuttaa yksilöiden, perheiden ja ryhmien elämään: puuttua, auttaa, kontrolloida, tukea, kulkea rinnalla, luoda verkostoja ja mahdollisuuksia, tehdä näkyväksi ja saada aikaan muutosta. Tekemisellä ja tekemättä jättämisellä on seurauksensa. Sosiaalityöllä on myös vaikutusta

1 Sosiaalihuoltolain 18 pykälässä ”*Sosiaalityöllä* tarkoitetaan sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön suorittamaa ohjausta, neuvontaa ja sosiaalisten ongelmien selvittämistä sekä muita tukitoimia, jotka ylläpitävät ja edistävät yksilöiden ja perheen turvallisuutta ja suoriutumista sekä yhteisöjen toimivuutta.” Kelpoisuuslaki määrittelee, millä koulutustaustalla nimikettä sosiaalityöntekijä voi käyttää. Uusi lastensuojelulaki puolestaan määrittää monipuolisesti lastensuojeluprosessissa huomioitavat seikat sekä tahot ja antaa sosiaalityöntekijälle keskeisen ja tärkeän roolin tämän vaativan prosessin johtajana.

2 Feministinen kritiikki tutkimusmetodien neutraaliutta kohtaan painottaa sitä, että valintojen aukikirjoittaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. esim. Ronkainen 2004).

yhteiskuntaan. Yhä tärkeämmäksi on nähty se, millainen toimija sosiaalityöntekijä on suhteessa yhteiskuntaan ja asiakkaaseen ja millaista toimijuutta hän edesauttaa (ks. esimerkiksi Juhila 2006, Karvinen-Niinikoski 2007). Tieteelliset tutkimukset ja oppialan historian tuntemus tuovat sosiaalityöntekijälle välineitä nykyongelmien kohtaamiseen. Mielestäni sosiaalityön opetuksessa opiskelijoille tulisi alan luonteesta johtuen myös järjestää riittävästi aikaa ja välineitä pohtia sekä jakaa ajatuksia siitä, mitä on hyvä elämä ja mitä päämääriä he haluavat edistää.³

Aikuispedagogiikasta eli –kasvatuksesta

Tuoreena aikuiskouluttajana ja pedagogisten opintojen ”suorittajana” minun tulisi kai osata määritellä, mitä aikuispedagogiikalla tarkoitetaan ja mitkä ovat sen keskeiset teoriat ja käsitteet. Itseäni kiinnostaa jo käsitevalinta: mikä ero on sillä, puhummeko pedagogiikasta vai didaktiikasta? Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa meitä kannustettiin muun muassa omakohtaiseen oppimiseen, autonomiaan ja pedagogisten *taitojen* harjoittamiseen. Siispä toimin saamieni ja hyväksi havaitsemiäni oppien mukaan: kirjoitan siitä, mikä itsestäni on tärkeää ja mihin omassa opiskelusuunnitelmassani ja opetusfilosofiassani sekä toiminnassani olen kiinnittänyt huomiota.⁴ Kansanen (1996, 45-46) huomauttaa, että käsitteitä aikuispedagoginen ajattelu ja aikuisdidaktinen ajattelu on usein Suomessa käytetty päällekkäin. Pedagogisella ajattelulla on hänen mukaansa kuitenkin avarampi tulkinta, joten se on terminä käyttökelpoisempi. Suomalainen sivistyssanakirja (Nurmi ym. 2001) määrittelee didaktiikan opetusopiksi ja opetustapahtuman tutkimiseksi, kun taas pedagoginen viittaa kasvatukseen ja kasvatustieteeseen. Käsitteeni on, että pedagogiikka sopii laajempaan kysymyksenasetteluun kuin didaktiikka; mielestäni didaktiikka helposti pelkistyy pelkiksi opetusmenetelmiksi. Esimerkiksi Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2005, 79-82) määrittelevät yliopistopedagogiikan tutkimusalueet huomattavan laajoiksi, kun taas ”[y]liopisto-opetuksen alueella didaktinen tutkimus kohdistuu yliopisto-opetuksen menetelmiin ja keinoihin” (mt. 78). Toisaalta didaktiikka voidaan pitää hyvinkin moniulot-

3 En suinkaan tarkoita, että tulevan sosiaalityöntekijän pitäisi sellaisenaan soveltaa omia hyvän elämän käsityksiään asiakastyössään. Arvoja koskevaan pohdiskeluun olisi kuitenkin syytä harjaantua, sillä eettisiin ristiriitoihin törmää työssä varmasti. Mikään eettinen ohjeistus ei voine ratkaista yleispätevästi elävän elämän tilanteissa vastaantulevia ongelmia, vaan niitä on aina tapauskohtaisesti pohdittava.

4 Eräs tärkeä kysymys aikuiskouluttajaopinnoissani oli: missä oppiminen näkyy? Yksi vastaus on, että se näkyy juuri käytännössä, käytöksessä ja toiminnan muutoksena eikä vain esimerkiksi tenttivastauksena paperilla.

teisenä tutkimustiedon soveltamisena itse opetus- ja oppimisprosessiin (ks. esimerkiksi Skinnari 2004, 11-12).⁵

Myös aikuiskasvatus terminä on mielestäni kiinnostava. Miten aikuisopiskelijoita kasvatetaan esimerkiksi sosiaalityön opinnoissa? Skinnari (2004, 21) viittaa Urpo Harvan (1955) Aikuiskasvatus –teokseen, jonka mukaan aikuiskasvatuksen tehtävät koskevat koko elämää ja pyrkimyksenä on auttaa rikkaampaan elämään ja oman itsensä löytämiseen. Ehkä nämä päämäärät kaikessa laajuudessaan sopivat edes jossain määrin juuri sosiaalityön – alan jossa operoidaan ihmisten elämien kanssa ja oma persoona on tärkeä työkalu – opetukseen. Skinnari (2004) peräänkuuluttaa ns. rakkauden pedagogiikkaa, ihmisyysttä ja ihmisenä kasvamista liioitellun tiedon ja suoritusten korostamisen sijaan. Hänen mukaansa ”kyse on kaikkien pedagogiikkojen ja didaktiikkojen perimmäisestä ytimestä, siitä *miten ihminen kohtaa maailman ilmiöt, toiset ihmiset, itsensä ja koko elämän*” (mt. 2004, 31-32). Nähdäkseni Karvinen-Niinikosken ym. (2007) peräänkuuluttamassa aloitteelliseen ja vastuulliseen ammatillisuuteen nojautuvassa ja tulevaisuuteen suuntautuvassa eli proaktiivisen sosiaalityön asiantuntijuudessa tarvitaan myös tällaista pedagogiikkaa. Yliopistollisessa koulutuksessa ei pedagogisesta näkökulmasta katsottuna ole kyse vain tiettyjen ammatillisten, tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämisestä, vaan ”opiskelijan persoonallisuuden ohjaaminen kriittiseksi ja itsenäiseksi, omista ratkaisuksistaan ja niiden vaikutuksista yhteiskuntaan ja ympäristöön tietoiseksi kansalaiseksi”. Tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämisen lisäksi voidaan ajatella, että yliopisto-opetuksessa on vahva eettinen ja kasvatuksellinen näkökulma. (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, 74.)

Pedagogisilla taidoilla tarkoitettiin aikuiskouluttajaopinnoissani ”*toiminta- valmiuksia, jotka rakentuvat opiskelijan oman toiminnan ja siitä saatujen kokemusten tutkimiselle*” (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot...). Oppimisen ja omien näkemysten muodostamisen ja pedagogisten valintojen pohjaksi tarjottiin omien kokemusten, toisten kokemusten jakamisen ja teorioiden yhteennivomista ja tutkailua. Tavoitteeksi asetettiin ”hyvä pedagoginen toimintakyky”, ja tätä tavoitetta tukemassa olivat seuraavat toimintaperiaatteet: *omakohtaistuminen, tutkiva asenne ja dialogisuus*. (Mt.) Aikuiskouluttajaopinnoissa pedagoginen ajattelu nähtiin hyvin laajana asiana, joka huomioi muun muassa vuorovaikutuksen pedagogiset ulottuvuudet, aikuisen oppimista koskevat käsitykset ja oppimisen moniulotteisuuden hahmottamisen, ihmiskäsityksen merkityksen, käsitykset tiedon luonteesta sekä tunteiden ja eettisyyden merkityksen pedagogisen työn ulottuvuuksina. Myös pedagogiikan yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen ulottuvuus sekä pedagoginen arviointi ovat osa pedagogista ajattelua. Näkemys on siis yksittäisiä opetustekniikoita ja –menetelmiä

5 Käsitevalinta liittyy myös eri kielten käsiteperinteeseen, esim. englannin kielessä ei puhuta didaktisesta ajattelusta (Kansanen 1996, 45-46). Tärkeämpää kuin käsitevalinta, on mielestäni pohtia sitä, mitä kaikkea tarkastelun kohteeksi sisällytetään. Tämän kirjoituksen kiinnostuksen kohteena eivät ole esimerkiksi vain opetusmenetelmät vaan myös opetuksen tavoitteet laajemmin.

laajempi, joskin pedagogisen ajattelun kehittyminen antaa tukea myös menetelmällisiin valintoihin.

Kokemuksellisen oppimisen teorioiden anti lienee nykypäivänä keskeinen aikuispedagogiikan kannalta. Samalla teoriat ovat laajuudessaan ja syvyydessään niin valtavia, etten tässä pyri tavoittamaan niistä kuin muutaman idean. Keskeisimpiä teoreetikoita ovat muun muassa Kolb, Knowles, Mezirow, Schön ja Revans. Kokemuksellisen oppimisen teoriat tarjoavat holistisen näkemyksen aikuisen oppimisesta ja kehittymisestä. Myös tunteet, hiljainen tieto ja tahto vaikuttavat oppimiseen. Kokemuksilla, tekemisellä ja toiminnalla ja niiden reflektoinnilla on keskeinen asema oppimisprosessissa – aikuiskoulutuksen haasteena on kriittisen reflektion edistäminen. Opettaja korvataan ohjaajalla ja aikaisempaa tasavertaisemmalla dialogisella suhteella ja aikuiset nähdään itseohjautuvina aktiivisina oppijoina, joilla on tarve ymmärtää kokemuksiaan. Teorioissa itseohjautuvan aikuisen oppimisen helpottamista on kuvattu myös andragogiikka -käsitteellä. Kokemuksellisen oppimisen teoriat tekevät pesäeroa behavioristisiin ja kognitiivisiin oppimisteorioihin; konstruktivistinen ajattelu, jossa tiedon katsotaan rakentuvan yksilöllisesti ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, valtaa alaa. Toisaalta joitakin näkemyksiä voidaan myös kritisoida. Aikuinen voidaan nähdä myös konservatiivisena oppijana, joka takertuu aiemmin omaksumaansa. Voidaan ajatella, että aikuinen oppii vain pakon edessä ja tarvitsee ravistelevia ja ahdistaviakin särökokemuksia, jotta hänelle tulisi tarve oppia uutta. (Aikuiskouluttajaopintojen opiskelumateriaali; Malinen 2004; ks. myös Karvinen-Niinikoski ym. 2007.)

Aikuisten omien kokemusten ja ns. hiljaisen tiedon huomioiminen on perusteltua oppimisen kannalta, koska ne luovat pohjan oppimiselle ja toisaalta voivat estää oppimista eli muutosta. Aikuiskouluttajan opintojeni oppimista ja tieto-opillisena taustana on ajatus, että pedagogina kasvaminen perustuu omaan pedagogiseen toimintaan ja siitä saatujen kokemusten tutkimiseen. Reflektoinnissa käytetään apuna myös muiden kokemuksia ja teoreettista kirjallisuutta. Koska olen tuore pedagogi, kokemukseni pedagogiikasta liittyvät opettamisen lisäksi pitkälti omiin opiskelukokemuksiin ja –muistoihin, joita on oppimisen kannalta tärkeää reflektoida. Omakohtaisuus oppimisessa ei siis ole luetun tai toisilta kuullun muistamista sellaisenaan, vaan sen suhteuttamista omiin kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin: käsitykset tulevat omiksi. Omakohtaisessa opiskelussa korostuvat asiat, joilla on itselle merkitystä ja tunneside. Oppiminen näkyy maailmankuvassa ja toimintatavassa sekä niiden muutoksessa.⁶ Aikuinen tarvitsee jonkin syyn muutokseen – siihen että hän alkaa reflektoida ja lopulta sitoutuu uuteen tietoon. Alkusysäys reflektiolle voi olla omaan kokemusmaailmaan särön tuottava kysymys. (Aikuiskouluttajaopintojen opetusmateriaali; ks. myös Malinen 2004.) Ai-

⁶ Esimerkiksi osallistavan pedagogiikan lähestymistapaa kehittäneen Bell Hooksin omaksuman feministisen näkemykseen liittyy omakohtaisuus yhdistettynä yhteiskunta- ja kulttuuriteorioihin: henkilökohtainen ei ole vain poliittista vaan myös teoreettista (Hooks 2007, 11). Myös oppimisen nykykäsitusten mukaan omakohtaisten kokemusten huomioiminen on etenkin aikuisten opiskelussa perusteltua.

kuisopiskelijan lisäksi aikuispedagogin olisi syytä reflektoida ajattelutapaansa ja kokemuksiaan. Kansasen (1996) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu perustuu hänen henkilökohtaiseen joko tietoiseen tai tiedostamattomaan uskomusjärjestelmäänsä. Hänen mukaansa on kyse opettajan arvovalinnoista, joihin voidaan etsiä perusteita.

Opetuksesta ja oppimisesta

Millaista on opettaminen ja oppiminen yliopistossa nykypäivänä? Jo pitkään on kritisoitu oppimiskäsitystä, jossa opettajan tärkeimpänä, jopa ainoana tehtävänä nähdään tiedon *siirtäminen* opiskelijoille. Toisaalta usein on todettu, että vastoin kauniita ajatuksia ja uusimpia teorioita tämä on yhä vallitseva käytäntö myös suurimmassa osassa nykyajan korkeakouluopetusta (ks. esim. Hooks 2007, 293; Toiskallio 1994, 10). Ajattelun taitojen kehittyminen, analyytisyys ja kriittisyys sekä kyky uuden tiedon luomiseen nähdään usein akateemisen opin keskeisenä antina, mutta voi kysyä, missä määrin näitä taitoja oikeasti pääsee opettelemaan yliopisto-opinnoissa? Oma näkemykseni on, että usein näitä taitoja ei harjoitella ja tueta riittävästi tarpeeksi aikaisessa opiskelujen vaiheessa asteittain, vaan lopuksi opiskelija joutuu kerralla ison itsenäisen työn, pro gradu -tutkielman ääreen. Opiskelija ei myöskään yleensä saa oppimisensa tueksi tarpeeksi palautetta.

Itsekin näen, että yliopiston pitäisi tarjota mahdollisuus kehittää ajattelun taitoja ja omaa ajattelua. Teoriaperinteen sekä uusien tutkimusten tuntemus auttaa tässä tehtävässä ja antaa materiaalia ajatteluun, ehkä jopa sivistää. Toisaalta muun muassa Skinnarin (2004) mukaan pelkkä ajattelun taito ei riitä sivistykseen. Hänen mukaansa loogisen ja analyyttisen ajattelun taitoa ja tietojakin tarvitaan, mutta nykyongelmien äärellä tarvitaan erityisesti synteettistä ja elävää kokonaishahmotusta – kykyä ”ajatella sydämellä”. Skinnari (2004, 62) muistuttaa, että ihminen on myös tunteva ja mielikuvitukseen kykenevä olento ja tunnesivistynyt ihminen osaa käyttää esteettistä tajuntaansa ja empaattista eläytymiskykyään. Kolmanneksi voidaan puhua tahdon ja toiminnan sivistyksestä, joka ilmenee eettisyytenä elämässä. Lisäksi jokainen ihminen on minä-olento ja Skinnarin (2004, 63) mukaan todellinen kasvatus olisi minuuden ja moraalien ”herättämistä” tai kasvamaan saattamista. Eräänä tärkeänä opettajan/kasvattajan tehtävänä voisikin pitää opiskeluhalun ja lisäksi ihmisenä kasvamisen halun herättämistä sekä opiskelijan inspiroimista. Opettaja voi toimillaan edesauttaa innostusta ja oppimisen ilon löytämistä. (Ks. esim. Skinnari 2004 ja hooks 2007).

Itse koin aikoinani omassa sosiaalityön opinnoissani hyväksi erilaiset käytännön harjoittelujaksot ja etenkin niiden ruotimiseksi eli refleктоimiseksi järjestetyt seminaarit. Lähes aina kuulee opiskelijoiden toivovan enemmän lähiopetusta ja jakamista muiden opiskelijoiden kanssa – siis keskustelua ja miksei vertaistukea ja verkostoitumistakin. Vuorovaikutus ja kokemusten jakaminen motivoivat. Sosiaalityöntekijää kuvataan ”verkonkutojaksi monitoimijaisessa

yhteistyössä” ja sosiaalityöntekijän asiantuntijuutta neuvottelevaksi ja verkostoituvaksi (Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 93.) Verkostoitumista ja neuvottelevaa työtapaa on käsittääkseni hankala harjoitella yksin. Sosiaalityön opinnoissa on kai perinteisesti ollutkin enemmän pienryhmässä tapahtuvaa opetusta kuin monessa muussa yliopisto-opetuksessa. Myös monet tentittävät kirjat ja jotkut luennot olivat mielestäni sosiaalityön opinnoissa varsin mielenkiintoisia. Opiskeluaikana vaarana kuitenkin oli, että kurssit jäivät toisistaan irralliseksi ja kirjojen tai luentojen herättämät ajatuksenlennot yksin pohdittaviksi. Toki joitakin tilaisuuksia vaikkapa sosiaalipoliittisiin keskusteluihin oli; ehkä nuorena opiskelijana niihin ei osannut tai rohjennut tarpeeksi tarttua. Myös opettajilla lienee haastetta rohkaisevan ilmapiirin edistämiseksi sekä välineiden antamisessa keskusteluihin.

Edellä mainittu irrallisuuden ja jakamattomuuden epäkohta opiskelussa oli varsin ansiokkaasti korjattu aikuiskouluttajan opinnoissani. Kaikki opetus ja opiskelu vuoden aikana oli liitetty toisiinsa hienolla tavalla erityisesti noin 10 opiskelijan ja yhden ohjaajan oppimisryhmien avulla. Näissä opinnoissa pedagogiset rakenteet koostuivat muun muassa luennoista, oppimisryhmien työskentelystä, lukupiireistä, oppimispäiväkirjojen kirjoittamisesta (jotka toimivat pohjana myös laajemmalle kirjoitustyölle ja keskusteluille), opetuskokeiluista ja opetuksen ns. säröhavainnoinnista. Numeroarviointia ei ollut ja kontrolli oli vähäistä tai ainakin erilaista kuin perinteisissä yliopisto-opinnoissa. Opinnot olivat kuitenkin varsin työläästä ja vaativat paljon aikaa sekä ponnisteluita. Lisäksi osallistuminen kuukausittaisiin opetuksen lähijaksoihin oli pakollista. Mikä kuitenkin motivoi tekemään yli vaaditun minimin, niin ettei useinkaan tullut mentyä siitä, mistä aita on matalin? Ainakin itse olen aina nauttinut opinnoista, joissa on valinnanvapautta ja omaa vastuuta innostavien opettajien ja kanssaopiskelijoiden lisäksi. Myös tiiviin ryhmän mukanaan tuoma jakaminen ja ”kontrolli” oli positiivinen kokemus.

Vaikea kysymys onkin, mikä on sopiva määrä omaa valinnanvapautta sekä vastuuta, ja minkä verran aikuisen oppimista on kontrolloitava esimerkiksi tutkinnon tietyn ”tason” saavuttamiseksi. Mielestäni on tärkeää rakentaa opetussuunnitelmat niin, että opiskelija saa ”hajua” sosiaalityön kentän moniulotteisuudesta ja riittävät akateemiset ja teoreettiset valmiudet, mutta hänelle jää aidosti valinnanvapautta syventää omakohtaisia kiinnostuksenkohteitaan. Tähän syventämiseen hän myös mielestäni tarvitsee avuksi opettajan tukea ja muiden ihmisten näkemystä: palautetta ja dialogia. Lisäksi olisi ilmeisesti aikuisen oppimisen kannalta ihanteellista, jos opiskelijoita aika ajoin vietäisiin oman mukavuusalueensa ulkopuolelle ja ravisteltaisiin sopivaa ahdistusta tuottavilla särökokemuksilla (vrt. Malinen 2004). Merkittävää oppimista ei tapahdu, jos opiskelija aina valitsee tutun ja turvallisen vaihtoehdon eikä laajenna maailmankuvaansa. Aikaa ja tilaa olisi varattava riittävästi myös arvopohdintoihin; ihmis- ja maailmankuva ovat tärkeitä tekijöitä siinä, miten sosiaalityöntekijä tekee työtään ja kohtelee ihmisiä. Raija Julkusen mukaan nykyisessä yksilöllistyneessä asiantuntijatyössä kyky vaikuttaa persoonallaan toisiin ihmisiin sekä itsetuntemus ovat tärkeitä ominaisuuksia (Keski-suoma-

lainen 24.8.2008). Onkin tärkeä kysymys, miten nämä seikat huomioidaan nykyisessä sosiaalityön koulutuksessa.

Erityisesti sosiaalityön opinnoissa olisi tärkeää järjestää riittävästi vuorovaikutteisia oppimistilanteita, koska vuorovaikutus on keskeinen työkalu ja taito sosiaalityön ammatissa. Vuorovaikutuksen herkkyyttä tarvitaan asiakkaiden kanssa esimerkiksi hankalista elämäntilanteista keskusteltaessa, mutta myös työyhteisöissä, moniammatillisen työn sujuvoittamiseksi sekä laajemmilla yhteiskunnallisissa yhteyksissä. Vuorovaikutus oppimistilanteissa ei välttämättä synny itsekseen eikä se mielestäni ole itsetarkoitus, vaan sen on palveltava oppimista. Opettajalla on tärkeä tehtävä edesauttaa rohkaisevan ilmapiirin syntymistä sekä rakentaa lähtökohdat ja ohjata tilanne sekä opiskeltava kokonaisuus mielekkääksi. Toisaalta opettaja ei yksin voi vastata kaikesta, myös opiskelijat ovat tärkeässä osassa siinä, millaiseksi oppimistilanne muodostuu. Dialogiin sisältyy myös aina tietty ennakoimattomuus. (Vrt. hooks 2007 ja Malinen 2004, 78-79).

Nykyään tietotekniikan ja sähköisten oppimisympäristöjen mahdollisuudet ovat aivan toista luokkaa kuin omien sosiaalityön opintojeni aikana. Nämä oppimisympäristöt voidaan rakentaa oppimista palveleviksi ottaen huomioon keskeisiä pedagogisia seikkoja. Nähdäkseni tietotekniikka ja verkko-opetus parhaimmillaan tukevat oppimista ja auttavat jakamista sekä dialogia. Mielestäni tekniikka on hyvä ”renki” tai lisäapu oppimiseen, mutta se ei korvaa kasvokkain kohtaamisessa syntyvää dialogia. Ehkä dialogiin sopiva ilmapiiri vaatii sitä, että ihmiset tuntevat toisensa ja luottavat toisiinsa. Aina-kin sosiaalityön onnistuneessa dialogissa kasvokkain kohtaaminen näyttäisi vielä olevan tärkeää. Kokkolan yliopistokeskuksen sosiaalityön opinnoissa näen haasteeksi sen, miten luoda aikuisopiskelijoiden erilaisiin elämäntilanteisiin sopivia ja välimatkat huomioon ottavia pedagogisia rakenteita ilman, että sosiaalityöntekijäksi voi opiskella ”kirje- tai internetkurssina”. Mihin sosiaalityön aikuisopiskelijoita olisi syytä velvoittaa opiskeluissaan ja miten silti säilytettäisiin riittävästi valinnanvapautta ja vaihtoehtoja? Toisaalta näen, että esimerkiksi Kokkolan yliopistokeskus kohtuullisen pienine opiskeluryhmineen ja aikuisopiskelijoineen voi tarjota erityisen laadukkaat puitteet sosiaalityön opetukselle ja mahdollisuuden erilaisten opiskelumenetelmien ja -tyylien kokeilulle sekä niiden pedagogiselle hiomiselle.

Onko opettajuus nykykäsitysten mukaan lähinnä ohjaamista ja arvokeskustelua? Onko opettajan tehtävä lainkaan tietää enemmän kuin oppilaansa? Saako opettaja näyttää tietämättömyytensä? Kokemuksellisen oppimisen teorian, konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä jotkut nykyajan ilmiöt saattavat höllentää käsitystä opettajan auktoriteetista, hänen tietämyksensä luonteesta sekä tietämisen tarpeesta. Malinen (2004) kuitenkin painottaa, että myös aikuinen oppija tarvitsee opettajan asiantuntemusta oppiaineen hahmottamiseen, ja hän näkee epistemologisen vastuun ulottuvuuden ja ”enemmän tietämisen” opettajan ja aikuiskouluttajan työssä ehdottoman tärkeänä, mutta ei ainoana ulottuvuutena. Opettajalla on myös eksistentiaalista ja eettistä vastuuta. Itsekin näen, ettei opettaja voi olla ihan tietämätön ja oppituntei-

hin valmistautuminen on vuorovaikutuskyvyn lisäksi alkuvaatimus hyvälle opetukselle. Toisaalta myös tietämättömyyttään saa näyttää. Tämä voi jopa haastaa ja rohkaista opiskelijoita keskusteluun. Tietämisen lisäksi myös oppiaineen esittämisellä ja sisällön havainnollistamisella on nähdäkseni merkitystä oppimiselle. Hyvä opettaja sovittaa opetuksensa oppilaiden tieto- ja kokemustaan⁷, tilanteeseen ja tavoitteisiin nähden ja pyrkii luomaan oppimiselle suotuisan ilmapiirin.

Yliopistoissa on pitkä perinne sillä, että opettaja on myös itse tutkija eli tiedon tuottaja. Kaikesta opettamastaan opettaja ei toisaalta ehdi itse tehdä tutkimusta. Nähdäkseni opettajalla tulisi ainakin olla hyvä käsitys tutkimustoiminnan perusteista ja siitä, miten tieto rakentuu. Mielestäni ei kuitenkaan ole järkevää joidenkin nykykeskustelujen mukaisesti selkeästi erottaa tutkimusta ja opettamista tai vaikkapa käytännön työelämää toisistaan. Näistä kaikista osa-alueista voi ammentaa hyvää tutkimusmateriaalia toisiinsa. Oli opettaja opetettavan aiheensa tutkija tai ei, nykykäsitysten mukaan hänen pitäisi joka tapauksessa harjoittaa tutkivaa asennetta ja rohkaista myös opiskelijoita avoimiin kysymyksenasetteluihin, yhteistyöhön ja tiedon kriittiseen arviointiin (ks. esim. Hakkarainen ym. 2005; Karvinen-Niinikoski ym. 2007 ja Malinen 2004). Opettaja ei voi kysyä vain kysymyksiä, joihin hän tietää valmiiksi vastauksen. Nähdäkseni myös sosiaalityön asiantuntemus vaatii kykyä tiedon yhteiseen rakentamiseen, uusien näkökulmien kehittelyyn ja esiin tuomiseen.

Elämän tutkimisesta ja toimijuudesta

Tutkivuus ja tutkivan asenteen merkitys nousevat pintaan tuoreissa pedagogisissa keskusteluissa.⁸ Mitä tämä tutkivuus sitten tarkemmin tarkoittaa ja mikä on sen merkitys sosiaalityön koulutuksen kannalta? Aikuiskouluttaja-opinnoissani katsottiin, että tutkiva asenne kohdistuu samanaikaisesti sekä omiin kokemuksiin (opetuksen ja oppimisen) kentällä että tuon kentän teoreettisiin jäsennyksiin. Omakohtaisuuden periaate edellyttää teorian kietoutuvan omaan toimintaan. Dialogisuus toisten kanssa laajentaa omia ajatuksia sekä kokemuksia. Tavoitteena on, että tutkiminen kasvattaa tietoisuutta, joka suuntautuu sekä itseen, omiin toimintatapoihin, arvoihin ja käsityksiin että ympäröivään yhteiskuntaan ja sen instituutioiden, arvojen ja tapojen luonteseen. Kriittisessä ajattelussa rakentunut tietoisuus mahdollistaa perustellun toiminnan, lisää autonomiaa ja avaa uusia mahdollisuuksia. (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot...) Tutkivan asenteen tutkivuus ei tarkoita perinteistä tieteellistä tutkimusta, vaan nähdäkseni avoimuutta maailmalle sekä reflektiivisyyttä. Toisaalta parhaimmillaan oppiminen on kuin tutkimusprosessi

7 Malisen (2004, 68-69) mukaan myös tämä oppijoiden tietämyksen tunnistaminen kuuluu opettajan epistemologisen vastuun piiriin.

8 Tutkivan työotteen käsitteellä ja käytännöllä on sosiaalityössä historiaa jo 1980-luvulta saakka (ks. Heinonen 2007). Tutkivassa työotteessa on yhteneväisyyksiä ja eroja tutkivan asenteen käsitteen kanssa.

tutkimusryhmässä. Tutkiva oppiminen pyrkii luomaan myös uusia ideoita ja käytäntöjä ja se nähdään yhteisölliseksi toiminnaksi. Oppimisprosessia ohjataan asettamalla kysymyksiä. Tiedollisten prosessien lisäksi oppimisen myötä identiteetin nähdään kehittyvän. (Hakkarainen ym. 2004 Karvinen-Niinkosken ym. 2007, 61-64 mukaan.) Tutkivuus kohdistuu tietoon, ympäröivään maailmaan, itseen ja toisiin ihmisiin.

Tutkiva asenne on siis ainakin kyseenalaistamista ja elämän ihmettelyä – sitä ettei asioita oteta sellaisenaan. Vaatiiko se opiskelussa myös uudenlaisia pedagogisia rakenteita? Loputtomia puuduttavia luentoja ja kirjatenttejä on usein kritisoitu yliopisto-opetuksessa ainakin opiskelijoiden taholta, eikä niistä tunnu jäävän paljoa käteen. Pitäisikö siis luennot hylätä ja kirjatentit unohtaa kokonaan? Vastaus ei toki ole näin yksioikoinen. Kyse on nähdäkseen pikemminkin siitä, kannustetaanko opiskelijoita kirjojen pönttämiseen tai luentojen omaksumiseen sellaisenaan vai onko lukemisessa tai kuuntelussa joku muu tarkoitus. Myös kirjaa voidaan opiskelussa käyttää tutkivasti. Perinteinen tapa tieteellisen tiedon opetuksessa on ollut kannustaa opiskelijoita toistamaan tekstejä ja opettelemaan sisältöjä ulkoa, toisaalta voidaan pyrkiä myös sisällön ymmärtämiseen. Kolmas tapa on lukea kirjoja reflektoiden ja tehdä opiskelusta tulkitsevaa ja soveltavaa käsittämistä. (Toiskallio 1994, 10-11). Toiskallion mukaan tällainen kirjan käyttö on maailman tutkimista; kirjaa lukiessa pyritään aktiivisesti omista lähtökohdista ja kokemuksista käsin käyttämään kirjaa välineenä ja työkaluna omia todellisuutta koskevia käsitteitä.

Tutkivuus lukemisessa toteutettiin APO-opinnoissani lukupiirityöskentelyn ja kirja-arviointien avulla. Kirjoista ammennettiin sytykkeitä keskusteluun ja kirjoittamiseen sekä lisälukemiseen ja omaan ajatteluun. Kukin sai mielenkiintoisesta listasta (ja perustellusti sen ulkopuoleltakin) valita kirjat, joihin perehtyy. Niistä sai lukupiireissä nostaa keskusteluun ne asiat, mitkä itse koki sillä hetkellä tärkeiksi ja mistä halusi vaihtaa ajatuksia. Istunnoista ryhmän sihteeri kirjoitti vapaamuotoisen muistion. Painetta ei siis juuri tullut ulkoa, mutta ryhmä ja itselle tärkeiden sisältöjen käsittely tekivät lukemisen mielekkääksi ja keskustelu oli vilkasta. Kirja-arvioinneissa ei myöskään pyritty ulkolukuun vaan teoksen sisällön ja merkittävyyden analysointiin; mikä merkitys tekstillä on minulle? Kenelle siitä olisi iloa? Miten kirjoittaja perustelee keskeiset väitteensä? Kun nämä arviot jaettiin yhteisellä keskustelualueella sähköisessä oppimisympäristössä, sai moni tiivistä tietoa ja lukuvinkkejä.

Myös muissa aiemmissa yliopisto-opiskeluissani on käytetty em. ”sytykemallia” hyväksi ja esimerkiksi oppimispäiväkirjojen ja esseiden kirjoittaminen on ollut osa menetelmävalikkoa. Luentojen antia voidaan tarkastella tutkivalla asenteella kirjallisen pohdinnan lisäksi keskustelemalla luennoista yhdessä. Tämä edellyttää, että opetuksen suunnittelija on luonut tähän puitteet. Omassa opetuksessani olen pyrkinyt tehtäviin, jotka yhdistäisivät kirjojen antia ja omaa ajattelua sekä kokemuksia. Toiskallio (1994, 11) toteaa, että refleктоivalla kirjan käytöllä voidaan ylittää kuilua, joka voi avautua ns. teoreettisten opintojen ja käytännöllisen toiminnan välille. Itse ajattelen,

että myös luentojen tutkimisella ja opetukseen liittyvällä riittävästi ohjatulla⁹ dialogilla tähän ehkä entistä paremmin voitaisiin päästä. Jos sosiaalityön keskeisenä haasteena pidetään kykyä sekä osoittaa ja vakuuttaa osaamisensa systemaattisen tiedon varassa että tuottaa muuttuvassa ja epävarmassa toimintaympäristössä luovaa, eettisesti kestäväää ja toimintakykyistä, käytäntöihin kiinnittyvää, innovatiivista osaamista (Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 92), on koulutuksen edesautettava tulevien sosiaalityöntekijöiden kykyä opetusaineksen tutkimiseen ja reflektointiin. Opetuksessa on siis otettava vakavasti huomioon kysymykset tiedon luonteesta ja oppimisesta: muuttuvassa maailmassa ulkoa opettelu ei riitä.

Opetuksessani olen muun muassa pyrkinyt rakentamaan oppimistehtävän, jossa tarkasteltaisiin tutkivalla asenteella niitä yhteiskunnan hyvinvointipalveluja, jotka kutakin opiskelijaa sillä hetkellä kiinnostivat. Tarkoitukseni oli muotoilla tehtävä niin, että vuorovaikutus ja kokemusten sekä tiedon jakaminen edesauttaisi oppimista. Kaiken kaikkiaan opiskelijat vaikuttivat tyytyväisiltä juuri tähän kokemustenvaihtoon ja tiedonhankintaan. Itse näen haasteena teoreettisen aineksen tiiviimmän kytkemisen näihin kokemuksiin ja käytäntöihin sekä sen, että opiskelu oikeasti luo jotain uutta ajattelua ja saa aikaan muutosta. Joka tapauksessa lienee tarpeen ylläpitää opetusmenetelmien ja -tapojen monimuotoisuutta vanhoja tapoja unohtamatta. Vaihtoehdotiset opiskelutavat osoittautuvat motivoivuutensa lisäksi usein melko työläiksi sekä opettajalle että opiskelijalle. Onko perinteisellä tentillä vielä jotain annettavaa helppoutensa ja kontrolloitavuutensa lisäksi? Ainakin itse pidin opiskeluaikanani ns. open book -tenttiä, jossa kirja sai olla mukana, mutta jossa kysymyksenasettelu vaati tiedon toistamista hienovaraisempaa pohdintaa, yhtenä varteenotettavana opetustapana. Vai pitäisikö sanoa oppimisen kontrollitapana? Haastavaa aitoon tutkivuuteen perustuviissa pedagogisissa rakenteissa nimittäin saattaa olla kontrolli ja arviointi. Myös aikuiskoulutta- jaopinnoissani esiin nousi kysymys, miten arvioidaan oman ajattelun hyvyyttä? Nykyisiä arviointimenetelmiä on mahdollista parantaa oppimista paremmin palveleviksi (ks. esim. Suortamo 1995). Pelkkä numero ilmoitustaululla ei anna opiskelijalle juurikaan eväitä jatkon varalle.

Karvinen-Niinikosken ym. (2007) nostavat tutkivan oppimisen merkityksen esille sosiaalityön työnohjausta käsittelevässä teoksessaan. Heidän mukaansa tutkivassa oppimisessä on kyse siitä, miten ihmiset kehittävät tiedollista toimijuuttaan. He näkevät tiedon rakentamiseen liittyvän tärkeänä yksilöllisenä ominaisuutena rohkeuden asettaa itsensä peliin niiden asioiden vuoksi, jotka ovat ihmiselle ja hänen yhteisölleen arvokkaita. Tiedollinen eli epistemologinen toimijuus liittyy itsensä kehittämiseen ja uutta luovaan rajojen ylittämiseen. Sosiaalista toimijuutta tarkasteltaessa peruskysymys Karvinen-Niinikosken ym. (2007, 90) mukaan on, kuinka yksilö voi vaikuttaa

9 Voi tietenkin kysyä miten ohjaus sopii avoimen dialogin ajatukseen? Mielestäni opettajalla on kuitenkin vastuuta dialogin synnystä ainakin puitteiden luomisen kannalta sekä siitä, että dialogi palvelee oppimista. Jostakin on päästävä alkuun, mutta liian tiukka struktuuri lienee aidon dialogin este.

yhteiskuntaan ja rakenteisiin ja kuinka ne puolestaan vaikuttavat häneen. Kriittinen reflektio auttaa jäsentämään toiminnan ehtoja ja toisin toimimisen mahdollisuuksia. Ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta reflektiivisen toimijuuden tukemista pidetään tärkeänä. Muuttuvissa oloissa tarvitaan kykyä ohjata omaa toimintaa. Itsereflektion lisäksi kaivataan yhteiskunnan reflektiota. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007.)

Tutkivalla oppimisella on siis annettavaa sosiaalityön opiskelulle ja muun muassa sille, miten sosiaalityöntekijät itse pyrkivät määrittelemään työtään ja toimimaan yhteiskunnassa. Tutkiva oppiminen ja siihen liittyvä kriittinen ammatillinen reflektiivisyys voivat hahmottaa toimijan mahdollisuuksia ”työskennellä aloitteellisesti ja vastuullisesti, käsittää ja ohjata omaa toimintaansa suhteessa toiminnan kokonaisuuteen jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa” (Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 91). Karvinen-Niinikosken ym. ”kriittisesti tietoinen toimijaminä” muistuttaa nähdäkseni läheisesti APO:n ”autonomiseksi kasvanutta kouluttajaa, jolla on hyvä pedagoginen toimintakyky”¹⁰ – molemmat ovat aktiivisia ihmettelijöitä, jotka eivät kyselemättä sopeudu huonoksi arvioimiinsa käytäntöihin tai puitteisiin. Myös Skinnari (2004, 161) rohkaisee ”ajattelun korkeimman sivistysominaisuuden totuudellisuuden” tavoittelussa ”omakohtaisen tutkimuskäytännön jatkuvaan harjoittamiseen”, millä hän tarkoittaa pikemminkin asennoitumista kuin tutkimusraportteja. Totuudellisuuteen pyrkivä ei sokeasti usko auktoriteetteja, muttei myöskään ennakkoluuloisen kriittisesti torju uusia vaikutteita, vaan ajattelee itsenäisesti (mt.). Myös tämä viimeksi mainittu puoli kannattanee huomioida sosiaalityön tutkivassa ajattelussa.

Vapaudesta ja voimaantumisesta

Yliopistoissa vallitsee opetuksen vapaus (Yliopistolaki 1997, 6§). Esimerkiksi yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas ei anna sosiaalityön opettajalle juuri rajoituksia, jos ei ohjeitakaan kurssien suhteen. Itse olin tästä aluksi hieman hämilläni opetustyöhön ryhtyessäni, vaikka toisaalta arvostan opetuksen vapautta. Yliopisto-opettaja ei ole kone, joka suorittaa ennalta annettuja tehtäviä ja siirtää tietyt opetussisällöt opiskelijoille. Yksi yliopisto-opintojen keskeinen idea on nähdäkseni oman ajattelun herättäminen ja tutkivaan asenteeseen innostaminen, joka edellyttää opettajan myös itse harjoittavan tutkivuutta myös opetuksessaan. Opiskelijoiden vastuun asteittainen lisääminen ja kokonaisuuteen liittyvät oppimistehtävät vaativat mielestäni kuitenkin yhteisen suunnittelun huomioimista ja opettajien keskinäistä ajatustenvaihtoa. Myös esimerkiksi Suortamo (1995) pohtii sitä, että kokonaisuuden hahmotta-

10 Autonominen kouluttaja pystyy toimimaan nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa erilaisissa tilanteissa. Hän kykenee perustelemaan toimintatapaansa ja muuttaman niitä harkiten. Hän ei ole kriitikittömästi vallitseviin ajatuksiin sopeutuva yksilö, vaan hänellä on kykyä kriittiseen ja itsearvioivaan ajatteluun. Hän toimii vastuullisesti ja kokonaisvaltaisesti ”itsenä”. (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot... 2007-2008.)

misella, yhteisten tavoitteiden miettimisellä ja opettajien yhteissuunnittelulla on sijansa yliopiston laadukkaassa opetus- ja kasvatustyössä.

Yliopistojen tehtävä kuulostaa ylevältä: ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (Yliopistolaki 4§). Nähdäkseni yliopistojen opetussuunnitelmissa (opinto-oppaissa) ei välttämättä kovin syvällisesti oteta kantaa mihin opetuksella pyritään, miten tavoitteet saavutetaan, mitä arvoja taustalla on, millaisia yhteiskuntatieteen maistereita tai sosiaalityöntekijöitä halutaan aikuiskasvattaa ja mitä menetelmiä ja pedagogisia rakenteita olisi hyvä hyödyntää. Näitä asioita olisi mielestäni opetuksen laadukkuuden ja yliopistolain hengen edistämiseksi syytä pohtia, vaikka toisaalta tietynlaisten oppilaiden ”tuottaminen” ei liene mahdollista eikä toivottavaa, vaan opettajan pitää myös tiedostaa ja kunnioittaa aikuisen oppijan eksistentiaalisia rajoja: oppimaan ei voi pakottaa (ks. Skinnari 2004 & Malinen 2004). Parhaimmillaan yliopisto-opetus edistää tieteellistä ajattelun ja metodin oppimista, sivistystä ja henkistä autonomiaa, mutta pahimmillaan se pelkistyy koulumaiseksi opintosuoritusten ja -pisteiden keräilyksi (ks. esimerkiksi Koro 1995). On mielenkiintoista ja hieman pelottavaakin, mitä muutoksia nykykehitys ja tulevaisuus tehokkuusvaatimukseen tuovat yliopistomaailmaan – edistääkö laatupuhe oikeasti oppimista, entä opetuksen sekä tutkimuksen vapautta?

APO-opettajani Timo Laine totesi jossakin opetustilanteessa, että kaiken opetuksen pitäisi voimauttaa. Itse perehdyin tarkemmin tähän voimaantumisen ajatukseen ja käytäntöön opinnoissani valitsemalla kevään valinnaiskursiksi Voimauttavan valokuvan opinnot. Kokemus oli voimauttava siinäkin mielessä, että olen tottunut lukemaan paljon ja opiskelemaan kirjoista erilaisia teorioita, mutta näissä opinnoissa oppiminen tapahtui pitkälti kokeilemisen ja tekemisen kautta. Aikuiskouluttajaopinnoissani huomioitiin se, että aikuisen oppiminen tapahtuu monilla ulottuvuuksilla, vaikka ajattemalla oppimisen ajatellaan usein korostuvan. Voimauttavan valokuvan opinnoissa myös ehdollistuminen (vaikkapa mielihyvä kauniista kuvasta ja sen saamasta palautteesta), mallista oppiminen sekä kehollisen ja sanattoman tiedon huomiointi, oman toiminnan kokemuksista oppiminen ja etenkin yhdessä oppiminen saivat sijansa. Voisiko myös sosiaalityön opetuksessa huomioida nykyistä moniulotteisemmin oppimisen eri ulottuvuuksia ja edistäisikö se oppimista? Ainakin Karvinen-Niinikoski ym. (2007, 59-61) tuovat Mezirowin uudistavaan oppimisen ajatukseen viitaten esille käsityksiä siitä, miten hiljaista tietoa olisi hyvä tunnistaa ja saada käyttöön. Sosiaalityössä sanattoman tiedon merkitys ja sen reflektointi voidaankin nähdä oppimisen kannalta tärkeänä.

Voimauttavan valokuvan kehittäjä Miina Savolainen hahmottaa voimaantumisen käsitettä muun muassa Freiren kriittisen pedagogiikan ja 1970-luvun emansipatorisesti orientoituneen pedagogiikan, valokuvaterapian ja Birminghamin kulttuurintutkimuksen esiin nostaman keskustelun sekä 1980-luvulla kasvatustieteeseen tulleen empowerment -käsitteen kautta. Savolainen viittaa Juha Siitosen (1999) käsitykseen, jonka mukaan voimautuminen merkitsee ih-

misestä itsestään lähtevää sisäisen voimantunteen kasvuprosessia. Keskeistä Savolaisen mukaan on, että toista ihmistä ei voi voimauttaa vaan voimautuminen lähtee aina yksilöstä itsestään. (Savolainen 2007a.) Voimautumisen käsite korostaa yksilön subjektiutta ja valtaa omaan elämäänsä, mutta nähdäkseni tätä voimautumista voi hienovaraisesti pyrkiä ulkoapäin edistämään, kuten myös Savolainen itse toteaa. Savolaisen mukaan voimautuvan valokuvan menetelmä edellyttää valtarakenteiden tiedostamista ja purkamista sekä tasa-arvoista suhdetta. Mielestäni voimaantumisen käsite on lähellä Bell Hooksin (2007) vapauttavan kasvatuksen ideaa, jossa osallistavan pedagogiikan avulla pyritään muun muassa kyseenalaistamaan ja purkamaan vallitsevaa eriarvoisuutta.

Miten voimautuminen sitten koskee erityisesti sosiaalityön opiskelua? Sosiaalityöntekijät työskentelevät usein jaksamisensa äärirajoilla, kärsivät huonosta johtamisesta ja pyrkivät auttamaan erittäin hankalissa elämäntilanteissa olevia asiakkaita. Nykyään sosiaalityöntekijä kohtaa vaativan asiakastyön ohella paljon paineita ulkoapäin. Taloudelliset tehokkuusvaatimukset, uusliberalistiset ajatukset ja ns. new public management (NPM) -johtamiskulttuuri työpaikoilla saattavat pyrkiä kutistamaan sosiaalityöntekijän roolin palvelemaan tavoitteitaan, jotka eivät välttämättä vastaa asiakkaan tarpeita tai sosiaalityöntekijän eettisiä käsityksiä (ks. esim. Juhila 2006 ja Julkunen 2006). Siksi voimautuminen henkilökohtaisella ja työyhteisön tasolla olisi tärkeää sen lisäksi, että menetelmää voi soveltaa myös asiakastyössä. Tämä henkilökohtaiselta tasolta alkava voimautuminen onkin Savolaisen (2007b) mukaan oikea etenemisjärjestys. Toiveenani olisi käyttää voimauttavan valokuvan menetelmää hyödyksi asiakastyössäni aikuispsykiatrian sosiaalityöntekijänä ja tutkia sen mahdollisuuksia ihmisten elämässä. Miksei menetelmän sovelluksia voisi hyödyntää myös sosiaalityön opiskelussa?

Näen yhteiskunnallisen vapausasteiden ja mahdollisuuksien tutkimisen ihmisten hyvinvoinnin ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi sosiaalityöntekijän tärkeänä tehtävänä. Sosiaalityön tulisi olla voimauttavaa. Sosiaalityö ei ole vain esimerkiksi tiettyjen lain pykälien suorittamista tai vaikkapa kustannusten säästämistä. Tosin näissä kysymyksissä yksittäiselle sosiaalityöntekijälle ei kannattane kasata mahdotonta painolastia maailman muuttamiseksi. Johtajilla ja päättäjillä on oma tärkeä roolinsa, mihin tietysti osaltaan voi pyrkiä vaikuttamaan. Kuitenkin, kuten APO-ohjaajani Jari Rantamäki muistutti, lienee tarpeen jo oman jaksamisenkin kannalta muistaa kriittisyyden vastaparina myös armollisuus itseä ja muita kohtaan. Myös Skinnari (2004) korostaa pedagogisessa ajattelussaan ylikriittisyyden sijaan ihmisen ainutlaatuisuuden ja välittämisen merkitystä. Olisiko sosiaalityön opetuksessa kriittisen reflektion lisäksi huomioitava entistä paremmin oman voimaantumisen ja itsetuntemuksen kysymykset? Mitä eväitä tuleville sosiaalityöntekijöille voisi antaa jaksamisestaan huolehtimiseen?

Minulle tärkeiksi teemoiksi aikuispedagogiikassa ovat nousseet muun muassa toisin tekemisen mahdollisuuksien tarkastelu ja kriittinen pedagogiikka, eettisyys sekä vapaus ja autonomia. Itseäni kiinnostavat myös aikuiskasva-

tuksen tavoitteet ja arvot laajemmin: mihin tällä kaikella pyritään ja voiko koulutuksella edesauttaa hyvää elämää. On ilahduttavaa huomata, että myös useissa pedagogiikan nykykeskusteluissa ja käytännöissä (esimerkiksi APO-opinnot) pyrkimys vapauttaviin käytäntöihin ja kasvatukseen sekä toisintuomisen mahdollisuuksien kokeilu koetaan tärkeäksi. (Ks. esimerkiksi Kallio 2000; Skinnari 2004; hooks 2007; Karvinen-Niinikoski 2007). Aikuiskouluttajaopinnoissani oppimisen kannalta keskeisenä käsitetty tutkiva asenne voi autonomiamia lisäämällä voimauttaa. Tutkiva tai arvioiva työote saattaa lisätä ammatillisen kasvun myötä sosiaalityöntekijöiden työmotivaatiota (Heinonen 2007, 46-47) ja jaksamista. Keskeinen haaste sosiaalityön koulutuksessa näin ajatellen olisi juurruttaa tutkivuus osaksi sosiaalityöntekijän ammatti-identiteettiä. Tutkivaa ajattelua harjoittava sosiaalityöntekijä ei välttämättä ole tottelevainen sopeutuja, joka uupuu työssään mahdottomien vaatimusten alla.

Sekä aikuiskouluttajaopinnoissani (APO) tärkeä autonomisen toimintakyvyn käsite että Karvinen-Niinikosken ja kumppaneiden teoksessaan Työnohjaus sosiaalityössä (2007) tarkastelema toimijuuden käsite pitävät mielestäni sisällään hyvinkin samankaltaisia näkökohtia siitä, minkälaisia kykyjä tarvitaan muuttuvassa maailmassa. Molemmat nostavat esiin oppijan oman suhteen yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja käytäntöihin sekä itsereflektion ja itsetuntemuksen tärkeyden oppimisessa. Joitakin yhteneviä painotuksia on myös Skinnarin (2004) pedagogisen rakkauden käsitteessä, joka korostaa pedagogisena tavoitteena kasvua kohti ihmisyyttä ja itsekasvatuksen merkitystä. Näen, että omien aikuiskouluttajaopintojeni ns. APO-teoreettisilla periaatteilla ja etenkin autonomiseksi kasvamisen tavoitteella on paljon annettavaa ja yhteistä sosiaalityön koulutuksen ja sen asiantuntijuuden nykyaikaisien haasteiden kannalta. Etenkin monenlaisilla kokemuksilla varustettujen aikuisten sosiaalityön opetuksessa näitä ajatuksia kannattaa mielestäni hyödyntää, jos halutaan edistää kasvua kohti itsenäisesti ajattelevaa, hyviä kysymyksiä esittävää, voimaantumutta, eettiseen ajatteluun ja reflektioon sekä uusiin ideoihin ja dialogiin kykenevää sosiaalityöntekijää. Tällaisten taitojen¹¹ kehittyminen vaatii sitä, että ne huomioidaan pedagogisessa ajattelussa sekä käytännön ratkaisuissa ja opiskelija pääsee opinnoissaan harjoittelemaan niitä.

Lähteet

- Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot. Opiskelusuunnitelma lukuvuodeksi 2007–2008. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteidenlaitos. (Lisäksi muu ko. APO-opintojen opiskelumateriaali)
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen Lasse (2004) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY:Porvoo.

11 Voimaantuminen lienee pikemminkin olotila tai prosessi kuin taito, mutta siihenkin voinee antaa koulutuksessa eväitä.

- Heinonen, Hanna (2007) Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 16. Saatavilla myös www-muodossa: <http://www.socca.fi/aineistot>
- Hooks, Bell (2007) Vapauttava kasvatus. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Juhila, Kirsi (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino: Tampere.
- Julkunen, Raija (2006) Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu. Stakes: Helsinki.
- Kallio, Eeva (toim.) (2000): Itsensä näköinen yliopisto-opettaja. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen Pertti (1996) Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Ojanen Sinikka (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen Jari (2007) Työnohjaus sosiaalityössä. Edita: Helsinki.
- Koro, Jukka (1995) Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa Aaltola Juhani & Suortamo Markku (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. WSOY. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3/1995.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272>
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
- Malinen, Anita (2004) Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari (2005) Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa Jakku-Sihvonen Ritva (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 200. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Nurmi, Timo & Rekiaro Ilkka & Rekiaro Päivi (2001) Suomalainen sivistysnanakirja. Gummerus.
- Ronkainen, Suvi (2004) Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Vastapaino: Tampere.
- Savolainen, Miina (2007a) Voimauttava valokuva – valokuva terapeuttisena ja pedagogisena välineenä (julkaisematon opetusmateriaali).
- Savolainen, Miina (2007b) Voimauttavan valokuvan menetelmä työyhteisössä (julkaisematon opetusmateriaali).
- Skinnari, Simo (2004) Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Opetus 2000. PS-kustannus: Jyväskylä.

Sosiaalihuoltolaki 17.9.1982/710. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1982/19820710>.

Suortamo, Markku (1995) Opetuksen suunnittelu itseohjattua oppimista tukemassa. Teoksessa Aaltola Juhani & Suortamo Markku (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita.

Toiskallio Jarmo (1994) Korkeakoulu, pedagogiikka ja toiminnan yhteiskunta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Yliopistolaki 27.6.1997/645. Saatavilla www-muodossa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19970645>.

II

Opiskelijoiden oppimispolkuja

Niina Rantamäki

Erilaisten työkokemusten limittyminen opintojen sisältöihin

Päätökseeni aloittaa sosiaalityön yliopisto-opinnot vaikutti keskeisesti kolme tekijää. Ensinnäkin mieleni pohjalla olivat pitkään kaihertaneet nuoruudessa- ni kesken jääneet yliopisto-opinnot. Vuosien kuluessa olin yhä useammin alkanut kysyä itseltäni, että lähdinkö tuolloin terveydenhuolto-oppilaitokseen opiskelemaan toimintaterapeutiksi sen vuoksi, että ala todella kiinnosti minua venäjän kieltä enemmän vai oliko sittenkin syynä kykenemättömyyteni selviytyä yliopisto-opinnoista? Rogersin (2004, 30) mukaan aikuisopiskelijoiden opiskelumotivaation taustalta on usein löydettävissä syitä, jotka liittyvät uudenlaisen identiteetin luomiseen. Opiskelu on tässä prosessissa eräänlainen mittatikka siitä, mihin minä pystyn etsittäessä vastausta kysymykseen ”millainen ihminen minä olen”. Kuten tyypillistä, myös minulle opiskeltavaa aihetta merkityksellisempää oli se, että kykenen tekemään jotakin sellaista, mitä ihmiset yleensä – ja minä itsekin – pidin vaikeana. Sosiaalityö valikoituikin pääaineeksi ensisijaisesti siksi, että sitä oli mahdollista opiskella kotipaikkakunnallani ilman, että minun täytyi luopua työstäni tai muusta elämästäni.

Toinen motivaatiotekijä, joka osaltaan linkitti minut jo aihepiiriltään lähemmäksi sosiaalityön opintoja, oli työni. Olin työskennellyt yksityisessä sosiaalipalveluja tuottavassa yhdistyksessä mielenterveyskuntoutujien päivä- ja työtoimintapalvelujen kehittämisen parissa reilut kymmenen vuotta. Vaikka aiempi koulutukseni tarjosi periaatteessa hyvät valmiudet työtehtävistä suoriutumiseen päivittäin vastaan tuli tilanteita, joissa koin oman osaamiseni ja tietämykseni rajojen tuleen vastaan. Tämä synnytti minussa halun laajentaa ja syventää omaa ymmärrystäni. Tuolloin – vielä sitä itse ymmärtämättä – olin omaksunut asiantuntijana kehittymisen asenteen, jolle keskeinen tunnuspiirre on tarttuminen ongelmiin, joiden ratkaiseminen mahdollistaa oman tietämisen ja osaamisen laajentamisen. Vastakohtana tälle ei-asiantuntija pyrkii minimoimaan ongelmia ja kaventamaan työtään niin, että siihen kuuluvat tehtävät sopivat niihin rutiineihin, joita hän osaa ja on valmis suorittamaan. (Valkeavaara 999, 106, ref. Bereiter&Scardamalia 1993.) Omassa ajatusmaa-

ilmassani vallitsevaan tilanteeseen tyytyminen olisi merkinnyt ”tappion” myöntämistä ja sitä myötä työn mielekkyyden katoamista.

Rogersin (2004, 30) mukaan aikuisopiskelijan vahva käyttövoima on sosiaalinen motiivi, joka omalla kohdallani linkittyy vahvasti työrooliini. Mielenterveyskuntoutujien kanssa tehtävässä työssä keskeisin työväline on oma persoona. Käytännössä tämä tarkoittaa päivittäistä itsen jakamista ja toisten tarpeiden asettamista omien edelle. Opinnoista hain vastapainoa työlleni – mahdollisuutta asettua uudelleenlaiseen sosiaaliseen rooliin, jossa saatoin olla itsekäs suhteessa omiin tavoitteisiini, epävarma ja tietämätön suhteessa substanssiin sekä vertainen suhteessa opiskelijatovereihini. Työssä pitkään sairastaneiden mielenterveyskuntoutujien kanssa työn tulokset olivat nähtävissä hyvin hitaalla viiveellä. Opiskelussa puolestaan tietyn opintojakson suorittaminen tarjosi kokemuksen tietyn asian loppuun saattamisesta ja tentistä saatu palaute antoi mittarin omalle suoritustasolle. Näin ollen opiskelusta muodostui minulle eräänlainen henkireikä kokemus suhteessa työhöni.

Sosiaalityön monimuotoisuus avautuu vähitellen

Kuten edellä kertomastani voi havaita, en siis ollut opintoja aloittaessani ensisijaisesti sitoutunut sosiaalityön opiskeluun, vaan minulle henkilökohtaisesti tärkeämpiä olivat muut tekijät. Lähtötilanteessa myös käsitykseni sosiaalityöstä oli hyvin suppea ja käytäntöorientoitunut. Olin työssäni tehnyt jonkin verran yhteistyötä sosiaalityöntekijöiden kanssa lähinnä taloudellisten etuuksien selvittämiseen, erilaisten palveluiden järjestämiseen tai kuntoutuskursseille hakeutumiseen liittyen. Sosiaalityöntekijöiden erityiseksi osaamisalueeksi mielsin sosiaalilainsäädännön ja palvelujärjestelmän vankan tuntemuksen. Yhteistyökokemusten pohjalta suhteeni sosiaalityöhön oli kuitenkin positiivinen, ja koin aiemman koulutukseni pohjalta jakavani sosiaalityöntekijöiden kanssa hyvin samankaltaisen ajatusmaailman – ensisijaisesti kiinnostus kohdistui ihmiseen osana omaa sosiaalista ympäristöään, ei niinkään lääketieteelliseen diagnoosiin. Omaa työtäni en kuitenkaan vielä tuolloin osannut mieltää osaksi sosiaalityön laajaa kenttää.

Opintojen alkuvaiheessa olin hieman hämmentynyt siitä, että etuuksien ja palveluiden opiskelun sijaan keskityimmekin pohtimaan suomalaisen yhteiskunnan olemusta ja toimintaa. Erilaisten hyvinvointimallien keskinäinen vertailu kuten myös sosiaalityön historiaan ja profession olemassaolon oikeutukseen liittyvät keskustelut herättivät minussa kuitenkin halun tietää lisää. Vähitellen kiinnostukseni sosiaalityötä kohtaan tieteenalana alkoi herästä. Aiemman koulutukseni sekä erityisesti työkokemukseni myötä kykenin yhdistämään opinnoissa esiin tulevia asioita omaan kokemusmaailmaani ja päinvastoin. Työni kautta minulle avautui mahdollisuus peilata oppimiani asioita käytäntöön, opiskelu puolestaan tarjosi mahdollisuuksia käytännön ilmiöiden syvällisempään ymmärtämiseen. Teoriatietoon perehtymisen myötä

sain nimiä asioille, joiden olemassaolosta minulla oli ollut tähän saakka vain jonkinlainen aavistus.

Opintojen edetessä yliopistotutkinnon tavoittelun sijaan ensisijaiseksi motivaatiotekijäksi nousikin sosiaalityön opiskelun mielekkyys sinällään. Aiemmin opiskelutekniikkani oli perustunut huomattavassa määrin ulko-opimiseen, mutta nyt saatoinkin keskittyä asioiden ymmärtämiseen. Tulin myös opiskelijana kohdelluksi aikuisen tavoin ajattelevana ihmisenä, jolle asioita ei esitetty valmiina totuuksina, vaan erilaisten mallien ja teorioiden kautta nostettiin esiin kritiikkiä ja vastakkaisia näkökulmia. Aikuiskoulutuksessa valalla olevan konstruktivistisen tiedonkäsityksen näkökulmasta tietoa ei pidäkään nähdä sellaisenaan siirrettävissä olevana objektiivisena heijastumana maailmasta, vaan se on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Näin olleen oppimisessakaan ei ole kysymys passiivisesta tiedon vastaanottamisesta, vaan aktiivisesta kognitiivisesta ja sosiaalisesta toiminnasta. Oppiessaan opiskelija jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. (Tynjälä 1999, 163.)

Käytännön harjoittelut ammatillisuutta rakentamassa

Sosiaalityön ammattikäytäntöjä sekä sosiaalityön asiantuntijuuden kehittymisen näkymiä ja rakenteita tarkastelevassa Konstikas sosiaalityö 2003 -raportissa on korostettu työkäytännöissä rakentuvan osaamisen ja siellä kehittyvän asiantuntemuksen tärkeyttä sosiaalityössä. Työkokemus on nähty suurimpana yksittäisenä tekijänä sosiaalityöntekijän ammattiin kasvamisessa. (Karvinen-Niinikoski, Salonen, Meltti, Yliruka, Tapola-Haapala & Björkenheim 2003, 76.) Itselleni aiemman työkokemuksen rinnalla opintoihin kuuluneet käytännön harjoittelujaksot muodostuivat merkittäviksi tarjoten mahdollisuuden sekä oman oppimisen että kokonaisuutena opiskelun reflektointiin.

Ensimmäisen harjoittelujaksoni suoritin kaupungin sosiaalitoimen vammaispalveluyksikössä, joka toimintakäytännöiltään edusti erilaista lähestymistapaa suhteessa ihmisten sosiaalisiin ongelmiin kuin mihin olin työssäni yksityisessä aatteelliselta pohjalta toimivassa yhdistyksessä tottunut. Harjoittelun aikana käsitykseni sosiaalityön auttamismahdollisuuksista kuten myös asiakkuuden luonteesta joutuivat vahvasti ravistelluiksi. Ohjaajani teki työtään monenlaisten – eikä vähiten taloudellisten tai ajankäyttöllisten – paineiden ristitulesa pyrkien löytämään keinoja auttaa ihmisiä heidän ongelmistaan. Kuitenkin hänen työstään saamansa palaute oli pääosiltaan negatiivista. Kyseinen harjoittelujakso muodostuikin eräänlaiseksi käännekohtaksi suhteessa sosiaalityön opiskeluuni. Lyhyen pohdinnan jälkeen päädyin siihen, että kyetäkseni ymmärtämään kokemaani ja omia reaktioitani siihen, oli minun opiskeltava lisää. Jälkikäteen olen miettinyt paljon myös sitä, millainen kokemus olisi ollut ilman aiempaan koulutustani tai työuraani mielenterveys-

kuntoutujien parissa: olisinko kiinnittänyt huomiota samoihin asioihin, olisinko niellyt tietyt asiat pureksimatta vai mahdollisesti uupunut täysin?

Aineopintoihin kuuluvan harjoittelujakson suoritin omassa työssäni. Harjoittelujakson keskeiseksi tavoitteeksi asetin sen hahmottamisen, millaisia uusia ulottuvuuksia työskentely sosiaalityöntekijän roolissa antaa työlleni verrattuna työskentelyyn toimintaterapeutina. Harjoittelujakson ohjaajana toimi sosiaalityöntekijän koulutuksen omaava yhdistyksen hallituksen varapuheenjohtaja, jonka kanssa viikoittaisissa ohjauskeskusteluissa kävimme läpi yksittäisiä asiakastapauksia, mutta myös yleisen tason keskustelua siitä, miten hahmotamme sosiaali- ja terveydenhuollon sekä toisaalta julkisen ja kolmannen sektorin lähestymistapojen eroja. Henkilökohtaisena toiveenani oli syventää yhteiskunnallisen näkökulman ymmärtämistä suhteessa omaan työhöni, kun ohjaajani puolestaan korosti hyvin vahvasti asiakasnäkökulmaa. Nämä keskustelut tarjosivat mahdollisuuden oman ajatteluni jäsentämiseen ja uusia näkökulmia omaan työhöni. Kaikkein merkityksellisimpänä oman opiskeluni kannalta oli kuitenkin yhteisten keskustelujemme myötä avautunut laajempi perspektiivi suhteessa sosiaalityön moninaiseen ja monisärmäiseen kenttään sekä siellä vaikuttaviin erilaisiin intresseihin, joiden parissa sosiaalityöntekijät – riippumatta taustaorganisaatiostaan – päivittäin ovat kohdakkain.

Työn ohessa opiskellessa mahdollisuus sosiaalityön teorian ja käytännön väliseen reflektioon on läsnä päivittäin. Suuri haaste on kuitenkin riittävän ajan löytäminen ajattelemiselle ja asioiden rauhassa työstämiselle, sillä työ- ja opiskelukiireet sijoittuivat ajallisesti valitettavan usein päällekkäin. Etukäteissuunnittelusta huolimatta ajoittain vastaan tulee tilanteita, jotka pakottavat arvioimaan uudelleen käytettävissä olevat voimavarat suhteessa määrällisiin ja laadullisiin oppimistavoitteisiin. Tästä näkökulmasta edellä kuvaamani harjoittelujakson kaltaiset pysähtymismahdollisuudet – kuten myös opiskelijaryhmän yhteiset kokoontumiset sekä erilaiset ryhmätyöt – muodostuvat erityisen tärkeiksi. Parhaimmillaan näissä tilanteissa kyse on dialogista (vrt. Valleala 2007, 85), jossa pyrkimyksenä ei niinkään ole yhteiseen näkemykseen pääseminen, vaan erilaisten, toisilleen vastakkaisten näkökulmien esille tuominen ja tarkastelu. Tällaisen oppimistavan onnistumisen näkökulmasta ensisijaisen tärkeää, että opiskelijat omaavat riittävässä määrin yhteistä tieto- ja kokemuspohjaa. Oman näkemykseni mukaan aikuisopiskelijaryhmässä tämä toteutuu mitä parhaimmalla tavalla erilaisten elämän- ja työhistorioiden antaessa siihen oman mausteensa.

Tiedollisen osaamisen painottumisesta kohden henkilökohtaista muutosta

Maisteriopintojen puolivälissä toteutin pitkäaikaisen haaveeni ja hakeuduin lyhyeksi aikaa opintovapaalle. Työstä irrottautuminen oli itselleni henkisesti yllättävän haastavaa, vaikka olinkin innoissani mahdollisuudesta jäädä opintovapaalle ja keskittyä täysipainoisemmin opintoihin. Samanaikaisesti

opintovapaalle hakeutumisen kanssa minulle avautui mahdollisuus siirtyä yliopistokeskukselle määräaikaisesti laatimaan selvitystä keskipohjalaista sosiaalialasta. Koska itse näen, konstruktivistista oppimiskäsitystä myötäillen (Tynjälä 1999, 165), oppimisen olevan vahvasti tilanne- ja kulttuurisidonnaista, ajattelin ympäristön vaihdoksen olevan hyödyksi myös oppimiseni näkökulmasta.

Totutusta irrottautuminen ja uuteen perehtyminen sekä mahdollisti että pakotti tarkastelemaan oppimiani asioita ja niiden välisiä suhteita uudelta näkökulmasta. Kun aiempi työkokemus loi pohjaa teorian ymmärtämiselle ja työn ohessa opiskelu elävän teoria-käytäntö -suhteen kehittymiselle, moninkertaisti uusi työ ja työympäristö nämä mahdollisuudet: nyt minulla oli mahdollisuus peilata myös erilaisia sosiaalityön konteksteja suhteessa toisiinsa. Uudenlaisessa työtilanteessa sekä oma osaamiseni että sen katvealueet nousivat selkeämmin näkyviin. Vakinaisessa työssäni toimin esimiesasemassa, mikä ei samalla tavoin mahdollistanut ”oppipoika-asemaan” asettumista kuin uusi työni. Esimies-rooliin liittyvistä velvoitteista ja vastuista vapautuminen sekä selvitystyön erityinen luonne antoivat moraalisen luvan asioiden äärelle pysähtymiseen sekä perusteellisempaan paneutumiseen. Oppimisen tilannesidonnaisuutta korostavien teoreetikkojen mukaan oppimista tapahtuukin parhaiten autenttisessa ympäristössä kokeneemman ohjaajan johdolla (vrt. Tynjälä 1999, 168–169). Omalla kohdallani tämä tarkoitti paitsi työskentelyä yliopistokeskuksen sosiaalityön tiimin jäsenenä myös selvityksen laatimiseen liittyneitä antoisia keskusteluja alueella pidempään toimineiden sosiaalityön ammattilaisten kanssa. Kokemuksellisesti työpaikan vaihdoksessa oli paljon samaa kuin antoisiksi kokemissani harjoittelujaksoissa: etäisyyden saaminen totuttuun auttaa suuntaamaan katsetta uudella tavalla.

Ensimmäinen työrupeama yliopistokeskuksella poiki toisen ja kolmannen, ja kokonaisuudessaan irtaantuminen vakinaisesta työstäni venyi reilun vuoden mittaiseksi. Tuon vuoden aikana saatoin myös opintoni päätökseen. Opintojen loppuvaiheeseen ajoittui myös pro gradu -tutkimuksen laatiminen. Uuden työni tavoin myös tutkimustyö avasi uudenlaisen näkökulma sosiaalityöhön laajentaen ymmärrystäni tiedon maailman runsaudesta ja etenkin erilaisten asioiden toisiinsa linkittymisestä lisääntyi entisestään. Erityisen hienoina mieleeni ovat jääneet ne hetket, jolloin havaitsin ympyrän eräällä tavalla sulkeutuneen: se, mistä olin alun perin lähtenyt liikkeelle tiettyyn asiaan perehtyessäni, tuli vastaan uudelleen, mutta monimuotoisempana ja osana laajempaa kontekstia. Gradun työstäminen herätti myös mielenkiinnon tutkimustyötä kohtaan, etenkin kun kokemuksenani – monen muun tavoin – oli, että ”juuri kun aloin ymmärtää, mistä tässä oikein on kysymys, olikin se valmis”.

Maisteriopintojen loppuvaiheeseen sijoittuvat opintojaksot sekä uudet työhaasteet tarjosivat monella tavoin mahdollisuuksia opintojen reflektointiin ja opitun koostamiseen. Oman kuvani sosiaalityöstä oli opintojen päättyessä huomattavasti monimutkaisempi ja epäselvempi kuin opintojen alkaessa, mutta myös monipuolisempi ja useampia ulottuvuuksia sisältävä. Sosiaali-

työn ja yhteiskunnan välinen suhde on mielestäni entistäkin kiinnostavampi. Toisaalta omassa ajattelussani historian tuntemisen merkitys nykyisyyden ymmärtämisen ja tulevaisuuden ennustamisen edellytyksenä on korostunut entisestään. Opintojen alkaessa kuvittelin myös sosiaalityön olevan tieteenalana vahvempi, kuin mikä tilanne todellisuudessa on. Sosiaalityön kokonaisuuteen liittyy runsas määrä asioita, jotka kietoutuvat eri tavoin toisiinsa, ja joihin toivon tulevaisuudessa voivani tarkemmin perehtyä. Tynjälä (ref. Bereiter & Scardamalia 1993) on kuvannut asiantuntijan työtappaa asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Tällä hän tarkoittaa sitä, että asiantuntija jatkuvasti määrittelee uudelleen tehtäviään ja toimintaansa: kun edellinen työn alla ollut ongelma on ratkaistu, siitä ei seuraa rutinoituminen, vaan uusi ongelmanasettelu, joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. Tässä prosessissa asiantuntija oppii jatkuvasti uutta ja kasvattaa omaa asiantuntemustaan.

Katse kohden uudenslaisia haasteita

Kun sosiaalityön opintoja aloittaessani ajattelin kyseessä olevan vain yhtä elämäni osa-aluetta koskevasta muutoksesta, voin valmistumisen jälkeen ai-noastaan todeta olleeni tällöin erittäin naiivi. Oppimisessa on kysymys prosessista, jossa kognitiivisen muutoksen lisäksi muuttuvat arvot, tunteet ja asenteet (Valleala 2007, 74). Vanhoista tutuista ajattelutavoista ja rutiineista irtautuminen tapahtui kohdallani lähes huomaamatta. Opiskelun alkuvaiheessa uusi teoreettinen tieto auttoi ymmärtämään olemassa olevaa uudenslaisessa valossa, mikä riitti mielekkyyden kokemuksen takaamiseksi. Kun reilun vuoden poissaolon jälkeen palasin takaisin aikaisempaan työhöni, olin luvannut itselleni olla avoin erilaisille vaihtoehdoille ja mahdollisuuksille. Kun muutamman kuukauden jälkeen avautui mahdollisuus siirtyä yliopistokeskukselle ”pätkätöihin” tein päätöksen irtisanoutua vakituisesta työstä ja siirtyä kohden tuntematonta. Kysymys ei ollut siitä, ettenkö olisi pitänyt työtäni sisällöltään haastavana ja mielenkiintoisena, vaan ennen kaikkea itsekkään henkilökohtaisen kehittymisen halun asettamisesta työuran luomisen edelle.

Kehittymisen halun ohella kysymys on kohdallani myös uskalluksen lisääntymisestä. Opintojen lomaan limittyneet aikuisen elämään liittyvät haasteet yhdessä lisääntyneen ymmärryksen kanssa ovat antaneet voimavaroja, joiden varassa uskon selviytyväni myös tulevaisuudessa. Kysymys on myös näköalojen laajentumisesta: vertauskuvallisesti olen saanut uudet kaukonäkölasit, joiden läpi tarkasteltuna elämä näyttää monimuotoisempaa ja -mutkaisempaa, mutta myös kirkkaampaa ja elävämpänä. Yhden tien tilalle on syntynyt vaihtelevassa maastossa kulkeva polkujen verkosto – eikä metsäpuskien ja kukkuloiden läpi voi nähdä niiden alkua tai päätepistettä. Mutta tietoisuus siitä, että kuljettava maasto on olemassa, riittää.

Tällä hetkellä en osaa varmuudella sanoa, mistä löydän itseni kymmenen vuoden tai edes vuoden kuluttua. Maailma tuntuu olevan monella tavalla

avoin, mutta erityistä kiirettä minulla ei sen suhteen ole. Sinänsä mielenkiintoista on havaita, kuinka elämän erilaiset vaiheet ja kokemukset jälkikäteen tarkastellen näyttävät hyvin loogisella tavalla johtavan tiettyyn lopputulokseen. Olen nuoruudessani ollut aktiivinen kansalaisjärjestötoimija, sen jälkeen tehnyt työuran palveluja tuottavassa yhdistyksessä toteuttaen projekteja, joiden kautta on kehitetty mielenterveyskuntoutujille mahdollisuuksia päästä osalliseksi nk. normaalista yhteiskunnallisesta elämästä sekä vaikuttaa itselleen suunnattujen palveluiden kehittämiseen. Nyt tarkoitukseni on aloittaa työskentely tutkimus- ja kehittämishankkeessa, joka käsittelee kansalaisosallistumista ja yhteisöllisyyttä maaseudun hyvinvointipalvelujen uudelleenorganisoinnissa. Uusiin työhaasteisiin liittyen mielessäni kangastelee myös jatko-opintojen aloittaminen. Toivon ainoastaan, että seuraavien reilun 20 työvuoden aikana uskallan yhä edelleen tarttua hetkeen ja tarkastella maailmaa erilaisista näkövinkkeleistä. Toisaalta, jos pysähtyminen jonnekin pidemmäksi aikaa tuntuu oikealta ratkaisulta, on myös se mahdollista.

Lähteet

- Karvinen-Niinikoski, Synnöve; Salonen, Jari; Meltti, Tero, Yliruka, Laura; Tapola-Haapala, Maria & Björkenheim, Johanna: Konstikas sosiaalityö 2003. Suomalaisen sosiaalityön todellisuus ja tulevaisuudennäkymät. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:28. Luettavissa 2.3.2009 www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/01/hl1136808640322/passthru.pdf
- Tynjälä, Päivi (1999): Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160–179.
- Valkeavaara, Tuija (1999): Ongelmien kauttako asiantuntijaksi. Henkilöstön kehittäjän kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 102–124.
- Valleala, Ulla-Maija (2007): Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmien aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Collin, Kaija & Paloniemi, Susanna (toim.): Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–90.

Lauri Ruotanen

Sosiaalityön aikuisopintojen miehinen polku kansainvälisine mutkineen

Maailmalle eksyneen keski-ikäisen kotiinpaluu tapahtuu toisenlaiseen maisemaan, kuin minne aikoinaan lähdettiin. Vastaan tulevien harventuneiden tuttavien kasvoilta voi lukea tehdyn matkan pituuden, eikä elämänkaaressa mukana kulkenut työssä osaaminen ehkä löydäkään toteutumisensa paikkaa työmarkkinoilla – näin kävi itselläni. Aikuisopiskelijan opiskeluteiden suunnaviittoina toimivat hyvinkin erilaiset kokemusmaailmat ja ratkaisujen tekemisen juuret. Jokainen tulee oppimisensa paikkoihin eri teitä, erilaisten myötä- ja vastavirtojen saattelemana. Itselläni vanhana syntyneenä ikääntymisen problematiikka sosiaalisena, taloudellisena ja ehkä ennen kaikkea psykologisena tematiikkana oli monta kertaa sortaa koko oppimisenunelman yhteiskunnallisen arvomaailman alttarille. Liian vanha opiskелеmaan, eihän tuon ikäisenä enää opi uusia asioita.

Erityisesti akateemisen opiskeluni alkuvaiheissa Kreikassa sain selittää ihmetteleville, miksi perheellinen vielä istuu koulun penkillä eikä ole perheestään huolehtimassa. Onneksi uudet ratkaisut veivät pian Ruotsiin, jossa sosiaalinen ajattelu oli sallivampaa ja vanhankin opinnoilla oli jopa hyvää harastetta laajempaa yhteiskunnallista merkitystä. Suomeen palattua oli helpottavaa huomata, että sallivuutta ja jopa kannustavuutta oli levinnyt tännekin ja saatoin lähteä uuteen tulevaisuuteen. Aikuisopiskelijaa pyritään liiankin usein sijoittamaan jonkinlaiseen portaittaiseen jatkumoon, jossa tapahtumilla on järjestyksensä ja aikansa. Itse en ole koskaan halunnut kulkea noita saneltuja portaita ja aion kuolla tuollaisista kahlehtivista malleista vapaana.

Matkalle lähtö

Akateeminen maailma ei ole minulle sosiaalisen syntymäpaikkani luonnollinen jatkumo, vaan uudenlaiseen maailmaan murtautumisen puhkaisukohta. Kun lapsena yritin lukea Punavyön seikkailuja, isällä oli tapana sanoa, että jos sinulla on aikaa lukea tuommoista joutavanpäiväistä, niin varmaan sinulla on

myös aikaa mennä polttopuitakin tekemään. Kuitenkin jollakin ihmeellisellä tavalla minusta tuli aikuisiällä perheeni ensimmäinen ylioppilas ja myöhemmin ensimmäinen akateemisia opintoja opiskellut. Kun maailmalle lähtee pienestä kylästä, jossa naapurissa yhdeksänhenkinen perhe asui torpassa, jossa oli vain yksi huone ja siinä puolet lattiaa maata, niin matka Yliopistokeskus Chydeniukseen tuntuu varsin pitkältä. Tällainen vaatimaton tausta tietysti monella tapaa leimaa ihmistä ja tämän ajattelua. Akateeminen kulttuuri on varsin ohuen kuoren sisällä ja paljastaa helposti ulkopuoliselle sen kokemus- ja elämysmaailman, jonka varaan jotakin aivan toisenlaista on rakennettu.

Itse olen lähtökohtaisesti elänyt elämää sosiaalityöntekijän pöydän toisella puolella ja nähnyt aikoinani sosiaalityön asiakkaan tuoilta käsin. Kun on elänyt riittävän pitkään ja monella tavalla, muodostuu tietysti jollakin tietoisella tasolla mielikuvia sosiaalityön kokonaisuudesta ja asettaa nämä ymmärrykset omaan tiedonrakentamisen arkistoon. Kokemalla elämästä sen monia puolia, on tiedonhankkimisen matkalla ollut välttämätöntä pohtia omaa roolipeliään ihmisenä olemisen osallisuudessa. Yhdeksänvuotiaana tein Pyhäjärven kunnan valtuustolle aloitteen, että minusta tehtäisiin intiaanipäällikkö ja että kunta rakentaisi minulle leirin, johon saisin kerätä kaikki haavoittuneet intiaanit. Vastausta ei tullut, eikä minusta intiaanipäällikköä, mutta monien vaiheiden jälkeen sosiaalityönopiskelija, särkyneen elämän eheyttäjäksi erikoistuva. Tällaisena, tai jonakin muuna, me kannamme oman taustamme tunnusmerkkejä ja merkityksiä sopeutuessamme elämän erilaisiin valintatilanteisiin. On hyvä, jos tässä etsinnän projektissa on mahdollista löytää erilaisten aikuisopiskelijan mahdollisuuksien valintatiskille. Vielä onnellisempaa, mikäli tiskin toisella puolella on myönteiseen vuorovaikutukseen antautuva ja mahdollisuuksia ymmärtävä neuvoja. Itse tulen ilmeisesti sellaiselta aikakaudelta, että varsinkin alkuajan etsinnöissä oli itse itsensä eksyttäjä. Monet virheet ja turhat valinnat olisivat uskottavastikin poistuneet, tehtävänsä osaavan opintoja ohjaavan tahon tuella. Varsinkin tällaista elämässä uneksijaa yliopistojen halukkuus ohjata etsijälle sopiviin valintoihin, lienee kohtuullisessa ajassa valmistumiselle myönteistä.

Ihmisen kohtaloissa ja valintojen vaikeuksissa

Kun aikoinaan jouduin lopettamaan työni Kokkolan palolaitoksella sairauden vuoksi, eteen avautui hankalasti hahmotettava aikuisopiskelijan hämärämaisema. Valinnan laajennukseen tarvittiin lukion päästötodistus, jota oli lähdeittävä rakentamaan yksityisoppilaana, kunnes Kokkolaan saatiin iltalukio. Sairaslomien ja työjaksojen rinnalla harhailin läpi lukion ja erilaisten vaiheiden jälkeen löysin itseni suorittamassa opintoja pappisseminaariin Kuopioon. Silloisen metropoliitta Johanneksen neuvosta seikkailu kuitenkin jatkui "laadukkaampiin" teologian opintoihin Ateenan yliopistoon. Kreikan ulkoministeriön kirkollisen osaston stipendi ei kuitenkaan riittänyt elättämään perhettä jossa oli jo kaksi lasta, eikä vaimolle löytynyt luvattua opettajan tehtävää.

Onneksi Ruotsin lähetystön henkilökunnan houkutukset purivat juuri ennen Ateenaan muuttamista valmistuneeseen ruotsinkielen opettaja vaimooni ja reititimme yksityksissä olleen urapolkumme Uumajaan. Vaikka tavoite oli jatkaa teologian opintoja, löysin itseni sosiaalityön luennoilta. Ensimmäiset kaksi viikkoa kuljin yliopiston käytävillä pohtimassa, miten ilmoitan perheelleni, että täällä puhutaan jotakin minulle tuntematonta kieltä ja että olisi parasta palata Suomeen. Jokin ruotsalaisesti sosiaalinen opettaja kuitenkin yllätti minut käytävällä harhailemassa ja esitteli kohta iloisesti aloittelevalle ryhmälle uuden oppilaan. Tämän onnelan kuitenkin pilasi vuoden päästä Suomen opetusministeriön sihteeri – joku entinen miss Suomi. Hänen iloinen viestinsä oli, että ei näillä Ruotsin tutkinnoilla saa työtä Suomessa, jossa opiskellaan niin paljon enemmän teoriaa. Oli miten oli, Uumajan yliopistossa löysin sosiaalityöstä hakemani käytännöllisen ja ihmisen lähellä kulkevan tieteenkuvan. Kokemus oli raikas ja rohkaiseva. Yliopistolla oli ystävällinen ja kaikenlaisista muodollisuuksista vapaa ilmapiiri. Me ulkomaalaiset opiskelijat ihmettelimme, kuinka professoreita sinuteltiin ja he tulivat ”fiikalle” opiskelijoiden pöytiin. Keskeistä tässä oli ehkä se, että tunsimme olevamme osa tieteen tekemisen yhteisöä. Opettajat ottivat meitä opiskelijoita osaksi omia tutkimusprojektejaan ja erilaisissa pienryhmissä sekä henkilökohtaisesti opastivat akateemisen ihmemaan karttalehdille. Taustalla kuitenkin kummitteli entisen missin loihtima suomikuva, joka vaatii ehkä jotakin toista. Suomi-ikävässäni läksin siis hakemaan laajempaa teoreettista taustaa ja kohtasin sosiologian – sosiaalityön jonkinlaisen seuralaisen.

Kun aikuisopiskelijan on kuljettava perheensä rinnalla, eivät omat intohimit aina ole ainoat mahdolliset ratkaisujen perustat. Lisäksi monet yhteiskunnalliset ”ohjurit”, vaikkapa opintotuet ja työmarkkinoiden vaihtelut, sekaantuvat itsenäisten valintojen vapaudenvirtoihin. Tuolloin, monta vuotta sitten, perheen yhteiset edut näyttivät vaativan matkan jatkamista Linköpingin ja Göteborgin yliopistojen kautta takaisin Suomeen. Akateemisten aikuisopintojen jalanjäljissä erityisesti, on aina luettavissa opintoihin orientoituvan henkilökohtaisia haasteita ja niiden vuoropuhelua. Varsinkin perheellisen opiskelijan valinnoissa ollaan monenlaisilla sidoksilla kiinni perheen muiden jäsenten elämäntilanteissa ja toiveissa. Tästä seuraa, että aikuisopiskelija saapuu perille hyvin monenlaisia teitä pitkin ja ne tiet värittävät aikuisopiskelijan valintoja ja mahdollisuuksia. Erityisesti puolisoitten rooli korostuu, kun jakoa ajankäytössä tehdään perheen ja opintojen välillä. Oma tieni on seurannut erilaisten harmonioitten ja riitasointujen sävyttämänä vaimon työpaikkojen ja omien työn ja opintojen harmaan vyöhykkeiden orientaatioissa. Usein on tuntunut siltä, että lapset ovat joutuneet mukautumaan liiankin paljon, kun vanhemmat ovat etsineet omaa paikkaansa näissä elämän talkoissa. Aikuisopiskelijan elämä on ollut parhaimmillaan väkevien tunteiden ja tuntojen värittämää elämää, jossa erilaiset uskomattoman hienot kokemukset ja oivallukset saattavat huuhtoutua lähes olemattomiin elämän ihmeellisissä kompastuksien paikoissa.

Kohti akateemista unelmaa

Heikoillakin pinnoilla elämä kannattelee ihmeellisesti, mikäli tarjolla on riittävästi kunkin kulkijan tarvitsemia suunnistuspisteitä. Akateeminen maailma saattaa alkuun kuulostaa järjestäytyneeltä elinpiiriltä, jossa täsmällisellä akateemisella kielellä ja kieliopilla ajatellaan ja toimitaan oikean todellisuuden tulkintojen projekteissa. Opintojaan aloittelevan aikuisopiskelijan tulkinnoissa tuo maailma tuntuu monesti elämän jättäneen vieraalta ja uuden akateemisen ajattelutavan rajamerkkien oppiminen kokemuksen ulkopuolella olevalta. Kestää aikansa, ennen kuin tuo vieras, varsin kovakin maailma, avautuu opiskelijan ymmärrettävällä tavalla kosketeltavaksi ja vielä hetken ennen kuin se voi sulautua osaksi etsivän sielun luontevia käyttövoimia. Oma tieni on ollut varmaankin tavanomaista pidempi, millä tahansa mittarilla mitattuna, enkä vieläkään ole täysin antautunut kurinalaisen tieteellisen ajattelun ja toiminnan muotoihin. Akateemisen unelman toteutuminen aikuisopiskelijan elämässä edellyttää opetusta antavalta taholta viisautta ymmärtää opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden läsnäoloa ja rohkeutta uskoa opiskelijan vilpittömään tahtoon opintojen kautta toteuttaa yhtä elämänsä unelmaa – aina ei näin ole ollut.

Niissä akateemisen unelman toteuttamisen vaiheissa, joiden rantavesissä itse olen etsinyt maihinnousupaikkaa, on ollut monenlaisia oikean väylän näyttäjiä. Niiden kahdeksan yliopiston seireeninkutsuissa, joita olen kuunnellut, on ollut mielenkiintoisia pedagogisia ja didaktisia sävelkulkuja ja opetuksen tason vaihteluita. Ainakaan oman kokemukseni perusteella ei voida sanoa, että yliopistojen vahvin puoli olisi opetus. Opettajieni joukossa on sellaisia, jotka jouduttiin vaihtamaan kurjan tason vuoksi kesken kurssia, mutta myös sellaisia, joiden pelkkä läsnäolo kantaa minua läpi jäljellä olevien vuosien. Tietoa heillä kaikilla on ollut runsaasti, mutta kauniiksi opettamisen sävelkuluksi se tieto ei ole aina voinut realisoitua. Tämän vuoksi kulloisenkin yliopiston komeroista tulisi löytyä riittävästi sellaisia voimavaroja, herkkää kuulemistä, viisasta ymmärtämistä ja aitoa tahtoa kiinnittää rantautujan köydet yliopistolaiturin poijuihin niin, että saapuva aikuisopiskelijan alku voisi heikkona hetkenäänkin löytää jonkun hankautuneen kyljen lepuuttajan. Akateemiselle maaperälle nousseelle erilaiset eteen avautuvat teoreettiset ja metodologiset kivikkopolut sisältävät monta kompastuksen paikkaa.

Yhden matkan päätös

Viimeisin opintojeni kotipaikka on ollut Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Tie täällä alkoi Kokkolan ammattiopiston suuressa luentosalissa muutamia vuosia sitten. Kaikista sen jälkeenkin tulevista opintokokemuksista tuo ensimmäinen kohtaaminen oli ehkä voimakkain ja sai vakuuttumaan jännittävän valinnan oikeasta suunnasta. Kohta loppuvan matkan varrelle on jäänyt

monenlaisia eroja ja kohtaamisia. Tie ei ole ollut vain teoreettista opiskelua asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi, se on ollut myös ihmisten kohtaamista, kasvamista ihmisenä, yhdessä kokemista ja kokemusten jakamista. Opintojen aikana on yhdessä hahmoteltu omaan identiteettiimme uusia jännittäviä ja rakenteita, tarkistettu jo aiemmin muodostuneita muotokuvia itsesämme. Oma opintojen erityisalani suuntautui ihmisenä olemisen herkkien kohtien tarkasteluun. Nyt kun olemme silmämme kipeiksi katsoneet elämää yliopiston ikkunan takaa, ainakin itse uskallan tarkastella menneitä vuosia kiitollisena niille mahdollisuuksille, joita tietään aloittavan aikuisopiskelijan eteen tarjottiin. Matka on ollut vaativa ja mielenkiintoinen. Siitä olisi ehkä tullut vieläkin antoisampi, mikäli olisi löydettävissä jokin tapa taikka keino sitoa opiskelija tiiviimmin yliopiston tutkimusta tekevään verkostoon.

Johanna Alatalo

Terveydenhuollosta sosiaalityöntekijäksi - ammattinvaihtajan näkökulma

Ajatus hakeutumisesta sosiaalityötä opiskelemaan oli sattumaa. Kokkolassa Chydenius-instituutissa alkoi syksyllä 2002 sosiaalityön approbatur opinnot, joihin ilmoittauduin ristiriitaisin tuntein. En ollut aiemmin opiskellut avoimessa yliopistossa enkä oikein uskonut, että pystyisin suoriutumaan yliopistotasoisista opinnoista. Hakeuduin osittain ystävän opintojen rohkaisemana. Hän oli suorittanut opintoja avoimen yliopiston kautta toisella paikkakunnalla ja myöhemmin hakeutui yliopistoon sisälle ja suoritti terveydenhuollon maisterin tutkinnon. Hänen kauttaan yliopisto-opiskelu tuli tutummaksi ja kynnsy aloittaa omat opinnot madaltui.

Suurin syy opintojen aloittamiseen olivat arjen ongelmat. Tein epäsäännöllistä kolmivuorotyötä sairaanhoitajana ja toisen lapsen syntymän jälkeen paluu vuorotyöhön tuntui mahdottomalta ajatukselta. Lasten hoidon järjestelyt ja arjen sujuminen kahden vuorotyöläisen taloudessa on jatkuvaa aika-tilojen sovittelua ja selviämistä viikosta toiseen. Tarvitsin siis päivätyön ja sosiaalityöntekijän työ vaikutti siksi sopivalta. Muuta en sosiaalityöntekijän työstä oikein tiennyt.

Ensimmäisten luentojen ja tenttikirjojen jälkeen kiinnostus sosiaalityöhön heräsi. Ensimmäinen luentosarja oli nimeltään ”Yhteiskuntapolitiikan perusteet (YKP A12)” ja sitä tuli kuulemaan yli sata innokasta opiskelijaa. Tästä syystä 8.10.2002 Chydenius-instituutilta tuli kotiin kirje, jossa kerrottiin luentojen siirtämisestä väljempiin tiloihin Kokkolan ammattioppilaitoksen auditorioon juuri opiskelijoiden määrän yllätettyä järjestäjät. Hyvin pian joukko harveni siten, että mahduimme Chydenius-instituutin tiloihin.

Saman jakson kirjallisuustentin toinen kirja oli ”European Welfare Futures” (Bonoli & Taylor-Gooby, 2000), joka oli minulle tärkeä lukukokemus. Olin aloittanut työurani sairaanhoitajana vuonna 1991 laman alkaessa. Osa opiskelutovereistani joutui kokemaan työttömyyttä ja aloittamaan oman aikuisen elämänsä taloudellisesti vaikeassa tilanteessa. Onnistuin itse saamaan heti vakituisen työn, mutta koko työurani ajan jouduin kokemaan terveydenhuollon jatkuvaa säästämistä ja karsimisen politiikkaa. Olin opiskellut (1988–1991)

aikana, jolloin kaikki tuntui mahdolliselta ja kehittämiseen satsattiin paljon. Vaikka teimme tänään hyvää ja korkeatasoista työtä, oli pyrkimys tehdä huomenna paljon parempilaatuista hoitotyötä. Laadun parantaminen ja lisäresurssien saaminen tuntui mahdolliselta. Lamavuodet pakottivat muuttamaan ajattelua ja työn tekemisen tahti kiihtyi koko ajan. Laadun parantamisen sijaan yritimme ylläpitää aiempaa tasoa entistä nopeampitempoisessa työssä. Muutokset puhuttivat kahvipöydässä, mutta koin että tukea nopeaan muutokseen ei tullut hoitotieteen tai johdon taholta. Ensimmäisen kirjallisuustenttikirjan luettuani näin omat yksityiset kokemukseni paljon laajemmassa mittakaavassa ja koin, etten ole ajatuksieni kanssa yksin. Ruohonjuuritasolla koetut muutokset olivat oikeasti osa laajempaa muutosta, jonka eri tavoin olivat joutuneet kokemaan monet muutkin niin kotimaassa kuin ulkomailla.

Opiskelu avoimessa, avoimen väylän kautta Jyväskylän yliopistossa ja myöhemmin maisterikoulutusohjelmassa ovat olleet vaativa, raskas ja antoisa prosessi. Tiivis opiskelu on vaatinut sopeutumista kaikilta, joustoa itseltä, perheeltä ja työpaikalta. Opiskelun edetessä on ollut vaihteita, joihin työn ja opiskelun lisäksi ei ole juuri muuta mahtunut. Erityisesti puolisoilta tämä on vaatinut paljon enkä ilman hänen varauksetonta tukeaan olisi tähän pystynyt. Sosiaalityö, josta aluksi ei ollut mitään käsitystä, on opiskelujen edetessä saanut sisältöä, ja opintojen myötä eteeni on avautunut kokonaan uusi mahdollisuuksien maailma. Opinnot ovat antaneet uusia tapoja ajatella ja jäsentää ympäröivää yhteiskuntaa ja maailmaa. Ajatteluun on tullut kriittisyyttä. Kuva yhteiskunnasta on muuttunut ja opiskelun myötä katson arkisiakin asioita uudella tavalla.

Käytännön opintojaksot ovat osaltaan kannustaneet opinnoissa eteenpäin, erityisesti sieltä saatu palaute. Innostus työn tekemiseen on jaksojen myötä lisääntynyt. Oman opiskeluryhmän tuki on ollut motivaation ja jaksamisen kannalta merkittävää. Opiskelijoiden kautta on saanut ja on jaettu tietoa, kokemuksia, tukea ja kannustettu toinen toistamme eteenpäin. Huonona puolelta olen kokenut, että opintojen aikana opettajat ovat vaihtuneet ja sen vuoksi opintojen vetämisen taso on vaihdellut. Vaihtuvien vetäjien myötä jaksojen arviointi ja palaute ovat olleet epäjohdonmukaisia. Johdonmukainen arviointi ja palautteen saaminen ovat oman oppimisen ja kehittymisen kannalta tärkeitä.

Tappavaksi säteeksi

”Tappavaksi säteeksi” oli yksi opintojeni aikaisen esseen otsikko. Esseen kirjoitin vuonna 2005 Kokkolan kaupungilla tekemäni työharjoittelun aikana. Tuohon vaiheeseen asti pohdin ja analysoin paljon entisen ammattini, sairaanhoitajan, ja tulevan ammattini, sosiaalityöntekijän, työn ja ammatti-identiteetin samankaltaisuutta ja eroavaisuutta. Huomaan nyt lopettaneeni asian aktiivisen miettimisen oltuani syksystä 2006 lähes yhtäjaksoisesti sosiaalityöntekijän

työssä. Halusin kuitenkin vielä päättöseminaarissa palata tuohon pohdintaa ja tehdä silloin vuonna 2005 laatimani esseen pohjalta yhteenvetoa.

Esseeni otsikko viittaa samannimiseen Leena Lehtolaisen vuonna 1999 tekemään romaaniin, jonka pohjalta on laadittu televisiosarja. Kirjan päähenkilö on epätyypillisesti sosiaalityöntekijä, joka ottaa arveluttavat keinot käyttöönsä asiakkaitaan puolustaessaan. Kirjassa päähenkilö työskentelee turvakodilla ja on nähnyt paljon perheväkivaltaa pakenevia naisia ja lapsia. Työn kuormittavuutta ja turhautumista aiheuttavat samat naiset, jotka kerta toisensa jälkeen palaavat turvakodille ja hetken toivuttuaan lähtevät jälleen takaisin väkivaltaisen puolisonsa luokse. Oman sairastumisensa ja kuoleman uhan myötä sosiaalityöntekijä aloittaa oman taistelunsa surmaten väkivaltaisia puolisoita. Sosiaalityöntekijää ei juuri koskaan tapaa sankarin tai päähenkilön roolissa, joten vaikka päähenkilön toiminta ei sinänsä ole hyväksyttävää, toimii se samankaltaisena ja yhtä oikeana tai harhaanjohtavana metaforana sosiaalityöntekijälle, kuin sisar, hento valkoinen on sairaanhoitajalle.

Sairaanhoitajan tehtäviä ja odotuksia miettiessäni olen käyttänyt Virginia Henderssonin (1987, 12) määritelmää sairaanhoitajan tehtävistä ja roolista. Määritelmän pohjalta sairaanhoitajan rooli näyttyy laajana ja tehtävänä on korvata potilaalle kaikki mitä tältä puuttuu ollakseen ”täydellinen”, ”eheä” tai ”riippumaton”. Tehtäväkenttä käsittää kaikki ne toiminnot, jotka autettava tekisi itse, mikäli hänellä olisi riittävästi voimia, tahtoa tai tietoa. Tavoitteeseen sairaanhoitaja pääsee Henderssonin mukaan eläytymällä jokaisen potilaan tilanteeseen siten, että pystyy tuntemaan perusteellisesti hänen tarpeensa.

Kalkaan ja Sarvimäen (1985, 30–33) määritelmä ei ole aivan näin mahtipontinen. Sen mukaan hoitotyön tehtävänä on työskennellä toisen ihmisen puolesta ja hänen kanssaan hänen hyvinvointinsa edistämiseksi. Tehtävänä on tukea, auttaa, pitää huolta ja osoittaa myötätuntoa toista ihmistä kohtaan. Sairaanhoitajaan kohdistuvan vaatimukset vaikuttavat määritelmien kautta rajattomilta. Tehtäviä eikä ydinalueita ei ole mielestäni osattu riittävän selkeästi rajata. Määritelmien mukaan tehtäviä ei rajaa terveys- tai sairaus, ainoastaan tarpeet, joten rajaaminen on annettu asiakkaille. Määritelmän rajattomuus uuvuttaa, koska mitään ei ole selvästi rajattu hoitajan työn ulkopuolelle. Toisaalta rajattomuus tekee yhteistyön toisten ammattiryhmien kanssa vaikeaksi. Onhan niin, että oikeastaan heidänkin tekemänsä työ kuuluu sairaanhoitajan vastuulle ja tehtäväkenttään.

Sosiaalityöntekijän tehtäväkenttä poikkeaa sosiaalityöntekijöiden järjestön IFSW:n määritelmän mukaan edellisestä (Rose, 2003, 197) erityisesti korostamalla sosiaalista muutostyötä ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Samalla määritelmä antaa hallitumman ja rajatumman kuvan sosiaalityöntekijän työstä. Työtä tehdään monella eri sektorilla ja tasolla yksilöstä yhteiskuntaan. Sosiaalityö työskentelee yhtäältä asiakkaan ja ympäristön välisen vuorovaikutussuhteen tukemiseksi yksilön näkökulmasta ja toisaalta sosiaalityöntekijän odotetaan tuottavan tietoa yksilöiden ja arkipäivän tasolta laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Ympäröivä yhteiskunta rajaa sosiaalityön

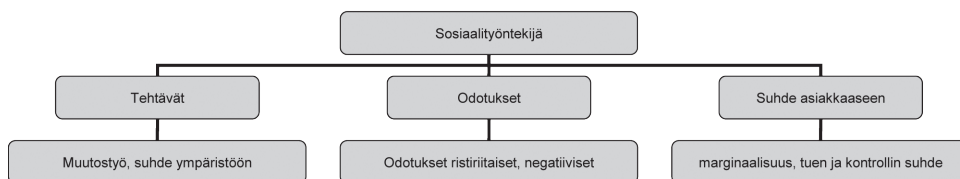
toimenpiteitä ja toimintamahdollisuuksia lainsäädännön ja hyvinvointiyhteiskunnan muuttuvien rakenteiden kautta.

Sosiaalityöntekijä työskentelee yksilön ja yhteiskunnan välissä ja tämä välissä olo tuo työhön ristiriitaisiakin odotuksia ja paineita. Sosiaalityön tehtäväkentistä esimerkiksi toimeentulotukeen ja lastensuojeluun liittyvät asiat uutisoidaan usein sosiaalityön kannalta negatiiviseen sävyyn ja osittain tästä syystä koen sosiaalityön julkisen kuvan olevan huonon. Työskennellessäni varsinaisen sosiaalityön ulkopuolella olen kokenut kohtaamieni ihmisten mielipiteet sosiaalityöstä vahvistavan tätä käsitystä: sosiaalityön tekemiseen vaadittavat tiedot ja taidot eivät näy sosiaalityön ulkopuolelle.

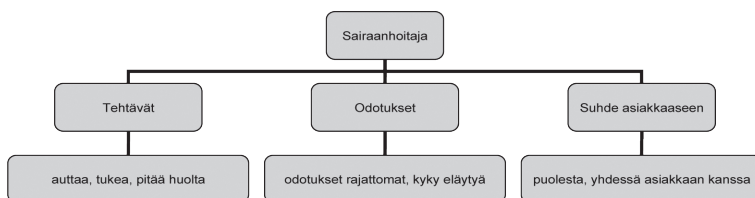
Ammatin vaihtaminen toi mielestäni muutoksen myös yhteistyössä asiakkaiden kanssa. Aiemmin sairaanhoitajan työssä kohtaamani asiakkaat saattoivat olla keitä tahansa ikään ja yhteiskuntaluokkaan katsomatta. Sosiaalityöntekijä työskentelevät laajalla kentällä, mutta siitä huolimatta asiakkuutta leimaa tietty marginaalisuus. Asiakkaiksi valikoituvat vain tietyt ihmiset, esimerkiksi taloudellisten syiden vuoksi. Marginaalisuuteen ja harkinnanvaraisuuteen liittyy myös toinen kokemani muutos: asiakkaan tukemiseen liittyy myös kontrolli. Kontrollin läsnäolon koin aluksi hyvin vaikeana.

Juha Holman puheenvuorosta ”Parisuhde- ja perheväkivallan turvallinen ehkäisy ja hoito” löysin ajatuksia terveydenhuollon ”sudenkuopista”. Käsitelisin muun muassa tätä asiaa Käytännöt III – raportissani 2006, jossa pääasiassa keskityin työmarkkinatukiudistuksen tuloon 1.1.2006 ja sitä edeltäneeseen keskusteluun kunnan ja työvoimatoimiston välisessä vuoropuhelussa. Vaikka puheenvuoro käsittelee perheväkivaltaa, niin siinä esitettävät ajatukset sopivat mielestäni hyvin kuvaamaan omia tuntemuksiani alaa vaihtaessa. Terveydenhuollossa on pidetty perinteisesti eettisesti arveluttavana toisen ihmisen elämään puuttumista ja kontrollointia. Jos asiakas kieltää ongelman tai sairauden olemassa olon, on terveydenhuollossa totuttu vetoamaan potilaan itsemääräämisoikeuteen. Samoin terveydenhuollossa on totuttu asiakaslähtöisyyteen ja varmistamaan asiakassuhteen jatkumista, joten kaikki toimenpiteet, jotka vaarantavat nämä päämäärät, koetaan uhkaavina. Luottamuksellisuus ja vaitiolovelvollisuus ovat keskeisiä arvoja terveydenhuollossa, mutta esimerkiksi väkivaltatyö edellyttää, että naisten ja lasten turvallisuus ajaa näiden periaatteiden ohi. Terveydenhuollossa ei ole totuttu käyttämään kontrollia ja valtaa suhteessa asiakkaaseen, vaan pitämään niitä päinvastoin omaan toimintaan kuulumattomina. Väkivallan ehkäisy taas edellyttää aktiivista puuttumista, kontrollia ja tarvittaessa vallankäyttöä. (Holma, 2005, 155–158.)

Kuvioissa 1 ja 2 olen koonnut sairaanhoitajan ja sosiaalityöntekijän tehtäviä, heihin ulkopuolelta kohdistuvia odotuksia ja suhdetta asiakkaisiin.



Kuva 1. Sosiaalityöntekijän rooli.



Kuva 2. Sairaanhoitajan rooli.

Toivon saavani sosiaalityöntekijän työstä lisää käytännön kokemusta monipuolisesti säilyttäen ihmettelevän ja tutkivan otteen. En osaa sanoa mistä työtehtävästä tai työpaikasta haluaisin jäädä eläkkeelle, mutta toivon olevani silloin näköalapaikalla. Paikka voisi olla sellainen, josta voisin katsella omaa uraani sosiaalityöntekijänä, sosiaalityötä ja yhteiskunnan kehitystä kauempaa ja laajemmasta näkökulmasta. Toivoisin, että minulla olisi silloin rohkeutta osallistua ajankohtaiseen keskusteluun ja tuoda esille niitä asioita, joita työurani aikana olen kokenut tärkeinä.

Mitä ohjeita antaisin nykyiselle minälleni, jos voisin tehdä sen, jäädessäni eläkkeelle tultuani 65 vuoden ikään? Toivoisin, että olisin muistanut huolehtia kaiken kiireen keskellä läheisistäni ja ystävistäni, koska he ovat kuitenkin minulle tärkeimpiä ja minä heille. Työelämän haasteet ja mahdollisuudet eivät yhtä ihmistä kaipaa, mutta joillekin olen korvaamaton – ainakin nyt lasteni ollessa vielä kotona.

Yksi tärkeimmistä motivaationi lähteistä on uteliaisuus ja halu nähdä kullisten taakse. Toivon, ettei minulle käy kuin sananlaskun uteliaalle kissalle. Halu tietää saattaa johtaa siihen, että saan tietää -pahimmassa tapauksessa asioita, joiden kanssa on vaikea elää. Mielestäni tärkeä kysymys onkin – olisiko onnellisempi, jos en tätäkään asiaa tietäisi?

Toivoisin, että sosiaalityöntekijät ja sosiaalityö jaksaisivat puhua ja tehdä julkiseksi asioita, joista mieluummin vaiettaisiin. Ne ihmiset, jotka ovat kaikkein heikoimmassa asemassa ja voimattomimpia, tulevat tarvitsemaan ammattilaisia, jotka omalla toiminnallaan pyrkivät luomaan yhteiskuntaa, jonka arvo mitataan sillä, miten se kohtelee sen kaikkein heikointa jäsentä. Tarvitaan ammattilaisia, jotka ovat kyllin rohkeita tuomaan esille epäkohtia, olemaan erimieltä ja puhumaan epäsuosituista aiheista.

Lähteet

- Bonaly, G. & Taylor-Gooby P.(2000) European Welfare Futures. Polity Press.
- Hendersson, V. (1987) Sairaanhoidon periaatteet. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. 10.painos. Vaasa.
- Holma, J.(2005) Parisuhde- ja perheväkivallan turvallinen ehkäisy ja hoito. Teoksessa Holma, J. & Wahlström, J.(toim.) Iskuryhmä. Miesten puhetta Vaihtoehto väkivallalle – ryhmissä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Kalkas, H. & Sarvimäki, A.(1985) Hoitotyön eettiset perusteet. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Karisto Oy. Helsinki.
- Lehtolainen, L. (1999) Tappava säde. Tammi.
- Rose, S.(2003) Sosiaalityön missio. Teoksessa Laitinen, M. & Pohjola, A.(toim.) Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. PS-kustannus.

Maria Murtomäki

Oppimistyyliit ja oppimisenäkemykset aikuisopinnoissa

Oppimistyyliillä tarkoitetaan Biggsin, Entwistlen ja Schmeckin mukaan pysyvämpää taipumusta käyttää henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja ja strategioita (Tynjälä 2000, 111–112). Oppimistyyliin liittyy erilaisia testejä, joiden mukaan voi selvittää omaa oppimistyyliään. Tekemieni kahden eri oppimistyyli-testin mukaan sain toisiaan täydentäviä tuloksia. Ensimmäisessä testissä ilmeni, että oppimistyylini on visuaalinen. Visuaalisuus tuli esille selkeästi auditiivisen ja kinesteettisen tyylien rinnalla. Visuaalisuuteen liittyvä viestintä hahmottuu tehokkaimmin näköaistin, näkemisen ja siihen liittyvän näkymisen kautta (Leitola 2001, 30).

Useimmiten muistan jonkin asian esimerkiksi kirjasta sen avulla, että muistan kirjan sivulla olleen jonkin taulukon tai kuvan. Esimerkiksi työssäni tapaan päivittäin eri henkilöitä monissa erilaisissa tilanteissa. Aiemmin tavattua henkilön nimeä voi olla joskus vaikea muistaa. Saatan kuitenkin muistaa henkilön paremmin kasvoista. Joskus toisen ihmisen näkeminen eri tilanteessa esimerkiksi kaupassa, voi vaikeuttaa tunnistamista. On huomattavasti helpompaa tunnistaa ihminen, jonka kanssa on jutellut usein. Tällöin olen saattanut yhdistää häneen jonkin mielikuvan, jota kautta voi yhdistää hänet johonkin kuuluvaksi.

Visuaalisuuteeni liittyy näkemällä oppiminen. Tästä esimerkkinä eräs kuvaus, joka liittyi erääseen opetushetkeen ollessani yläasteenikäinen. Taululle piirrettiin hyvin yksinkertainen kuvaus aiheesta, jota selitettiin piirtämisen ohella. Tämä kuva on vieläkin mielessäni ja auttoi ymmärtämään sen, mitä oppimisen tavoitteeksi oli asetettu.

Oppimistyyliini kuuluvat myös asioiden syvempi pohdiskelu ja kyselevä keskusteleminen. Joskus toisen henkilön kysymys voi opettaa sen, että asiaa voidaan tarkastella ja lähestyä myös toisenlaisesta näkökulmasta. Erilaiset käytännön harjoitukset tai oppimistehtävien kirjoittamiset ovat auttaneet käsittelemään ja ymmärtämään asioita entistä monipuolisemmin. Kirjoitettu ja työstetty teksti opettaa enemmän, kuin tenttiä varten päntätty lyhytkestoinen tieto.

Eräissä oppimistestissä testattiin käytäntö oikeaa, vasenta vai kumpaakin aivopuoliskoa yhdistellen. Tämän testin tuloksena oli holistinen oppimistyyli. Holistisuuden rinnalle tuli yhtä pistettä vailla vastaukseksi yhdistelmä, jonka mukaan tyyliin kuuluu käyttää kumpaakin aivopuoliskoa yhdistellen. Holistinen tyyli sisältää pyrkimyksen yleiskuvan muodostamiseen ja kokonaisuuden ymmärtämiseen.

Oppimisenäkemykseni

Tynjälän (2000, 115–116) mukaan henkilökohtaisilla oppimiskäsityksillä tarkoitetaan oppijan ajatuksia siitä, miten hän käsittää oppimisen ja siihen liittyvät tekijät. Oppimiskäsityksiä on tutkittu ja ryhmitelty niistä saatujen tulosten mukaan. Nämä ryhmät voidaan jakaa kahteen osaan, jotka ovat näkemyksiä oppimisesta itseään toistavana toimintana tai jatkuvana ihmisen kehittymisenä ja muuttumisena (Tynjälä 2000, 115).

Olen käsitellyt omaa oppimisenäkemykseni oppimiskäsitysten kautta. Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee aikaisemman kokemuksen ja tiedon pohjalta uutta tietoa ja tehtyjä havaintoja. Oppijan maailmankuva ja siihen liittyvien ilmiöiden merkitys rakentuu oppijan oman aktiivisen tiedonhaun avulla. (Tynjälä 2000, 37–38.)

Ajatukseni ovat muovautuneet ja jäsentyneet matkan varrella useaan otteeseen. Koen, että olen oppinut paljon, mutta vastaavasti olen huomannut sen kuinka paljon voi vielä olla opittavaa. Ihminen ei siis tule koskaan valmiiksi, vaikka kuinka opiskelisi. Siitäkin huolimatta olen saanut valtavasti valmiuksia omaa toimintaani ja työskentelyäni ajatellen. Olen soveltanut oppimaani käytännön tilanteisiin, tarkkaillut, havainnoinut ja tehnyt päätelmiä ihmisistä ja ympäristöstä jossa elämme. Sosiaalityön opinnot ovat tuntuneet antoisilta alkumetreiltä saakka, jolloin istuin ensimmäistä kertaa luennoilla kuuntelemassa sosiaalipolitiikan perusteista. Richmond ja Adams olivat uusia tuttavuuksia, kuten moni muukin asia, kuten käsite näkymättömästä kädestä. Tietämykseni koki tässä hetkessä kovan kolhaisun, jota en ole voinut olla täydentämättä. Tiedonjanoni koki siis heräämisen. Kiinnostuin myös siksi, että huomaisin olevan jotain, mistä en tiennyt ennalta.

Oppimis- ja opetusnäkemykseni on lähellä konstruktivistista oppimisenäkemykseni. Tässä näkemyksessä tuodaan esille oppilaan oma olemassa oleva tieto, jota voidaan täydentää opetuksessa. Tässä näkemyksessä koen hyväkseni, että opiskelija saa ajatella ja muodostaa ymmärrystä itse. Konstruktivismi antaa mahdollisuuden opiskelijan aktiiviselle toiminnalle.

Opetuksen tavoiteltavuus on ohjata oppilas tiedon äärelle ja opettaa tiedon hyödyntämisessä. Uusikylä & Atjonen (2002, 100) mainitsevat opetussuunnitelman sisältävän konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä oppilaan auttamisen. Siihen liittyy sellaisten tietorakenteiden rakentamisen, jotka ovat joustavia ja mielekkäitä. Tynjälän (2000, 60) mukaan opetussuunnitelmassa

pyritään kehittämään keinoja käsitteellisen muutoksen edistämiseen, kuten esimerkiksi opiskelustrategioihin, oppimateriaaleihin ja motivaatioon.

Opettajan rooliin kuuluu ohjata ymmärtävään ajatteluun eli arvioimiseen, analyysin ja synteysin tekemiseen ja luokittelemaan. (Uusikylä & Atjonen 2002, 100.) Konstruktivistisessä näkemyksessä oppilas tulee huomioiduksi läheisemmin kuin esimerkiksi behavioristisessä näkemyksessä, jossa oppilaan oppiminen on ulkoapäin ohjattua. On kuitenkin opetustilanteita, joissa muiden oppimisen näkemysten käyttäminen on sopivampi. Esimerkiksi behavioristisen oppimiskäsityksen parhaina puolina voidaan nähdä, sen sisältämä johdonmukaisuus ja selkeys. Behavioristinen oppimistyyli mahdollistaa oppimisen silloin, kun kyseessä on hitaammin oppiva ja kun opitun asian prosessoinnille on tarkoituksenmukaista varata aikaa, oppimisen mahdollistamiseksi.

Behavioristinen oppimistyyli voidaan nähdä negatiivisena, koska se sisältää mekaanisuutta ja virhesuoritusten pelkoa. Behavioristinen malli tarjoaa kuitenkin oppijalle hyvät mahdollisuudet, koska se on tyyliältään selkeä ja johdonmukainen. Humanistisen mallin mukaan oppilaan tulee puolestaan olla itseohjautuva ja aktiivinen. Tietyissä oppimistilanteissa humanistinen malli on motivoitumisen kannalta mielekästä. Tilanteissa, joissa on tarpeen korostaa yksilöllisyyttä, ihmisen arvoa ja ainutlaatuisuutta, voi tämä oppimistyyli muodostua esimerkiksi oman henkisen kasvun kannalta merkittäväksi. Humanistisen mallin itseohjautuvaisuus ei ole kuitenkaan kaikille oppijoille helppoa. Itseohjautuvaisuuteen voi vaikuttaa oppijan ikä, kehitysvaihe tai jokin muu tekijä, joka estää toimimaan aktiivisesti. Humanistisessa oppimiskäsityksessä opettajan suhtautuminen ei ole autoritaarisuuteen perustuvaa. Opettaja on ikään kuin oppimisprosessin mahdollistaja. Aikuisopiskelijana kokisin opettajan autoritaarisen suhtautumisen opiskelijoihin vieraaksi.

Uusikylä & Atjonen (2002) ovat kirjassaan maininneet, ettei oppimistyyliä tai -strategioita tule arvostella hyvä – huono, vaan huomioida erilaisien oppimistehtävien edellyttämän tarpeen erilaisessa tiedonprosessoinnissa. Opiskelijan motivaatio voi olla ratkaisevana tekijänä oppimisprosessissa. Motivoituneena opiskelija luo monipuolisemmat mahdollisuudet omalle oppimiselleen. Esimerkiksi attribuutioihin voi törmätä monessa paikassa, kun ihmiset ryhtyvät selittämään omalle toiminnalleen syitä ja motiivejaan. Motivaation puute tai se, että kokee kehittymisensä oppijana vaikeana voi olla syynä tämänkaltaisille attribuuteille.

Metakognitiiviset taidot ovat luovuutta oppia asioita mielikuvien kautta. Sosiaalisina taitoina ne ovat jatkuvaa oppimista. Tynjälä (2000) mainitsee metakognitiivisen toiminnan korkeatasoisen hallinnan olevan itseohjautuvalle oppimiselle tyypillistä.

Oppimiskäsityksiin liittyy oppimisen kehittyminen ja muuttuminen. Uuden tiedon vastaanottaminen helpottuu ajattelukyvyn kehittyessä. Se, että kykenee reflektoimaan oppimaansa, jäsentämään asioita ja soveltamaan teoriaa käytäntöön on merkittävää opitun asian kehittymiselle. Uuden oppiminen sisältää asioiden näkemistä uudella lailla. Esimerkiksi itse olen huomannut

sen, että uutta ja vanhaa tietoa konstrukturoimalla olen saattanut muuttaa ajatustani jostain asiasta. Itsensä kehittäminen edellyttää uuden tiedon jäsentämistä ja aktiivista reflektoimista, mikä voi näkyä konkreettisesti teorian saattamisena käytäntöön.

Mikäli arvioisin ja analysoisin oppimiseni muuttumista alkutilanteesta tähän nykyiseen tilanteeseeni, voisin kuvailla tietämykseni muuttuneen konkreettisesti tiedosta jäsennellympään ja teoreettisempaan suuntaan. Kiinnostus yhteiskuntatieteitä kohtaan on lisännyt ymmärrystäni yhteiskunnasta ja siinä esiintyvistä ilmiöistä. Muun muassa teorit hyvinvoinnista, sosiaalisesta pääomasta, syrjäytymisestä, elämänhallinnasta ovat omalta osaltaan syventäneet tietopohjaani.

Tietopohjani on vahvistunut ja vaikuttanut siten tausta-ajatteluuni. Erilaisiin ilmiöihin suhtaudun varovaisesti siten, etten mielelläni yleistä tai pidä jotain asioita itsestään selvänä. Koen, että jokaisen ilmiön taustalla on jotain, mitä emme voi ensi näkemältä pitää totena, sellaisenaan. Asiat voidaan nähdä yksinkertaisina ja yleistyksen kautta, mutta usein näkyvillä esiintyvien asioiden taustalla on jotain muutakin. Asioiden tieteellistäminen tuo vakautta ja luotettavuutta siihen, miten käsittelemme ja pyrimme vaikuttamaan asioihin.

Tieteellisen, akateemisen keskustelun tai luennon ollessa korkeatasoista voi se tarjota kuulijalle tai osallistujalle uutta ajateltavaa ja viedä siten ajattelun tasoa korkeammalle. Korkeatasoisuutta lisää asian syvällisempi ja uudenlainen tulkinta, joka pyrkii löytämään käsiteltävästä asiasta uutta tai uudenlaista näkökulmaa. Tieteellisyys voi tällöin olla myös luovaa ajattelua abstraktilla tasolla, jossa huomioidaan teoreettinen keskustelu. Tälle tasolle pääseminen edellyttää osallistumista tilanteisiin, joissa tämän kaltainen oppiminen voi olla mahdollista.

Tällaisia elämyksiä ovat olleet alkuajan luennot sosiaalipolitiikasta, osallistuminen kotimaa konsernin yhteyshenkilöille tarkoitettuihin seminaareihin, joissa muun muassa Antti Eskola on ollut mukana yhtenä luennoitsijana. Myös sosiaalityön tutkimuksen seuran päivät Kuopiossa olivat hyvin antoisat. Nämä ovat erityisiä tilanteita, jotka ovat jääneet mieleeni. Tämän lisäksi olen kokenut, että sosiaalityön professuurin myötä opintojen taso on nousut merkittävästi. Professorimme on tuonut mukanaan myös kansainvälisen ulottuvuuden ja nostanut käytyjä keskusteluja uudelle tasolle ja laajentanut ajattelua. On ollut kiinnostavaa havaita myös se, miten yliopistomme professori Matthies tai yliopistonopettaja Kokkosen kirjoituksiin on viitattu eri teoksissa. Viimeisin havaintoni liittyy Saaren toimittamaan teokseen, joka oli yksi lopputenttikirjoista.

Teoreettista ajattelua ja tutkimuksellisuutta ovat lisänneet konkreettisesti esseiden kirjoittaminen ja kirjoittaminen yleensä. Myös asioiden kriittinen tarkastelu, teorioiden soveltaminen, tausta-ajattelun kehittäminen ovat huomattavasti vahvistuneet opintojen edetessä. Metakognitio on yksilön tietoa omista menettelytavoistaan ja strategioistaan. Kun yksilö säätelee, tarkkailee tai ohjaa tietoisesti omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa on kyse

metakognitiosta. Nämä taidot kehittyvät iän mukana ja näitä taitoja voidaan opettaa, jolloin opetus voi edistää oppimista. Oppimaan oppimisessa tarkoitetaan metakognitiivisten taitojen oppimista, jossa tietoisuus tietojen ja taitojen hyödyllisyydestä punnitaan tehtävän teossa, ymmärtämisessä tai ongelman ratkaisussa. Esimerkkinä näistä taidoista on mielikuvien luominen opittavan asian yhteyteen. Tarkoituksena on kiinnittää huomio oppijan oppimistaitoihin (Kuusinen 1995, 54–55).

Käytännön osaaminen on syventynyt koulutuksen kautta. Opinnoissa on käytännön oppimista lisännyt käytännön jaksot sekä se, että opinnot on suunnattu aikuisopiskelijoille. Monilla aikuisopiskelijoilla on käytännön työkokemusta, joka on vastaavasti lisännyt käytyjen keskustelujen syvyyttä ja tietämystä sosiaalityön osaamiseen liittyvistä tekijöistä.

Tiedon ja taidon liittäminen yhteen on kokemuksellista oppimista, jossa palautteen saaminen on keskeistä. Kokemuksellisen oppimisen prosessissa koen motivaationi olevan parempi. Kokemuksellisuuden kautta oppiminen on kokonaisvaltaisempaa, jota Kolb on kuvannut oppimisen neljän vaiheen avulla. Ne ovat välittömyys, pohdiskeleva havainnointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta. Henkilökohtainen kasvu, avoimuus ja sitoutuminen ovat myös merkittäviä asioita oppimisessa (Rauste-von Wright 1996, 156–157).

Inhimillinen kasvu ja arvomaailma muodostuvat uuden oppimisesta, keskenäisyydestä, kasvun edellytysten mahdollistamisesta ja tutustumisesta eri kulttuureihin. Kulttuureita voivat olla myös erilaiset työympäristöt, joissa on erilaiset toimintatavat ja tavoitteet. Arvot liittyvät oleellisesti siihen, miten toimimme, ajattelemme ja olemme. Arvot saattavat ohjata käyttäytymistämme. Sosiaalityön haasteellisuutta lisää osaltaan se, että kykenee tunnistamaan omia arvojaan ja niiden vaikutusta työhön tai, että kykenee tunnistamaan sosiaalityön tekemiseen liittyviä arvoja. Tietyllä lailla kyseessä on hyvin yksinkertainen asia, jonka haastavuutta voi lisätä se, ettei arvoista ole keskusteltu sosiaalityöntekijöiden kesken.

Lopuksi

Olen opintojeni aikana pohtinut sitä, kuinka nykyinen työni sisältää piirteitä sosiaalityöstä. Elämäkysymykset, jotka liittyvät vaikuttavuuteen ja arvoihin ovat esillä kummassakin ammatissa. Ei ole ollut vaikea pohtia tai lähestyä asioita arvojen näkökulmasta. Toisaalta joudun myös pohtimaan tiettyjen arvojen vaikuttavuutta ajatteluuni. Tietyn ajatteluun liittyvän tason saavuttaminen voi vaikuttaa siihen, että huomaa kaipaavansa uudelle tasolle. Uudelle tasolle siirtymisen myötä voi ymmärrys lisääntyä asteittain. Uuden ymmärtäminen edellyttää jonkinlaista omakohtaista pohjatietoa, jonka päälle voi konstruoida uutta.

Asioiden oppiminen sisäistämällä ja ymmärtämällä asioiden sisältö ovat ulkoa oppimista tärkeimpiä tekijöitä. Yksi ja sama menetelmä ei välttämättä palvele kaikkia (Uusikylä & Atjonen 2002, 101). Oppiminen on sinänsä jo

haaste omallekin oppimiselle. Opitun asian sisäistäminen edellyttää asioiden työstämistä, joka toteutuu ajan kanssa. Tiivistähtisyys saattaa vaikuttaa siihen, että opiskelija joutuu valmistelemaan asioitaan nopealla aikataululla, jolloin opiskelusta tulee suorituskeskeistä. Työssäkäyvälle tämä voi vastaavasti vaikuttaa siihen, että väsyneenä voi asioiden oppiminen olla hankalaa. Toisaalta opintosisällöllisten vaatimusten muutokset voivat myös vaikuttaa siihen, että moni kokee huolta valmistumisestaan.

Oman motivaationi ylläpitämiseksi olen muodostanut itselleni selkeät päämäärät. Päämääriin en ole kuitenkaan liittännyt pakonomaista tarvetta pitäytyä vain valmiiksi suunnitelluissa opinnoissa vaan muodostaa hyvän kokonaispaketin. Tarve kehittyä ja kehittää omaa ajattelua ja ammatillisuutta ovat olleet minua motivoivina tekijöinä, jolloin motivaationi ole ollut ulkoista.

Lähteet

- Kuusinen, Jorma (1995) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Leitola, Kaisa (2001) Oppimisen NLP. Vammala:Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1996) Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Tynjälä, Päivi (2000) Oppiminen tiedon rakentumisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi (2002) Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Marja Paananen

Oppimisprosessin haasteena työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen

Tässä artikkelissa tarkastelen sosiaalityön maisterikoulutuksen vaiheita ja oppimista lähinnä sosiaalityön opintojen päättöseminaarin antiin pohjautuen. Artikkelini rakentuu siten, että aluksi kuvaan omaa tietäni sosiaalityön aikuisopiskelijaksi. Toiseksi kuvaan ja arvioin omaa oppimisprosessiani. Kolmanneksi arvioin opintoja kokonaisuutena ja esitän mahdollisia kehittämistarpeita. Neljänneksi kokoan sosiaalityön maisterikoulutusryhmämme ajatuksia siitä, miten näemme itsemme tulevaisuudessa sosiaalityön toimijoina. Lopuksi vielä arvioin päättöseminaarin antia itselleni opintojen loppusuoralla ollessani.

Sosiaalityön opiskelijaksi

Aloitin sosiaalialan opiskelun vuonna 1994 ja valmistuin sosiaaliohjaajaksi vuonna 1996. Opiskelu oli monipuolista ja käytäntöpainotteista. Valmistumiseni jälkeen työskentelin vanhustenhuollossa pari vuotta, kunnes sain ensimmäisen lapseni vuonna 1999. Äitiyslomalla aloin kaivata opintojen pariin uudelleen. Kävin läpi avoimen yliopiston tarjontaa, jossa ei valitettavasti ollut sosiaalityötä tai sosiaalipolitiikan opintokokonaisuuksia tarjolla. Aloitin silloiseen elämäntilanteeseeni kotiäitinä hyvin sopivat kasvatustieteen opinnot syksyllä 1999.

Pääsin töihin Kokkolan perusturvakeskukseen loppuvuodesta 2001 asiakaspalvelutehtäviin. Kesällä 2002 aloitin etuuskäsittelijän työt ja syksyllä 2002 aloitin sosiaaliohjaajana aikuissosiaalityössä. Samoihin aikoihin syksyllä 2002 alkoi sosiaalityön perusopinnot tuolloin vielä Chydenius-Instituutin nimeä kantavassa avoimessa yliopistossa. Opintojen aloittamista ei tarvinnut kahta kertaa miettiä. Aloitin sosiaalityön yliopisto-opinnot Chydenius-Instituutin avoimessa yliopistossa yhdessä noin sadan muun opiskelijan kanssa. Suuren osallistujamäärän vuoksi ensimmäinen luentosarja, yhteiskuntapolitiikan perusteet siirrettiin yliopistolta väljempiin tiloihin Kokkolan ammattioppi-

laitoksen auditorioon. Ensimmäisillä luennoilla 11.-12.10.2002 istuimme sanokoin joukoin.

Vuoden kuluttua sosiaalityön opintojen aloittamisesta siirryin vuonna 2003 sosiaalityöntekijän tehtäviin aikuisosiaalityöhön. Sosiaalityön opintoja jatkoin aineopintoihin syksyllä 2003. Syksyllä 2005 jäin äitiyslomalle ja sain toisen lapsekni. Samoihin aikoihin aloitin Jyväskylän yliopistossa avoimen väylän kautta hakeneena sosiaalityön laudaturopinnot. Opintoja suoritin pääsääntöisesti tenttimällä kirjapaketteja ja tenttimisen pystyin suorittamaan Kokkolassa avoimen yliopiston tenttipäivinä. Samanaikaisesti suoritin psykologian perusopintoja ja muita yleisopintoja. Yhteiskuntatieteiden kandidaatin tutkinnoin sain valmiiksi keväällä 2006.

Osa vuonna 2002 sosiaalityön perusopinnot Kokkolassa aloittaneista ja avoimen väylän kautta Jyväskylän yliopistoon hakeneista opiskelijoista suoritti opintonsa loppuun Jyväskylässä. Itselleni oli selvää, että haen Kokkolan yliopistokeskuksen maisterikoulutusohjelmaan, koska työni ja perheeni ovat Kokkolassa. Opintojen loppuun vieminen Jyväskylässä olisi vienyt enemmän aikaa työstäni ja se olisi tarkoittanut myös perheen luota poissaoloa. Aloitin sosiaalityön maisterikoulutusohjelmassa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa syksyllä 2006. Opinnoista puuttui tuolloin gradu ja muutama opintoviikko syventäviä sosiaalityön opintoja.

Loppuvuodesta 2007 sain maisteritutkinnon valmiiksi. Työn, opiskelun ja perheen yhteensovittaminen on ollut haastavaa, ajojn raskastakin. Silti, kun katson menneitä opiskeluvuosia taaksepäin, päällimmäisenä mieleen tulee haikeus, nytkö se on jo ohi!

Oppiminen prosessina

Opiskelu työn ohessa on ollut antoisaa ja koen, että opinnoista on ollut suuri hyöty työlle ja työstä vastaavasti opiskelulle. Opintojen kautta käsitys yhteiskunnasta ja sen toiminnoista ja niihin vaikuttavista tekijöistä on laajentunut. Käytännön työssä ja ajattelussa tämä näkyy siten, että osaa paremmin asettaa asioita laajempiin kokonaisuuksiin yksittäisen asiakkaan kanssa työskennellessä.

Yliopisto-opintojeni alussa käsitys sosiaalityöstä oli melko kapea-alaista ja hyvin käytäntölähtöistä; sosiaalityötä pidin lähinnä auttamisena ja ongelmakeskeisenä työnä. Ajatus sosiaalityöstä liittyi enempi konkreettiseen auttamiseen, jolloin ongelmien syntyyn vaikuttavia tekijöitä pohti vähemmän. Opintojen edetessä tiedot ja ymmärrys ovat lisääntyneet. Yksilöillä on ongelmia, joita pyritään lievittämään ja poistamaan sosiaalityön keinoin, mutta mistä muusta on kyse? Se alkoi avautua pala palalta, tieto kasautui ja asiat yhdistyivät.

Jo aiemmin mainitsemillani ensimmäisillä sosiaalityön perusopintojen "massaluennoilla", kuten yksi opiskelutoverini niitä kutsui, käsiteltiin muun muassa markkinoiden ja yksilöllisyyden syntyä ja luonnonoikeudellisen ta-

sa-arvon kehitystä, joka johtaa vahvojen ylivaltaan ja eriarvoisuuteen. Tämä käsitys joutui umpikujaan, jolloin haettiin valtiollisia ratkaisuja sille, miten ratkaista köyhyys ja eriarvoisuus. Markkinoiden vapaudelle tuli asettaa rajoituksia. Ongelmana kuitenkin oli, miten kunnioittaa yksityisomaisuutta. Mistä voidaan sopia? Luennoilla käsiteltiin yhteiskuntapolitiikan varhaisvaiheita ja keskeisiä käytäntöjä, kuten sosiaalivakuutusta ja pohjoismaista hyvinvointivaltiomallia, globalisoitumista, yksilöllistymistä ja elämänpolitiikkaa. Noista luennoista parhaiten mieleeni ovat jääneet elämänpolitiikan teema, josta myöhemmin kirjoitin esseenkin. Samoin Adam Smithin vertaus ”näkymättömästä kädestä”, jolloin ”valtion käsi” ei puutu markkinoiden ja talouden toimintaan. Ajatuksen mukaan yksilön oman edun tavoittelu markkinoiden kautta tuottaa parhaimman yhteiskunnallisen edun.

Noista luennoista on kulunut aikaa jo reilu viisi vuotta. Yliopisto-opinnot ovat antaneet hyvän pohjan hahmottaa sosiaalityön kenttää ja sosiaalityötä osana yhteiskunnan toimintoja. Eri teorioiden kautta on avattu, hyvinvointiyhteiskunnan ja sosiaalityön roolia ja merkitystä ihmisten hyvinvoinnin lisääjänä ja syrjäytymisen ehkäisijänä. Yhteiskunta kuitenkin muuttuu kokoajan, joten sosiaalityönkin on seurattava aikaansa ja mukauduttava uusiin haasteisiin. Sosiaalityötä tulee kehittää vastaamaan muuttuvia palvelutarpeita, pitäen mielessä kuitenkin kokoajan sen perustehtävä, eriarvoisuuden ehkäiseminen ja lievittäminen sekä oikeudenmukaisuuden puolustaminen.

Opintojen edetessä, konkreettisesta auttamistyöstä katse on laajentunut koskemaan muun muassa sellaisia kysymyksiä kuin, voimmeko sosiaalityöntekijöinä oikeasti vaikuttaa eriarvoisuutta ehkäisevästi ja edistää oikeudenmukaisuuden toteutumista? On olemassa vaara kyynistyä, varsinkin jos työ on tulipalojen sammutusta, kuten yksi opiskelijatoverini päättöseminaarissa nykyistä työn painopistealuetta pienen kunnan sosiaalityöntekijänä kuvasi. Myös ennaltaehkäisevään työhön ja tutkivaan sekä kehittävään sosiaalityöhön tulee olla resursseja.

Yhtenä merkittävimpänä oppimisprosessina pidän gradun tekoa. Gradussa teoria ja menetelmäosaaminen yhdistyivät käytännön työhön. Gradu olikin lähtökohdiltaan käytännönläheistä tutkivaa sosiaalityötä.

Opintojen arviointia

Kehittämisehdotukset liittyvät sosiaalityön sisällöllisiin, opinto-ohjauksellisiin ja käytännön asioihin. Lisäksi ehdotukseni liittyvät erityisesti sosiaalityön sisällöllisiin tekijöihin. Sosiaalityöntekijän työ kuntasektorilla perustuu pitkälti erilaisten lakien soveltamiseen asiakastyöskentelyssä. Sosiaalityön oikeudellisia perusteita opintokokonaisuutemme sisälsi kuitenkin melko vähän. Sosiaalityön oikeudellisia perusteita toivoisin voitavan hieman laajentaa. Tuskin on tarkoituksenmukaista lähteä opettamaan eri lakeja kovin tarkasti, ennemminkin käydä eri sosiaalityön sektoreiden lait esittelymuotoisesti läpi ja antaa valmiuksia lakitekstien lukemiseen ja tulkitsemiseen. Lopulta käytän-

nön sosiaalityössä opitaan soveltamaan erilaisia työhön liittyviä lakeja, jotka ovat muuttuvia.

Mielestäni sosiaalityön ”syvemmän” oppimisen kannalta tärkeintä on kuitenkin hahmottaa sosiaalityötä eri teorioiden kautta. Sosiaalityöntekijä tarvitsee työssään syvempää yhteiskunnallisten ilmiöiden hahmottamiskykyä. Sosiaalityön teoreettisen perustan opettamisen näen yliopisto-opiskelun tärkeimmäksi anniksi. Tärkeää on tuntea esimerkiksi sosiaalityön ”juuret”, sillä sosiaalityön klassikot pystyvät esittämään kysymyksiä, jotka eivät vanhene ja joiden vastaukset ovat pohtimisen arvoisia edelleen. Koska sosiaalityö on kuitenkin käytäntöön suuntautunut opetus- ja tutkimusalue, joka tuottaa myös ammatillisia valmiuksia, on tutkintovaatimuksiin hyvä sisältyä käytäntöpainotteistakin opetusta entiseen tapaan. Esimerkiksi vuorovaikutustaidot ovat sosiaalityöntekijän työssä erittäin tärkeitä. Niiden opettaminen sisältyi aineopintojen tutkintovaatimuksiin kahden opintoviikon laajuisena, mitä pidän hyvänä.

Yhtenä kehittämiskohteena näen sosiaalityön eettisten periaatteiden saamisen näkyvämmäksi osaksi tutkintovaatimuksissa. Kyseeseen voisi tulla esimerkiksi niiden lisääminen erilliseksi opintokokonaisuudeksi tai osaksi sopivia opintokokonaisuuksia sosiaalityön tutkintovaatimuksissa. Etiikkaa on opinnoissa käsitelty jonkin verran ja muistaakseni yksi tenttikirjakin on aiheesta ollut. Samoin sosiaalityön opinnot ovat sisältäneet arvokeskustelua, joka liittyyvät myös eettisiin periaatteisiin.

Erytyspiirteenä Kokkolan yliopistokeskuksen sosiaalityön maisterikoulutuksen ohjelmassa on se, että opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita ja lähes poikkeuksetta työskentelevät sosiaaalialalla eri tehtävissä. Tämä on ehdottomasti ollut opintoja rikastuttava tekijä. Aikuisopiskelijoiden käytännön työn tuntemusta ja kokemusta voisi systemaattisemminkin hyödyntää opinnoissa esimerkiksi siten, että opiskelijat voisivat pitää alustuksia omasta työstään tai osaamisalueistaan. Tämä käytännön tieto voitaisiin yhdistää sopiviin teoreettisiin kokonaisuuksiin ja pohdintoihin, ettei se jäisi vain kokemustiedon vaihtamiseksi. Hyväksi koen myös sen yhteisöllisyyden, joka maisteriopiskelijaryhmän välillä on muodostunut. Hyvä yhteishenki opiskelijoiden välillä mahdollistaa esimerkiksi erilaisten opiskelumuotojen optimaalisen hyödyntämisen esimerkiksi lukupiirien muodossa.

Sosiaalityön kehittäjiä ja yhteiskunnallisia vaikuttajia

Sosiaalityön koulutus on antanut meille eväitä nähdä pintaa syvemmälle, katsoa asioiden taakse, yhdistää laajoja asiakokonaisuuksia ja nähdä yhden muutoksen tai tekijän merkityksen osana laajempaa kokonaisuutta.

Niin kuin monella muullakin sektorilla niin myös sosiaalityössä kehittämistyötä tehdään erilaisten hankkeiden ja projektien piirissä melko irrallaan perustyöstä. Joskus vähän hämäräksi voi jäädä ketkä kehittää, mitä varten ja kenelle? Pohtiessani mikä on hyvää kehittämistyötä, soveltaisin oikeudenmu-

kaisuusteorioistaan tunnetun John Rawls'n käyttämää käsitettä tihkumisteoria, jolla hän tarkoittaa sitä, että tuloerojen kasvu on hyväksyttävää vain, jos se lopulta koituu köyhimpien eduksi. Rawls argumentoi yhteiskunnallisten erojen olevan hyväksyttäviä vain tilanteissa, joissa nämä erot koituvat myös huono-osaisimpien eduksi. Myös kehittämistyö on hyväksyttävää vain, jos siitä vähintäänkin tihkuu positiivisia seurannaisvaikutuksia perustyöhön. Kehittämistyö on tärkeää eri tasoilla myös pienimuotoisemmin osana perustyötä tekevien työntekijöiden työtä.

Dokumentoimalla omaa työtä tekee sitä samalla näkyväksi. Näkyvyydellä voi tuoda esille sosiaalisia ongelmia ja kehittämistarpeita. Sosiaalityön laudaturopinnoissa suoritin projektiopinnot sosiaalityöluokitusprojektiin liittyen yhdessä opiskelukaverini kanssa. Koekäytimme tuolloin vielä luonnosvaiheessa olevaa sosiaalityön luokitusjärjestelmää. Sosiaalityön luokitusjärjestelmä on luotu Stakesin erillisessä hankkeessa. Se sisältää sosiaalityön kohteen ja toimintojen luokitukset. Luokitusjärjestelmä on käytössä tosin vasta harvoissa kunnissa. Se on kuitenkin yksi merkittävä askel eteenpäin sosiaalityön dokumentoinnin ja näkyväksi tekemisen tiellä. Ja tukee varmasti osaltaan sosiaalityön kehittämistyötä ja sen näkyväksi tekemistä.

Lähteet

Yhteiskuntapolitiikan perusteet, luento 11.-12.10.2002 Tuomo Kokkonen (YKP A11) 1ov, Luento 24h. Sosiaalityön perusopinnot. Kokkolan ammattiopistolaitoksen auditorio.

Sosiaalityön maisterikoulutusohjelman päättöseminaari 16.-17.11.2007. Kokkolan yliopistokeskus Aila-Leena Matthies.

Sosiaalityön luokitusprojekti, <http://sty.stakes.fi/FI/luokituskeskus/sosiaalityo/index.htm>, luettu 27.11.2007.

Terhi Järvi

Kohti sosiaalityön yhteiskunnallista ymmärrystä: paradigmaattinen muutos opinnoissa

Miettiessäni opintojeni alkuvaihetta on mielestäni kerrottava myös jotain sen hetkisestä elämäntilanteestani, millainen se oli tuolloin sosiaalityön approbatur -opintoja aloittaessani. Olin vasta valmistunut ammattikorkeakoulusta sosionomiksi ja aloittanut työt sosiaalitoimistossa välittömästi valmistumiseni jälkeen. Kyseessä oli sosiaalityöntekijän vuorotteluvapaaan sijaisuus toimistossa, jossa oli ainoastaan yksi sosiaalityöntekijä. Olin siis ollut työelämässä vasta reilut puoli vuotta, kun aloitin pätevyötymisopinnotni Kokkolan Chydenius-instituutissa. Puhun nimenomaan pätevyötymisopinnoista, sillä siten tulevat sosiaalityön opinnot silloin mielsin. Minulla oli heti lähtökohtaisesti tavoitteena suorittaa tulevaisuudessa yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinto, koska olin jo siinä vaiheessa niin varma siitä, että olin löytänyt itselleni sopivan ammatin. Jossain määrin opiskelun aloitusta sävytti myös ajatus siitä, että en oikein ymmärtänyt mitä lisäarvoa yliopisto-opiskelu tuo minulle, joka jo työssäni olin niin syvällä sosiaalityön ytimessä. Kyseinen näkemys tulisi kuitenkin hyvin nopeasti muuttumaan.

Muistan elävästi tuon ensimmäisen luennon sosiaalityön approbatur-kokonaisuudesta, jolloin auditorio pullisteli innokkaita ja vähemmän innokkaita opiskelijoita, kaikilla oma motiivinsa siihen miksi he olivat raahautuneet kyseiselle luennolle vapaa-ajallaan. Luennolla oli arvioltani hieman reilut sata ihmistä ja luennoitsijan tehtävä ei varmastikaan ollut helppo, saada meidät jokseenkin vahvalla ammatti-identiteetillä varustetut osallistujat vastaanottavaiseen tilaan.

Jo heti opintojen ensi metreillä huomasin eron ammattikorkeakouluopiskeluun, nyt nimittäin ymmärsin mitä teoreettinen tiedonmuodostus todella on. Olin alun perin kuvitellut osallistuvani luennoille, joissa puhuttaisiin hyvin pitkälle arkipäivän työstäni sosiaalityöntekijänä, mutta tuota kosketuspintaa ei heti tahtonut löytyä. Tämä turhautti monia opiskelijoita ja osa ympärilläni olevista ihmisistä ei malttanut olla sanomatta asiaa myös ääneen. Minä puolestani olin lähes lumoutunut kuulemastani ja luentojen edetessä ajattelin, että nythän minulle aukeaa kokonaan uusi maailma ja näkökulma sosiaali-

työhön. Olin aikaisemmin ajatellut, että parhaimmassa tapauksessa sosiaalityöllä pystytään vaikuttamaan yksittäisten ihmisten ja perheiden elämään, mutta olin lähes kokonaan jättänyt huomiotta sen seikan, että sosiaalityöllä voi olla ja on, mitä suurimmassa määrin myös yhteiskunnallista merkitystä. Jos olin aikaisemmin kokenut ammattiyhpeyttä, ei se ollut mitään verrattuna siihen mitä nyt tunsin. Jälkeenpäin voin vain todeta, että voi niitä läheisiä ja ystäviäni, jotka saivat kuunnella tiivistettyjä versioita käymiltäni luennoilta, sillä niin innoissani olin omasta alastani.

Samaan aikaan, kun aloin ymmärtää miten tärkeästä ammatista ja yhteiskunnallisesti merkittävästä alasta todellakin on kyse, aloin myös käsittää sen miten vähän itse asiassa tiesin omasta alastani. Suurimmiksi puutteiksi omalta osaltani koin juuri asioiden laajempien yhteyksien ja merkitysten uupumisen ja sen, että sillä todellakin on merkitystä kokonaisuuden kannalta, miten ja minkä vaiheiden kautta tämä ala on aikoinaan kehittynyt. Monesti kuulin kritiikkiä sekä pitkään käytännön työtä tehneiltä että myös kanssaoiskelijoilta siitä, että mitä tekemistä näillä teoreettisilla näkökulmilla ja tulkinnoilla on itse käytännön työn kannalta. Monet peräänkuuluttivat nimenomaan käytännön työn tuntemuksen ja erilaisten työkäytäntöjen läpikäymisen tärkeyttä. Koin itseni välillä melkoiseksi "oudoksi linnuksi", sillä olin itse niin kovin innostunut läpikäytävistä "teoreettisista" asioista.

Mielestäni yksi merkittävimmistä anneista sosiaalityölle on juuri yliopistotasaisen koulutuksen mukanaan tuoma näkemys ja katsontakanta siihen miten tämä yhteiskunta on rakentunut ja mikä rooli sosiaalityöllä voi myös laajemmassa mielessä olla yhteiskuntaa ja sen kehittämistä ajatellen. Kun miettään asioita laajemmassa mittakaavassa, voidaan todeta, että sosiaalityöllä on mahdollisuus saada aikaan paljon muutakin kuin yksittäisiä vastauksia yksilötason haasteisiin ja kysymyksiin. Mietittäessä esimerkiksi sukupolvien muodostamia ketjuja päihdeongelmien, mielenterveysongelmien tai syrjäytyneiden keskuudessa, on asioita katsottava laajemmin kuin pelkästään yksittäisen ihmisen näkökulmasta. Sosiaalityöllä on myös välineitä pidemmälle vietyyn vaikuttamiseen, jos asia vain halutaan nähdä laajemmassa mittakaavassa. Yhtään väheksymättä tai aliarvioimatta yksittäisen ihmisen hätää ja ahdinkoa, olisi pystyttävä puuttumaan myös rakenteisiin ja muokata niitä, jotta saataisiin aikaan jotain pysyvämpää ja kansalaisten elämään laajemmin vaikuttavaa muutosta.

Ajatuksia opintojen loppusuoralla

Opiskelun edetessä olen kokenut tunteiden kirjon laidasta laitaan siinä mielessä, että välillä olen kapinoinut vahvastikin sitä vastaan, että työn ja opiskelun yhteensovittaminen on välillä tuntunut mahdottomalta yhtälöltä. Tämä kaikki on kuitenkin ollut sen arvoista, että en jälkikäteen ajateltuna olisi halunnut käydä tätä tietä läpi millään muulla tavoin. Minulle itselleni sopii parhaiten se, että opiskelun vastapainona saan olla kiinteässä yhteydessä käytän-

nön työhön, jolloin voin ammentaa molemmista jotain uutta ja erilaista myös toiseen.

Opiskelu aikuisiällä on vaikuttanut esimerkiksi suhtautumiseeni työhön ja sen kehittämiseen merkittävästi. Opiskelun kautta olen siirtänyt myös työhöni vahvan kehittämisen näkökulman ja aidon halun tarkastella asioita uudella tavalla. Minulle mikään käytäntö ei ole niin pyhä etteikö sitä voisi muuttaa. Opiskelu on myös useita vuosia ollut niin suuri osa elämäni, että minun on vaikea kuvitella tilannetta opintojen päättymisen jälkeen. Aikaa, jolloin minulla ei ole keskeneräisiä opintoja, on vaikea hahmottaa. Tosin tulen todennäköisesti opiskelemaan jotain ja jossain muodossa myös valmistumiseni jälkeen. Haluan olla kaikin puolin avoin uusille asioille ja virikkeille. Niistä saan ammennettua uutta sisältöä myös työhöni ja pidän mieleni virkeänä.

Opiskelu-aika on ollut monin tavoin uuvuttavaa ja välillä on tuntunut siltä, että opinnoissa eteneminen on ollut äärimmäisen hidasta ja puuduttavaa työn ohella. Mutta jälkikäteen ajateltuna olen tyytyväinen siihen, että olen kokenut samanaikaisesti molemmat maailmat, sekä työelämän että opiskelun.

Työelämässä mukana oleminen on tuonut opiskeluuni kiistatta sen lisäarvon, että olen ymmärtänyt laajemmin sen, mitä opintojen aikana läpikäytyillä asioilla on tarkoitettu. Minulla on ollut selkeä kosketuspinta työni kautta opiskelussa käsiteltäviin asioihin, mikä on rikastuttanut ja antanut minulle syvemmän näkemyksen käsiteltävistä asioista. Välillä työelämässä mukana olo on kuitenkin toiminut eräänlaisena hidasteena opintoja ajatellen. Lähinnä siinä mielessä, että minun on ajoittain ollut vaikea irrottautua vahvasti käytännönläheisestä ajattelutavasta, mikä on ollut niin suuri osa arkipäivääni. En kuvaisi tasapainotelleeni niinkään käytännön ja teorian kanssa kuin yksilö ja yhteiskuntatason kanssa. Välillä olen joutunut tekemään tietoista työtä sen kanssa, että jätän yksilöiden ongelmat työpaikalle ja yritän tarttua asioihin myös laajemmasta näkökulmasta. Tämä on ajoittain ollut erittäin haasteellista, mutta taas toisaalta palkitsevaa. Näen asian myös niin, että sosiaalityössä tulisi opiskelun jälkeenkin pitää mielessä myös laajempi näkökulma käsiteltäviin asioihin eikä pysähtyä ainoastaan yksilötasolle. Vastavuoroisesti olen saanut opiskelujen kautta kokea myös työssäni onnistumisia siitä näkökulmasta, kun olen joissain tilanteissa katsonut asioita laajemmin ja miettinyt erilaisiin haasteellisiin tilanteisiin laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa ratkaisua, jolla on pystytty vaikuttamaan asioihin laajemmin kuin yksittäisen ihmisen näkökulmasta lyhyellä aikavälillä. Opiskelun aikaansaannosta on erityisesti tapani kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä ja miettiä uudenlaisia ratkaisuja eri tilanteissa. Toivon kuitenkin, että tämä ei ole ollut ristiriidassa johdonmukaisen ajattelutavan kanssa, sillä kehittäminen vaatii kuitenkin pitkäjänteistä työtä.

Yleensä ajatellaan, että opiskelu tuo vastauksia kysymyksiin, mutta omalta kohdaltani voin todeta, että aivan yhtä lailla opiskelu on tuonut lisäkysymyksiä asioihin, joihin olen jo kerran mielestäni löytänyt vastauksen. Ehkä suurimpana mielenkiinnon ylläpitäjänä sosiaalityön opinnoissa on omalla kohdallani ollut ajatus siitä, että asiat eivät tule valmiiksi tietyn opintopiste-

kokonaisuuden saavuttamisen myötä. Alussa lähtökohtanani opiskelulle oli ”pätevyiden hankkiminen”, mutta matkan varrella tavoite on muuttunut siten, että olen ymmärtänyt, ettei minusta tule näitä opintoja suorittamalla sen valmiimpi ammattilaisena. Päinvastoin opiskelu on sekä antanut minulle vastauksia että ärsyttänyt minua myös uusilla kysymyksillä, vaati minua jatkamaan asioiden selvittämistä. Tällä tavoin mielenkiinto opiskelua kohtaan on säilynyt.

Mitä tulevaisuudessa

Opiskelujen kautta olen muodollisen pätevyiden saavuttamisen lisäksi mieltänyt ennen kaikkea kehittävän asenteen työtani kohtaan. Koen, että tulevaisuudessa työpaikastani riippumatta on myös minun vastuullani, että tekemäni työ kehittyy entisestään sekä yksilötasolla että laajempia kokonaisuuksia ajatellen. Minusta on vaarallinen ajattelutapa, että perustyötä tekevät työntekijät keskittyvät nimenomaan työn tekemiseen tietyn rutiinin saavuttamisen kautta ja samaan aikaan työn kehittäminen lipuu yhä kauemmas perustyöstä. Jatkuvasti perustetaan erilaisia kehittämiskeskuksia ja kehittämishankkeita, joiden tehtävänä on keskittyä työn kehittämiseen. Näin sen vuoksi, että perustyössä ei jää enää aikaa kehittämiselle. Tämän kaltaisessa kehityksessä on vaarana, että perustyön ja kehittämisen välille syntyy kuilu, mikä ajan myötä voi aiheuttaa perustyön kuihtumista. Jo nyt on jossain määrin kuultavissa perustyötä tekeviltä henkilöiltä kommentteja siitä, että siinä kehittävä tää työtä. Nämä ”kehittäjät” ovat joissain tapauksissa saattaneet myös vieraantua perustyöstä niin, että yhteisen kielen löytäminen varsinaista työtä tekevien ja kehittäjien kesken tulee ongelmalliseksi. Tällainen suuntaus ei voi olla toivottavaa. Näin ollen olen vahvasti sitä mieltä, että työpaikastani riippumatta minun on itsekin kannettava vastuuta siitä, että tekemäni työ pysyy ajanmukaisena ja on koko ajan kehityksessä mukana. Minkään työn ei tulisi liiaksi jumittua vanhoihin totuttuihin kaavoihin. On tärkeää, että työ kuin työ pysyy mukana kehityksessä ja ajan hermolla.

Sanna Puotinen

Aikuisopiskelijan kolmiojuoksu työ-perhe-opinnot – kriittisiäkin muisteluja

Tässä artikkelissa käyn läpi matkaani sosiaalityön opintojen parissa. Aloitin matkani sosiaaalialalla lukio-opintojen ja ylioppilaaksi pääsyn jälkeen haikautumalla ammattikorkeakouluun sosiaalian opintoihin. Opiskelin silloin vielä väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa ensimmäisellä nykymuotoisella vuosikurssilla, joten opintojen rakenne haki vielä paikkaansa ja muotoansa. Opintojen aikana käytiin paljon keskustelua sosiaalian ammattikorkeakoulututkinnon paikasta sosiaalian kentällä. Valmistumisvaiheessa 1990-luvun loppupuolella mietittiin sitä, riittääkö sosiaalian ammattikorkeakoulututkinto (sosionomi AMK -tutkintonimike vahvistettiin vasta myöhemmässä vaiheessa) pätevyudeksi sosiaalityöntekijän tehtäviin.

Ajauduin sosiaalityöhön noin 6 vuotta myöhemmin oikeastaan vahingossa, kun kotipaikkakunnallani tuli kokonaan uusi sosiaalityöntekijän virka auki. Olin tuolloin toiminut yläasteen erityisopettajana ja tehnyt sosiaalityöntekijän kanssa paljon yhteistyötä. Sain sitä kautta kurkistaa, mitä sosiaalityö on. Niinpä hain virkaa ja sain sen. Näin jälkempäin ajateltuna työn saanti oli valtava hyppy tuntemattomaan – onneksi en tiennyt hakuvaiheessa, mitä kaikkea se toisi tullessaan.

Sosiaalityön aineopinnot alkoivat Seinäjoella Tampereen avoimessa yliopistossa syksyllä 2004. Olin tehnyt työtä sosiaalityöntekijänä noin vuoden ajan ennen opintojen aloittamista. Aloitin opinnot sillä mielellä, että saisin pätevyyden toimia työssäni. Lähtökohtana oli ajatus, että opiskelen, jotta saan aikanaan muodollisen pätevyyden toimia sosiaalityöntekijän tehtävissä. Tuolloin vielä ajattelin hiljaa sisälläni että sosionomi AMK -tutkinto riittää sosiaalityöntekijän pätevyudeksi, ja ärsyynnyin aina kun asiasta käytiin julkista keskustelua.

Hyväksymiskirjeen mukana tuli aineopinnoista vastaavan opettajan kirje, jossa hän kertoi aineopintojen olevan työläs ja paljon aikaa vievä prosessi. Matka tulisi johtamaan kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityöstä – siis syvempää ymmärrystä elämästä. Ihmettelin tuolloin noita suuria sanoja – en ihmettele enää.

Motivaatio opintojen aloittamiseen oli siis lähinnä välineellinen. Halusin saada todistuksen, jolla voisin osoittaa pätevyyteni sosiaalityöntekijän työhön. Toki odotin opinnoilta uusien asioiden oppimista, mutta siinäkin näkökulma oli välineellinen. Odotukseni kohdistuivat lähinnä uusien menetelmien oppimiseen. Etukäteen jännitti yliopistomaailma, josta tiesin sen että siellä keskitytään tutkimuksen tekemiseen. Itseäni olen aina pitänyt ehdottomasti enemmän käytännön tekijänä kuin tutkijana.

Aineopintojen alussa käsitykseni sosiaalityöstä oli se, että sosiaalityöntekijä auttaa yksittäistä asiakasta hänen ongelmissaan eri tavoin. Asiakaskunta koostuu eri tavoin ongelmallisista ihmisistä, joiden elämä on syystä tai toisesta ajautunut sivuraiteelle. Käsitykseni mukaan sosiaalityöntekijä toimii yhteistyössä muiden ammattikuntien kanssa, ja jos sosiaalityön keinot loppuvat, asiakkaan voi ohjata jollekin toiselle. Odotin siis opinnoilta jonkinlaisen ”menetelmäsalkun” oppimista, jotta jokaiselle asiakkaalle löytyisi oikea auttamismenetelmä.

Ensimmäisenä syksynä järjestettiin luentoseminaari, jossa yhtenä aiheena oli ”vaikuttaminen sosiaalityön menetelmänä”. Ihmettelin etukäteen, mitä otikko mahtoi tarkoittaa, mutta itse luento oli itselleni valtava ”ahaa-elämys”. Luennolla keskusteltiin tutkimuksen tekemisestä, siitä miten tutkimuksen avulla voi tuoda esiin ja nostaa keskusteltavaksi tiettyjä asioita yhteiskunnasta ja sosiaalityön asiakaskunnan tilanteista. Ne tahot, jotka päättävät yhteiskunnassa jaettavista rahoista, tarvitsevat tätä tietoa, jotta myös sosiaalityön asiakkaat tulevat näkyväksi. Tuo yksittäinen luento oli itselleni silmien avaus siihen, että sosiaalityöntekijän työ on muutakin kuin yksittäisen asiakkaan auttamista. Nykyään ymmärrän, että sosiaalityöntekijän tehtäviin kuuluu myös tiedon välittäminen yhteiskunnan tilasta, asiakkaiden ”äänitorvena” toimiminen. Ongelmat eivät ole pelkästään yksittäisen asiakkaan ongelmia, vaan myös yhteiskunnallisessa järjestelmässä olevia ongelmia, joihin pitää pyrkiä vaikuttamaan. Sosiaalityöntekijät ovat näköalapaikalla yhteiskunnan rakenteissa oleviin ongelmiin, ja siksi meillä on velvollisuus tuoda näitä asioita esille. Kun tämä ajatus kirkastui, tutkimustyön tekeminenkin sai uuden merkityksen. Alkuvaiheessa opintoja tutkimuksen tekeminen oli välttämätön paha, joka on pakko tehdä, jotta saa tutkinnon valmiiksi. Nyt näen tutkimuksen kanavana, jonka kautta voi asiakkaiden asiaa tuoda esiin ja päättäjien tietoon.

Yhtenä merkittävänä tekijänä sosiaalityön opintojen etenemisessä on ollut ryhmän tuki. Jossain vaiheessa kirjoitin luentopäiväkirjaan, että on hieno etuoikeus käydä ammatillisia keskusteluja sellaisten ihmisten kanssa, jotka ajattelevat asioista ja työstä samalla tavoin. Eri ammattiryhmät kokoontuvat koulutuspäiville aika ajoin juuri sen takia, että saavat vaihtaa kokemuksia samalla alalla toimivien ihmisten kanssa. Meillä tämä tarve täyttyi opintojen parissa. Ryhmän tukea ja opiskelijoiden erilaista osaamista käytettiin hienosti hyväksi aineopintojen eri opintojaksoissa. Saimme esitellä omaa työtämme, jakaa kokemuksia ja oppia toisilta. Erityisesti mieleen on jäänyt sosiaalityön taitoseminaari, johon sisältyi paljon eettistä pohdintaa. Yhteiset keskustelut pienryhmissä olivat raskaita mutta samalla antoisia. Keskusteluissa joutui

tarkistamaan myös omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Ryhmällä on tärkeä merkitys myös sosiaalisen paineen luomisessa. Itsenäinen opiskelu on helppo työntää kotona taka-alalle, mutta kun opiskeluryhmää tapaa silloin tällöin, muiden eteneminen opinnoissa vauhdittaa myös omaa etenemistä. Aineopinnot ovat tuoneet myös uusia elämänmittaisia ystävyysuhteita.

Työn, opiskelun ja perheen yhdistäminen

Koko opintojen ajan olen tehnyt sosiaalityötä. Vaikka opiskelu työn ohella on raskasta ja vaatii paljon sekä opiskelijalta itseltään että lähipiiriltä, olen kokenut työn ja opiskelun yhteyden rikkaaksi. Aineopinnoissa jokaisen työkokemusta käytettiin hyväksi ja se oli antoisaa. Sai kuulla erilaisia tarinoita sosiaalityön eri osa-alueilta. Monen luennon jälkeen meni maanantaina töihin aivan uudella innolla, kun oli viikonloppuna oivaltanut jonkun tärkeän asian. Olen tyytyväinen tästä ratkaisusta opiskella työn ohessa myös sen takia, että työn realismi säilyy koko ajan mukana. Uskon, että olen täysin erilainen sosiaalityöntekijä nyt kuin olisin ollut, jos sosiaalityön opinnot olisivat vienneet mukanaan heti lukion jälkeen. Aikuisopiskelijana pystyy keskittymään niihin asioihin jotka todella kokee tärkeäksi ja jättää vähemmälle huomiolle ne asiat jotka eivät tunnu niin merkittäviltä. Arkityö tuo mukanaan myös tietynlaista realismia, joka taas auttaa työssä jaksamisessa. Työn ohella opiskelu on vastavuoroista: opiskelu tukee ja antaa sisältöä työhön ja työ taas rikastuttaa opiskelua.

Toisaalta työn ja opiskelun yhdistäminen vaatii opiskelijalta paljon. Suurimmat uhraukset näkyvät ehkä perhe-elämässä – perhe joutuu kestämaan sen, että äiti on pois viikonloppuja ja iltoja ja istuu kotitöiden sijasta tietokoneella tai tenttikirjojen äärellä. Itselläni opintojen ajalle on sattunut myös aikuiselämäni suurin ja raskain muutos, perheen hajoaminen. Yksinhuoltajuus on tuonut entistä enemmän haastetta työn, opiskelun ja perhe-elämän sovitamiseen enkä olisi selvinnyt siitä ilman lähisukulaisten apua.

Kritiikkiä

Vaikka sosiaalityön opinnot kokonaisuutena ovat todella olleet matka kohti syvempää ymmärrystä elämästä, matkan varrella on ollut myös kritiikin kohteita. Aikuisopiskelijan näkökulmasta opinto-ohjaus olisi todella tärkeää. Kun tekee arkipäivät työtä ja opiskelee viikonloput, haluaa kaiken jäljelle jäävän vapaa-ajan käyttää perheen parissa eikä selvittää erilaisia käytännön asioita. Työpäivinä on myös useimmiten niin kiire, että ei ehdi selvittää esimerkiksi korvaavuuksiin liittyviä asioita tai muita opintojen käytäntöön liittyviä asioita. Kaikenlainen epätietoisuus harmittaa.

Tutkimusmenetelmäopinnot toistuvat joka vaiheessa opintoja. Motivaation säilyttämiseksi ne pitäisi paremmin linkittää aina siinä vaiheessa oleviin opin-

toihin joka on menossa – esimerkiksi maisteriopinnoissa gradun tekemiseen. Tähän asti jokaisella kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän luennoilla on lähdetty liikkeelle perusasioista. Aikuisopiskelijana toivoo, että kaikki luennot, joiden takia ajaa vapaa-aikanaan kymmeniä kilometrejä, olisi täyttä asiaa, joka vie opintoja eteenpäin. Yleisopinnot ovat tällä hetkellä turhautumista aiheuttava asia – toki tiedän että suositusten mukaan yleisopinnot olisi järkevää suorittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa opintoja, jotta ne hyödyttäisivät muita opintoja mahdollisimman paljon. Yleisopinnoissa erityisesti tilastotieteen suuri määrä ihmetyttää.

Nykyisyys ja tulevaisuus

Tällä hetkellä viihdyn työssäni, perussosiaalityössä. Työtä toisaalta rikastuttaa ja toisaalta tekee raskaammaksi suunnittelutyö, joka aiheutuu vuoden päästä aloittavasta kuntayhtymän toiminnasta. Kuuden kunnan sosiaalitoimet yhdistyvät vuoden 2009 alusta ja se tuo mukanaan paljon suunnittelutyötä normaalin asiakastyön lisäksi. Omaan arkityöhön sisältyy paljon selvitystyötä ja suunnittelutyötä, jonka näen myös vaikuttamisen kanavaksi. Vuoden 2008 alusta voimaan astuvan uuden lastensuojelulain tuomat haasteet ovat tällä hetkellä myös pinnalla. Mutta yhtä kaikki, tällä hetkellä saan toteuttaa työssäni sekä mielekästä asiakastyötä ”ruohonjuuritasolla” että tulevaisuuteen vaikuttavaa suunnittelutyötä ja asiakkaiden näkökulman tuomista päättäjien tietoisuuteen. Sosiaalialan työaloista koulun sosiaalityö olisi tällä hetkellä sitä mitä kaikkein mieluiten haluaisin tehdä. Gradun myötä saan sukeltaa siihen maailmaan vielä entistäkin syvemmälle.

Toivon, että joskus tulevaisuudessa saan tehdä vaikuttamistyötä myös opettamisen kautta. Haluan kuitenkin ensin saada vakaan pohjan käytännön työstä ja toivon että tulevaisuudessakin – jos työni on jossain muualla kuin perussosiaalityössä – säilytän kosketuksen käytännön kenttään ja asiakastyöhön jollain tavalla. Sosiaalityötä ei mielestäni voi kehittää ilman asiakkaiden äänen kuulemistä.

Käytännön sosiaalityössä näkee paljon elämän käänköpuolta. Toivon, että en koskaan tule kyyniseksi työssäni ja näen aina toivon paremmasta. Siinä vaiheessa, kun epätoivo tulee eikä tulevaisuutta enää asiakkaan kohdalla näe, toivon että ymmärrän vetäytyä hetkeksi syrjään ja tehdä hetken jotain muuta. Ilman tuota toivon näkemistä en jaksais työssäni. Toivon myös, että jaksan säilyttää innon sosiaalityön kehittämiseen ja vaikuttamiseen. En haluaisi, että minusta tulee sosiaalityöntekijä, jolle sana ”kehittäminen” on kiroasana.

Olen helposti innostuva tyyppi, ja jos johonkin asiaan paneudun, etenen kuin höyryjuna. Koen olevani asiakkaiden puolestapuhuja, ”leijonaemo”, minun on vaikea sietää sosiaalityön asiakkaiden huonoa kohtelua. Toivon, että en tällä työskentelytavallani polta itseäni loppuun, vaan muistan välillä levätä ja rauhoittua.

III

*Sosiaalityön aikuisopinnot yhteistyössä
ympäröivän yhteiskunnan kanssa*

Työelämän etäisyyden ja läheisyyden merkitys sosiaalityön aikuisopinnoille

Sosiaalityön kenttä on monen ristiriitaisen odotuksen kohteena. Yhteiskunnan muutokset näkyvät nopeasti asiakkaiden arjessa. Sosiaalityö ei ole työnä enää yhtä vetovoimainen kuin koulutukseen hakeutumisesta voisi päätellä. Ala kuitenkin vetää uusia opiskelijoita, myös aikuisopiskelijoita. Seuraavassa joitakin näkökulmia aikuisopiskeluun ja työelämän odotuksia sosiaalityön koulutukselle.

Kuntien sosiaalityöntekijöiden viroista on täyttämättä tai epäpätevien sijaisten hoitamana noin 25-30 prosenttia seutukunnasta ja paikkakunnasta riippuen. Pohjanmaan maakuntien alueella on pitkään ollut vajetta pätevästä sosiaalityöntekijöistä. Sosiaalityöntekijäkoulutuksen aloittamisella sekä suomen- että ruotsinkielellä pyritään lisäämään tarjontaa siten, että nyt täyttämättä tai epäpätevillä sijaisilla täytetyt virat saadaan täytetyksi. Sosiaalityöntekijä-pula näkyy puuttuvana sosiaalityön asiantuntijuutena asiakas- ja verkostotyössä. Perheiden ja yksilöiden monimutkaistuvat ongelmatilanteet vaativat tuekseen sosiaalityöntekijän osaamista varhaiskasvatuksessa, kouluissa, terveyspalveluissa ja mielenterveys- ja työvoimapalveluissa, poliisissa jne. Järkyttävät perhe- ja koulusurmat ovat myös osoittaneet, että sosiaalisen ymmärtämistä tarvitaan kaikissa ihmisissä lähellä olevissa ammattiteissa, vaikka tragedioita ei pelkästään sen avulla olisi pystytty estämään. Monimutkaistuvat palvelujärjestelmät ovat usein asiakkaalle liian vaativia yhteistyötahoina. Käytännössä tämä näkyy siten, että asiakkaat eivät saa tarvitsemaansa apua tai sitten apua ei osata, uskalleta tai kyetä hakemaan. Virkakieli on usein hyvin kaukana arkikielestä. Tähän ongelmaan tarvitaan hyvää palvelukokonaisuuden suunnittelua ja palveluohjausta – sosiaalityöntekijää.

Yhä useammin näkyy keskusteluissa ja kirjoituksissa uusi sanajärjestys sosiaali- ja terveys-alasta. Paras –hankkeissa, KASTE –ohjelmassa ja useissa alaa koskevat lakiuudistuksissa määritellään kuntien palvelujen paikkaa ja minimitasoja uudelleen. Näyttää väistämättömältä, että palvelurakenteet uudistuvat, vaikka lopullista viisautta suuren ja kauniin kunnan sekä pienen kunnan palvelutuotannon rationaalisuudesta ja kustannustehokkuudesta ei

ole löytynyt. Joissain palveluissa tarvitaan laajaa väestöpohjaa, että osaamisen taso saadaan säilymään. Sosiaalityö on niitä palveluja, jotka on tuotettava/järjestettävä pääsääntöisesti lähipalveluina. Terveys näyttää siirtyneen sosiaalisen edelle. Hyvinvointi määritellään ensisijaisesti terveyden kautta myös monissa sosiaali- ja terveysministeriönkin esitteissä.

Näyttää siltä, että sosiaalityö on jossain määrin siirtymässä marginaalisempaan asemaan kunnan palveluissa, osin siksi, että sosiaalialan ammattilaisia ei ole "puolustamassa" ammattialaansa. Syksyn 2008 kunnallisvaalikampanjassa terveys ja sen tarvitsemien resurssien turvaaminen oli ylivoimaisin vaalilupauksen listakärki. Syrjäytymisestä ja sosiaalisista ongelmista puhui tai kirjoitti kohtuullisen harva ehdokasjoukko. Sosiaalisten ongelmien ymmärtäjiä tarvitaan päätöksentekijöidenkin joukossa, koska luottamushenkilöt edustavat kuntalaisia. Sosiaalityöntekijöiden pitäisi olla mukana tukemassa päätöksentekijöitä aikaisempaa aktiivisemmalla vaikuttamistyöllä. Sosiaalinen ei synny terveydestä eikä terveyspalvelujen ohjaamana.

Sosiaalityön "suojaksi" saatiin pari vuotta sitten suositus sosiaalihuollon ammattihenkilöstön tehtävä- ja ammattirakenteesta. Mielestäni yksi suosituksen tärkeimpiä viestejä kelpoisuus- lainsäädännön uudistamisen rinnalla on sosiaalityön arvon nostaminen ja ammattitehtävän pätevyyden määrittely yksiselitteisemmin. Sosiaalityöntekijäksi kelpaavat vain sosiaalityön yliopistolliset opinnot pääaineenaan suorittaneet maisterit. Lisäksi opintoihin on sisällyttävä riittävä harjoittelu sosiaalityön tehtävissä. Pätevyyden määrittelevä laki ja suositus ovat tärkeitä myös siksi, että sosiaalityön imago on jossain määrin kielteinen tai vähintään epäselvä. Sosiaalisista ongelmista käytävässä julkisessa keskustelussa päädytään nopeasti tilanteeseen, jossa ongelmien ratkaisun yhtenä esteenä ovat sosiaalityöntekijöiden puutteelliset tai toimimattomat työmenetelmät. Puututaan liian myöhään tai väärällä tavalla. Harvemmin nousee esiin sosiaalityön liian vähäiset resurssit. Ennaltaehkäisevä työ tehdään suurelta osin muissa palveluissa kuin sosiaalityössä, vaikka sosiaalityökin on ennaltaehkäisevää toimiessaan ja onnistuessaan. Varhaiskasvatuksella, koululla ja nuorisotyöllä on myös iso vastuu kannettavanaan. Edellä mainittujen alojen työssä tarvitaan usein sosiaalityön ammattilaista apuna. Kodin sekä päivähoidon ja koulun yhteistyön kehittäminen on hyvin tärkeää. Kotikäynnit ennen päivähoidon ja koulun aloittamista auttaisivat muodostamaan kokonaisemman kuvan perheestä. Eikä tässä ole mielestäni kysymys kodin "tarkastamisesta" tai tirkistelystä.

Sosiaalisten ongelmien "avaaminen" on haastava tehtävä, koska ne koskettavat yksilöä ja yhteisöä, mutta myös yhteiskuntaa. Sosiaalisen yhteiskunnallinen aspekti tahtoo hukkuu työssä kiireen ja pitkien jonojen sekaan. Yhteiskuntatasolla asiakaspalvelua yritetään parantaa esimerkiksi lisäämällä lainsäädäntöön aikarajoja palvelujen saamiselle. Aikarajoihin pääseminen ei kuitenkaan ratkea tällä. Pitäisi panostaa ennaltaehkäisevään työhön ja kirkastaa muidenkin kuin sosiaalityön ammattilaisten osuutta asiakkaan ja perheen tukemisessa. Suurin osa kunnan palvelupaletista järjestetään muilla sektoreilla. Siksi on tärkeää, että sosiaalityöntekijät olisivat nykyistä enemmän yhteis-

kunnan rakenteeseen vaikuttajia. Sosiaalityössä kertyy paljon tietoa asiakkaiden ja perheiden arjesta.

Työssä kertyvä hiljainen tieto ja hiljaiset signaalit olisi saatava aikaisempaa paremmin ja nopeammin julkiseen keskusteluun ja toimenpiteiden pohjaksi. Yhteiskuntaa koskevia päätöksiä tehdään liikaa äänekkäiden hyväosaisten ehdoilla. Maan hiljaiset eivät saa ääntään kuuluviin. On paljon helpompaa keskustella terveyskeskuksen pitkistä odotusajoista kuin toimeentulotukijonoista. Terveyskeskus koskettaa suurempaa osaa kuntalaisia. Sosiaalityön asiakkaat eivät pysty puolustamaan itseään julkisesta leimautumisen pelossa. Tämän vuoksi on mielestäni sosiaalityön koulutuksessa kiinnitettävä huomiota kirjoitus- ja keskustelutaitojen opettamiseen. Sosiaalityöntekijöiden on osattava argumentoida asiakkaiden, perheiden ja yhteisöjen ongelmista sekä resurssitarpeista päätöksentekijöille ja oltava aloitteellisia vaikuttajina.

Tampereen ja Jyväskylän yliopistot ovat tarjonneet approbaturtason opintokokonaisuuksia Vaasassa, Seinäjoella ja Kokkolassa. Sosiaalityötä on Vaasassa ja muissakin pohjalaiskunnissa lähtenyt opiskelemaan iso joukko eri koulutus- ja työtaustalla varustettuja aikuisia. Vaasassa koulutuksen aloitti suomenkielisessä koulutuksessa 83 opiskelijaa ja ruotsinkielisessä koulutuksessa parikymmentä opiskelijaa. Vaasan seudulla on sosiaalityötä voinut opiskella vain avoimen yliopiston kautta. Koko tutkinnon suorittaminen ei kuitenkaan onnistu avoimessa yliopistossa. Päätoimisesti opiskellen on pitänyt lähteä täältä muualle opiskelemaan. Ruotsinkieliset ovat hakeutuneet opiskelemaan esimerkiksi Uumajaan tai Helsinkiin Svenska social- och kommunalhögskolaniin. Nuoremista opiskelijoista suurin osa jää opiskelupaikkakunnalleen tai sen lähelle. Opiskelun aikainen harjoittelu ja kesätyöt ohjannevat hakeutumista yliopistoa lähellä oleviin kuntiin. Toisena vaikuttavana tekijänä alalle jäämiseen/hakeutumiseen on alan palkkataso, joka on alhainen verrattuna työn vastuullisuuteen ja vaativuuteen. Päteviä sosiaalityöntekijöitä hakeutuu muihin tehtäviin, mm. projekteihin. Pienille paikkakunnille on vaikea saada pätevää sosiaalityöntekijää, koska tehtäväkenttä muodostuu hyvin laajaksi. Isommilla paikkakunnilla työ voi rajautua tiettyyn asiakasryhmään, joissa asiakkaiden määrä on suuri.

Muutaman viimeisen vuoden aikana on sosiaalityöntekijän virkoihin ollut vähän sosiaalityöntekijän pätevyyden omaavia hakijoita, sosionomi (AMK) tutkinnon suorittaneita sitäkin enemmän. Osa sosiaalityöntekijöiden viroista onkin täytetty väliaikaisesti sosiaaliohjaajilla. Sosiaalityön opintoihin on hakeutunut paljon sosionomeja (AMK) ja sosiaaliohjaajia. Heillä on hyvä käytäntöön suuntautuva pohja aloittaa sosiaalityön yliopistolliset opinnot. Sosionomi (AMK) koulutus ei anna riittävää osaamista vaativiin sosiaalityön tehtäviin, mutta heidän osaamisensa on hyvä täydentäjä parityössä. Sosiaaliohjaajat ovatkin löytäneet hyvin paikkansa sosiaalialan kentässä. Sosiaalityöntekijän virkaa hakeneiden haastattelussa sijaisina toimineet sosiaaliohjaajat ovat todenneet, että heidän osaamisensa ei riitä. Sosiaalityöntekijän työ on haastavaa ja vaatii laajempaa ja syvempää teoreettista osaamista. Tästä syntyy joskus motiivi hakea sosiaalityön opintoihin yliopistoihin.

Aikuisopiskelu on monelle ollut ratkaisu lähteä etsimään omaan työhönsä uutta sisältöä, välineitä auttaa asiakasta tai perhettä laaja-alaisemmin tai suorittaa kokonaan uusi tutkinto. Aikuisopiskelija joutuu matkalla tutkintoon kohtaamaan monia haasteita. Monet ovat aloittaneet opintonsa harrastuspohjalta työn ohessa – useimmin ilta- ja viikonloppuopiskeluna. Tilastojen mukaan suurin osa aikuisopiskelijoista on naisia. Joillakin heistä voi olla takanaan useita eri alojen opintokokonaisuuksia, jopa tutkintoja. Työn, perhe-elämän ja vapaa-ajan sovittaminen opiskeluihin voi olla haasteellista. Varsinkin opintojen alussa eivät työnantajat välttämättä hyväksy opintoja täydentämään osaamista työpaikalla. Opintoihin käytettävä aika on otettava vapaa-ajasta, lomina tai palkattomina vapaapäivinä. Opintojen edetessä lähennytään kynnystä, jossa opinnot alkavat näkyä työntekijän osaamisen syvenemisenä.

Työnantajana on mietittävä miten tukea opinnoissa. Palkattoman vapaan antaminen on ehkä helpoin tapa tukea, mutta jossain vaiheessa on mietittävä työntekijäpulassa, miten muuten voisi tukea aikuisopiskelijaa. Kyseessä on myös työnantajan etu – opintonsa päättäneestä voi saada pätevän työntekijän täyttämään työvoimapulasta kärsiviä aloja. Aikuisopiskelijalla on mahdollisuus saada opintoihinsa tukea. Monesti perheen tilanne ei salli, että tulotaso tippuu väliaikaisesti. Siksi olisi hyvä, jos työssä voitaisiin vaikkapa työnkieron avulla tehdä mahdolliseksi opiskelu ja tulotason säilyminen. Työpaikoilla ei aina voi suorittaa opintoihin liittyviä harjoitus-, projektitöitä ja harjoittelua oman työn ohessa. Säästövuosina on talousarvioista kuristettu pois kaikki ylimääräinen. Erillisiä sijaismäärärahoja, joita tässä kohdin voisi käyttää, ei ole. Sosiaalityöntekijän sijaisuuden saaminen tulee mahdolliseksi, kun opinnot ovat edenneet riittävästi. Sijaisuuden saa kuitenkin täyttää vain maksimissaan vuodeksi. Olisi hyvä kehittää ammatinvaihtajille tukimuoto, joka mahdollistaa täysipainoisen opiskelun.

Haasteena työpaikalla on löytää opiskelemissa olevilla riittävän motivoivia työtehtäviä. Työtahti on asiakastyön arjessa hyvin kiivas eikä kiireen keskellä jää aikaa perehdyttää opiskelijaa riittävästi sosiaalityöhön. Esimerkiksi pelkkä toimeentulotuen käsittely on liian suppea kosketuspinta sosiaalityöhön – toki tärkeä osa asiakkuutta. Opinnoissa suoritettavat tehtävät on hyvä kytkeä omaan arkityöhön, jolloin niiden tekemisestä saa optimaalisimman hyödyn. Toinen haaste on miten opiskelija rahoittaa opintonsa. Aikuisopiskelijoilla on moni sitoumuksia, jotka edellyttävät riittäviä tuloja. Palkaton vapaa alentaa tuloja. Lomapäivien käyttö opiskeluun on mahdollista, mutta siinä on vaarana, että työssä jaksaminen huononee. Aikuisopiskelijat ovat yleensä hyvin sitoutuneita opintoihinsa, mutta se yksin ei auta jaksamaan. Työ itsessään voi olla raskasta eikä opintoja voi viedä läpi pintaraapaisuilla tentittäviin opintojaksoihin ja kirjallisuuteen.

Työyhteisössä ihanteellisin tilanne olisi, jos aikuisopiskelija voisi siirtyä jossain vaiheessa opintojen loppupäässä sosiaalityön tehtäviin. Silloin opittu teoria tarttuisi käytäntöön paremmin ja työtehtävät motivoisivat opiskelemaan. Samalla opiskelija voisi tehdä palkallista työtä. Kaikkien osalta tämä ei ole mahdollista ja tämä aiheuttaa samassa työyhteisössä oleville aikuisopis-

kelijoille eriarvoisuutta. Jossain vaiheessa opintoja on kuitenkin siirryttävä päätoimiseksi opiskelijaksi, jos aikoo saada täyden hyödyn irti opinnoistaan. Perhe-elämän, työn ja opiskelun sovittaminen yhteen on myös haasteellinen tehtävä. Työelämän kiivas tahti vie voimavaroja, opiskelu tapahtuu iltaisin ja viikonloppuisin. Perheelle pitäisi olla aikaa. Monen aikuisopiskelijan edessä on opintojen keskeytyminen.

Pätevien sosiaalityöntekijöiden puuttuessa riittää paljon tekemätöntä työtä. Osa niistä edellyttää pätevän työntekijän osaamista – asiakkaalla on oikeus saada laadukasta, asiakkaan oikeudet turvaavaa palvelua. Joissakin sosiaalityön tehtävissä edellytetään kelpoisuuslain mukaista pätevyyttä. Vaasassa on aikuisopiskelijoiden tukemiseksi sovittu, että opintoihin voi saada 10–30 päivää palkallista vapaata. Vapaapäivät voi käyttää varsinaisiin opintoihin, tentteihin valmistautumiseen tai kirjallisten tehtävien tekemiseen. Vapaata haetaan omalta esimieheltä. Hakemuksen yhteydessä on esitettävä opiskelusuunnitelma. Lähtökohtaisesti hakemuksiin suhtaudutaan myönteisesti. Opintojen on ensisijaisesti edistettävä työntekijän ammatillista kehittymistä omassa työssään tai edistettävä työllistymistä sellaisessa ammatissa, jossa on pulaa työvoimasta.

Aikuisopiskelijan haasteena on kohdata opintojen aikana tilanteita, joissa omat arvot joutuvat kriittisen tarkastelun kohteeksi. Työ- ja elämäkokemus on vahvistanut tai sementoinut tiettyjä arvoja ja valintoja. Opinnoissa teoria-tiedon, kokemusten ja opintoihin liittyvien keskustelun ristiaallokossa joutuu väkisinkin tilanteisiin, joissa omat arvot kyseenalaistuvat ja kyseenalaistetaan. Tällaisilla hetkillä saattaa olla hyvinkin suuri merkitys työelämässä toimimiselle. Mikä onkaan oikeaa ja väärää, kun tähän saakka on kaikki ollut selvää? Jotka ovat olleet sosiaalityöntekijän sijaisena, ovat todennäköisesti kohdanneet tilanteita, jossa jää miettimään mistä itse asiassa on kysymys, kun asiakkaan tilanne ei muutu vaikka yrittää auttaa. Päihdeongelmainen asiakas jatkaa päihteidenkäyttöä, vaikka yhteisissä keskusteluissa on tullut selväksi, ettei ”näin voi jatkua”, rahat eivät riitä vuokran omavastuu-osuuteen, vaikka laskelma niin osoittaa. Sähkölasku jää toistuvasti maksamatta, kun se tulee aina ”yllättäen”. Pelkällä rahalla ei ongelmaa hoideta, vaan asiakas tarvitsee muutakin tukea ja pysäyttämistä. On osattava nähdä maksamattomien vuokrien ja laskujen takana olevia tekijöitä ja niitä avaamalla alkaa motivoida asiakasta muutokseen. Sosiaalityö on muutostyötä asiakas-, yhteisö ja yhteiskuntasella. Autetaan asiakasta muuttumaan.

Vaasassa sosiaalityön opiskelijat ovat tehneet erilaisia opinnäytetöitä mm. asiakkaiden kokemuksista saamistaan palveluista. Jostain syystä lastensuojelu tuntuu olevan kaikista mielenkiintoisin alue. Opiskelijat ovat arvioineet tehtyjä projekteja ja niiden prosesseja sekä asiakkaan kokemuksia palveluista. Sosiaalityön perusopinnoissa opiskelijapari kokeili nuorten miesten aktivoinnista nuortenryhmässä. Maisteriopintoihin liittyvänä töinä opiskelijat osallistuvat mm. lastensuojelun kehittämissuunnitelmaan, vapautuvien vankien jatkopolkujen rakentamiseen. Sosiaalihuoltolain mukaan kunnan tehtäviin kuuluu tutkimus- ja kehittämistoiminta, jonka toteuttamiselle ei jää riittävä-

ti aikaa saati, että olisi irrottaa siihen työntekijäresurssia. Maisterivaiheessa olevat opiskelijat antavat tutkimus- ja kehittämistyölle uusia mahdollisuuksia. Opiskelijan tukena on yliopiston opettajien ja tutkijoiden tieteellinen osaaminen ja työelämän ammatillinen asiakastyöntekijä. Gradun aiheita tulisikin työyhteisöissä pohtia nykyistä tarkemmin ja harkiten. Palvelustrategioiden tueksi tarvitaan tutkimustietoa. Palvelujen kehittämiseksi tarvitaan tietoa asiakkaiden kokemuksista sekä käytettyjen erilaisten työmenetelmien tuloksista. Kunnallispoliittisessa päätöksenteossa kuitenkin kysytään tehokkuutta osoittavia lukuja. Asiakasmäärät eivät kerro sosiaalityöstä riittävästi eikä lisäresursseja voida pyytää ilman hyviä perusteluja. Kunnan resurssien ”jakopöydässä” on osattava perustella tarpeensa ja osattava avata mistä sosiaalityössä on kysymys. Graduilla ja projektiöillä saadaan nopeasti ajan tasalla olevaa tietoa siitä missä mennään.

Tarja Oikarinen-Nybacka ja Seppo Mattila

Työnantajan näkökulmia sosiaalityön aikuisopintoihin

Sosiaalityö on arjen asiantuntemusta korostava professio. Ammattien joukossa se liikkuu hyvin vaihtelevalla ja osin epäselvällä sekä usein rajapintoihin törmäävällä alueella. Toimiala on hyvin laaja, siihen sisältyy monenlaisia asioita ihmiselämän eri puolilta. Arjen asiantuntijuus tarkoittaa myös sitä, että muut professiot ja erilaiset toimijat yhteiskunnassa ja yhteisöissä ovat hyvinkin valmiita antamaan sosiaalityölle neuvoja, miten pitää toimia.

Sosiaalityö on myös ammatti, joka ottaa aina asiakkaan mukaansa, kun se miettii parannusehdotuksia asiakkaan tilanteeseen. Asiakas on sosiaalityölle aina voimallisesti osa ratkaisua, työntekijä ei voi yksin ulkoapäin juuri koskaan ratkaista asiakkaan ongelmia, vaan hänen täytyy tehdä yhteistyötä asiakkaan kanssa. Tämä on sosiaalityöntekijän ammatin hienoimpia asioita, mutta profession se asettaa haasteita, ammatillisuuden osoittaminen on monimutkaista ja vaativaa. Meistä harva pitää itseään esim. kirurgian suhteen minkäänlaisena osaajana, mutta talousongelmien ratkaisun tai lasten kasvatuksen suhteen tunnemme olevamme paljon osaavampia. Mikä siis on se sosiaalityöntekijän ammatillisuus, joka on parempaa kuin Maija tai Matti Meikäläisen kyky ratkoa jokapäiväisen elämän ongelmia? Lyhyesti vastaisimme, että sosiaalityön ammattilaisella on pitää olla takanaan syvälinen yhteiskunnan tuntemus, taju ymmärtää kokonaisuuksia ja asioiden yhteyksiä, nähdä yksittäinen ihminen tai perhe tai yhteisö paitsi yksilöllisenä omana itsenään myös yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä. Kaikki ei ole vain yksilön syytä tai vain yhteiskunnan aikaansaamaa loukkua. Yksilön käytös, yhteiskunnan loukut jne. kytkeytyvät yhteen ja näyttäytyvät sosiaalityön ammattilaiselle päivittäin.

Keski-Pohjanmaalla sosiaalityö ei ole professiona saavuttanut kovin vahvaa asemaa. Syyt ovat osin samoja kuin yleisemminkin sosiaalityön kohdalla, mutta osin myös erityisesti tälle alueelle tyypillisiä. Sosiaalityön ammatillista kehitystä maakunnassamme on hidastanut se, että työntekijöiden ammatillinen koulutus työntekijäryhmänä on näihin päiviin asti ollut hyvin kirjava ja puutteellinen. Pätö-koulutuksen saaneet ovat kantaneet suurelta osin vastuun

maakunnan sosiaalityöstä. He ovat olleet ja ovat hyviä sosiaalityön ammattilaisia, mutta kehitys- ja tutkimustyö ei ko. koulutuspohjalta ole välttämättä noussut sellaiseksi kuin voisi ajatella ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden osalta tilanteen olevan.

Myös koulutus on alueelta puuttunut, yliopistot eivät ole alueella juuriin käyneet keskustelua sosiaalityön kanssa. Kauempana toimivien yliopistojen vaikutus ei ole yltänyt tänne asti. Eivätkä alueen pitemmälle koulutetut sosiaalityöntekijät juuri valtavan työmäärän keskeltä ole voineet haaveilla-kaan tutkimusprojekteista, kaikki aika on mennyt sosiaalityön määrärahojen saamisen kanssa painiessa ja vähällä työntekijämäärällä suorassa asiakaspalvelussa.

Sosiaalityön alueellisen kehittymisen kannalta on tärkeää kehittää akateemista koulutusta alueella. Se voi paremmin taata laaja-alaisen sosiaalityön osaamisen alueelle. Se on tärkeää myös laajemmin, koko Suomen kannalta, sosiaalityön ammattilaisen osaamisen tasa-arvoisen kehittymisen kannalta. Asiakkaiden kannalta asiaa katsoen on tärkeää, että he sosiaalityön ammattilaisen kohdatessaan saavat ammattilista kohtelua ja heidän asioitaan hoidetaan ammattilaisen ottein. Yliopistokoulutus on sosiaalityön ammattilisten vaatimusten kannalta tärkeää, sosiaalityön haasteet ovat isot ja ikävä kyllä näyttävät kasvavan koko ajan. Yhä vaikeampiin ongelmiin tarvitaan enemmän osaamista ja myös taitoa jatkuvasti kehittää osaamistaan. Näihin tarpeisiin pystyy mielestämme yliopistotasoinen koulutus parhaiten vastaamaan.

Vaikka profession tila tai arvostus ei olekaan kaikkein tärkein asia sosiaalityöntekijöiden koulutuksessa, niin asiat kuitenkin limittyvät toisiinsa ja vievät toinen toistaan eteenpäin. Kun sosiaalityö on voimakkaampi professio se voi paremmin vastata yhteiskunnan ja asiakkaiden tarpeisiin ja auttaa yhteiskuntaa myös paremmin huomaamaan muutostarpeet. Toisaalta sosiaalityö voi ammattillisesti vahvistua vain osaamisen parantumisen kautta ja tärkein tie siihen ovat sosiaalityön alan tutkimukset ja työntekijöiden osaaminen.

Yliopistokoulutuksen ja työelämän tavat kohdata ja millaisia työntekijöitä työelämä tarvitsee

Sosiaalityöntekijän ammattitaidon ensisijaisena peruskivenä tulee olla syvälinen ja laaja-alainen yhteiskunnallisten prosessien tuntemus. Hänen tulee hallita keskeiset yhteiskuntateoriat sekä tieteenfilosofian lähtökohdat. Tämän takia sosiaalityöntekijän koulutuksen tulee olla yliopistossa tapahtuvaa akateemista opetusta. Käytännön työtehtävät voivat olla tehokkaita, vaikuttavia ja toimivia ainoastaan silloin, kun työntekijän toiminnan taustalla on yhteiskunnallisen toiminnan syvälinen tuntemus.

Yliopiston ja työelämän edustajien on tämän johdosta tärkeää käydä jatkuvaa vuoropuhelua, jotta sosiaalityöntekijöiden koulutusohjelmat ja työelämän vaatimukset kohtaisivat mahdollisimman joustavasti ja saumattomasti toisensa. Sosiaalityön tarpeet muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnassa tapahtu-

van muutoksen ja lainsäädännöllisten muutosten myötä. On ensisijaisen tärkeää, että yliopistoilla on sosiaalityöntekijöiden koulutuksen suhteen tiedossa nämä muutokset ja niiden vaikutus koulutustarpeisiin.

Toisaalta yhteiskuntaelämän muutokset edellyttävät jatkuvasti tutkimusta ja uuden tiedon hankkimista palvelun tuottajille, jotta asiakkaiden tarpeiden muutokset kyetään havaitsemaan ajoissa ja tulkitsemaan oikein. Tässä prosessissa yliopiston tuottama tutkimus on keskeisessä asemassa. Sen tulisi suuntautua näiden ilmiöiden selvittämiseen ja myös alueelliset erityispiirteet huomioivaksi ja työelämän tarpeita palvelevaksi.

Myös työelämässä olevien sosiaalityöntekijöiden työhön tulisi sisältyä tutkimuksellista näkökulmaa. Sosiaalityöntekijän koulutusohjelma antaa sosiaalityöntekijälle taidot ja opilliset mahdollisuudet vaativaankin tutkimustyöhön. Työnantajan tulisi pyrkiä järjestämään sosiaalityöntekijöille mahdollisuus tähän joustamalla työajoissa ja järjestelemällä heidän työtehtäviään siten, että tärkeään tutkimustyöhön jäisi aikaa. Valitettavasti tänä päivänä jatkuva palvelutarpeen kasvu ja siitä johtuva työn määrä vievät lähes kaiken sosiaalityöntekijöiden työajan. Sosiaalityö on usein kiireistä ja valitettavan usein lähes pakkotahtista työtä, jossa sosiaalityöntekijän korkea koulutusta ja osaamista ei kyetä täysin hyödyntämään. Toisaalta voi todeta myös, että ilman hyvää koulutusta ja itsetuntoa sosiaalityöntekijöiden olisi vaikeata selviytyä työelämän kovissa haasteissa.

Yliopistojen jatkuvana haasteena on tarjota mahdollisimman korkealuokkaista ja samalla yhteiskunnallisesti ajan tasalla olevaa koulutusta. Tämän mahdollistamiseksi yliopistollisesta opetuksesta vastaavilla tulisi olla mahdollisimman hyvin ajan tasalla olevaa työelämän tuntemusta ja tietoa niistä tarpeista ja vaatimuksista, jotka ovat keskeisiä sosiaalityöntekijän ammatillisessa osaamisessa. Tämä edellyttää työelämän ja opetuksen edustajien jatkuvan vuoropuhelun lisäksi myös käytännön tutustumista työelämään. Käytännön työelämän tutustumisjaksoilla opetuksesta vastaavilla henkilöillä olisi mahdollisuus havainnoida niitä tarpeita, joita työelämä asettaa sosiaalityöntekijälle.

Kokkolan yliopistokeskuksen sosiaalityön opiskelijoista suuri osa on jo pitkään työelämässä olleita aikuisopiskelijoita. Usein he ovat jo käytännön sosiaalityön ammattilaisia, jotka ovat hakemassa syvempää osaamista työhönsä sekä päteväitymässä sosiaalityöntekijän tehtävään. Tämän johdosta opiskeluaikataulu on tehty mahdollisimman joustavaksi, jotta se mahdollistaa myös työssäkäynnin. Myös työnantajatahon edun mukaista on tukea päteväitymässä olevia työntekijöitään esim. joustamalla työajoissa ja myöntämällä vapaata opiskelua varten.

Aikuisopiskelijat, jo pitkään sosiaalityön ammatissa toimineet työntekijät ovat yliopistolle haasteellisia. Toisaalta siksi, että heistä useimmilla on työelämän sosiaalityön hyvä tuntemus ja työprosessien hallinta. Opettajat saavat näin suoraan opiskelijoilta ajan tasalla olevaa tietoa työelämästä ja voivat hyödyntää sitä opetuksessaan. Toisaalta pitkä työhistoria on myös muokannut opiskelijan ajattelutapaa ja saattanut jopa rajoittaa ja kapea-alistaa hänen

näkemystään työstään. Opetuksen haasteellinen tehtävä on saada sosiaalityöntekijäopiskelija omaksumaan laaja-alaisempaa tietoa yhteiskunnallisista prosesseista sekä arvioimaan kriittisesti omaa ajattelutapaansa ja siihen mennessä omaksuttuja työtapoja.

Yhteistyö Kokkolan yliopistokeskuksen ja työnantajatahon kesken on ollut vilkasta ja rakentavaa. Olemme tutustuneet opinto-ohjelmiin ja olemme kokeneet, että myös meidän mielipiteitämme on arvostettu ja kuunneltu. Meillä työnantajan edustajina on jo ollut mahdollisuus palkata Kokkolan yliopistokeskuksesta valmistuneita uunituoreita sosiaalityön maistereita. Keväällä Kokkolan perusturvaviraston perhetukipalveluosasto palkkasi ensimmäiset kaksi maisteria työhön lastensuojeluun ja toimeentuloturvaan. Maakunnassa löytyy tarvetta jatkossakin uusille maistereille. Alueelle on ollut vaikea saada muodollisen kelpoisuuden omaavia sosiaalityöntekijöitä. Myös useat pitkän linjan sosiaalityöntekijät ovat eläköitymässä lähivuosina ja heidän tyhjiksi jättämiään paikkoja täydentämää tarvitaan uutta voimaa. Kokkolasta valmistuneilla sosiaalityöntekijöillä tuskin on vaaraa työttömäksi jäämisestä, jos ammatillinen osaaminen ja taidot ovat sellaisia kuin tällä hetkellä näyttää työelämästä päin asioita katseltaessa.

Alueellinen näkökulma sosiaalityöhön ja miten vahvistaa sosiaalityön maisterikoulutuksen työelämäyhteyksiä

Keski-Pohjanmaalla on sosiaalityöntekijöiden rekrytoinnissa ollut vaikeuksia kauan. Syyt ovat moninaiset, mutta osansa on sillä, että yliopistot ovat kaukana ja alueella on suhteessa useimpiin muihin alueisiin Suomessa vähän akateemisesti koulutettuja. Lisäksi alueella on nähtävissä sama kehitys kuin muuallakin Suomessa, osa koulutetuista sosiaalityöntekijöistä siirtyy huonon palkkauksen ja arvostuksen takia muihin töihin. Kokkolassa ja Pohjanmaan rannikkoalueella myös kielitilanne voi karkottaa työntekijöitä viroista. Useimmissa kunnissa ja muissakin sosiaalityön työpaikoissa on henkilökuntaa niukasti ja se aiheuttaa suuria työpaineita ja vaatimuksia niille, jotka ovat työssä.

Sosiaalityön yliopistokoulutuksen Keski-Pohjanmaalla tulee vastata sosiaalityön koulutukselle Suomessa asetettuihin tavoitteisiin eli pyrkiä mahdollisimman korkeisiin tuloksiin akateemisten koulutustavoitteiden mukaisesti. Alueellisten näkökulmien ei pidä tarkoittaa sitä, että alueellinen koulutus olisi yhtään vähemmän kunnianhimoista kuin muualla Suomessa ja muissa yliopistoissa. Kantamme on, että alueellisen yliopistokoulutuksen tulee olla korkeatasoista koulutusta periaatteella, että Kokkolasta valmistuvat sosiaalityöntekijät ovat haluttuja osaajia koko Suomen tarpeisiin. Tietyksi haluamme kernaasti pitää koulutetut sosiaalityöntekijät Keski-Pohjanmaalla ja uskomme, että alueellinen koulutus auttaa sosiaalityöntekijä tilanteen korjaamisessa Keski-Pohjanmaalla ja sen lähialueilla.

Alueellisen koulutuksen elementteinä tutkimustyön lisääminen alueella ja alueelta nousevien tutkimustarpeiden kartoittaminen ja niiden toteuttaminen on työelämän tärkeimpiä odotuksia yliopistokoulutukselle. Se voisi paitsi kehittää sosiaalityötä, mutta myös muuten vaikuttaa alueen kehittämiseen. Sosiaalityön pitää muistaa yhteiskuntatieteelliset yhteytensä, sosiaalityötä tulee kehittää myös yhteisöllisenä ja yhteiskuntatieteenä. Ympäröivän alueen koulutukselliset tarpeet ja sosiaalityön koulutuksen vuoropuhelu ja avoimet keskustelut työelämän edustajien kanssa ovat tärkeitä. Niiden tulee olla vastavuoroisia niin, että sekä yliopistokeskus että työelämä hyötyvät yhteydenpidosta. Yhteiskunnallinen ennakointi ja sosiaalityön suunnan arviointi voisivat erityisesti hyötyä tällaisesta keskustelusta. Alueellista kehittämistä tai jämähtämistä, väestömuutoksia, elinkeinoelämän kehitystä jne. pitäisi tarkastella myös sosiaalityön näkökulmasta: miten se vaikuttaa sosiaalityöhön ammattina, mitä vaatimuksia siitä aiheutuu jne. Sosiaalityö yhteisöllisyyden puolustajana voisi havitella itselleen enemmän vaikutusvaltaa asioihin tekemällä yhteisöllisyyttä näkyvämmäksi ja pyrkimällä vahvaksi alueelliseksi, yhteiskunnalliseksi keskustelijaksi.

Käytännön keinoina työelämäyhteyksien vahvistamiseksi ja kehittämiseksi ehdottaisimme vahvaa kanssakäymistä työelämän ja yliopistokeskuksen välillä arkisen työn puitteissa; sosiaalityön tutkimus ja opetus lähemmäs käytäntöä ja sosiaalityölle työelämässä enemmän tutkimuksellista otetta. Näiden asioiden varmistamiseksi voitaisiin kehitellä uusia innovatiivisia keinoja. Taavoitteet pitää asettaa korkealle. Alkuun voisi lähteä siitä, että yliopistokeskuksen opettajat säännöllisin väliajoin lähtevät käytännön kentille työhön sosiaalityöntekijöiksi. Sosiaalityöntekijät voisivat puolestaan lähteä kehittämään omaa tutkimuksellista otettaan ja etsiä mahdollisuuksia tutkimusten ja selvitysten toteuttamiselle työelämässä. Vain jatkuvan vuoropuhelun kautta voi löytyä uusia tapoja työelämäyhteyksien toteuttamiselle.

Kirjoittajat

Alatalo, Johanna, YTM, sosiaalityöntekijä, Kokkolan kaupunki, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta

Alho-Konu, Sirkka, YTM, sosiaalityön yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Bodbacka, Silva, YTM, aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, sosiaalityöntekijä, Keski-Suomen sairaanhoitopiiri, Kangasvuoren sairaala, Jyväskylä

Järvi, Terhi, YTM, lastensuojelun sosiaalityöntekijä, Kuntayhtymä Kaksineuvoinen, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta

Kokkonen, Tuomo, YTL, sosiaalityön yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Matthies, Aila-Leena, YTT, sosiaalityön professori, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Mattila, Seppo, YTM, sosiaalityöntekijä, sosiaali- ja vammaistyön palvelujohtaja, Kokkola

Murtomäki, Maria, YTM, Kasvatusaineiden lehtori, Kaustisen Evankelinen Opisto, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta

Oikarinen-Nybacka, Tarja, YTM, peruspalvelujohtaja, Keski-Pohjanmaan erikoissairaanhoito- ja peruspalvelukuntayhtymä, Peruspalveluliikelaitos JYTA

Paananen, Marja, YTM, sosiaalityöntekijä, Kokkolan kaupunki, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta

Penttinen, Erkki, YTM, sosiaalityö- ja perhepalvelut -tulosalueen johtaja, Vaasa

Puotinen, Sanna, YTM, lastensuojelun sosiaalityöntekijä ja koulukuraattori, kuntayhtymä Kaksineuvoinen, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta

Rantamäki, Niina, YTM, projektisuunnittelija, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta

Ruotanen, Lauri, YTM, perusturvajohtaja, Rautalampi, valmistunut Jyväskylän yliopiston sosiaalityön maisteriohjelmasta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta